



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE



JOÃO VITOR DE OLIVEIRA

**OS SENTIDOS DA LEITURA: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA ENTRE
JOVENS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM DOURADOS**

DOURADOS – MS

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE



JOÃO VITOR DE OLIVEIRA

**OS SENTIDOS DA LEITURA: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA ENTRE
JOVENS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – área Literatura e Práticas Culturais, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alexandra Santos Pinheiro.

DOURADOS – MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48s Oliveira, Joao Vitor De

Os sentidos da leitura: a leitura literária entre jovens do primeiro ano do ensino médio em Dourados [recurso eletrônico] / Joao Vitor De Oliveira. -- 2020.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Alexandra Santos Pinheiro.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Leitura. 2. Práticas Leitoras. 3. Ensino de Literatura. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Alexandra Santos Pinheiro (UFGD) – Membro Titular (Orientador)

Assinatura

Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida Pinto (UFGD) – Membro Titular

Assinatura

Prof^o. Dr^o. Clarice Lotterman (UNIOESTE – Membro Titular

Assinatura

Prof^o. Dr^o. Renato Nésio Suttana (UFGD) – Membro Suplente

Assinatura

Dourados – MS, 30 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

Há tantas pessoas e instituições que devo agradecer que, mesmo que eu me estendesse por diversas páginas, não seria suficiente para contemplar todos os envolvidos.

Primeiro agradeço à Universidade Federal da Grande Dourados e ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Literatura pela oportunidade de desenvolver minha pesquisa com todas as possibilidades a mim oferecidas. Em seguida, preciso agradecer à CAPES e ao CNPq pela bolsa oferecida, que me possibilitou concluir minha pesquisa.

Agradeço também a minha família, que suportou a dor da distância, especialmente minha irmã Lisandra e meus pais Leoni e Leonilda, que, mesmo estando a 1000 km de mim, sempre acreditaram no meu trabalho e me ajudaram financeira e emocionalmente.

Não posso esquecer-me de meus colegas de mestrado, alguns em especial, sendo eles: Jéssica Barone, Janete Ajala, Enilze Bregueto, Selma Peruci, Cynara Amaral, Adriana Mahl, Adrieli Svinar, Izadora Reichert, Roberto Correa, Kelly de Souza e Mirella Rodrigues. Sem vocês, os eventos do PPG e os cafés no intervalo das disciplinas essa conquista não seria possível.

Vivendo longe de Araucária/PR e sem família, foi necessário criar laços para conseguir continuar, por isso, sou grato também ao João Dias, ao Lucas e Marcos Bernazzoli por terem emprestado seus computadores quando eu não tinha um para escrever meus trabalhos do curso. Além deles, preciso lembrar meus sogros Nadia e Gassen e o meu noivo Jaber Sater que fez o final dessa jornada se tornar mais fácil e feliz.

Recordo os mestres com quem aprendi muito durante as disciplinas, especialmente a professora Célia Delácio e os professores Paulo Custódio e Gregório Dantas por ministrarem disciplinas que me fizeram descobrir a palavra aprender. Gostaria de lembrar também a Banca examinadora pelos apontamentos durante a qualificação e pelo tempo que dispuseram para análise final no período de defesa de dissertação. Por último, é indispensável que eu note aqui a importância de minha orientadora, colega de profissão e amiga Alexandra Santos Pinheiro, que abraçou o projeto comigo e fez com que esse estudo fosse possível, sem a sua contribuição, seus conselhos e puxões de orelha nosso trabalho nunca teria chegado ao fim.

Um imenso muito obrigado a todos.

OLIVEIRA, J. V. *Os Sentidos da leitura: A mediação literária entre jovens do primeiro ano do ensino médio em Dourados*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2020.

RESUMO

Nesta dissertação, analiso a prática da leitura literária aplicada em sala de aula em comunhão entre professores e alunos de uma escola estadual e de uma escola particular da cidade Dourados/MS. Para tanto, desenvolvi uma pesquisa-ação envolvendo entrevistas e práticas leitoras com os profissionais de língua, literatura e os estudantes do 1º ano do ensino médio. O *corpus* de análise constitui-se em três documentos: o diário do pesquisador, os áudios das oficinas de leitura e também as transcrições das entrevistas gravadas com estudantes e professores da escola pública e da privada. A metodologia adotada para análise do *corpus* foi baseada nos estudos de Alves e Silva (1992) para análises qualitativas. O referencial teórico abrange o conceito de leitura, leitura literária e práticas leitoras. Além disto, revisita os preceitos legislativos e as prerrogativas de esfera nacional e estadual para o ensino de literatura vigente no país. COSSON (2014), YUNES (2003), ZILBERMAN (2004), SOARES (2004), dentre outros, constituem o aporte teórico com o qual dialogarei. Como resultado final, foi possível constatar que as escolas, apesar das distinções em estrutura material e curricular, têm empreendido estratégias de leitura em sala de aula. Além disso, a escola pública tem alcançado melhores resultados que a escola particular em relação à formação de leitores devido ao clube de leitura existente. Consequente, o trabalho que as professoras de língua portuguesa têm desenvolvido (em muitas partes) é semelhante, embora a professora da escola pública tenha se mostrado mais próxima do ideal de professor mediador de leitura, enquanto a professora da escola particular seja mais tradicional em seus métodos. Sendo assim, ambas as escolas e profissionais envolvidos no processo de formação de leitores (professores e bibliotecários) precisam fortificar seus potenciais para alcançarem mais facilmente esse objetivo.

Palavras-chave: Leitura. Práticas Leitoras. Ensino de Literatura.

RESUMEN

En esta disertación analizo la práctica de la lectura literaria aplicada en el aula en comunión entre maestros y estudiantes de una escuela estatal y una escuela privada en la ciudad de Dourados/MS. Para esto, desarrollé una investigación de acción que involucra entrevistas y prácticas de lectura con lenguaje, literatura y estudiantes de primer año de secundaria. El corpus de análisis consta de tres documentos: el diario del investigador, los audios de los talleres de lectura y también las transcripciones de las entrevistas grabadas con estudiantes y maestros de escuelas públicas y privadas. La metodología adoptada para el análisis del corpus se basó en los estudios de Alves y Silva (1992) para el análisis cualitativo. El marco teórico cubre el concepto de lectura, lectura literaria y prácticas de lectura. Además, revisa los preceptos y prerrogativas legislativas a nivel nacional y estatal para la enseñanza de la literatura vigente en el país. COSSON (2014), YUNES (2003), ZILBERMAN (2004), SOARES (2004), entre otros, constituyen la contribución teórica con la que dialogaré. Como resultado final, fue posible verificar que las escuelas, a pesar de las distinciones materiales y de estructura curricular, hayan emprendido estrategias de lectura en el aula. Además, la escuela pública ha logrado mejores resultados que la escuela privada en términos de capacitación de lectores debido al club de lectura existente. En consecuencia, el trabajo que los profesores de lengua portuguesa han desarrollado (en muchas partes) es similar, aunque la maestra de escuela pública ha demostrado estar más cerca del ideal de profesora mediadora, mientras que la maestra de escuela privada es más tradicional en sus métodos. De esa manera, tanto las escuelas como los profesionales involucrados en el proceso de capacitación de lectores (maestros y bibliotecarios) necesitan fortalecer sus potenciales para lograr este objetivo más fácilmente.

Palabras llave: Lectura. Practicas Lectoras. Enseñanza de Literatura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. LEITURA, MEDIAÇÃO E CONTRASTES SÓCIOEDUCACIONAIS.....	18
1.1. O sutil enveredar entre leitura e leitura literária	19
1.2. Entre a legislação e a prática: a realidade das escolas de Dourados	28
1.3. O entrelace do letramento literário e da mediação.....	35
2. A LEITURA LITERÁRIA CHEGA À ESCOLA: OFICINAS DE LEITURA ..	47
2.1. A literatura no Mato Grosso do Sul: um espaço ainda almejado.....	48
2.2. Os sentidos da leitura literária para os estudantes de uma escola pública	61
2.3. Os sentidos da leitura literária para os estudantes de uma escola privada	75
3. AULAS DE LITERATURA: METODOLOGIA, PRÁTICA E REFLEXÃO	88
3.1 O olhar dos docentes: Escola e profissionais de literatura.....	89
3.2. O olhar dos discentes: Aulas de literatura e prática leitora.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Quando pensei no projeto de dissertação que seria apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Literatura, minha orientadora e eu tínhamos duas certezas: o projeto seria para uma pesquisa-ação em escolas com alunos do Primeiro ano do ensino médio. Afinal, eles são estudantes que acabaram de deixar o ensino fundamental, onde a literatura tem maior espaço na grade curricular e o trabalho com esse material ocorre de maneira mais lúdica. A outra motivação está no fato de que esse é um público que já começa a se preparar para a universidade ou o mercado de trabalho. Para este público, um professor de literatura ou de Língua Portuguesa que valorize o texto literário poderá fazer toda a diferença.

Assim, considerando esse grupo, eu me motivei a identificar que direcionamento as escolas de Dourados adotam para o ensino de literatura e formação de leitores. Embora tenha aqui a presença de dois âmbitos educacionais: o público e o privado, a pesquisa busca apresentar os dados sem direcionar para uma análise comparativa, permitindo, assim, que o leitor deste trabalho construa esta perspectiva. De acordo com Galvão e Silva (2017), falta leitura literária na vida dos estudantes do Brasil e esse cenário se torna ainda pior quando, conforme Zilberman (2008), esses não conhecem a riqueza literária nacional, de forma que o ensino de literatura nas escolas seja questionado por pais, alunos e até mesmo professores. A constatação de Galvão e Silva ou mesmo de Zilberman não se centra apenas na escola pública. O acesso ao livro literário ou o apreço por ele nem sempre estão atrelados a questões meramente financeiras.

Em outras palavras, ainda que a escola particular possa oferecer bibliotecas mais atualizadas e que a família possa financeiramente adquirir a obra, esta pesquisa vai desenhando uma realidade em que o lugar do texto literário precisa concorrer com um programa voltado ao conteudismo, com a tecnologia, com a rapidez das comunicações na sociedade pós-moderna e, alguma vezes, com docentes que não se formaram enquanto leitores (este último item, vale destacar, não se aplica às professoras que compartilharam suas salas de aula comigo e que se dispuseram a responder algumas questões elaboradas por esta dissertação). A ponderação acima dialoga com o trabalho de Leahy-Dios (2004), para quem as disciplinas do ensino médio estão atreladas aos conteúdos exigidos no exame do ensino médio e vestibulares.

Segundo pesquisa realizada em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes

das Instituições de Federais de Ensino (ANDIFES), 70,2% dos estudantes das instituições públicas do país são de renda até um salário mínimo e meio e são oriundos da escola pública (ANDIFES, p. 28, 2018). No entanto, é preciso assinalar que os cursos mais concorridos (Engenharias e Ciências da saúde) têm suas vagas, em sua maioria, ocupadas por estudantes brancos (p. 48), heterossexuais (p. 52), e podem manter-se desocupados enquanto se dedicam as atividades universitárias (p. 88), ou seja, advindos da escola privada e, predominantemente, pertencentes à famílias mais abastadas. Enquanto os cursos de ciências sociais, humanas e licenciaturas são ocupados por estudantes de renda baixa e, com raras exceções, da escola pública. Baseado nesses dados, realizei visitas técnicas às escolas além das oficinas programadas e das entrevistas que me dariam elementos para a formação do *corpus*.

A leitura literária sempre me encantou, tanto que foi esse fato que me motivou a cursar a graduação em Letras pela PUCPR¹, inclusive, a leitura foi meu tema de pesquisa da monografia para obter o grau de licenciado. Como esse trabalho se trata não somente de dados coletados, mas de construir/constituir a história narrativa dos depoentes entrevistados, gostaria de pedir permissão para relatar minha experiência inicial com a leitura que me fez o leitor que sou hoje. Recordo-me, muito saudosos, das leituras que minha mãe fazia à beira da cama para minha irmã Mirian e eu, e também da forma ingênua com que ela comprava enciclopédias vendidas porta a porta na intenção de alavancar nosso interesse por essa prática tão nobre. Também não posso me esquecer da minha primeira mediadora de leitura, já em idade escolar, a professora Soraya, que leu na pré-escola, para o então João Vitor de cinco anos, os livros *A casa sonolenta* (1984) de Audrey Wood que me encantava com suas rimas, a forma cantada de se ler e que me fazia recordar tardes chuvosas de verão; e também a obra *Lúcia já vai indo* (1978) de Maria Heloisa Penteadó que tanto me surpreendia com seu final inesperado. Lembro que naquele ano emprestei esses livros diversas vezes. A bibliotecária Marlúcia, uma mulher com aspecto de brava e que não me deixava ler os livros das outras sessões, pois eram difíceis demais para minha tão tenra idade, sempre dizia “os mesmos livros, João?”. É óbvio que tive outros mediadores de leitura no percurso de minha vida até aqui, a bibliotecária no ensino fundamental II e também meus professores de graduação, que me fizeram apreciador de literatura brasileira.

A leitura literária é, sem dúvida, uma das melhores invenções do ser humano,

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

pode proporcionar momentos de prazer, conhecimento, reflexão, representação de contextos históricos, ensinamentos, dentre outros. A questão do acesso à leitura de cunho literário e de sua contribuição para a formação do indivíduo muito tem sido discutida pela sociedade letrada e, no ambiente escolar, não tem sido diferente. Há certo consenso e aceitação de que toda leitura é importante, o que pressupõe que a literária também tenha seu papel. No ambiente escolar de Ensino Médio, essa prática discursiva tem tido significativo prestígio entre os professores, que comungam do propósito de que ler é estabelecer diálogos entre pessoas e mundos. Entretanto, pais e alunos costumam questionar a importância e a necessidade da leitura literária, que não aquele ato de decodificação e interpretação dos textos da aula de geografia, história e os problemas de matemática. E é esse justamente o ponto que deve ser apurado: a leitura não serve apenas para essa função. Lê-se para amadurecer também enquanto cidadão crítico, para interpretação não só de textos escritos, mas do todo, discursos e imagens.

A leitura é parte fundamental da constituição do ser, Gilda Carvalho, Eliana Yunes e Daniela B. Versiane, em coletânea organizada em 2002, pontuam que a capacidade da leitura está diretamente ligada à construção do sujeito, àquela competência básica dele refletir sobre o que conhece e, munido de seu conhecimento e de seu imaginário, repensar e recriar a sua realidade. As autoras ainda acrescentam que ensinar a ler não é apenas habilitar o estudante a lidar com o código verbal escrito, fazendo-o decodificador das letras, mas, sobretudo, é ensinar a ser, é estimular a capacidade de interpretação, reflexão e reprodução, valorizando assim a história de cada sujeito: no processo de tornar-se alguém, um cidadão, porque todos são capazes de ler e todos têm, no seu histórico individual, referências e experiências que sempre influenciarão suas leituras, seu modo de ler e interpretar o mundo, os movimentos e as palavras sejam elas ditas, grafadas ou escritas.²

Se uma leitura pode fornecer tantas experiências distintas, é de se esperar que se estude com afinco sobre a conceituação do ato de ler, da literariedade dos textos e seu impacto no leitor. Contudo, vale salientar que a leitura literária é algo apreendido por meio da experimentação e que se o indivíduo não tem acesso a essa experiência, logo não adquirirá o hábito da leitura. Para compreender um leitor, é preciso analisar então: o perfil dos leitores, sua condição de vida, de escolarização e acesso à informação.

² Não se trata de um sentido prático da leitura literária, como se o ato de ler tratasse somente de tornar-se sujeito, mas que a prática da leitura tem o poder de contribuir na formação desse cidadão consciente, pois durante a leitura, este confronta sua bagagem com cenários antes inimagináveis a ele.

O aluno do 1º ano do Ensino Médio (entre os 15 e 19 anos), que já é um decodificador, se ainda não for leitor, pode lê-lo se estimulado. Pois, de acordo com Eliane Yunes (2003, p. 96), em *A experiência da Leitura*, o ato de ler é semelhante ao de se pensar, contudo, exige-se mais por ser uma atividade complexa que ocorre de forma espontânea, cuja prática não se resume ao reconhecimento de uma linguagem de códigos como o escrito, desenhado, esculpido, imagem ou movimento. Para a autora, não basta uma análise formal do código em que foi cifrado para torná-lo legível.

Em *Jogos de inclusão e exclusão sociais* (2003), Tania Dauster afirma que o ato de decodificar não é o mesmo que ler, que isso que o aluno faz é fruto de ter adquirido a habilidade de identificar os signos, como os motoristas fazem ao decifrar os sinais de trânsito. É saber que determinada junção de letras forma palavras, mas que isso ainda não é ler. Ler é quando palavras produzem sentido, é compreender as entrelinhas, é tomar essa informação, processá-la e convertê-la em benefício próprio. A autora ainda afirma que quanto mais experiências, leituras anteriores, mais significação terá o texto e melhor será o leitor.³

Muitas pessoas podem fazer essa ponte entre a leitura e o possível leitor, são os chamados mediadores, que podem ser os pais, os amigos, os padrinhos, dentre outros. Nesse processo de mediação, cabe à escola o papel institucional fundamental. A terminologia “mediador cultural”⁴ tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas em busca de seu local como ponto essencial na formação ideológica de cada localidade, de acordo com Edmir Perrotti:

O conceito de mediação cultural emerge na contemporaneidade como formulação teórica e metodológica inscrita, portanto, num quadro que reconhece os conflitos, ao mesmo tempo que a necessidade de estabelecimento de elos que viabilizem diálogos necessários à geração de ordens culturais mais democráticas e plurais. Na diversidade que caracteriza o espaço público, sem silenciar conflitos nem vozes discordantes, sem isolar ou impedir a emergência da pluralidade, das tensões que lhe são próprias, a mediação cultural apresenta-se, pois, como um território discursivo, de embates e possibilidades, ao mesmo tempo que de afirmação da esfera pública como instância superior organizadora e legitimadora do campo simbólico” (PERROTTI, 2016, p. 13).

Segundo o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012), é função, de modo especial, do professor de Língua Portuguesa

³ A essas afirmativas posso dizer que a autora recorreu aos ensinamentos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) que defendeu o papel de interlocução entre leitor e obra, sendo assim, a não separação da língua do dialogismo que a acompanha.

⁴ Um mediador de leitura é também um mediador cultural.

proporcionar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital e assim por diante). O que implica pontuar que é função do docente ajudar o discente na construção do domínio da leitura, reconhecendo que a literatura é imprescindível na formação de leitores, uma vez que ela pode configurar como porta de entrada para novas leituras, conforme defendeu Neil Gaiman (2013). Ele afirma que o enredo da literatura desperta no leitor uma ânsia de saber o que vem a seguir, um desejo de continuar, mesmo que essa leitura seja difícil, porque a personagem pode estar sofrendo, mas o leitor precisa saber como tudo irá acabar. Para o escritor, esse é um desejo muito real, pois o leitor sente o texto mais do que simplesmente o decodifica, em outras palavras, ele atribui sentido⁵ aquelas letras alinhadas. Para o autor, depois de descobrir que a leitura por si só é prazerosa, uma vez que você aprende isso, você está no caminho para ler de tudo. A leitura é a chave.

Cosson (2014) alerta que o ensino de literatura no ensino médio se perde por frequentemente ter o pretexto pedagógico, o famoso ler para realizar alguma atividade. Consequente, a leitura fica pela leitura, sem nenhuma orientação. Essa denúncia de Cosson já começa a surtir certo efeito, como atestam ações e estudos que procuram dar espaço para novas práticas leitoras que confrontam a “pedagogização” do texto literário. Muitas escolas estaduais e municipais de Dourados têm procurado seus próprios caminhos para incentivar a leitura e, em especial, a literária. Por exemplo, “Projeto de Leitura Ensino Fundamental 1ª a 5º ano” e o “Arte e Leitura” analisados por Markley Florentino Carvalho e Alexandra Santos Pinheiro, em “Projeto de Leitura Literária em bibliotecas da comunidade escolar de Dourados/MS” (2013), e Maísa Barbosa da Silva Cordeiro e Célia Regina Delácio Fernandes, em “Práticas de Leitura Literária na escola: um estudo de caso” (2015). Pode-se afirmar que começa a se formar um movimento social de validação da importância da leitura, pois diferentes ações são empreendidas continuamente, como os cursos de mediação de literatura oferecidos pelo PROLER Dourados⁶(2015).

Michele Petit (2008) destaca em *Os jovens e a leitura* que um professor só pode ser mediador de leitura se ele tiver uma relação de amor com a literatura, pois é dessa forma que ele pode explorar atividades distintas de mediação com a intenção de alavancar o interesse pela leitura nos alunos, sendo exemplo vivo de leitor e amante de

⁵ A leitura sempre desperta algum sentido, contudo, nesse caso o sentido faz menção ao apego ao enredo e às personagens.

⁶ Programa Nacional de Incentivo a Leitura.

livros. De acordo com a autora:

E é preciso dizer também que em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas, muitos professores souberam transmitir aos seus alunos a paixão de ler. É preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse “suposto patrimonio comum”. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler”. (p. 158).

Em *Leituras à revelia da escola*, Núbio Delanne Ferraz Mafra (2003, p. 93) escreve que mesmo “sendo compreendido como importante pelo docente, o trabalho com a leitura em sala de aula acaba por se destituir do significado, pois o professor não se vê como necessário perante a apatia do aluno”.

Com certa inquietude, e no ensejo de participar dessa reflexão sobre a prática de leitura e os desafios dela advindos, este trabalho, que participa do Programa de Pós – Graduação em Letras, da área de concentração: Literatura e Práticas Culturais, da linha de pesquisa: Literatura e Estudos Regionais, Culturais e Interculturais, da Universidade Federal da Grande Dourados, buscou evidenciar a necessidade da utilização de estratégias de leitura dentro de sala de aula, contemplando práticas leitoras aliadas ao processo de ensino aprendizagem no intuito de despertar o desejo nos estudantes de iniciarem a sua formação leitora. Além disto, procurou observar como é desenvolvido o trabalho com a leitura literária dentro de sala de aula em duas realidades distintas do município de Dourados/MS: uma escola particular e uma escola pública de tempo integral. Esta pesquisa também pretendeu investigar o quanto práticas leitoras, orientadas por um mediador de leitura, contribuem para a formação de um leitor competente, além de conferir o alcance dos objetivos estabelecidos na sequência didática alvitada e a dinâmica empreendida no desenvolvimento das atividades nela propostos.

Pautado na pesquisa-ação, desenvolvi uma análise comparativa do olhar que estudantes e docentes (de uma escola estadual de tempo integral e de uma escola particular) lançam ao texto literário, e, por meio de amostragem e entrevistas semiestruturadas, identifiquei como os sujeitos do processo de mediação, docente e discentes, compreendem e assimilam o texto literário. O *corpus* de análise⁷ é constituído pelo diário de campo, registrado durante as visitas técnicas e as oficinas⁸; pelas transcrições das oficinas de leitura⁹ e também

⁷ Constituído de 3 partes, sendo cada uma delas analisadas individualmente.

⁸ Serviu-me como referência para análise estrutural e de comportamento das instituições frente a pesquisa-ação.

pelas entrevistas realizadas com docentes e discentes¹⁰ de ambas as instituições. A proposta se justifica por alguns fatores evidentes, sendo o primeiro deles a necessidade de verificar como a literatura tem sido trabalhada nas escolas desde que o estado do Mato Grosso do Sul, em 2017, retirou de sua grade curricular a sua obrigatoriedade. Qual seu espaço dentro de sala atualmente? Ademais, pela importância que o currículo escolar exige dos alunos em relação à prática de leitura durante as aulas e, principalmente, no momento dos exames escolares e pré-universitários, e como não-leitores podem se tornar leitores através da leitura literária. E, por último, a indispensabilidade do uso de estratégias de leitura no trabalho com o texto literário no momento do fomento à leitura e à formação de leitores.

Realizei, assim, uma pesquisa-ação na qual utilizei a estratégia de leitura “Mediação Direcionada”: que consiste em uma leitura compartilhada entre mediador e alunos. Neste processo, o mediador efetua a leitura em voz alta e os membros da atividade o seguem com leitura silenciosa, além de corresponderem de acordo com as paradas, retomadas e questionamentos levantados pelo leitor. Por sua natureza dialogada, existe a possibilidade de interferências, debates longos e troca de experiência entre alunos e professores.

As atividades foram divididas em três encontros de 50 minutos (1h aula) em cada escola para leitura dos respectivos textos:

- 1ª atividade - “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault; “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm; e “Fita verde no cabelo – Nova velha história”, de Guimarães Rosa;
- 2ª atividade – “Os amores de Alminha”, de Mia Couto; e “Um dedinho de amor”, de Elisa Lucinda;
- 3ª atividade – “Tentação” e “Perdoando Deus”, de Clarice Lispector.

Esses textos foram selecionados primeiramente pela extensão, pois não seria possível trabalhar com romances ou novelas no curto período de tempo disposto tanto pela pesquisa quanto pelas escolas; temáticas que envolvem questões de gênero pertinentes à faixa etária dos estudantes que participariam das práticas leitoras como: o papel da mulher na atualidade¹¹ em contraste com os períodos e os contextos retratados nas histórias;

Pode ser encontrado no capítulo 2, tópico “A literatura no Mato Grosso do Sul: um espaço ainda almejado”.

⁹ Serviu-me como base de análise de comportamento e capacidade dos estudantes de interpretar textos diante de uma atividade de leitura. Podem ser encontrados no capítulo 2, tópicos “Oficinas de leitura com estudantes de escola pública” e “Oficinas de leitura com estudantes de escola privada”.

¹⁰ Serviu-me como base de análise de discurso acerca da leitura, literatura e ensino de literatura, além de compor o perfil leitor de estudantes e professores. Podem ser encontrados no capítulo 3, tópicos “O olhar dos docentes” e “O olhar dos discentes”.

¹¹ Tema próximo da Redação do ENEM de 2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade

particularmente a primeira oficina trazia os clássicos contos de fada para introduzir o público da atividade ao tema e também evidenciar a riqueza literária através do tempo; a erudição no tratamento com a língua de acordo com os autores; o incentivo a leitura clássica e contemporânea; ademais de elencar nomes representativos da língua portuguesa e, principalmente, de autoria brasileira.

A seleção dos textos e a elaboração das oficinas foram elaboradas sem a participação de alunos ou das professoras das escolas. Mesmo assim, cabe firmar que as professoras acompanharam a aplicação de todas as atividades. Posteriormente as atividades realizadas, tanto as atividades e as entrevistas com os depoentes, alunos e professoras, ademais das anotações e relatos contidos no diário de campo tornaram-se meu material de análise. O processo de análise foi qualitativo. De acordo com Alves e Silva (1992), é de extrema importância que se sigam três passos para a realização de trabalhos desta competência, tais como: A necessidade de se obter dados dentro de um contexto, para que a pesquisa não se perca entre teorias e temáticas distintas, dessa forma, antes da análise, o pesquisador precisa encontrar uma maneira de manter a transcrição e registro dos dados da forma mais fiel possível, para que sua pesquisa não seja lesada por influências de outrem.

Concomitante a isso, ele deve frisar em seus questionamentos, sejam eles grafados ou gravados em áudio, que essas perguntas norteadoras são abertas e objetivas ao mesmo tempo, de forma que o entrevistado não caminhe para longe do foco da pesquisa no momento de suas respostas. Na sistematização dos dados, esse ponto da análise foca-se no filtro de informações, pois é frequente a obtenção de vasto material de análise, especialmente em casos de transcrição literal das gravações (o qual será o caso desse trabalho), sendo assim, é preciso que a primeira leitura dos dados seja uma busca por palavras-chave e sistematização desses dados, de forma que, no momento da avaliação qualitativa, conceito, contexto, teoria e relato estejam coerentes com as temáticas. Como hipóteses tenho:

1. Os professores, tanto da escola pública quanto da escola particular, efetuam trabalhos com a leitura de maneira tradicional, sendo essa voltada para algum exercício linguístico, além de não receberem apoio do corpo pedagógico e docente do seu local de trabalho para o uso de novas abordagens de leitura;

2. Esses profissionais se utilizam da literatura como suporte para o ensino da língua portuguesa, gramática da língua e sua nomenclatura;

3. Os alunos, em sua maioria, não têm o costume de ler literatura fora de sala de aula;

4. Os estudantes em sala de aula não costumam se interessar pelas leituras propostas pelos professores e não veem benefícios advindos da prática de leitura literária;

Em minha pesquisa-ação, atrelada às entrevistas semiestruturadas, busquei comprovar ou refutar essas hipóteses.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, sendo cada um deles composto por três tópicos. O capítulo 1 compreende em seu primeiro tópico (O sutil enveredar entre a leitura e a leitura literária) um suporte teórico acerca dos conceitos de leitura e leitura literária; o segundo (Entre a legislação e a prática: a realidade das escolas de dourados) oferece um breve panorama acerca das prerrogativas governamentais para o ensino de literatura, incluindo a polêmica por trás da retirada da literatura como disciplina do currículo estadual; o terceiro (O entrelace do letramento literário e da mediação) traz os conceitos de letramento, mediação de leitura e estratégias de leitura. O capítulo 2 apresenta em seu primeiro tópico (A literatura no Mato Grosso do Sul: Um espaço ainda almejado) o cenário da disciplina de literatura no estado e os dados transcritos do diário do pesquisador que foi desenvolvido durante as visitas técnicas as escolas; o segundo e terceiro tópicos (Oficinas de leitura com estudantes da escola pública e privada) desse capítulo contemplam o impacto das atividades de leitura nos estudantes, além de evidenciar o trabalho desenvolvido por um mediador através dos relatos dessas oficinas. E, por último, no capítulo 3, trago a voz dos professores entrevistados no primeiro tópico (O olhar dos docentes), para compreender sua visão acerca da leitura e do ensino de literatura; no segundo tópico (O olhar dos discentes) dou voz aos estudantes acerca da leitura, literatura e do trabalho que escola e professores tem proporcionado a eles. E no último tópico (O olhar de um professor em formação), contemplo minha visão como professor mediador.

Ao final, desejo que o estudo possa sugerir novas estratégias e abordagens acerca do texto literário em sala de aula, no ensejo de minimizar a abstenção de muitos estudantes e profissionais da educação em trabalhar com o texto literário como forma de fruição.

CAPÍTULO I
LEITURA, MEDIAÇÃO E CONTRASTES SÓCIO-EDUCACIONAIS

A literatura é feita de fantasia. A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor (QUEIRÓS, 2002).

Neste capítulo, discuto os conceitos de leitura e leitura literária. Observo, também, o que delegam as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, o referencial estadual para ensino médio do Mato Grosso do Sul acerca desses temas. Por último, foco no papel da mediação de leitura no processo de formação de leitores e apresento a realidade das escolas estudadas nesse trabalho.

1.1.O sutil enveredar entre leitura e leitura literária

A leitura é uma atividade de antecipação, estruturação e interpretação de textos verbais e não verbais. De acordo com Vincent Jouve (2002), a leitura é uma operação complexa e plural, que se dissemina em diferentes direções ao mesmo tempo. Contudo, é importante ressaltar que a leitura é, antes de qualquer coisa, um ato concreto que recorre a distintas habilidades do ser humano, dos sentidos à sua inteligência. Levando em conta a leitura de signos, deve-se pensar no aparelho visual e outras funcionalidades do cérebro, necessários para que a leitura aconteça. Dessa forma, ler é uma atividade de percepção, identificação e memorização.

Em relação ao aspecto físico, François Richaudeau (1969 apud JOUVE, 2002) defende que o olhar humano apreende os signos não linearmente ou por unidade, mas por “pacotes”. Para ele, o ato da leitura, embora subjetiva, passa por uma sequência mais ou menos definida. Por exemplo, ao ler, o indivíduo consegue gravar de seis a sete signos a cada olhar. Depois desse processo, em que o leitor já os percebeu e decifrou, ele passa ao ato de compreender, ou seja, atribuir sentido. Essa atividade, apesar de parecer mecânica, um encadeado de funções para apreensão de signos, se sucede de maneira muito rápida e espontânea. É uma capacidade que temos de visualizar, enviar os sinais para o cérebro, selecionar, classificar e atribuir sentido aos signos sem que precisemos pensar para alcançarmos a primeira interpretação: a apreensão.

Vale lembrar que leitura e decodificação não são a mesma atividade. Quando se aprende um código (podem ser letras, sinais, imagens) e memorizam-se os significados desses códigos, isso é decodificar, ou seja, atribuir significado para aqueles hieróglifos “impressos”. Portanto, é um processo de compreensão automatizado. Já a leitura trata-se de um processo subjetivo que exige do leitor a compreensão do código e também que ele saiba contextualizá-lo para que a esse código seja atribuído sentido, gerando significação, transformando-o em experiência.

Na escola, há o sinal, o estudante escuta um som e a ele atribui um sentido,

contextualizando-o, e é justamente esse processo de contextualização que permite ao estudante saber que é o momento de ir para a sala ou sair dela, com as palavras não é diferente. Em período escolar, a criança aprende os códigos, junta aqueles sinais e forma uma palavra como “casa”, e então ela grafava em algum exercício essa palavra, mas se ela não souber contextualizar o sentido daquela palavra, não entenderá que “casa”, grafada na parte superior dos exercícios com a palavra “para”, significa que ela precisa resolvê-los em casa. Esse processo é o que se compreende como leitura¹².

Leitura, no dicionário Houaiss (2010), é definida como o ato ou o hábito de ler, o que se lê; ou ainda, no sentido figurado, é a maneira de compreender, interpretar um texto, uma mensagem ou fato. Se fosse tão simples conceitualizar essa atividade, não seriam necessárias tantas teorias sobre o que é a leitura, o que a constitui ou ainda o que define essa capacidade humana. Eni Orlandi, professora e pesquisadora da Universidade de Campinas, desenvolve e problematiza esse tema sob o viés da análise do discurso¹³, levantando a seguinte pergunta: “A leitura é uma questão linguística, pedagógica ou social?” (1986, p. 35). De acordo com a pesquisadora, a problemática dessa questão se responde por si só; não somente é linguística, pedagógica e social como ela é todas as três esferas do conhecimento ao mesmo tempo. Conforme a autora expõe, a leitura nas escolas passa por um filtro pedagogizador, ou seja, dentro do ambiente escolar ela é tratada, de forma recorrente, mas não generalizada, como o saber que se deve aprender para se alcançar um *status* ou posição social. Consequentemente, essa é trabalhada somente sob o olhar educacional que exclui as demais demandas que a leitura pode alcançar, por exemplo, quando a prática leitora torna-se uma atividade técnica com objetivos dispostos a cumprir determinadas tarefas imediatistas, excluindo, assim, seu caráter sócio-histórico e formador.

A autora argumenta que as instituições tomam de ponto de partida o discurso burguês de autonomia. Neste caso, a escola proporia uma apreensão de “proclamação do ideal de poder de igualdade”, contudo, o que encontro aqui é uma contradição se penso do ponto de vista social, visto que não é somente o acesso aos conhecimentos da classe dominante que terá caráter transformador. E é essa a questão levantada por Orlandi: como a escola poderá enredar os estudantes na leitura, reduzindo sua prática ao contexto da classe média, não especificando quem pode e em que condições sociais isso pode

¹² A base para essa reflexão está nos estudos Saussure, quando ele discute A natureza do signo linguístico em *Curso de linguística Geral* (1916).

¹³ Análise do Discurso de linha francesa: PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* Trad.: Bethania S. Mariani et al.. 2.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

acontecer? Conforme defende Orlandi, “não é o acesso em si que muda as relações sociais, mas a forma de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele” (1986, p. 37).

Importante lembrar aqui que, para o discurso da classe média, quem não o domina, domina outro inferior, ou fácil ou rebaixado. Em contrapartida, Orlandi defende que não se trata de deter o poder ou não detê-lo, mas de saber identificar e valorizar distintos saberes que tem funções distintas. Condizente com essas afirmativas vale destacar a legitimidade de um discurso em detrimento de outros. Quando a escola estabelece que os estudantes se apropriarão do discurso da classe média, ela acaba por ignorar os demais saberes individuais de cada aluno. Eni Orlandi defende então que para não sucumbir a esse simplismo, devem-se buscar modos que viabilizem ao estudante entregar-se à sua própria bagagem de leituras, bem como a memória das leituras dos textos e ao reconto de seu vínculo com as instituições de ensino que tenha passado e com o conhecimento legítimo.

A teórica afirma que a leitura de textos por textos, ou seja, efetuada de maneira linguística, implica em um reducionismo da forma da língua, ou seja, voltado para a decodificação e apreensão de um sentido já expresso nele. Para ela, a leitura se dá não somente pela busca de um sentido que já está lá, mas considera o sentido que o leitor dará a esse texto; “é o momento crítico da constituição do texto”, logo, Orlandi realça:

A importância de alguns componentes que são condições para a produção de leitura, os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a leitura polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim como a necessidade de se levar em conta as histórias da leitura do texto e as histórias de leitura do leitor (ORLANDI. p. 39,1986).

Em relação à legitimidade da leitura, Vincent Jouve (2002) escreve que sempre é possível nos perguntarmos se toda leitura de obra é uma leitura legítima, já que afastada de seu contexto e ideal em princípio, não seria lógico ver no texto apenas o que se quer ver? Ora se um texto tem sempre mais de uma interpretação, existe então uma série de critérios para a validação. “O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura. Pois, se dessa maneira fosse, então todos os textos seriam sinônimos” (JOUVE, 2002, p. 25). Para ser legítima, uma leitura precisa compreender o parâmetro de coerência interna, portanto, “existem três grandes regras de validação: a grade de interpretação deve ser generalizável ao conjunto da obra, deve respeitar a lógica simbólica e ir sempre no mesmo sentido” (2002, p.26).

Ricoeur (1986 *apud* Jouve 2002)¹⁴ incorpora a coerência interna à coerência externa, ou seja, os aspectos biográficos, históricos, culturais, dentre outros aspectos que contemplarem a obra estudada, não podendo a leitura, dessa forma, fugir desses aspectos. Corroborando com essas prerrogativas, a semiótica da leitura vem para limitar as possibilidades de interpretação, dado que a recepção (do texto) é, em grande parte, aparelhada pelo texto, ou seja, o próprio texto já fornece as informações necessárias para sua recepção. Umberto Eco (1988) descreve seu leitor modelo da seguinte maneira: por não se tratar de uma conversa face a face, cabe ao leitor encontrar os mecanismos utilizados pelo autor no momento da tessitura do seu texto para melhor interpretação de sua obra, ou seja, quando escrita, essa redação já parte do pressuposto de um leitor modelo que o irá decifrar, tendo assim, suas interpretações pré-dispostas. Isso não exclui demais leituras absurdas que possam surgir, mas categoriza uma série de leituras possíveis.

Partindo das questões, afirmações e conceitos levantados até aqui, é preciso refletir sobre determinados conceitos de leitura, tomados de forma literal. Se questionados sobre o que é a leitura, como que pedindo um conceito, muitas pessoas apenas responderiam que é aquilo que se lê, o que se lê de palavras nos livros, revistas, jornais e outros meios impressos, mas é sabido que a leitura não se restringe à decodificação e interpretação de signos impressos, o que qualifica essa definição de leitura como insuficiente. Por este viés, é importante valorizar que a prática da leitura acompanha o cotidiano de todo cidadão, inclusive daqueles que não têm a habilidade de decodificar os signos. Ao ir ao cinema, se orientar pelas placas de trânsito, compreender setas e direções em um mapa, mensurar quantidades em uma receita, localizar a poltrona do ônibus de viagem, entender preços no supermercado, assistir a uma película, montar um quebra-cabeças, dentre outras atividades, esses são momentos em que a leitura se faz presente.

A leitura é muito mais que a unidade presa à palavra. É preciso considerar que quando se observa, se escuta, se cheira, se toca e se sente o mundo, enfim, quando se coloca os sentidos para conceber a realidade a nossa volta, este é o momento da leitura. Vincent Jouve escreve que a leitura é um processo cognitivo do ser humano que se utiliza de suas capacidades para perceber e decifrar os signos. Ele também discorre sobre o processo afetivo no instante da prática leitora, pois a atenção dada a determinado texto advém dos sentimentos que essa suscita em cada leitor independentemente, pois essa atenção irá depender da bagagem social, literária e cultural de cada indivíduo. O autor

¹⁴ Recorro a esse *apud* para seguir o raciocínio de Jouve.

também propõe a importância do processo argumentativo e como esse leva o leitor a questionar o discurso por trás dos textos e suas próprias capacidades de conceber sentido, dessa maneira, “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se, para ele, de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (p. 21). Jouve elenca por último a instância do processo simbólico no ato da leitura, pois esse sentido será distinto dependendo do local e contexto cultural onde cada leitor se encontra.

Paulo Freire (1990) escreveu, certa vez, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente, e ainda, que a leitura crítica implica percepções entre o texto e o contexto. Dessa forma, posso afirmar que ninguém aprende a ler apenas lendo livros, mas das suas apreensões do mundo, pelos sentidos e, possivelmente, algum dia essa atividade corriqueira e involuntária possa culminar no aprendizado da leitura das palavras. Em artigo sobre leitura, Gilda Carvalho, Eliana Yunes e Daniela B. Versiane dissertam que:

A leitura não está restrita a um universo letrado e escolarizado: o bom leitor é o que estabelece relações, associa fatos e leituras anteriores, analisa contextos, tira suas próprias conclusões. Pode ser um analfabeto, mas não está impedido de ler seu entorno. (CARVALHO, VERSIANE e YUNES, 2012, p.43)

Deste modo, é nítida a falta de exploração desse tema no cotidiano das pessoas, pois elas o praticam a todo o momento e, mesmo assim, seguem com a concepção de que leitura é aquela feita em sala de aula, aprendida e exercitada nas aulas de português ou é desenvolvida quando se tem um mergulho nos livros. Koch e Vanda Elias escrevem em seu livro, *Ler e compreender os sentidos do texto* (2006), que a leitura (a de textos) é uma atividade complexa e que estabelece uma relação entre leitor e texto. Segundo elas, o texto, ao ser lido pelo leitor, pede para que elenque seus conhecimentos de mundo, suas leituras e experiências para então criar sentido e significação. As duas ainda reafirmam que a leitura efetiva é mais do que ter o conhecimento dos códigos linguísticos, e sim um entendimento plural do texto:

[...] a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura, pois são esses que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação [...] é por essa razão que falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido, e justificando essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais

[...] a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas pela nossa bagagem sociocognitiva [...] e portanto, considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar a pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto (KOCH; ELIAS, 2006, p.19-21, grifo das autoras).

Desta maneira, fica adequado ponderar que a leitura depende não só da tarefa de decifrar os signos linguísticos, bem como todo o conhecimento prévio de seu leitor para construir significação. Já em relação à leitura literária, faz-se necessário evidenciar que ela se difere muito das outras leituras por já em sua definição deixar implícitas sua profundidade e complexidade. É preciso pensar na palavra literatura e sua etimologia para compreender o poder da leitura literária. Literatura vem do latim *litteratura* (escrita, gramática, ciência), que foi forjada desde *littera* (letra). Jouve (2012) exemplifica que, no século XVI, literatura designava cultura, e especificamente a cultura do letrado, que estava diretamente ligada à erudição, destarte, ter a literatura era possuir um saber através de suas leituras (vale lembrar que a literatura era posse da elite). Com as transformações ao longo dos séculos, literatura serviu como substituto da *poesia* que era a designada para a arte das letras. A literatura passa então a nomear o poder da elite, contudo, sofrendo transformações ao longo do tempo, ela deixa de ser um “ter” (como a elite detinha o termo para si) e passa a significar como a prática, e para, além disso, conjunto das obras dela resultante, somente no século XIX é que a “literatura” ganha sua condição moderna de uso estético da escrita¹⁵, como prefere utilizar Jouve.

A leitura literária pode ser encarada como um processo mais complexo que a leitura técnica, aquela que extrai os pontos importantes de um texto para realizar alguma atividade ou estudo. Ademais, a leitura literária requer de seu leitor mais do que uma busca pelo óbvio (ponto de vista, argumentos e conclusão), ela envolve apreensão, reflexão e expansão das ideias ali contidas. Quando se lê uma notícia, o propósito é informação, quando se lê um anúncio, o propósito é a propaganda, quando se lê um artigo, o objetivo é o aprendizado daquele conteúdo. Mas quando se lê literatura, seja ela em seus múltiplos gêneros (poesia, conto, romance, epopeia, dentre outros), o ponto final nem sempre existe, ela pode ser feita por diversos motivos, desde o conhecimento de uma personalidade, como

¹⁵ Essa é a definição dada pelo *Trésor de la langue française*. Essa concepção da literatura – que é sempre nossa – deve, evidentemente, muito ao romantismo e a sua sacralização da arte: uma vez estabelecido que a obra de arte tem um valor próprio, que a distingue radicalmente dos outros objetos do mundo, é lógico considerar a autonomia e autotelia como duas de suas características essenciais. Aplicando essa abordagem à literatura, os formalistas russos se apoiarão na identidade estética para uma máxima exploração das propriedades formais da linguagem. Sobre as relações entre o romantismo e formalismo, ver T. Todorov, *Critique de la critique*. Paris: Seuil, 1984, p. 7-15.

nas biografias até o simples e livre entretenimento, como nos *Best Sellers* infanto-juvenis. A leitura literária requer de seu leitor mais do que olhos em suas páginas e grafos negros, ela requer comprometimento.

Terry Eagleton (2006), em seu livro *Teoria da Literatura – Uma introdução*, faz um breve panorama entre as principais teorias literárias em busca da melhor forma de se ler literatura e determinar o que atribui a uma obra a categoria de ser literatura, mas, ao final dessa trajetória, o autor constata que a literatura não cabe em uma receita ou em uma fórmula. Aos textos, é concedido o caráter de literários conforme diversos fatores. Segundo esse pesquisador, “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários e a outros essa condição é imposta” (EAGLETON, 1997, p. 12). Ele ainda pontua que não existe uma essência da literatura, qualquer fragmento de escrita pode ser lido não-pragmaticamente, se é isso que significa ler um texto como literatura (em contraposição aos formalistas russos¹⁶), assim como qualquer escrito pode ser lido poeticamente.

Segundo Rildo Cosson (2014), em *Círculos de leitura e letramento literário*, existem quatro elementos na leitura literária, são eles: o leitor, o autor, o texto e o contexto e, a partir desses elementos, três são os objetos que constituem o diálogo da leitura: o texto, o contexto e o intertexto. Dessa relação, totalizam-se doze modos de ler literatura¹⁷:

1. Leitura *contexto-autor* é aquela em que se busca uma relação entre o texto e seu autor no objetivo de potencializar a leitura da obra segundo a biografia do autor;
2. Leitura *contexto-leitor* é a leitura que estabelece uma relação entre leitor e obra, em busca de se traçar paralelos entre a obra e a vida do leitor, na tentativa de que o leitor identifique aspectos da obra em sua história;
3. Leitura *contexto-texto* é aquela que reforça o contexto já sabido, contudo não superficialmente. Essa leitura pode preceder uma reflexão mais profunda sobre a obra, tomando como partida que além do contexto-texto há mais para se descobrir;
4. Leitura *contexto-intertexto* é a mais comum nas escolas. É a leitura utilizada para aproveitamento no processo educativo, isto é, para se conhecer ou discutir questões da sociedade ou algum saber específico que ela encena;

¹⁶ Formalistas Russos, grosso modo, foi uma corrente teórico-literária que defendia que literatura eram os textos eruditos, onde a palavra recebe um tratamento estético acima da média.

¹⁷ É importante destacar que os modos de leitura estão diretamente ligados à análise da transcrição das oficinas de leitura, de maneira que esses serão de extrema importância posteriormente para este trabalho e tão logo serão retomados no capítulo 2.

5. Leitura *texto-autor* é aquela leitura voltada para as características do texto, assimilando e percebendo as nuances do autor e sua forma de escrita, também é usada para comparar a evolução de um autor de uma obra a outra ou um momento a outro ao longo do tempo;
6. Leitura *texto-leitor* é aquela em que o leitor busca resposta, a leitura em que o texto ganha uma significação pessoal, voltada sobre o enredo, imagens sensoriais, etc;
7. Leitura *texto-contexto* é a leitura comparativa entre edições, textos referenciais, analogias e outros elementos que compõe a obra;
8. Leitura *texto-intertexto* é a leitura que se apega à língua literária da obra na construção de seu sentido, focada na elaboração das sentenças, no trabalho minucioso com as palavras e suas particularidades;
9. Leitura *intertexto-autor* é a leitura que o leitor faz sobre a obra considerando o histórico do autor, sua trajetória, influências e formação cultural. É aquela leitura em que se percebe a relação do texto base com outros textos do autor ou que ele possa ter se inspirado;
10. Leitura *intertexto-texto* é a leitura que identifica outros textos que compõe a tessitura da obra, mas não com o objetivo de fazer relações entre os textos, mas sim conexões que podem construir novos sentido e ressignificações;
11. Leitura *intertexto-leitor* é aquela que aproxima a obra que está sendo lida com outros textos que o leitor já tenha lido, não é apenas uma relação, mas essas releituras e referências devem fazer sentido e ter coerência;
12. Leitura *intertexto-contexto*, também utilizada na escola, é a leitura que irá identificar o gênero e estilos literários, tempo e corrente a que pertence a obra. O objetivo é verificar os sentidos construídos e se esses estabelecem diálogos com o gênero e o estilo em que pode estar inserido (COSSON, 2014, p 73-76).

O autor ainda postula que, em determinadas práticas de leitura literária, podem ocorrer mais de um dos modos, isso porque é difícil estabelecer um limite para a leitura. Quando ela é silenciosa, o leitor está concentrado no texto, mas a todo o momento o texto lido está construindo sentido a partir de suas outras leituras e de sua experiência de vida. E se a proposta da leitura silenciosa partiu de um histórico em que o professor já apresentava aspectos da vida do autor ou contexto de elaboração da obra, então é possível que o leitor já faça suas leituras pautadas em outros conceitos.

Mesmo nas leituras compartilhadas, enquanto ouve-se a voz do leitor/orador/professor, o aluno que acompanha o texto ou que só o escuta também está

fazendo sua leitura particular comumente as outras. A partir disso, posso manter que esses modos de leitura ocorrem frequentemente e de maneira simultânea, uns mais do que os outros, mas todos são possíveis de ocorrer dentro de sala de aula, conforme o viés abordado aqui. O autor elucida que:

Um professor de literatura não deixará de registrar que uma parte desses modos de ler pode ser ligada às teorias e correntes críticas do saber literário e outra parte às práticas cotidianas do ensino de literatura na escola básica [...] também nada impede que uma obra seja lida sucessivamente enquanto texto, contexto e intertexto [...] uma leitura do texto-contexto combinada com o intertexto-leitor e que tem como centro a questão do amor; uma leitura do texto-intertexto, cujo ponto central da análise é o engodo; uma leitura do texto-leitor que trata da diferença; uma leitura do texto-intertexto combinada com o intertexto-contexto centrada sobre a ficção (Cosson, 2014, p.81).

Posso inferir dessa passagem, que as possibilidades de leitura sobre o mesmo texto são diversas, dado que as combinações dos modos de leitura são numerosas. Além disso, que a leitura literária é libertadora e afetiva, pois seu leitor não é um mero espectador, mas parte atuante do enredo e de sua significação, uma vez que usa de sua bagagem cultural e literária para conferir sentido ao que está lendo.

É importante destacar que a leitura sempre foi reconhecida, defende Orlandi, como uma atividade intelectualizada. Especificamente no Brasil, existe um senso comum de que a pessoa que lê é dotada de alguma habilidade especial ou ainda pertença a uma camada inatingível da sociedade. Entretanto, mesmo com a fama que a leitura possui, muitos brasileiros se recusam a efetuar-la e, ademais disso, a leitura disputa seu território com as novas mídias.

Diversas vezes, a leitura é reconhecida pelos não leitores como enfadonha, uma atividade que promove o sono ou que não leva a nada, não produz nada. Entre os brasileiros, existe essa falsa verdade de que a leitura literária – e talvez isso seja decorrente do mercado cultural de “*best sellers*”, tecnologias e suas possibilidades imediatistas – seja apenas mais um meio de se afastar da realidade, um mero momento de fruição e desligamento da realidade, entretenimento puro, contudo, alegam eles, um filme ou episódio de série toma menos tempo do que a leitura de um livro, além disso, parto para a questão dos autores de literatura, no quesito referente a sua profissão de autores literários, um vez que ele seja reconhecido como portador de alguma genialidade, todavia sua genialidade não gera ganhos concretos a quem desfruta de sua produção, a literatura é um bem imaterial, e, para não leitores, não agrega valor imediato a sua intelectualidade, como, talvez, outras obras o fariam, no caso de textos técnicos ou de autoajuda. Deste modo, há uma sombra no senso comum que obscurece o aspecto positivo da leitura a

estigmas como: preguiça, dispêndio desnecessário de tempo, improdutividade, alienação, entre outros.

A partir desse panorama, em que a literatura habita no imaginário dos brasileiros como uma excentricidade, uma característica atrelada ao desperdício de tempo, já que vivemos sob o discurso de que tempo é dinheiro, políticas públicas têm sido tomadas nas últimas décadas para a efetivação dessa não somente nas escolas, bem como, nos meios comunitários e familiares.

1.2. Entre a legislação e a prática: a realidade das escolas de Dourados

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), no capítulo de Diretrizes Curriculares para Ensino Médio, preveem que essas se constituam como um documento capaz de fornecer ao sistema educativo, às escolas e aos professores “indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania” (2013, p. 151). Além disso, essas mesmas diretrizes esperam garantir uma educação que respeite a pluralidade dos estudantes, suas origens, culturas e formas de expressão. As diretrizes prescrevem ainda que as escolas se “orientem no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (2013, p. 157). As diretrizes se firmam também como parte e propagadora dos direitos humanos, conforme previsto na Constituição. Essa declaração do documento assegura o respeito à diversidade de nacionalidade, de etnia, de gênero, de classe social, de cultura, de crença religiosa, de orientação sexual e de opção política, ou qualquer outra diferença não aqui mencionada, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio são direcionadas não somente ao ensino regular, massivamente frequentado por adolescentes e jovens, mas também ao Ensino Médio Noturno, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, é preciso que essas reconheçam a dificuldade de executar em todos os locais, inclusive e principalmente os de difícil acesso, a mesma qualidade de serviços oferecidos ao anteriormente citado Ensino Médio Regular. E, por isso, “também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento da diversidade dos sujeitos” (2013, p. 170).

De acordo com elas, o currículo do Ensino Médio deve ser composto

democraticamente, ou seja, em conjunto entre coordenação pedagógica, professores, pais e estudantes, de forma que atendam às necessidades de cada localidade, sempre respeitando as suas condições. O documento das diretrizes alerta sobre a não eficiência do plano pedagógico que é feito apenas como parte burocrática do processo de implementação da educação nas escolas. Dessa forma,

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico dos estudantes e nos recursos humanos e materiais disponíveis, sem perder de vista as orientações curriculares nacionais e as orientações dos respectivos sistemas de ensino. É muito importante que haja uma ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos estudantes e da comunidade local na definição das orientações imprimidas nos processos educativos (DIRETRIZES CURRRICULARES, 2013. p. 175).

Esse parece ser um dos porquês de muitas escolas não conseguirem diminuir sua evasão, pois, talvez, essas não desenvolvam o diálogo entre instituição, pais e estudantes, mantendo, assim, uma barreira invisível entre quem decide os caminhos que a escola tomará para a educação dos estudantes, sem a participação dos reais interessados. Dispostos os procedimentos legais necessários para compor o currículo do Ensino Médio, o documento prevê quatro eixos obrigatórios para a educação (segundo o Art. 8º da LDB¹⁸) e suas respectivas disciplinas operacionais, sendo eles: **Linguagens** (língua portuguesa, língua materna – para comunidades indígenas – língua estrangeira moderna – espanhol e inglês, e Arte em suas diferentes linguagens); **Matemática, Ciências da Natureza** (Biologia, Física e Química) e **Ciências Humanas** (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). O documento das Diretrizes, fundamentado no artigo 9º da constituição, estabelece como obrigatórios o estudo da história do Brasil e sua construção como nação, para tanto o currículo escolar deve considerar “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira” (p. 198).

As diretrizes nacionais da educação não enfatizam o ensino de literatura como disciplina, entretanto, em sua leitura, parece evidente que não se trata de descaso com ela e sim de uma transposição de sua importância para a disciplina de Língua Portuguesa. O documento reafirma sua importância e participação na formação do

¹⁸A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

cidadão, já que a literatura promove o conhecimento contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências, evitando, assim, “a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem”. (2013, p.120).

Tal qual as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) também são uma forma de direcionamento e contribuição para estados e municípios desenvolverem seus regulamentos para a educação, todavia, torna-se crucial levantar aqui a importância dada à literatura nesse informe. Questiona ele que embora a literatura seja um modo de discurso como tantos demais (o científico, o coloquial, jornalístico, entre outros), a literatura merece determinado destaque porque tem sua construção de tal maneira que vai além das estruturas usuais, sendo de todos os modos representativos o menos pragmático e o que menos tem funções e direcionamentos práticos. Segundo o documento federal, a literatura antes não carecia de justificar sua importância na permanência do currículo escolar, já que por tantos e tantos anos foi objeto de valor e uma forma de privilégio burguês, um sinônimo de erudição. Os PCNs postulam que:

embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras” (2006, p. 52)

E, portanto, deve permanecer como parte da grade por formar o leitor literário, efetuando o letramento literário: “letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p.47). Ou seja, apropriando-se da leitura e da interpretação, compreende-se o seu meio.

Os PCNs do Ensino Médio, no ano de 2006, já alertavam sobre o papel do professor no processo de letramento nas aulas de literatura e, em casos especiais, quando a disciplina se dispusesse nas aulas de língua portuguesa, esse professor fosse mais do que professor, mas mediador de leitura também. De acordo com os PCNs, o processo de formação de leitores deveria acontecer no ensino fundamental e concretizar-se com mais aprofundamento nos conhecimentos técnicos de literatura no ensino médio, porém, como o informe evidencia, há deficiência no processo de formação das escolas brasileiras, logo, essa função seria passada adiante e culminaria em estratégias que o professor do ensino médio deveria buscar para não só reforçar o conhecimento de literatura (teorias e obras)

do aluno, bem como, corrigir o *déficit* advindo dos anos anteriores.

A partir desse cenário, nasce o questionamento: em qual etapa a formação de leitores pode se aperfeiçoar no ensino fundamental? Seria um problema da formação de professores? Diversos fatores dificultam o trabalho de formação de leitores no ensino fundamental, é preciso assinalá-los para que não se passe a impressão de que os professores do ensino fundamental I e II não são capazes de formar leitores, mas que eles enfrentam adversidades todos os dias para efetuarem seu trabalho, sendo a falta de uma biblioteca adequada o mais relevante deles, além, é claro, das longas cargas horárias, salas lotadas e a falta de material necessário para efetivação dessa formação.

Independentemente da resposta a que se chegue aos questionamentos acima, o fato é que, quando o estudante chega ao ensino médio, o professor que recebe os recém-formados do ensino fundamental deveria de utilizar projetos interdisciplinares que “facilitariam” ao professor o processo de formação de leitores com obras clássicas, como previsto nos direcionamentos escolares, mas munido também de obras consagradas da contemporaneidade de literatura brasileira, e ainda, possíveis passeios por literaturas internacionais que coubessem no currículo anual.

Os PNCs reiteram a importância do trabalho dos diferentes gêneros textuais e a excentricidade da poesia e seu poder transformador, além dos modos de leitura para melhor aproveitamento dos livros didáticos sem que seja o já conhecido trabalho pragmático e mecânico da leitura para alguma atividade e conclui com o papel importantíssimo do professor mediador, conforme o trecho destacado a seguir:

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária (PNCs, 2006, P 75).

O ideal para o efetivo letramento literário é que os professores que trabalham com literatura estejam frequentemente ligados às teorias, obras literárias, atualidades e processos de formação de mediadores de leitura, para que possam, através desses estudos, elaborar novas estratégias de leitura para que consigam alavancar o estudante que já é leitor e despertar o gosto pela leitura naquele que encara o livro como objeto estranho, como tem sido feito em alguns casos espalhados pelo país e no estado do Mato

Grosso do Sul, onde a universidade, aliada ao programa PROLER, oferece o curso de extensão de formação de mediadores para professores da rede pública há 12 anos.

Em relação à formação dos professores de língua portuguesa e literatura, os cursos de graduação mudam de acordo com os objetivos propostos pelo programas de cada universidade, entretanto, o professor formado pelo curso de Letras será amparado, de modo geral, pela reflexão acerca da língua portuguesa, a literatura de sua habilitação se for o caso de um curso de língua estrangeira e ainda a área da linguística e as suas ramificações. Alguns cursos se focam na formação do professor, então, exibem em sua grade mais disciplinas pedagógicas e de práticas docentes. Há os cursos que se focam em teorias literárias e suas linhas de pesquisa (literatura comparada, semiótica, dentre outras) ou ainda se viram para o campo do ensino de língua estrangeira, tradução e até português para estrangeiros. A questão da formação dos professores atuantes no Brasil se desdobra por diversos caminhos, entretanto, vale salientar que, independente do foco da graduação cursada, é papel do professor de língua portuguesa que se compromete pelo ensino de literatura conhecer a riqueza da literatura portuguesa e, principalmente, nacional.

Para compreender quais são os encaminhamentos dados à disciplina de literatura em âmbito local e, focado em minha pesquisa, das escolas estaduais do Mato Grosso do Sul, me servi do Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio (2012). Primeiramente, tenho que ressaltar o destaque que o documento da secretaria de educação propõe para: autonomia dos estudantes, formação cidadã, protagonismo juvenil, educação das relações étnicos raciais e quilombolas, igualdade de gênero, educação ambiental, as escolas de região de fronteira e, principalmente, as diferentes linguagens. E por que se faz necessário lembrar dessas questões em uma dissertação sobre formação de leitores? Porque a escola é um ambiente plural, como já exemplificado pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, logo, é imprescindível que as esferas estadual e municipal estejam atreladas e em comum acordo para melhor atender ao seu público.

Contudo, o tratado das diferentes linguagens merece maior destaque nessa dissertação por realçar o papel da leitura em todo o processo formador do regime educacional, reconhecendo os problemas advertidos pelas pesquisas nacionais e estaduais. Consoante a essas pesquisas, a educação e seus constantes testes como ENEM e Concursos exigem níveis de leitura e de escrita muito superiores aos que são estabelecidos na atual conjuntura das escolas públicas, além do mais, essa exigência “tende a ser uma crescente”, sendo um bem indispensável ao ser humano, pois se trata de

uma experiência ímpar. Segundo o documento, “a leitura pode ser usada como fonte de prazer e alegria, devendo ser entendida, nesse contexto, como um processo que envolve compreensão e transformação de informações, de conhecimentos” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2012, p. 46).

O Referencial Curricular de Ensino que dá suporte às escolas nos encaminhamentos dessa traz a literatura e a prática leitora como área de concentração da disciplina de língua portuguesa, pois em 30 de janeiro do ano de 2017 entrou em vigor a reformulação do ensino médio a partir da Resolução/SED número 3.196 que postulou a nova organização curricular e regime escolar do ensino fundamental e médio. A partir da reformulação, a disciplina de literatura passou a ser uma área de concentração a ser explorada pelo profissional de língua portuguesa, tornando-a subalterna a uma das disciplinas mais exigentes do currículo, essa que tem na grade comum cinco tempos semanais. Decreta o texto do diário:

Parágrafo único. Na reestruturação da área de Linguagens, a oferta da Língua Portuguesa objetiva integrar conhecimentos e saberes dessa disciplina com a Literatura, reorganizando seus conteúdos e eixos estruturantes. [...] Considerando a reestruturação da área de Linguagens, com objetivo da integração dos conhecimentos da Literatura aos de Língua Portuguesa, os profissionais da disciplina de Literatura deverão ser lotados na disciplina de Língua Portuguesa. (DIÁRIO OFICIAL, 2017, p. 05 e 09).

Fica evidente a precarização da área de conhecimento, legando aos profissionais concursados como professores de literatura, o cargo de professor de língua portuguesa. Entretanto, como é comum em todos os estados, nem sempre o professor acaba por ingressar na nova etapa, sendo levado a cumprir desvio de função, indo parar nas bibliotecas ou trabalho administrativo da escola, não obtendo então seu máximo proveito como o seria se houvesse a oportunidade de cumprir seus objetivos como formador de leitores. É relevante destacar que à época houve muitas reportagens, entrevistas e manifestações de repúdio a essa tomada de decisão do governo estadual. Como salientam Ana Claudia Duarte Mendes, professora e pesquisadora titular da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e Dejair Dionísio, professor e pesquisador à distância da UFGD no PPGL, ao passar para área de conhecimento, a literatura sofre por ter que disputar espaço com outras prioridades educacionais. De acordo com Cássia Moderna, repórter do Correio do Estado, em matéria publicada no dia seis de fevereiro de 2017, a mudança não ocorreu de forma transparente com a população, professores ou estudantes, de forma que a medida não pode ser debatida ou

confrontada. A reporter traz a voz de professoras de literatura que corroboram seu informe, segundo a professora universitária e escritora Lucilene Machado:

É um retrocesso. Estávamos, nos anos anteriores, lutando para que a carga horária atribuída às literaturas fosse acrescida, já que está provado que ela contribui para o melhor entendimento de todas as outras disciplinas. E completa: Eu, como professora de Literatura, faria o contrário, colocaria as aulas de língua portuguesa dentro das aulas de Literatura. O que é mais interessante: aprender usar a gramática ou aprender a pensar? É certo que as duas são importantes, mas pensar é primordial. (CORREIO DO ESTADO, 05 de julho de 2017, p. 2).

Quem também se posicionou abertamente sobre a decisão da secretaria de educação do estado foi a professora de literatura e escritora Ana Maria Bernardeli, presidente da União Brasileira dos Escritores em Mato Grosso do Sul:

O meu posicionamento não podia ser outro. Ao contrário do que se pensa, a Literatura não é uma disciplina menor. Minimiza-se ela. A Literatura vem para complementar uma visão holística, integral, do aluno que está sendo formado. [...] Você não tem só a parte do prazer e da diversão de ler. A partir da literatura se adquire conhecimento sobre sua própria vida cultural, sobre a cultura do seu País e se tem a oportunidade de desenvolver a criatividade também. (CORREIO DO ESTADO, 05 de julho de 2017, p. 2).

É visível no posicionamento das duas professoras, experientes e conhecedoras de literatura (obras, autores e teoria), que a deliberação não foi bem recebida por grande parte dos profissionais da educação.

Em entrevista ao jornal douradense *O Progresso*, publicada em dez de fevereiro de 2017, a escritora, professora, e mestra em história, Odila Lange se manifesta: *Com a ausência da disciplina, estamos com uma geração fadada ao analfabetismo funcional que é a incapacidade de compreender e interpretar textos apesar de saber ler e escrever* (O Progresso, 2017, p.2). Na mesma matéria quem também ofereceu seu parecer foi a Academia Douradense de Letras (ADL) que pontuou seu repúdio a ordem da secretaria em dispor da literatura para a disciplina de língua portuguesa: *Não podemos coadunar com uma forma anônima de desconstruir o lugar de direito da literatura no panteão do conhecimento humano e na formação com valor e cidadania que lhe é próprio* (O PROGRESSO, 2017, p.2).

No que tange a esfera do estado do Mato Grosso do Sul, é preciso salientar que a SED, depois de retirada da literatura como disciplina do currículo do ensino médio, não ofereceu suporte aos professores que tiveram de adaptar suas aulas para o ensino de língua portuguesa e literatura. O governo estadual não promove qualquer tipo de emenda

ou projeto pedagógico que auxilie o professor na tarefa de fomento a leitura literária. Entretanto, os professores e escolas do estado têm tomado frente e gerenciado seus próprios projetos de leitura e formação do leitor, com suporte do Instituto Pró-Livro, esse que possui a Plataforma Pró-Livro que faz mapeamento de todos os projetos de leitura do país, sendo uma fonte de referências e uma iniciativa da ABRELIVRO (Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional), CBL (Câmara Brasileira de Livros) e SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros).

Como, então, driblar essas medidas retroativas e não deixar que essa disciplina tão importante perca sua potência na formação de novos leitores e letramento literário? Quais medidas são possíveis diante do cenário crítico que a literatura enfrenta no estado do Mato Grosso do Sul? A partir desses questionamentos, no tópico a seguir, discuto a questão do letramento literário e da mediação de leitura atreladas às práticas leitoras possíveis em sala de aula.

1.3 O entrelace do letramento literário e da mediação

Nas últimas duas décadas, o Brasil tem lutado com mais intensidade pela alfabetização de seus cidadãos. Desde que o Decreto 4.834 do ano de 2013 instituiu o “Programa Brasil Alfabetizado”, entidades, professores e voluntários têm buscado sanar o problema do analfabetismo do país. Neste processo, um novo debate se instaurou, o do letramento literário, pois esse alega que saber decodificar e traçar signos (letras) não faz de uma pessoa um cidadão letrado. Segundo Magda Soares (2004), o letramento é um conceito que tenta (e consegue) “configurar e nomear comportamento e práticas sociais na área da leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (2004. P.96).

De acordo com Soares, essas práticas foram se tornando mais comuns e necessárias conforme os avanços tecnológicos e o crescimento do consumo de material escrito, isto é, vida social e profissional passaram a depender mais da linguagem escrita, ao passo que essa oferece praticidade no dia a dia, estando ela presente nos meios de comunicação, nas propagandas e nas redes sociais. Contudo, não são poucos os estudos que revelam a facilidade de manipulação das massas por meio da escrita, refletindo, assim, o *déficit* na área de educação que antes eram voltados apenas a alfabetização, formando então bons decodificadores, mas não bons interpretadores de textos. Defende a autora:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização –

entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

Tendo em vista essa problemática, incansáveis estudos surgiram nas universidades para solucionar esse novo desafio: Letrar a comunidade para que essa pudesse constituir parte da sociedade que escreve, lê e compreende o seu entorno de forma que possa estabelecer relações entre sua leitura de mundo (impressões dos sentidos conforme experiência vivida e a construção de sua história), sua bagagem literária e assim construir melhor diálogo com o seu meio. Hoje, a alfabetização e o letramento caminham juntos na atual conjuntura do ensino. Quando o Letramento entrou em voga nas escolas, a alfabetização não deixou de existir, ambas passaram a se transversalizar para o mesmo objetivo, por conseguinte, correspondente ao que a pensadora Soares defende:

Os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 100).

A perspectiva do letramento literário trabalha apoiada no exercício de algumas faculdades como o confronto de ideias e experiências; as novas leituras e

incontáveis interpretações; a mediação e outras estratégias de leitura que resultam em um saber comum dos indivíduos que participam desse processo. Soares escreve também que o letramento literário não somente está relacionado com a formação de leitores, mas que se instaura como uma prática social que visa contemplar as habilidades de leitura e escrita das pessoas em seu contexto social e como essas competências se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

É essencial reforçar a importância do letramento como parte do processo na construção da identidade dos indivíduos, pois todos são resultado das vivências, incluindo a escola e a presença de literatura. Todavia, o letramento literário acontece de maneira mais efetiva por intermédio da mediação. A palavra Mediação tem por significado o ato de mediar, de modo neutro, o pensamento, ideia ou discussão acerca de determinado tema, para que ambas-partes possam alcançar o mesmo patamar de entendimento. De acordo com Eliane Lourdes da Silva Moro e Lizandra Brasil Estabel (2012), “a mediação é processo e não está entre dois que estabelecem uma relação, a mediação é a própria relação” (p.44). Portanto, a mediação de leitura, nada mais é do que desenvolver um diálogo entre leitores, suas leituras e obra para que esses possam atingir novas leituras, além de suas compreensões estabelecidas no momento da leitura silenciosa sustentável.¹⁹

A mediação de leitura acontece de determinadas formas por indeterminados mediadores. Primeiro levanto a questão: o que é ser mediador de leitura? O vocábulo Mediador se origina do latim *mediatore* que significa aquele que “medeia” ou intervém. Dessa maneira, o mediador de leitura é aquele indivíduo que estabelece o diálogo entre um e outro, sujeito e obra, considerando os objetivos a que se deseja chegar. É importante mencionar que o mediador também passa pelo processo de mediação, ainda que em figura de “liderança”, isto é, todas as pessoas presentes em uma atividade de mediação acabam impactadas com o saber que foi construído naquele instante, a partir da leitura e posteriores debates sobre essas. A mediação de leitura visa não somente a formação de leitores, mas também conhecer, reflexionar e repensar aspectos ligados a determinado fenômeno sócio- psico-social. Assim, nasce o questionamento: quem pode ser mediador de leitura?

Yunes (2003) sustenta que qualquer pessoa pode se tornar um mediador, os pais, os tios, professores, coordenadores, colegas de classe, dentre outros, desde que esse

¹⁹ COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento literário*. São Paulo. Contexto, 2014.

sujeito seja um sujeito-leitor. Correntes literárias discutem os níveis de leitura, ou seja, a profundidade alcançada por obra ou leitor acerca da linguística e da subjetividade. Acredito que os níveis existam, entretanto, não servem para qualificar um e outro modo de mediação, sendo todas as formas válidas conforme os objetivos pré-estabelecidos: a formação do leitor; a ascensão na leitura relacionada a cânones, a capacidade de efetuar leituras técnicas, o bibliotecário que reserva determinada obra porque conhece os gostos dos leitores de sua biblioteca; a avó que em sua cadeira de balanço conta uma história para os netos e ainda os pais que na beirada da cama enlaçam seus filhos para ouvirem um conto de fadas.

De acordo com a pesquisa *Retratos de Leitura do Brasil* (2015), entre os principais influenciadores ao gosto da leitura colocam-se, em primeiro lugar, as figuras maternas, seguido de “algum professor ou professora” e somente então a “figura paterna”, esse que vêm empatados com “outra pessoa”. Entretanto, se fosse mencionar números, é factível que se levante a opção “Não/Ninguém em especial” que tem 67 dos 100 pontos distribuídos entre as outras opções, incluindo “Marido, esposa ou companheiro” que obtiveram um e “Padre, pastor ou algum líder religioso” também com um ponto percentual. (RETRATOS DE LEITURA, p. 206).

Michele Petit (2009) destaca que o mediador das pessoas é possivelmente um professor, um bibliotecário, assistente social, amigo ou mesmo os pais. A autora elenca, em seu livro, diversos relatos de pessoas que tiveram mediadores em sua infância, sendo predominantemente o professor e o bibliotecário.

Para Petit (2008): “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experienciado esse amor.” (p. 161). Somente o docente que conhecer teoria literária, autores e obras que conseguirá desenvolver atividades efetivas de mediação. A mediação de leitura envolve encantamento, e não haverá encantamento se o próprio mediador não for um aficcionado pela leitura e pelos livros. É visível no olhar de um mediador de leitura a sua paixão pelo texto literário, está no modo como ele maneja o livro, o tratamento que esse dá às palavras, a importância com que ele emprega a leitura (em voz alta) e discussão em suas estratégias.

De acordo com Pinheiro (2001), a escola se tornou o meio mais efetivo e a melhor fonte de formação de leitores, visto que, se considerar a realidade brasileira, em que grande parte da população não tem acesso a livros e bibliotecas, a escola acaba por ser a única possibilidade de contato com a literatura. Quando penso no ideal para formar

leitores, sendo a escola um destes caminhos, a figura do professor se transforma em mais do que um simples repassador de conteúdos. Para que os professores sejam mediadores, afirma a autora, é essencial que esses sejam leitores de textos literários, conheçam teoria e história literária, valorizem tanto os textos clássicos quanto os textos da cultura popular, além de que a literatura não seja pretexto para atividades de gramática ou de cumprir exigências curriculares do programa escolar; os livros não devem ser escolhidos por faixa-etária, mas pela temática e pelo interesse do aluno; o professor conheça e trabalhe os diferentes gêneros, para que sejam lidos e discutidos (forma e subjetividade); e que o ensino de literatura seja um compromisso entre escola, família e outras áreas do conhecimento (p. 315).

Célia Regina Delácio (2001, p. 339), por sua vez, escreve que o professor precisa determinar um tempo específico para leitura, ou seja, programar a atividade e não deixar livre o momento da leitura, como em casos em que ela aconteça após o estudante cumprir alguma atividade, antes do intervalo ou de saída da sala de aula. Além disso, Delácio defende que os modos de leitura influenciam na boa prática leitora, dessa maneira, a proposta é que todos os dias sejam dias de leitura, se no início da aula, logo que os alunos estejam acomodados, o ideal é que o professor efetue a leitura de um texto literário, preferencialmente de fruição, independente se um conto, um poema ou romance dividido em capítulos sem o compromisso de deveres posteriores como tomar nota. Uma leitura apenas pelo bel prazer da leitura, sem a necessidade de cobrança. A autora alerta para que, ao final desse momento de apreciação, não se quebre o encanto com exercícios de interpretação ou catalogação de classes gramaticais e demais fichas de leitura. Para ela, a prática leitora precisa ser planejada antecipadamente de modo que o aluno conheça o texto e se sinta seguro para ler com atenção, entonação e a emoção que o texto solicita.

É preciso lembrar que durante muitos anos a leitura literária foi tratada como ponto de partida para exercícios de gramática e interpretações simples, como “qual o título do texto?”, “quem é o autor da obra?”, dentre outros. Além disso, a leitura literária também passou a ser cobrada em forma de seminários e exposições orais, sendo essas, à época, formas de incentivar a leitura. Inclusive, o objetivo foi alcançado por muitos professores que cobravam as leituras das famosas coleções “Vaga-Lume” (1972) e “Veredas” (1980), entretanto, estudos mais atuais, como o de Pinheiro e Delácio (2001) salientam que essa não pode ser a única maneira de se formar leitores e que antes de uma tarefa do aluno, a leitura deve ser uma aventura.

A partir desse ponto, a mediação é o momento não somente de fazer com que

mais pessoas possam se tornar leitores, bem como, envolvê-las e encantá-las com a riqueza da literatura. Segundo Cosson:

A simples imersão em obras literárias, mesmo que de excelente qualidade, não transforma alunos em bons leitores, até mesmo pelo simples fato de que eles teriam dificuldade em ler essas obras sem o suporte da escola. É função do professor, portanto, oferecer a seus alunos uma abordagem pertinente do texto literário, uma maneira de ler que cumpra com os objetivos de formação do leitor e, por consequência, que os encaminhe para serem leitores maduros na vida adulta. Com isso, não se está defendendo aqui uma única maneira de ler o texto literário, aquela que o aluno não conseguiria fazer fora do ambiente de sala de aula, mas sim de um modo de ler que busca a produção literária dos sentidos. (COSSON, 2001, p. 290-291)

É relevante destacar que dentro da esfera da mediação de leitura existem processos que se entrecruzam no momento da estratégia adotada. Dentre esses processos estão: a bagagem literária do mediador e dos participantes, a experiência literária do texto em questão do próprio mediador e a recepção dos participantes, além do recurso utilizado pelo mediador como a leitura em voz alta, paradas e reflexões que ele acredite ser necessárias, dentre outras possibilidades, como a utilização de recursos audiovisuais, comparação e exposição de temas para serem discutidos. Todas essas possibilidades não têm como propósito buscar uma única leitura do texto, embora o mediador tenha uma expectativa, o grau de significação é incalculável, dependendo de diversos fatores que toquem os participantes da experiência literária.

Regina Zilberman, em estudo da obra *Vidas Secas*, elenca faculdades que o mediador tem sobre seus leitores, por exemplo, a não neutralidade do mediador, e isso não porque ele expresse seu entendimento, mas porque esse singulariza a narrativa. Além disso, ela defende que a mediação só existe porque o ser humano é leitor, leitor de mundo, leitor de experiências, conforme o trecho a seguir:

Não há, porém, a possibilidade da mediação e do conhecimento do mundo sem a aceitação da condição natural e irreversível do ser humano, feito leitor desde o momento em que utiliza a linguagem – gestual, performática, verbal, visual ou outra – pela primeira vez. A escola começa a participar da vida desse indivíduo quando é ele já um leitor, transformando-o em um letrado, por privilegiar a forma da escrita. Mas não é a iniciadora, nem a fundadora desse processo. Assim, a escola, bem como as políticas públicas não podem ignorar o patamar radical da leitura, para se apresentarem de modo competente e profícuo na existência dos indivíduos. (ZILBERMAN, 2016, p. 139-140).

Depreende-se daí a ideia de que mesmo os ainda não leitores literários já tem

sua bagagem de leitura, leituras essas advindas das suas experiências particulares, o que, em conjunto com a vivência literária, ajudará a compor os aspectos que norteiam a vida dos indivíduos.

Para que esse conhecimento seja alcançado, a mediação de leitura se vale de processos estratégicos para sua concretização. Em vista disso, uma das questões mais significativas para a mediação de práticas de leitura antes de ser uma atividade planejada é o modo como essa leitura ocorrerá, esses modos é o que pode se chamar de estratégias de leitura.

Foi afirmado que a leitura é uma construção entre texto e leitor (mais leitor do que texto), então como pode ser uma estratégia de leitura benéfica para o aluno, se ele pode simplesmente decodificar sem ler? De acordo com Kleiman (2001), na escola, as estratégias de leitura têm quase que absoluto uma única leitura, a do professor (livro didático) e, em raríssimos casos, um espaço para que o estudante discorra sobre seu entendimento ou opinião do texto lido. Porém, a autora disserta que as estratégias de leitura não são apenas formas de ler o que o professor quer que o aluno leia, e, na sua visão, são o modo ou o meio como o aluno deve praticar a leitura. Segundo ela, as estratégias de leitura são operações regulares de abordagem dos textos, um caminho pelo qual o aluno pode ter maior compreensão sobre o texto lido.

Yunes (2002) escreve que as leituras podem ser solidárias (partilhadas) ou solitárias (quando o leitor se isola), sendo a primeira não exclusivamente as leituras didáticas ou programadas pelos professores, mas também as feitas em casa, ao pé da cama com os pais ou os avós. Já a solitária, mas não necessariamente silenciosa, é feita particularmente do contato entre o leitor e o texto. Segundo a autora, as estratégias de leitura vêm desde o tempo da oralidade, das reuniões e teatros de praça, onde os poetas e autores compartilhavam histórias com o público.

Já em contextos escolares, Rildo Cosson (2014) escreve que para elaborar uma boa prática de leitura é preciso haver um trabalho minucioso do professor e pensar algumas estratégias que provoquem o aluno. Cosson estabelece para tal quatro passos importantes:

- a) O professor pode inserir o texto lido em um contexto para não seja só mais um texto lido, mas o complemento de outros, de forma que a leitura se torne mais significativa para os estudantes;
- b) O professor pode estabelecer conexão entre o texto e o estudantes, para que esse crie uma relação pessoal com o texto, associando-o a aspectos de sua vida, outras leituras

ou ainda com contextos sociais e de mundo;

- c) O professor pode explorar a inferência, em que ele ajude o aluno a compreender as pistas dadas pelo texto para que ele sozinho possa construir sentido e chegue a uma conclusão por si só;
- d) O professor pode se utilizar da sumarização, ou seja, o docente explica aos estudantes como encontrar os elementos principais do texto, que podem ser registrados por meio de anotações ao longo do texto, de maneira que esses apontamentos ajudem no momento da interpretação.

O autor explica que para ensinar essas estratégias o professor deve atentar em explicar como cada uma dessas ocorre no momento da leitura, depois ele deve fazer alguns exercícios guiados com os alunos para que eles possam treinar as estratégias. Segundo Giroto e Souza (2010), isso fará com que os alunos ampliem e modifiquem os processos mentais de conhecimento, bem como de compreender um texto.

Para Fonseca e Geraldi (1983), as estratégias de leitura são modos de ler e para eles são possíveis quatro “tipos de leitura”: a leitura de busca de informações; a leitura de estudo do texto; a leitura de pretexto e a leitura de fruição de texto. Segundo os autores, um texto tem uma quantidade ilimitada de sentidos e, portanto, dadas as formas de leitura, seus significados variam conforme a abordagem do leitor, pois a leitura mesmo que feita por um único leitor, dada a situação e o propósito, tem sentidos distintos. Um caso em que a situação e o propósito agem sobre o leitor seria o relato de leitores que conhecerem determinada obra na tenra idade e muitos anos depois a redescobriram e passaram a desfrutá-la com outro olhar. Assim, ler Machado de Assis na escola, por alguma obrigação ou exercício, pode parecer tedioso (mesmo ele sendo um grande autor) e ler por prazer no conforto de sua casa pode refletir duas vivências e dois resultados distintos.

Para Eliana Yunes (2002), as práticas de leitura têm diversas formas de ocorrer, contudo, ela destaca o círculo de leitura (resquício das reuniões de poetas da Idade Média) como uma excelente estratégia de leitura, pois essa leitura compartilhada não só ganha diversas significações, bem como confronta as diferentes interpretações que o texto oferece e ainda cumula em uma nova leitura, formada através da reflexão em grupo sobre determinado texto. Todavia a autora não exclui a eficiência da leitura particular, pois sem ela, a leitura em grupo não ocorreria, ficando um leitor como orador e os outros apenas como ouvintes.

Embora se acredite que a leitura silenciosa é antiga e advinda depois da criação

da escrita, essa é uma prática burguesa, situada depois da revolução francesa, quando se tem mais acesso à educação formal, portanto, só foi disseminada após a criação da imprensa e seus veículos, jornais, folhetins, novelas, dentre outros, por isso pode ser considerada nova. Segundo Melo e Galvão (2014), a leitura silenciosa só deixou de ser ofício dos escribas e chegou à universidade em meados do século XII, e mesmo assim, durou até que passou a ser recomendada por professores, pois segundo os pensadores da época, a leitura silenciosa, ou seja, solitária, livre de controle, poderia gerar ideias subversivas na cabeça dos jovens e das mulheres que não liam nessa época. Entretanto, o movimento da Escola Nova conseguiu com que o método libertador fosse aprovado e implantado nas salas de aula.

Atualmente, a leitura silenciosa fora da escola é a mais praticada pelos leitores, ela é o momento em que alguém se debruça sobre o livro, a revista, etc. e desenvolve essa decodificação de sinais, contextualiza-os e atribui sentido àquelas frases agrupadas em parágrafos. Dentro da sala de aula, a leitura silenciosa na maioria dos casos é utilizada para textos informativos, independente da disciplina, ou seja, ela tem um objetivo definido, o aluno efetua a leitura silenciosa, sozinho, para posteriormente fazer alguma tarefa, um novo texto, exercícios assertivos, resolver um problema.

Em “Círculos de leitura e letramento literário” (2014), Cosson escreve que essa leitura é tomada nas salas de aula devido ao emprego dos livros didáticos. Para o autor, isso é um problema, pois é sabido dos professores as dificuldades que os alunos apresentam para interpretar os textos. Ele ainda afirma que com textos literários a leitura silenciosa se agrava pela não efetividade, devido ao encontro entre obra e leitor que os textos de literatura exigem. Diante disso, qual a possibilidade da leitura silenciosa sustentável (LSS)²⁰ em sala de aula ser efetiva?

Segundo Cosson (2014) um dos argumentos que sustentam essa prática nas escolas é que se aprende a gostar de ler lendo, que a leitura livre é a característica do leitor, que pode abandonar o livro ou reler aquele que lhe interessa. Contudo, é preciso destacar que mesmo pesquisas tendo concluído que essa prática apresenta benefícios como melhora na gramática, escrita, capacidade de interpretação e motivação para novas leituras, a leitura silenciosa não acontece com todos os alunos não leitores, isso porque muitos interpretam que esse tempo disponível para “só ler” é o tempo do ócio ou o tempo

²⁰ Conceito de Maryann Manning, Marta Lewis, e Marsha Lewis em *Sustained Silent Reading: An Update of the Research*, artigo do livro *Revisiting Silent Reading: New Directions for Teachers and Researchers* (2010), revisitado por Cosson em *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014).

perdido e então preferem relaxar a praticar a leitura. Cosson (2014) postula que há ainda as figuras marcadas (tipos de alunos leitores) das salas de aula, como síntese que construo aqui:

- a) O aluno número 1 que fica com o livro sobre o rosto, mas com o pensamento no videogame de casa;
- b) O aluno número 2 que põe o livro sobre a carteira, baixa a cabeça e mexe no celular escondido do professor;
- c) O aluno número 3 que ama ler histórias em quadrinhos e não parte para outras leituras (isso pode acontecer com leitores de Best Sellers Juvenis também);
- d) O aluno número 4 que faz tudo o que lhe é imposto, então ele lê porque foi determinado que aquele é o horário de ler, mas isso não significa que ele o faça por gosto;
- e) O aluno número 5 que é o leitor vencido, que por dificuldades de compreensão, financeira ou outra, não acompanha a turma e não lê.

E muitos outros tipos de estudantes que leem ou não, mas dos que apresentam problemas com leitura, esses são os mais frequentemente encontrados. Segundo Cosson:

Uma forma de lidar com esses perfis de leitores e dissipar temores em torno do desperdício do tempo na LSS (Leitura Silenciosa Sustentável). Consiste em torná-la uma atividade mais escolar, no sentido de ter objetivo, acompanhamento e avaliação, ainda que sem comprometer a leitura livre e prazerosa que está na base de sua fundamentação. (2014, p. 100)

De acordo com essa citação, a LSS pode se tornar proveitosa se houver um direcionamento à prática, não necessariamente um produto final, mas um propósito. É interessante que o docente exemplifique para os alunos a oportunidade que eles têm em mãos e que ele também faça parte do grupo de leitores.

Em concordância com Melo e Galvão:

A prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar é extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo mais autônomo, na medida em que é esse tipo de leitura que predomina na maioria das instâncias sociais, nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. Mas é importante também, sobretudo para o caso da leitura literária, que os alunos tenham, no cotidiano escolar – na sala de aula, na biblioteca ou no pátio –, tempo

livre para fazê-la silenciosamente, cada um no seu ritmo. (2014, p.2)

Sendo assim, a leitura silenciosa sustentável pode ser essencial na formação do leitor, se tiver um encaminhamento adequado e for trabalhada conforme as recomendações do professor.

Um dos caminhos defendidos por muitos professores que preferem não trabalhar a LSS são as outras estratégias: a Mediação de Leitura, agora tratada como estratégia, abordada em sala e grupos de leitura, que prevê a leitura do mesmo texto por um grupo de pessoas, para que elas façam suas próprias interpretações e sejam instigados a reflexão a partir do texto. O proponente da atividade prepara-se anteriormente sobre como irá transcorrer esse momento de fruição, ele tem as opções de efetuar a leitura em voz alta, sozinho ou compartilhar com algum outro membro do grupo. O ideal é que se conheça a natureza do texto, narrativo ou lírico, para que essa seja feita com excelência, de modo a enfatizar pausas, métricas e sentido. O grupo deve então, acompanhar com leitura silenciosa a leitura do leitor. A partir desse momento, o mediador faz apontamentos sobre a sua leitura e a dos participantes, confrontando suas expectativas e interpretações. São possíveis também as exposições sobre o texto, o autor, o contexto da obra, a leitura visual da capa do livro, o compreender a dimensão de produção da escrita.

São possíveis também estratégias que envolvam não somente a leitura literária, mas a extrapolação, ou seja, a criação de algo a partir da leitura para que ela seja compreendida sobre outros pontos de vista. No ensino médio, a Contação de Histórias é menos comum do que nos anos anteriores, mas essa é uma prática que pode ser usada com qualquer público. Essa contação pode ser feita com a utilização de diversos aparatos, desde o trato com a voz até fantoches, marionetes, imagens e audiovisual. Algumas estratégias de leitura levam mais tempo para serem executadas, como o Círculo de Leitura, onde o grupo de leitores se reúne para efetuar a leitura de um romance por capítulos, onde o grupo deve efetuar a leitura previamente em casa e depois ler em conjunto com o grupo para poderem confrontar suas compreensões individuais e enquanto grupo.

Portanto, é possível afirmar que o papel da mediação é o de cumprir o objetivo de formar leitores e, ainda mais, torná-los aptos a novas leituras das quais eles não seriam capazes de efetuar sem a ajuda na compreensão desses. Além disso, a mediação de leitura tem modos e objetivos distintos conforme sua finalidade: pode ser proporcionada de maneira casual, como os pais que levam seus filhos a livrarias; e

também programada sendo parte de algum programa da escola ou biblioteca, visando a formação de leitores, aprofundamento sobre determinado tema, obra ou autor de literatura. Na realidade, muitos grupos de leitura e estudos não sabem que eles são parte do processo de mediação de leitura e letramento literário. Dito isso, quando atesto que qualquer sujeito-leitor pode ser mediador não menti, pois o formador de leitores é um mediador, independentemente de formar leitores de literatura de massa, jornais, quadrinhos, dentre outros gêneros não tão “profundos” em linguagem literária, ainda assim, esse é o trabalho do mediador de leitura.

CAPÍTULO II

A LEITURA LITERÁRIA CHEGA À ESCOLA: OFICINAS DE LEITURA

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

Neste capítulo, refleto sobre a crise que a literatura tem enfrentado para fazer parte da vida dos brasileiros. O primeiro tópico toma como base os dados apresentados na pesquisa de 2016 do *Retratos da Leitura no Brasil*, o Plano Nacional do Livro Didático, a Lei das Bibliotecas Escolares de 2010 e o Diário do Pesquisador, organizado durante as visitas técnicas às escolas dessa pesquisa. No segundo e terceiro tópicos, trago as vozes dos estudantes na interação das oficinas de leitura oferecidas por essa pesquisa. Também elucidado, aqui, a metodologia adotada durante as oficinas de leitura nas escolas.

2.1. A Literatura no Mato Grosso do Sul: Um Espaço ainda almejado

Entidades brasileiras têm se empenhado em compreender a prática de leitura dos brasileiros desde os anos 2000, quando as instituições: Abre Livros (Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares), CBL (Câmara Brasileira de Livros) e SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) lançaram a pesquisa *Retratos de Leitura do Brasil I*, essa coleta de dados e análise ficou a cargo do Instituto A. Franceschini Análise de Mercado. A pesquisa, por sua vez, foi efetuada com indivíduos a partir dos 14 anos e com, no mínimo, três anos de escolaridade. A amostra teve 5.200 entrevistados entre 44 municípios das 19 Unidades da Federação, publicada em 2001. Ao correr dos anos, *Retratos da Leitura no Brasil* tem sido, como afirmei anteriormente, o termômetro de leitores do país.

Em sua segunda e posteriores edições (2008, 2012 e 2016), houve algumas mudanças na metodologia adotada para coleta de dados e em sua realização, sendo essa, agora, um trabalho do Instituto Pró-Livro (IPL) que é uma Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP) - com apoio das demais citadas, exceto sua aplicação que ficou sob os cuidados do IBOPE Inteligência. É preciso destacar que a metodologia adotada a partir da segunda edição foi uma composição desenvolvida pelo CERLAIC-UNESCO (*Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*) que segue os padrões internacionais de medição, viabilizando a comparação com países da América Latina e Caribe. Além disso, houve a inclusão da população com cinco anos sem o requisito de escolaridade mínima. Com as mudanças, o número de entrevistados na segunda edição foi de 5.012 em 315 municípios de todas as Unidades da Federação. Já em sua terceira edição, implementaram alguns itens na metodologia de pesquisa de dados, embora essa tenha sido promovida e aplicada pelas mesmas instituições com o mesmo número de depoentes, inclusive os 315 municípios de todas as Unidades da

Federação.

A 4ª e última edição de *Retratos da Leitura no Brasil* foi lançada no ano de 2016, tendo sido a pesquisa realizada no ano de 2015, conforme as edições anteriores. O objetivo central dessa foi *conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital pela população brasileira (p. 163)*. E os objetivos específicos:

- Conhecer o comportamento leitor do brasileiro e compará-lo ao não leitor, por:
 - Gênero, idade, escolaridade, classe social, se estudante etc.
 - Regiões e estados brasileiros - Hábitos e preferências, barreiras, influências e representações sobre a leitura (no imaginário coletivo)
 - Leitura de livros digitais, leitura em meio digital e uso de diferentes materiais, suportes e dispositivos para a leitura.
- Identificar os indicadores de leitura e construir séries históricas.
- Identificar formas de acesso e avaliar uso das bibliotecas – públicas e escolares (2015, p. 163).

É evidente que esses objetivos são analisados segundo alguns conceitos específicos adotados na pesquisa como Livro (impresso, digital, virtual, em braile, audiolivros, apostilas escolares, excluindo manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais); Leitor (o indivíduo que leu um livro todo ou parte desse no período de 3 meses antes da pesquisa – essa definição é a mesma desde a primeira edição); Não leitor (àquele que não leu um livro todo ou parte de um no período de três meses anteriores à pesquisa, mesmo que tenha lido vários nos últimos 12 meses); Comprador de livros (o sujeito que declarou ter comprado pelo menos um livro, impresso ou virtual, no período de 3 meses anteriores à pesquisa); Escolaridade (subdivide-se em 11 categorias através de uma série de questionamentos, se sabe ler e escrever, se concluiu alguma etapa de escolarização, essas categorias variam entre Analfabeto, não frequentou a escola até Ensino superior ou além); Renda familiar (Soma da renda individual de todos os moradores do mesmo domicílio, de forma que esses foram distribuídos em 5 faixas de renda iniciando pelo salário mínimo estabelecido pelo Ministério do trabalho no ano de 2015); Classe (divididas em A, B1, B2, C1, C2, D e E). Para calcular de maneira exata onde cada depoente se encaixa, alguns critérios foram determinados, sendo eles o grau de instrução do chefe de família, posse e quantidade de itens domiciliares de conforto e consumo doméstico, além de características do domicílio como saneamento básico, asfalto, luz elétrica, internet, dentre outros.

Voltando-se à região a qual nos interessa, é importante destacar os números de leitores e não leitores em relação à pesquisa de 2011 e 2015. Em 2011, a região Centro-oeste tinha uma estimativa de 53% de leitores e 47% de não leitores enquanto em 2015 houve um avanço mínimo, mas já representativo, de 57% de leitores a 43% de não leitores. A região com o maior número de leitores é a Sudeste que, em 2011, tinha uma porcentagem de 50% de leitores e 50% de não leitores e em 2015, 61% da população é leitora e apenas 39% não o é. Os depoentes de *Retratos da leitura no Brasil* salientaram, na questão *Porque o(a) senhor(a) está lendo este livro? Escolha somente uma opção*, que a escola é o terceiro motivo, entretanto, vale notar que os números eram mais positivo em 2011, comparado aos coletados em 2015. Na questão motivadora de leitura, estaria a escola falhando em sua missão? O primeiro motivo elencado é o *gosto pessoal* e o segundo *por motivo religioso*. A Bíblia figura entre o primeiro colocado como livro mais lido em todos os anos desde o lançamento da primeira edição dos *Retratos de Leitura do Brasil*.

É interessante notar que, no gráfico por faixa etária, os números que representam de 0 a 5 anos e 11 a 13 anos são mais positivos (24% e 29%), já que a escola é o fator motivador de leitores, contudo, percebe-se que a partir dos 14 anos em diante o número de influência da escola decai drasticamente, sendo o primeiro 21% e o seguintes: 11%, dos 18 a 24 anos e 12% dos 25 a 29 anos. Por fim, sofre uma queda exultante dos 30 a 39 anos, quando a porcentagem atinge a marca de 1%. Para este último resultado, infere-se que o motivo esteja relacionado ao momento em que os jovens estão na universidade, em processo de aprendizado formal.

Um dos fatores mais importantes de a leitura não ser uma prática mais frequente da população brasileira é a concorrência com outras mídias e materiais culturais. Entre as atividades que os depoentes fazem além da leitura seria a televisão, seguida de ouvir música ou rádio, usar a *internet*, assistir vídeos ou ver filmes em casa, sair com os amigos e ainda usar do *WhatsApp*.

De acordo com José Castilho Marques Neto, organizador do Plano Nacional do Livro e Leitura – textos e história (PNLL) de 2006, a 4ª edição dos *Retratos de Leitura* vem premiada com o aniversário de 10 anos do PNLL que assegurou, a partir de seu lançamento, e até mesmo em sua revisão de 2010, uma linha de intervenção homogênea das políticas públicas federais para o livro, leitura, literatura e bibliotecas. Segundo o autor, os resultados colhidos pela pesquisa *Retratos* são positivos por acertos dos planos estaduais e municipais criados a partir do PNLL, mas também não exclui os

resultados negativos nas falhas desses. Entretanto, o pesquisador rememora a importância de entidades interessadas na defesa do direito a cultura e a leitura, conforme sua visão, as falácias e o senso comum de que *brasileiro não lê* podem e devem ser questionadas a partir do momento que se reconhece que *o brasileiro não lê porque ainda não conquistou seu direito à leitura*. José Castilho, apoiado na última pesquisa *Retratos de Leitura*, exibe uma posição esperançosa para os anos seguintes. Segundo ele, o Brasil caminha a passos lentos para uma reformulação da sociedade, ainda que essa não se mantenha letrada, frequentadora de bibliotecas e consumidora de livros.

Entretanto, apesar de todas as condições negativas encontradas, é possível tomar uma posição positiva para os próximos anos baseados em alguns fatos incontestáveis: o aumento sem precedentes da escolaridade da população; o aumento da população com acesso ao ensino superior e médio, o que prova que existem mais adultos leitores do que a pesquisa realizada em 2011; aumento de espaços de leitura compartilhada, saraus, bibliotecas, livrarias (até mesmo em Dourados onde as bibliotecas se mantêm fechadas pela disputa política entre as Secretarias da Educação e Cultura, existem os grupos de leitura como o Leia Mulheres e o Clube de Leitura UFGD); além, é claro, do PNLL, do PELL-MS e outros empreendimentos.

Como já mencionado, a literatura deixou de ser tratada como disciplina no estado do Mato Grosso do Sul desde 2017, perdendo, assim, espaço na grade curricular das escolas, contudo, não somente este agravante dificulta a sua perpetuação, visto que o trabalho com a literatura envolve muito mais do que o trabalho realizado com essa nas aulas, agora, de língua portuguesa. É preciso evidenciar o que as escolas oferecem como forma de incentivo a leitura literária como, por exemplo, uma sala de aula arejada, não abarrotada de alunos, uma sala de leitura ou biblioteca adequada com um profissional que entenda a real importância que a biblioteca exerce no cotidiano dos estudantes.

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012) delega o trabalho com a leitura à disciplina de Língua Portuguesa, dessa forma, cabe ao professor de Português aplicar os encaminhamentos teórico-metodológicos norteadores dessa prática linguística proposta no documento. De acordo com ele, o professor deve ser um mediador.

Segundo o documento, o corpo docente deve elaborar atividades de leitura que sejam adequadas aos múltiplos gêneros textuais, pois a leitura é distinta, conforme o gênero textual. Não se lê um poema como se lê um texto de opinião, a proposta é outra e a finalidade no processo de ensino-aprendizagem também, sendo que

ambos requerem leituras e mecanismos de interpretação distintos.

Em relação à leitura literária, o Referencial Curricular pontua que, como o aluno é leitor e sujeito ativo no processo de compreensão dos textos, é preciso que o trabalho com a leitura seja envolvente, e leve em consideração estratégias leitoras que solicitem interpretação, referências e contexto. Estratégias com esse enfoque propõem debates, reflexões e distintas opiniões acerca da obra lida, possibilitando ao aluno uma expansão de horizontes.

À luz da estética da Recepção, Bordini e Aguiar (1993) propõem que o trabalho com a literatura seja dividido em cinco passos (determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor; atendimento ao horizonte de expectativas; ruptura do horizonte de expectativas; questionamento do horizonte de expectativas e, por fim, ampliação do horizonte de expectativas). Esses cinco passos levariam em conta a memória do leitor, cabendo ao professor em suas aulas perceber:

1. O histórico leitor de seus alunos e suas referências;
2. A interpretação do aluno, afinal não se espera que o aluno seja passivo no ato da leitura, mas ativo no processo de atribuição de sentidos;
3. O direcionamento da leitura para dentro de suas possibilidades conforme o gênero literário, sendo cada gênero explorado conforme suas possibilidades e limitações;
4. O debate de leituras entre os alunos, onde é possível estabelecer uma rede de interpretações entre os alunos e suas expectativas de leitura;
5. O encerramento com a expansão, ou seja, acesso a um novo texto, a uma peça de teatro, a novas leituras ou ainda outros meios de estrapolação.

O papel da escola na formação do leitor é, sem dúvidas, parte fundamental no processo de aprendizagem. Entretanto, alguns estudos apontam que o modo como a leitura é desenvolvida nas instituições de ensino não tem se mostrado eficiente. A partir da leitura do relato de Lilian Lopes Martin da Silva, em “O texto na sala de aula” (2006), foi possível perceber que o trabalho com a leitura na escola é engessado e pode ser minimamente resumido em fichas de leitura, leituras obrigatórias com o intuito de avaliação de alguma forma, ou seja, provas, seminários e trabalhos. No seu relato, também ficou evidente que alguns professores não oferecem a oportunidade de o aluno ler o que quiser, e algumas vezes, forçam todos a trabalhar o mesmo livro, para facilitar no momento da avaliação.

Angela Kleiman (2001) afirma, em *Oficina de leitura*, que, para se constatar a insuficiência do papel da escola como formadora de leitores, é preciso levar em conta

diversos fatores como: o lugar menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza do seu ambiente de letramento, ou seja, as obras escritas com que o aluno mantém contato dentro e fora da escola, e, por último, a formação de professores que não são leitores. Assim como Kleiman, Michelle Petit (2006) também destaca que para se formar leitores é preciso que o professor seja amante da leitura. Em outras palavras, um professor que não tem prazer pela leitura e lê apenas por obrigação com seus contínuos estudos, não pode tornar-se um mediador de leitura competente, no máximo um repetidor de métodos fragilizados. De acordo com Marisa Lajolo:

O texto, em sala de aula, é objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária [...] De modo geral não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino [...] Pois se o professor não conhece tais impasses (as teorias literárias, as correntes, os autores, etc) – e provavelmente não os conhece nem precisa conhecê-los –, a vivência que tem de seus impasses e a forma como diferentes textos dialogam com tais impasses são suficientes para sugerir comentários, perguntas e atividades que caminhem nessa direção o trabalho com o texto. (2001 p. 15-16)

A partir dessa passagem, pode-se concluir que o trabalho com a leitura é presente dentro de sala de aula, contudo, talvez ela esteja há muito tempo no mesmo processo de encaminhamento teórico-metodológico, não sendo satisfatório para a formação integral de leitores.

Kleiman (2001) indica que um dos motivos para que a leitura não seja atrativa para os alunos é a legitimação da leitura tradicional escolar, que não é a mesma de se ler por prazer. Para os alunos, essa leitura é difícil demais, exatamente por ser obrigatória e com uma finalidade pedagógica. Segundo a autora, essa leitura desperta nos discentes lembranças de atividades maçantes (que ainda hoje são praticadas) como as fichas de leitura, os resumos, as atividades de encontrar os substantivos, adjetivos e ainda o verbo conjugado na 2ª pessoa do plural. Tais atividades e lembranças fazem com que eles associem o livro a uma atividade sem prazer ou desgostosa, afastando as crianças dos livros.

De acordo com Irandé Antunes (2003), acerca das atividades para ensino da leitura, é possível destacar: atividades de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, o que não legitimaria leitura, mas um exercício de caça-palavras; atividades de leitura com interpretação limitada, ou seja, a busca por pontos-chave do texto (posicionamentos da personagem ou do narrador onipresente), excluindo

assim a possibilidade de um exercício mais profundo de análise do texto; e, novamente, atividades com cunho avaliativo, a leitura em voz alta (é comum ver que o estudante foca sua percepção na dicção, desvirtuando assim a interpretação do texto), fichamentos e o caça-classe de palavras.

Kleiman (2001) afirma que esse tipo de trabalho desenvolvido com a leitura provoca no aluno um bloqueio quanto a novas atividades com o livro e que se torna um dos primeiros obstáculos que os professores encontram com o trabalho de leitura. Conforme a autora, esse é um processo seguido de diversos impasses. Ela pontua que se o aluno não demonstra interesse pelas práticas leitoras, logo a escola não terá interesse em desenvolver estratégias de leitura, porque não sabe como contornar a apatia do aluno. Diante disto, Kleiman defende a necessidade de formação teórica do professor na área da leitura. É indiscutível que, durante sua formação na graduação, o professor tenha tido algum conhecimento acerca de metodologias de ensino de leitura e literatura, mas, talvez, o que a autora queira afirmar é o aperfeiçoamento do professor nesta questão.

Por essa dissertação se tratar de uma pesquisa-ação que contrasta duas realidades, é preciso pensar: as escolas foram escolhidas não somente por saber da facilidade e cooperação que direção e equipe pedagógica me forneceria para realizar minha pesquisa, bem como, pelos resultados que ambas as escolas já apresentavam sobre o tema abordado. Além de, obviamente, saber que as escolas particulares têm melhores instalações que escolas públicas, salvo exceções.

O primeiro aspecto que deve ser levado em consideração, quando evidencio as diferenças entre uma realidade e outra, é a estrutura das salas de aula. A escola particular oferecia ar-condicionado para os alunos, carteiras em bom estado para todos, tomadas funcionando e ambiente limpo e agradável. Já na instituição pública, apesar de ter menos alunos nas salas e carteiras para todos, essas não eram novas, muitas estavam pichadas e quebradas. Algumas das salas até tinham ventiladores de teto, conquanto, se considero o calor da cidade de Dourados por pelo menos 8 meses do ano letivo, dois ventiladores de teto não têm a mesma eficiência que ar-condicionados. Algumas das tomadas da escola pública não funcionavam e outras tantas estavam somente com os fios – à mostra – encapados com fita- isolante. É óbvio que o ambiente era limpo pelas zeladoras da escola, mas sempre que estive na escola, as salas estavam ou enlameadas pela chuva ou com papéis espalhados pelo chão.

O segundo ponto que preciso destacar em relação às distinções entre uma realidade e outra é o espaço comum para os alunos esperarem antes do início da aula e o

intervalo para socializarem. Na escola pública, o pátio é pequeno para tantos alunos, não tem refeitório e oferece alguns bancos para os alunos descansarem (as salas de aula permanecem abertas durante o intervalo de modo que eles possam fazer suas refeições em sala), é preciso lembrar que essa escola, apesar de oferecer ensino integral aos alunos, não obteve toda sua estrutura entregue conforme prometido pelo governo estadual; mesmo com problemas de estrutura, a escola é conhecida por frequentemente estar entre as melhores da cidade de Dourados, com a maior lista de aprovação de estudantes no exame do Enem e vestibulares locais entre as escolas públicas. A escola particular, por sua vez, tem múltiplos ambientes de área comum. As salas de aula permanecem fechadas durante o intervalo e os alunos podem não somente efetuar suas refeições no refeitório da escola, como comprar sua refeição, a seu gosto, na cantina. A escola tem uma área verde com sombra, bancos e mesas para que possam passar o tempo do intervalo.

Contudo, a parte estrutural mais relevante para esta pesquisa diz respeito às bibliotecas oferecidas aos alunos. De acordo com a Lei 12.244/10:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010, p.3).

Além disso, o Art. 3º dessa lei prevê que a universalização das bibliotecas escolares se faça cumprir até maio de 2020, respeitando a profissão do bibliotecário. Não obstante, é sabido que dez anos já se passaram desde que a lei entrou em vigor e o Brasil ainda não conseguiu fazer cumprir seu compromisso, não sendo culpa dos professores, diretores ou equipe pedagógica. Segundo Censo da Educação Básica (2020), o número de bibliotecas por escola ainda não foi alcançado, entretanto os números variam de acordo com as entidades que coordenam determinada instituição, dessa maneira, em uma escala de porcentagem, as instituições federais estão com a melhor situação, tendo todas elas uma biblioteca ou sala de leitura, em contrapartida, o pior cenário se encontra nas escolas municipais com 41,4% delas contendo uma biblioteca ou sala de leitura, quase a metade dos números das escolas estaduais (81,4%) e das particulares (80,5%).

Segundo Pimentel Graça, Liliane Bernardes e Marcelo Santana, autores do livro “Biblioteca Escolar” (2007), o problema das bibliotecas brasileiras, em sua maioria, é o mau uso do espaço e a falta de profissional adequado para a função, sendo essa, muitas vezes, utilizadas apenas como depósitos de livros em estantes, sem que o aluno

tenha acesso aos livros. Eles afirmam também que a escola, muitas vezes, faz da biblioteca o local de pesquisa, sem se importar com o encanto que a biblioteca pode oferecer para os alunos. Para os autores:

A biblioteca escolar não deve ser só um espaço de ação pedagógica, servindo como apoio à construção do conhecimento e de suporte a pesquisas. Deve ser, sim, um espaço perfeito para que todos que nela atuam possam utilizá-la como uma fonte de experiência, exercício da cidadania e formação para toda a vida (2007, p. 25).

As experiências vividas em uma biblioteca ou através dela e seus livros são um bem imensurável e que acredito ser parte indispensável da formação dos estudantes dos ensinos fundamental e médio, pois esses momentos contribuem, juntamente com as demais experiências escolares, para a transformação dos estudantes em cidadãos.

A escola pública pesquisada não dispõe de uma biblioteca, embora haja uma sala de leitura com mesas para estudos e algumas estantes, praticamente vazias. O profissional encarregado pela manutenção do espaço não é formado na área de biblioteconomia e também não é formado em letras ou literatura. É comum haver desvio de função para as atividades da biblioteca entre professores ou técnicos antigos que não possam mais exercer sua profissão. O trabalho de um bibliotecário não se reduz à catalogação e cálculo de fluxo de entrada e saída de livros, sendo essas funções mecânicas de um estoquista e não formador de leitores.

Michèle Petit traz a voz de um leitor que foi influenciado pelo bibliotecário de sua escola no livro *Os jovens e a leitura*:

Quando eu era criança, às vezes o bibliotecário parava seu trabalho e contava histórias para nós. Isso me tocou muito, a sensação, a emoção que senti naquele instante, permaneceu. É algo parecido com um encontro. Ninguém me disse: faça isso, faça aquilo [...]. Mas, me mostraram alguma coisa, fizeram-me entrar em um mundo. Abriam-me uma porta, uma possibilidade, uma alternativa entre milhares talvez, uma maneira de ver que talvez não seja necessariamente aquela a se seguir, que não seja necessariamente a minha, mas que vai mudar alguma coisa na minha vida porque talvez existam outras portas. (PETIT, p. 30, 2008)

Esse depoimento que Petit nos presenteia é a própria representação do papel essencial de um bibliotecário formador de leitores, não porque esse parava suas atividades para encantar crianças e estudantes com a leitura, mas pelo implícito nessa ação. Através desse relato, é possível perceber que essa pessoa conhecia seu acervo e detinha saber de textos literários adequados para seu público. Ser mediador de leitura,

bibliotecário ou professor e fazer novos leitores não é um labor, é um privilégio.

Ainda em relação à estrutura da escola pública, necessito destacar que essa mantinha, até o ano de 2018, quando fiz minhas primeiras visitas técnicas, os livros de pesquisa guardados juntamente aos livros literários. Pude saber pela direção que a escola caminha para uma melhor estrutura nesse quesito: a instituição está em reforma, de modo que os livros para pesquisa terão seu próprio espaço, a escola ganhará uma biblioteca nova, e, inclusive, uma encomenda de 150 livros novos para expansão de acervo e início de atividades da biblioteca, assim que ela estiver finalizada.

A estrutura da escola particular pesquisada é muito mais próxima da realidade indicada no livro *Biblioteca Escolar de Graça*, Bernardes e Santana oferecido pelo MEC como treinamento para novos técnicos profissionais. Ela oferece duas bibliotecas distintas para seus alunos, uma de pesquisa, com um pequeno laboratório com acesso à internet e livros didáticos, teóricos, mapas, dentre outros. E uma biblioteca voltada inteiramente para a literatura. Essa tem um acervo razoável e muito diverso, suas subdivisões não são conforme a Classificação Decimal Universal (CDU),²¹ comum entre as bibliotecas públicas e escolares. A biblioteca organiza seus livros de maneira particular: Primeiro separa os livros infantis de infanto-juvenis e adultos, além dessa classificação, ainda tem a separação seriada, 6º, 7º, 8º e 9º anos e Ensino Médio. Um ponto destacável da organização da biblioteca são quatro estantes distintas: Indicações Mensais; Sagas (Adolescentes) como Harry Potter, Percy Jackson, dentre outros; Clássicos da Literatura Brasileira; e Livros para Vestibular.

Além disto, sobre a estrutura, posso destacar a sala “teatral” que há na biblioteca literária. Essa dispõe de um palco e um provador (acredito deva ser usado para peças teatrais), mas em conversa informal com a bibliotecária, ela me relatou que somente as professoras do ensino fundamental se utilizam da sala para fazer contação de história e que os alunos do ensino médio pouco frequentam a biblioteca, sendo essa um espaço muito mais utilizado pelo Ensino Fundamental II. A biblioteca comporta muitas mesas, um tapete e algumas almofadas. É preciso ressaltar que ambas as bibliotecárias, tanto da biblioteca de pesquisa quanto da biblioteca literária, não são formadas na área de biblioteconomia, letras ou literatura. E, conforme Michèle Petit afirma em “Os jovens e a Leitura”, o bibliotecário tem grande porcentagem na formação de leitores, visto que é

²¹ Sei da existência de várias formas de classificação bibliotecária, mas por essa ser a indicada pelo documento do Governo Federal e se tratando de uma indicação para escolas, acredito que essa deveria seguir um padrão.

esse profissional que orienta os estudantes nas suas buscas por novas leituras adequadas às suas necessidades.

Ciente da realidade estrutural das duas instituições elaborei as oficinas de leitura, essas contariam com leituras direcionadas, onde o mediador efetua a leitura em voz alta enquanto os participantes da atividade o acompanham com leitura silenciosa, podendo haver interrupções tanto do mediador quanto dos membros da atividade. Terminada a leitura, inicia-se uma conversa sobre o texto, essa conversa é guiada por questões pré-estruturadas acerca dos textos tratados, podendo os participantes também efetuar suas próprias indagações e comentários. Para a seleção dos textos tive de levar em conta o tempo oferecido pelas escolas, de modo que como não houve a possibilidade de mais do que três encontros de 50 minutos com cada grupo, recorri aos contos, por serem curtos e impactantes, além de ter melhor aceitação entre os estudantes em se tratando de uma história com começo, meio e fim. É importante destacar que as atividades ocorreram dentro das salas de aula, pois deslocar os estudantes para outro local roubaria tempo da atividade, sendo assim, apesar de ser uma atividade de leitura com uma pessoa fora do convívio deles, o aspecto sala de aula com alunos enfileirados se manteve. O ideal seria criar um semi-círculo ou levá-los para fora da sala, mas devido a quantidade de estudantes por grupo, cerca de 30, essa prática se tornou impossível.

A escolha dos textos ocorreu sempre com a supervisão de minha orientadora. Parto do viés crítico que envolvia a relação de gênero, temática recorrente e importante para o público do 1º ano do ensino médio: o papel da mulher, sua transformação e reflexões acerca do aspecto “O que é ser mulher?”. Ademais, escolhi textos clássicos e contemporâneos para que os estudantes tivessem a oportunidade de vislumbrar as diferenças entre um e outro, tanto em narrativa quanto em forma. Outro critério para a seleção dos textos foi o de contemplar autores que escrevem em língua portuguesa.

No primeiro momento, levei aos alunos uma narrativa já conhecida deles, seja pela leitura dos livros clássicos de contos de fada, ou por filmes, séries de TV e ainda relatos e contações de história que pudessem ter passado durante a vida, desta forma, decidi trabalhar a oficina “A evolução de Chapeuzinho Vermelho”, personagem mais conhecida dos contos de fadas e, talvez, a que mais recebeu alterações e adaptações ao longo dos séculos.

Para essa oficina, ofereci aos alunos três textos que discutiriam essa metamorfose: A Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault, contida no livro *Contos da mamãe Gansa* que teve sua primeira tiragem em 1697. Perrault ouviu da ama de leite de

seus filhos os oito contos que compõem sua obra, efetuando assim um registro escrito, talvez o primeiro, dos contos famosos da época. Essa obra vinha carregada de moralismo (incluindo Moral da História ao fim dos contos) e serviam mais como disciplinadora dos jovens e crianças do que para entretê-las, como suas posteriores edições.

A segunda *Chapeuzinho Vermelho* que compunha a oficina foi desenvolvida pelos irmãos Grimm, diferentemente do que dizem, os irmãos coletaram seus contos não somente de maneira oral, mas também em registros históricos, já que ambos trabalhavam na biblioteca da cidade de Kassel, Alemanha. Os irmãos dividiam-se nas tarefas de coletar dados e registrá-los, enquanto um se incumbia de fazer o estudo histórico por trás dos contos, comparando e contrapondo versões entre eles, o outro tratava de adaptá-los para o público infantil, criando assim as suas próprias versões dos contos de fadas. Diferentemente da versão anterior trabalhada nas oficinas, essa é a primeira vez em que *Chapeuzinho* tem a oportunidade de amadurecer e aprender com seus erros; e é nessa versão também que em que a figura do caçador/lenhador surge para salvar o dia da vovó e da netinha das garras do lobo.

A terceira *Chapeuzinho* já nos é muito atual e, o mais importante, é brasileira. *Fita Verde no Cabelo* foi a última *Chapeuzinho* trabalhada com os estudantes. Essa, por sua vez, implica mais cuidado ao texto devido a sua profundidade e complexidade sintática. É essencial destacar a não presença do lobo como figura coadjuvante, já que nessa ocasião *os lobos foram exterminados pelos lenhadores que lá lenhavam* (ROSA, 2013, p). *Fita Verde* não precisa tomar cuidado pelo caminho que percorre até a casa da vovó, não precisa se preocupar com a ameaça do lobo, ela só precisa ser menina. Contudo, assim como as outras ela também passa pela transformação, sua fita verde cai dos cabelos quando ela defronta a morte (o lobo da história) da avó.

Durante as Oficinas, mencionei a existência das diversas versões de *Chapeuzinho* pelo mundo. Embora não tenha dado tempo de trabalhar o livro de Chico Buarque, *Chapeuzinho amarelo*, pude relatar aos estudantes, de forma rápida, a força que esse texto traz, tanto em sua primeira versão, de 1970, em que ela (*Chapeuzinho Amarelo*) é obviamente uma expressão de luta contra o medo da ditadura militar passada no Brasil de 1964 a 1985, como também, de sua segunda edição, ilustrada pelo Ziraldo em 1979, quando o livro já não tinha pretensão de combater nenhum regime. Além disso, explanei sobre outras versões da *Chapeuzinho*, a *Chapeuzinhos Coloridos* de 2010 e outras adaptações para o cinema e a TV.

Essa oficina tinha a intenção de realçar aos alunos como o retrato da mulher

mudou ao longo dos anos. Para que os estudantes pudessem alcançar o nível de leitura esperado dessa atividade, eventualmente, antes, durante e após as leituras dos textos, lancei perguntas e pontos para que esses pudessem refletir sobre, por exemplo: Que figura feminina é essa que, no seu início, era uma menina tola e inocente, e, em um segundo momento, aprende com seus próprios erros e por último aprende com o andar da vida. Quem é essa garota que se torna mulher através das atrocidades do mundo? Por que Chapeuzinho Vermelho tem essa importância na formação da identidade das meninas? Como essas visões podem ajudar ou afetar a formação das leitoras?

A segunda oficina de leitura, a que chamei de “Amor de mães”, contemplou dois textos que, aparentemente, não estabelecem nenhuma relação. O primeiro *Os amores de Alminha*, de Mia Couto, em que a personagem principal passa pela transformação não por ela mesma, mas através de sua filha Alminha. E o segundo conto: *Um dedinho de amor*, de Elisa Lucinda, em que a personagem se mutila pela dor para receber o amor da mãe. Esses dois textos encerram relações distintas entre mães e filhas. Nessa mediação, objetivei que os participantes da atividade interpretassem ambos os textos pela visão dos filhos ou das mães. Compreendessem que tanto uma relação quanto a outra vinham carregadas de discursos machistas e da figura “mãe”. Questionei em algum momento dessa atividade: Afinal, o que é ser mãe? Quem atribui esse papel de ser mãe? Mãe é obrigação? Mãe tem amor incondicional? Mãe é insubstituível?

A terceira e última oficina de leitura fechava as atividades com dois contos de Clarice Lispector, a essa dei nome de “Duas mulheres de Clarice”. *Tentação e Perdoando Deus* apresentam duas personagens que, embora de idades diferentes, passam pelo mesmo processo de aceitação de seu “destino”. Enquanto a menina do primeiro conto se questiona sobre sua aparência e vê no cão *basset* da madame um amigo; a mulher, do segundo conto, reflete sobre si mesma ao imaginar tamanho o poder de Deus de estar presente em todos os momentos. A ideia por trás desses dois textos, especificamente, era fazer com que os estudantes se defrontassem consigo mesmos, fazê-los pensar em quais momentos eles se encaravam e, a partir daí, conseguir com que esses entendessem a profundidade de tais narrativas: Por que a menina ruiva se sentia daquela maneira e por que ela se transformou em um cão e não em outra pessoa, talvez até um menino? Por que a mulher que discute com o seu Deus, inventado por ela, precisa perdô-lo por tê-la provocado com o rato?

As três oficinas tiveram aplicações em turmas dos primeiro ano do ensino médio com duração de 50 minutos cada. O mediador, autor desta dissertação, trabalhou

com um roteiro de questões previamente selecionadas acerca de cada conto, entretanto, como já mencionado, a atividade de mediação é uma construção entre mediador, textos e leitor, a leitura do mediador atrelada ao seu objetivo inicial na atividade de leitura²², a leitura particular dos estudantes e o confronto dessas em debate, o que pode sugerir novas questões e novas leituras (ZILBERMAN, 2016).

2.2 Os sentidos da leitura literária para os estudantes de uma escola pública

A escola pública onde essa pesquisa foi efetuada tem, desde 2018, um programa diferenciado das demais, pois ela é uma instituição de ensino integral. Talvez devido a essa condição, os estudantes sejam mais interessados em atividades extraclasse, ou seja, oficinas, cursos e disciplinas que despertem seu próprio interesse, como o teatro, a dança e a música. É preciso evidenciar que a escola não tem uma disciplina específica para literatura (embora devido a sua qualidade de período integral possibilitasse essa abertura), portanto, os (as) professores (as) dividem sua carga horária de língua portuguesa, que são um total de quatro aulas por semana entre literatura e língua. O grupo docente determinou que uma dessas seja especificamente de literatura, com ressalvas para o caso comum de se atrelar o ensino de gramática a partir de textos literários.

Dessa maneira, quando procurei a escola para efetuar as atividades de pesquisa, não somente a direção e a equipe pedagógica me aceitaram de imediato, como a professora regente abriu as portas da sua sala de aula para que fizesse meu trabalho. Logo quando cheguei a escola, pude notar o apreço com que os alunos me receberam e após me apresentar como orientando de mestrado iniciei minhas oficinas.

A atividade da primeira oficina partiu de um questionamento simples e rápido sobre os contos de fadas já conhecidos pelos alunos, quais seus conhecimentos e seu interesse nessas obras, sendo essa pequena investigação um termômetro para estabelecer quais pontos destacar nos textos que seriam lidos. Não foi surpresa alguma que os adolescentes, ao primeiro momento, dessem viradas de olho ou conversassem entre si, indicando que o tema da atividade não era interessante. Contudo, ao caminhar da

²² Nesse caso específico das três práticas: questionar o papel da mulher em diferentes contextos e causar a reflexão sobre o tema – esse que está tão em voga nas últimas décadas e que tem ganhado mais espaço na pesquisa, universidade, movimentos sociais, artísticos e na rua, além do mundo virtual e midiático.

mediação, consegui prender a atenção deles pelos fatos históricos que passei acerca dos contos de fada, evidenciando a origem oral de onde Perrault retirou os contos para compor *Contos da mamãe Gansa* (1697 – Ed. 2015) e o sentido moral com que essas histórias serviam como forma de educar ou alertar as crianças sobre os perigos reais do cotidiano. Essa apreciação inicial serviu para ajudar os estudantes a alcançarem a Leitura Contexto-Autor, defendida por Cosson. Por meio da história do autor e de sua obra, os participantes puderam compreender a profundidade da intenção do texto no momento de sua tessitura. Subsequente a essas indagações, parti para a leitura do primeiro conto *Chapeuzinho Vermelho*. Esta releitura tem um desfecho que não era conhecido pelos estudantes: a personagem e a vovó são comidas pelo lobo, contudo, como estratégia da mediação, efetuei uma pausa antes de lermos a *Moral da história*²³ contida ao final do conto, de modo a ouvir apenas com o conto a compreensão dos estudantes sobre o desfecho dessa versão de Chapeuzinho Vermelho, que era desconhecida pelo público da oficina.

Os comentários dos alunos giraram em torno do término da história, distinta para eles, inclusive, inesperada por muitos dos estudantes. Essa leitura efetuada por eles se enquadra na denominação de Cosson (2014) para a Leitura intertexto-leitor. Esses identificaram que já conheciam a história de outros textos semelhantes, mas não exatamente essa edição, uma forma de convergir uma leitura e outra para melhor assimilação dessa nova.

Em seguida, dirigi a leitura do texto para seu fim com a *Moral da história*, momento em que o autor deixa claro sua intenção com a obra:

Moral:
Vimos que os jovens,
Principalmente as
moças, Lindas,
elegantes e educadas.
Fazem muito mal em
escutar, Qualquer tipo
de gente, Assim, não
será de estranhar
Que, por isso, o lobo as devore.
Eu digo o lobo porque todos os
lobos Não são do mesmo tipo.
Existe um que é
manhoso Macio, sem
fel nem furor.
Fazendo-se de íntimo, gentil e
adulador, Persegue as jovens

²³ Todos os contos contidos em *Contos da mamãe gansa* têm uma moral da história explicativa ao final.

moças
Até em suas casas e
apostos. Atenção,
porém!
As que não sabem
Que esses lobos melosos
De todos eles são os mais perigosos. (PERRAULT, ed. 2015, p. 29)

Quando cheguei nessa parte da obra, os estudantes logo entraram na Leitura intertexto-contexto, que, segundo Cosson, é a em que os leitores identificam gêneros e estabelecem essa relação com outros já lidos. Nesse caso, os alunos da escola pública, lembraram que as fábulas (gênero por eles explorado em aula no bimestre anterior) contém sempre uma moral da história, além disso, eles efetuaram associações com o fato de que o antagonista da história se tratava de um animal (o lobo) e que nas fábulas é comum a presença de animais humanizados. Após a leitura, questionei a natureza desse lobo, a que figura ele representa, ao passo que as respostas giraram entre abusador, estuprador e molestatador. Alguns alunos argumentaram nunca ter pensado nessa leitura da figura masculina que ataca a pobre menininha na floresta, contudo, consideraram fortemente a relação entre o lobo e ela. Uma das estudantes, inclusive, levantou a seguinte questão: “se a gente pensar nos dias de hoje, ainda existem esses lobos, mas agora a gente já sabe que eles estão mais dentro da casa das meninas do que na rua”. É importante pensar em como essa aluna conseguiu dissociar uma questão de 1697 para os dias atuais, e não porque seja uma grande descoberta, mas o quanto essa questão paira como ameaça sobre a vida das estudantes.

Muitas das meninas presentes na atividade discutiram sobre a questão do machismo presente na sociedade e como os pais não alertam seus filhos sobre o perigo presente dentro da própria casa, principalmente se observo os dados que comprovam a indagação dessas, afinal, segundo uma pesquisa do Ministério dos Direitos Humanos (2019), que foi efetuada com os dados oriundos do Disque 100²⁴, no ano de 2018: 90% dos casos de abuso sexual contra crianças acontecem em ambiente familiar. Assim, é importante destacar como um simples conto de literatura infantil pode trazer essa discussão para dentro da sala de aula. Baseado em Cosson, posso supor que essas alunas se valeram da Leitura Contexto-texto para conduzir a discussão para esse tema.

O segundo momento dessa atividade envolvia outro conto da Chapeuzinho Vermelho, agora na versão dos irmãos Grimm. Igualmente ao primeiro conto, iniciei a discussão a partir da Leitura Contexto-autor, ou seja, através de um breve relato sobre a

²⁴ Número de emergência para denúncias de abuso sexual.

origem dos contos, evidenciei a tessitura desses textos e como surgiu sua organização além do processo de pesquisa para reformulação deles. Segui para a leitura e assim que a história chegou em seu clímax, quando o lenhador (caçador para algumas traduções) aparece, alguns estudantes já se manifestaram sobre essa figura masculina protetora, característica dos contos dos irmãos Grimm. Novamente, houve a presença da Leitura intertexto-leitor, que foi claramente uma meta preestabelecida por mim no momento de elaborar a atividade de leitura.

É preciso ressaltar que essa versão do conto também vem dividida em dois momentos. Mas diferentemente da primeira, onde existe uma Moral da história, a Chapeuzinho dos Grimm é seguida de uma segunda mínima história, a qual Chapeuzinho, por ter aprendido a lição, não acredita no lobo que a bajula, seguindo então direto para a casa da vovó, onde as duas elaboram um plano para se livrar do Lobo. Efetuadas as duas leituras, discuti com os participantes da atividade quais seriam as diferenças entre a primeira e a segunda. Eles responderam, quase que unanimemente: “A Chapeuzinho do primeiro conto é criança e inocente, por isso, não existiu a possibilidade dela poder aprender com o erro de não falar com estranhos, já essa segunda não só foi salva pelo caçador, como também pode aprender uma lição e em seguida resolveu com a ajuda da vovó o problema do segundo lobo”. Pareceu aos alunos que uma Chapeuzinho Vermelho era mais inteligente que a outra, à medida que eu, o mediador, pude elencar esse amadurecimento no pensamento de liberdade e reconhecimento da inteligência da figura feminina no segundo texto, porque, embora ela tenha sido salva pela figura masculina, essa história é um reconhecimento das capacidades femininas; as mulheres podem se proteger, o que algumas alunas argumentaram “girl power”.²⁵

Aproveitei esse momento para exibir os livros que tinha levado comigo, expliquei sobre gêneros rápidos como o conto, a crônica e o Haicai, apresentei alguns livros de contos de fadas, edições distintas, além de outros livros de contos mais regionalistas, como é o caso de *Contos para enganar a morte* (2004), de Ricardo Azevedo e também um livro de adaptações dos contos de fada que se chama *Branca dos mortos e os sete zumbis e outros contos macabros* (2012), uma coletânea feita por Fábio

²⁵ O termo americano “girl power”, encontrado no Dicionário de Cambridge (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, 2013), foi trazido para o contexto brasileiro através das redes sociais, lugar em que, a maioria dos adolescentes, discutem seus assuntos. É comum encontrarmos grupos de discussão sobre mulheres fortes sendo representadas em obras de arte, como as protagonistas de séries de livros, séries de TV e filmes; A exemplo da Katniss de *Jogos Vorazes*, a Daenerys de *Game of Thrones*, a Viúva Negra da série de filmes *Os Vingadores*, tão comuns aos adolescentes. Nesse meio, o termo “Girl Power” é frequentemente utilizado para designar a figura feminina como independente e poderosa.

Yabu e Michel Borges que faz sucesso entre os estudantes de ensino médio. É importante destacar aqui que para um mediador é essencial pensar no público alvo da sua atividade, se tiver e puder levar livros, conversar sobre, emitir opiniões e críticas sobre determinadas obras que estejam no cotidiano desse, de modo, que no intervalo da escola, pude conversar com os alunos e ainda ler com eles um dos contos de *Branca dos Mortos*, livro esse que despertou muito interesse em praticamente todos.

A última leitura foi o conto *Fita Verde no cabelo – nova velha história* de Guimarães Rosa. Diferentemente dos contos anteriores, não iniciei essa com contexto ou história do autor, decidi por partir para uma compreensão da complexidade do texto e de sua sintaxe, tão individual do autor. Após a leitura, que aconteceu de forma mais rápida do que as anteriores, dado sua extensão, surgiram alguns questionamentos por parte dos alunos: “Porque o nome da personagem é Fita Verde?”, e ao invés de entregar uma resposta engessada, permiti que a discussão partisse deles mesmo, de modo que um deles respondeu:

“o verde é como uma fruta, não é? Ela é verde e depois da morte da avó fica madura, assim como a Chapeuzinho era vermelho porque amadurecia de menina para mulher... não sei, eu ouvi alguma vez que o vermelho era a menstruação dela e a menstruação é o momento que uma menina vira mulher, não sei, tô errada?”

Os outros alunos e eu concordamos com essa leitura. Em seguida, expliquei que a leitura das cores poderia ser um dos caminhos para a interpretação da história. Questionei o porquê desse título: *Nova velha história*, ao passo que esses disseram que era não somente uma história reinventada, como também uma versão atualizada dessa. Por último, solicitei dos alunos uma interpretação acerca do lobo, já que *lobo não mais havia, pois todos os lobos haviam sido exterminados pelos lenhadores que lá lenhavam?* E, surpreendentemente, os participantes souberam argumentar: “o lobo dessa história é a morte, esse é o medo que a Fita Verde tem, mesmo sem saber”. Impressionou-me como eles conseguiram alcançar esse nível de leitura, sozinhos, talvez estivesse subestimando a capacidade deles de interpretar. Foi possível perceber que eles se valeram de alguns tipos de leitura: a Leitura texto-autor, e a Leitura texto-intertexto quando eles pararam para analisar os neologismos²⁶ de Rosa, além de algumas construções complexas, como a destacada por uma das alunas “Por que a fita verde é inventada na cabeça dela?”. Além desses dois modos de leitura, eles se utilizaram da Leitura texto-contexto, intertexto-

²⁶ Área de conhecimento da Linguística: Utilização de novas palavras, compostas a partir de outras que já existem (num mesmo idioma ou não). Ação de atribuir novos significados (ou sentidos) a palavras que já existem na língua.

leitor e intertexto-texto quando eles encontraram semelhanças com a nova história e leituras anteriores, inclusive as da própria atividade.

Essa primeira atividade já comprovava como funcionam os modos de leitura em uma mediação, quais saberes os estudantes se valem para interpretar mesmo quando esses não são leitores assíduos, como é o caso de alguns dos participantes.

Minha segunda oficina abordou dois contos muito distintos e muito semelhantes ao mesmo tempo: os autores foram Mia Couto e Elisa Lucinda. Ambos falavam sobre o amor de mãe, um papel que a sociedade impõe sobre às mulheres. O primeiro conto abordado foi *Os amores de Alminha*. Antes de iniciar a leitura, contextualizei acerca do autor, e perguntei, aos participantes, se já haviam lido algum texto de sua autoria ou se conheciam alguma obra em específico. Para todas as questões, a resposta mostrou-se negativa. Efetuada a leitura em sua íntegra, afinal, precisei salientar a importância da sintaxe, pois se tratava do português moçambicano, já que não existe tradução para as publicações do autor no Brasil, posto isso, partimos para a discussão. De imediato, uma das alunas destacou pontos para debate “esse conto deixa claro como a mãe é o centro da história, especialmente no segundo parágrafo”:

Assunto de menina diz respeito à mãe. Assunto de rapaz também. Assunto de mãe não diz respeito a ninguém. Assim, a senhora fez o percurso para casa como se aquilo não fosse um regresso. Como sequer não houvesse destino. (COUTO, 2002 p. 72)

É evidente como essa passagem do texto deixa claro o objetivo do autor, por mais que seu título envolva o nome da filha, a trama é centrada na mãe, já que o papel dela é cuidar dos filhos. Os participantes da atividade se incomodaram com essa constatação, mas evidenciaram a veracidade da temática abordada no texto literário.

Uma das participantes lembrou como a figura Mãe é importante para o ideal brasileiro no momento que está gestante, relembrando a importância dada ao pré-natal, por exemplo. Uma discussão se iniciou, quando essa interpelou os outros membros da mediação sobre o que acontece com as mães após parir. Ao passo que todos nos perguntamos: a preocupação na gestação é com a mãe ou com o bebê em sua barriga? “É preocupação com a saúde da mãe ou com o corpo que abriga a nova vida?”. Indagou outra aluna. O que fez os alunos se estender para a questão do aborto não legalizado no Brasil. Entretanto, não pude deixar com que a discussão caminhasse por esse destino pela polêmica que suscitava e pelo pouco tempo que a atividade permitia discussões.

É evidente nessa discussão rápida e atenta das estudantes ²⁷ a presença da Leitura Contexto-leitor, ou seja, as participantes se valeram do conto para estabelecer a relação entre a narrativa e suas próprias histórias. A segunda grande discussão efetivada pelos estudantes voltou-se para o machismo do pai e o racismo por ele evidenciado na frase: *Um branco? A miúda andava metida com um branco?[...] Como é? Não lhe chega a raça? Quer andar por aí, usufrutífera, em trânsito de pele?* (COUTO, 2002, p.72). Novamente, a discussão não poderia partir para esse tema, embora o conto realmente a suscitasse, contudo, o foco nessa atividade deveria de ser a mulher e não questões étnicas. Essa segunda anulação do tema racismo, destacado pelos integrantes da atividade, nos serve para frisar a relevância do planejamento de uma leitura mediada, pois, somente controlando o debate é que poderia alcançar os objetivos propostos para determinada estratégia de leitura, contudo, deixei que essa se estendesse em relação ao controle que pais e esposos tem sobre as mulheres. Explicitando a independência da mulher nos dias atuais e como essas alcançaram esse patamar, tendo elas em sua história, passado pelos processos de pertencerem a alguém. Ademais, sugeri aos estudantes a busca por obras que problematisassem os papéis femininos, como nas obras de Jane Austen, as irmãs Brontë, Clarice Lispector, Ligya Bojunga, Conceição Evaristo, Virgínia Woolf e Isabel Allende, dentre outras. Essas indicações de obras não são somente um incentivo à leitura, uma vez que faz parte do processo de mediação fornecer caminhos para que os membros da atividade busquem mais textos sobre esses temas, além, é claro, de expor a eles que o mediador conhece literatura e tem apreço por essa, que a literatura não é um passatempo como os outros e que ela engrandece o ser humano.

O desfecho do conto despertou nos estudantes certa inquietude, tanto ao amante secreto de Alminha (o cisne) quanto à atitude de sua mãe:

A mãe ainda se ergueu, dando gesto a sua vontade de rever e reaver a sua menina. À medida que se aproximava, porém, seus passos se esmoeceram ante o amor que ela via se trocando. Amor que ela nunca saboreara em sua vida inteira. E pé ante pé ela se retirou, como se, de novo, cuidasse não despertar a sua menina no sossego do quarto natal. (COUTO, 2002, p.73)

Primeiro destacaram a pureza que o cisne representava por ser branco “seria sinônimo de paz?”, questionaram. Segundo salientaram a sensatez da mãe em não interromper aquele momento, deixando a menina desfrutar de algo que ela nunca havia experimentado: “Estaria a mãe desejando deixar o pai ao notar que não conhecia o amor,

²⁷ Não que os rapazes não participassem, mas para garotas de 15 a 17 anos o tema me parece mais urgente.

pelo menos o amor dessa maneira?”, questionou um dos participantes.

Contos sempre concluem e ao mesmo tempo deixam frestas para novos caminhos. Aí está o poder do texto literário, imaginar caminhos tortuosos de interpretação e de entendimento. Quando planejei a leitura desse texto esperava que os estudantes reagissem mal a sua leitura, que eles ficassem presos a unidade da palavra, não avançassem tantos questionamentos ou despertassem tantas atenções a pequenos significados. Alegrou-me muito vê-los interessados e instigados à próxima leitura, principalmente porque era notável que eles já esperavam uma conexão com o texto que viria a seguir, de modo que alguns deles fizeram anotações sobre o papel da mulher e como esses poderiam estar intrínsecos no novo conto.

O último texto trabalhado nessa atividade de leitura foi *Um dedinho de amor* e, conforme as outras leituras, abordei o viés de apresentar brevemente a história do autor e mencionar a obra ao qual esse conto se insere. Novamente o modo de Leitura Texto-autor revisitado para incitar aos estudantes um caminho para se pensar e interpretar o texto. Destaquei a importância de se efetuar uma ligação entre o primeiro e esse, focar o olhar para questões semelhantes, um recurso da mediação de leitura defendido por Zilberman (2016) para guiá-los a buscar o sentido pretendido pelo mediador.

Embora o texto de Elisa Lucinda seja em primeira pessoa (a visão da filha), é sobre o amor da mãe que essa reflete. Um fato destacado pelos estudantes já ao início da conversa. É importante levantar que o segundo texto de uma atividade, encadeada como essa, nunca será interpretado isoladamente, ficando sua compreensão afetada pelo primeiro, de modo que até mesmo uma inversão na ordem de leitura dos textos influenciaria nessa conclusão que os alunos fizeram.

Quando os participantes destacaram o amor de mãe, logo surgiu entre eles um debate sobre como a mãe de *Os amores de Alminha* amava sua filha incondicionalmente e que por ela tomaria qualquer atitude desonrosa ou de enfrentamento com o pai; já a mãe de *Um dedinho de amor*, descrita pelos olhos da filha, afinal o texto tem um narrador personagem, não zelava pelos filhos como a primeira, tanto que somente na perda de um dos filhos é que ela se dá conta de que os amava também incondicionalmente, contudo, conforme a narradora, somente se dela os filhos precisassem.

Um dos alunos destacou os frequentes perigos a que a filha se oportunava: “me parece desesperada a atitude da filha, parece que ela é carente de um amor de mãe que viu em outros lugares e que não viu em casa, somente quando se punha em risco”, tal qual o trecho a seguir:

Então passei a perseguir acidentes naturais, árvores altas, bombas proibidas em São João, altas velocidades em carrinhos de rolimã, mãos perto demais das fogueiras, mas nenhum galho fraco era meu cúmplice, nenhuma bomba, amiga minha, explodira, nenhuma ladeira era minha companheira, nenhuma chama minha irmã. (LUCINDA, p. 2, 2002).

Outro aluno fez questão de evidenciar o trecho *Essa não precisa de mim. E eu precisava*, ao qual ele se seguiu para justificar que a mãe não amava a filha. Quando a discussão adentrou a situação que as mulheres são acometidas pela sociedade brasileira, logo se instaurou o embate: “Afinal, o que é ser mãe?”; “Quem definiu o papel de mãe?”; “Como ele se constituiu?”. Essas perguntas nascem a partir da Leitura Contexto-intertexto e da Leitura Texto-leitor, tanto pelos participantes refletirem a partir do seu contexto atual com uma situação hipotética (a do texto literário) e também pela identificação com sua própria experiência de vida, quando a leitura *ganha uma significação pessoal* (Cosson, 2014, p. 75).

Ao nascer desse questionamento, foi necessário que eu explicasse aos alunos como essa entidade “Mãe” se desenvolveu ao longo do tempo, baseados em branches²⁸, à mulher (rica) era dado a função de reprodução, mas a função da maternidade era passada a terceiras (empregadas, domésticas, babás e/ou amas de leite). Os estudantes questionaram essa questão da mulher ser obrigada a gerar o bebê, novamente a questão da interrupção da gestação trazida à tona: “Por que somos obrigadas a ter o bebê?”, questionou uma das meninas, quando, logo em seguida, houve opiniões contrárias a esse posicionamento, de modo que tive de intervir para a conversa manter-se à mulher e esse papel que ela reproduz. Por que reproduz? Quem é que decide o papel que a mulher precisa reproduzir? A maternidade é uma obrigação? Devolvi a eles.

Terminei a atividade deixando os participantes com mais dúvidas do que quando iniciei. A ideia era fazê-los pensar como esses textos, junto aos da atividade anterior, exatamente por serem de natureza literária, poderiam nos fazer refletir sobre questões que talvez não pensássemos todos os dias, mesmo quando problemas semelhantes estejam tão próximos da nossa convivência, mas fora da nossa bolha. E se não podemos travar uma luta direta contra determinados problemas que atingem as pessoas de fora do nosso círculo social, então é possível, pelo menos, pensar sobre eles. Se ler engrandece o ser humano, refletir sobre o que se leu torna seu leitor mais humano.

A última atividade mediação de leitura envolveu dois textos de Clarice Lispector, esses que envolviam agora duas personagens de idades muito diferentes (uma

²⁸ ABRANCHES, M. R. J. **Maternidade: sim ou não? Por quê?** Rio de Janeiro: FGV/ISOP, 1990.

menina e uma mulher), mas que compartilhavam do mesmo problema de se encontrar em si mesmas. Igualmente às atividades anteriores, antes de efetuar a leitura dos textos com os estudantes, apresentei a autora, que, felizmente, parte deles já havia lido algum texto, e discorri também sobre o uso do fluxo de consciência²⁹.

No primeiro momento de apreciação da mediação, de novo, recorri a Leitura Texto-autor, a Leitura Contexto-autor e a Leitura Intertexto-autor. Iniciei com o texto *Tentação* em que a personagem principal se assemelha muito a própria autora, conforme ela mesma se descrevia na infância, uma menina ruiva no calor das duas horas do Recife, terra de gente marcada pelo sol.

Ao término da leitura em grupo, pude ouvir dos alunos alguns questionamentos como “Não entendi nada desse texto”, “Esse texto não fez sentido nenhum para mim” e ainda “Que menina burra!”. O que utilizei como ponto de partida para levantar a primeira questão importante sobre esse texto “Que estranhamento é esse que vocês sentiram?”, conquanto que as respostas vieram lentas, mas ainda assim, uma deve ser destacada:

“A menina ruiva se sentia sozinha, a gente sabe disso porque ela está com a bolsa de velha abraçada aos joelhos. Então quando ela viu o cachorro, e como ele também era ruivo, consegui de alguma maneira entender que não estava mais sozinha... mas, se bem, que no final ela ficou sozinha, de novo.”

Essa interpretação do texto veio de um dos meninos participantes da atividade, é simplista, mas é de apreender que ela veio do texto e somente do texto, desconsiderando aspectos contextuais ou de origem biográfica da autora, como se o exercício que ele tivesse feito surgisse de uma leitura silenciosa sustentável e não de uma leitura em grupo, o que é de muito valor dentro da dinâmica da mediação de leitura.

Os outros participantes pareceram compreender essa afirmação e então se puseram a falar sobre essa condição da personagem: “Por que ela se sente sozinha?”, “O que faz ela se sentir diferente naquele lugar?”. O que em seguida foi tentado solucionar por outro estudante quando ele sugeriu que:

“É melhor olhar pras coisas pequenas, lembra que o professor pediu pra gente olhar a linguagem? Os pensamentos da narradora? Então... Eu

²⁹ Conceito aqui defendido por Robert Humphrey (1976). É quando em uma obra literária o leitor tem acesso aos pensamentos, dúvidas e incertezas da personagem. Em realidade o termo foi primeiramente cunhado por William James, trazido para a literatura posteriormente, mas em suma: “*O primeiro e mais importante fato concreto que cada um afirmará pertencer a sua experiência interior é o fato de que a consciência, de algum modo, flui. “Estados mentais” sucedem-se uns aos outros nela. Se pudéssemos dizer “pensa-se”, do mesmo modo que “chove” ou “venta”, estaríamos afirmando o fato da maneira mais simples e com o mínimo de presunção. Como não podemos, devemos simplesmente dizer que o pensamento flui.*” (JAMES, William. *The Stream of Consciousness*. 1892).

acho que ela se sente assim porque é ruiva e não só ruiva, a autora do livro deixou claro que era o sol das duas horas, eu imaginei um sol como esse de Dourados, desse que a gente olha pro chão e ele chega tremer? Imagina o cabelo dela nesse sol?”.

É interessante pensar como funciona o raciocínio dos alunos, presos a importância da palavra e os seus significados (particulares a eles, talvez) e a maneira como ele traz a personagem para o seu contexto, à sua realidade. O recurso aqui utilizado é o deslocamento de contexto, a Leitura Contexto-texto (o contexto da história) atrelada ao seu lugar, Leitura Contexto-leitor, uma forma de encontro com a personagem para melhor compreendê-la e, ainda, como ele mesmo lembra que eu solicitei deles atenção para a sintaxe do texto, a Leitura intertexto-autor.

Uma das participantes pediu para reler um trecho específico do texto:

O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina. Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás. (LISPECTOR, p. 31 , 1981).

Logo, ela pode explicar que esse trecho mostrava o desaparego do animal, mas a fragilidade do humano justificada:

Os cachorros não veem em cores, não é verdade? Por que então ele ficaria ali com ela se somente ela conseguia vê-lo como ruivo? Será que a autora pensou nisso quando escreveu? Não tinha como saber se o cachorro se importava com a menina ruiva, mas tinha como saber como a menina se importava com ele, acho que foi isso que ela quis passar.

Essa leitura, baseada no saber comum, afinal ela retirou essa informação de que cães não enxergam cores de seu conhecimento próprio, para justificar e questionar a originalidade do texto, não pensando de maneira abstrata, como um acontecimento para a personagem, mas um dado que tornaria o texto inverossímil. Inteligente da parte da aluna encontrar um problema de verossimilhança que desanuvie camadas mais profundas de interpretação.

Quando esse questionamento sobre o texto foi feito partimos para a segunda leitura da mediação, o texto *Perdoando Deus*, o mais longo trabalhado e talvez o texto com a sintaxe mais complexa de compreensão. Deixei claro que não era um afronta a Deus ou a crença de nenhuma parte, somente fruição do texto literário. Efetuei a leitura de uma só vez, sem paradas e retomadas. Terminada a leitura, imediatamente um dos participantes disse “O rato também é ruivo!”. Interessante reparar que essa observação

também foi feita com os estudantes da escola particular, dada que a mesma hipótese surgiu em ambas mediações, a cor ruiva era importante para a autora, pois ela mesma tinha sido ruiva na infância, talvez um traço que ela gostava de lembrar ou de refletir como trauma ou marca de sua meninez.

Perguntei aos participantes da atividade o motivo do título do texto, ao qual se iniciou então uma discussão se o Deus de quem a personagem carecia de perdoar era o Deus dos cristãos ou algum outro Deus, ainda que inventado por ela, como a própria o define no final do texto. Então uma das participantes da atividade defendeu:

Ela tem essa fé e esse tal Deus que ela fica questionando, e ela tenta recriar... Não sei. (Há alguma mudança? Interrompe um outro aluno) E depois que ela inventou esse novo Deus ela meio que...se libertou dessa falsa fé que ela tinha e se sentiu mais confiante, mais confiante não, mas mais confortável consigo mesma.

Incitante pensar como ela determina que a personagem tem uma falsa fé, talvez pela sua própria fé, embora não seja meu trabalho questionar esse posicionamento. Contudo, é importante destacar como o texto literário solicita essa bagagem de vivências e experiências dos estudantes para interpretar um conto e como o tema Deus causa um impacto mais forte nos leitores.

Em seguida, solicitei aos alunos um entendimento do que ocorre no início do texto, ao qual uma das participantes se utilizou de um exemplo próprio para explicar “se ela andando ia percebendo sem notar que percebia as coisas à volta, deve ser como a gente andando pela rua e percebendo as pessoas à volta para não trombarmos umas nas outras e até as cores dos carros, etcetera.”. Nesse comentário é relevante notar como essa aluna busca no dia a dia uma maneira de compreender o texto, para Cosson, é o que se pode chamar do modo de Leitura Contexto-texto.

Quando perguntei sobre o sentimento da personagem em se sentir mãe de Deus, os participantes apenas se voltaram à figura de Maria, a mãe de Jesus e não a Mãe Terra ou outra que fosse. Indaguei mais uma vez para que eles alcançassem o nível de leitura e atenção para o que Clarice define como mãe de Deus e mesmo assim tive de ajuda-los a *perceber* o texto: liberdade, pois sem essa concepção se tornaria difícil para eles compreender o sentido do susto (choque de realidade) que a personagem leva com o rato ruivo. Essa dificuldade dos membros da atividade em chegar ao ponto pretendido pelo mediador e a forma como tive de fornecer material para que eles compreendessem a minha leitura do texto (não que a leitura mediada seja autoritária), define bem como a atividade de mediação requer do professor mediador recursos para encaminhar a

conversa para o ponto que ele deseja sem que haja tantos desvios e discussões paralelas, para que o saber construído seja conjunto entre todos os participantes, incluindo o mediador. A mediação de leitura não é um aprendizado solitário, mas um conhecimento estabelecido em unidade.

O rato ruivo trouxe o que discutir, não somente pela cor, mas pelas muitas possibilidades metafóricas de significado que despertava. O rato poderia ser qualquer elemento que surpreenda o ser humano, disseram ser uma doença, um vício, uma morte inesperada. Mas em momento algum eles pensaram em olhar para a perda da liberdade, contrário do que a personagem sentia. Também não pensaram na forma como a personagem, ao invés de perdoar a Deus, perdoou a si mesma. Evidenciava-se, nessa mediação, que eles não alcançariam a leitura esperada por mim, o professor mediador. Entretanto, os alunos, por causa desse texto, se utilizaram da Leitura texto-leitor para dizerem que também já haviam perdoado Deus, o seu Deus, relatos pessoais demais para expor aqui, mas tão profundos e tocantes quanto podiam ser.

Encerrei a última atividade com a surpresa de que os alunos gostaram das mediações, que elas os fizeram pensar e refletir sobre temas, talvez, não muito comuns em sala de aula, e, todas essas, advindas da leitura de textos literários e de discussões posteriores a essas leituras. Além disso, se confirmou, pelo sentimento que os discentes transmitiram que essa atividade de mediação, aparentemente despreziosa, sem o motor de avaliação ou relatório, os deixou mais interessados em atividades de leitura de fruição.

Como nos encontros anteriores, pude expor a eles livros e leituras que pudessem causar os mesmo sentimentos, mas com outros textos. Falei de meu amor por Clarice Lispector e seus textos *Felicidade Clandestina*, *Restos de Carnaval* e *A hora da estrela*, escrevi o nome das obras na lousa, pude dar um breve resumo sobre *A descoberta do mundo*, *A paixão segundo GH*, e, no caso de eles terem interesse em ler mais obras com fluxo de consciência, buscar a obra *Água Viva*. Pude também expor sobre outros autores que fazem do cotidiano grandes obras literárias, Bartolomeu Campos de Queirós e suas obras *O olho de vidro do meu avô*, *Indez* e *Vermelho Amargo*. E Graciliano Ramos e as obras *Vidas Secas* e *Angústia*. Novamente, falando de literatura com amor e expressando o impacto que essas obras tiveram em minha vida, sobre como a literatura pode transformar nossa história e relatando a eles minhas experiências como leitor. Como Yunis defende, o professor mediador precisa ser amante da leitura, e nesses processos de mediação, tentei evidenciar essa forma de se ver literatura.

As oficinas provaram que a literatura pode habitar a sala de aula atrelada ao

sentido de desenvolver o gosto pela leitura, isso porque muitos dos alunos expressaram interesse por conhecer mais sobre determinado autor ou estilo de texto, como é o caso da aluna que destacou o impacto do conto de fluxo de consciência. Ademais, a despedida das atividades se mostrou positiva, quando os participantes demonstraram desejo por mais práticas leitoras como a mediação e meu retorno à escola.

Faz-se necessário relatar como os estudantes se portaram diante das atividades ao longo dos encontros, o primeiro contato foi mais difícil, houve conversas paralelas, interrupções da professora regente para chamar atenção dos estudantes e também certa apatia de alguns alunos. Entretanto, sempre ao término das atividades, eles demonstravam interesse pelo meu retorno e pelos textos trabalhados. Quando voltei a segunda e a terceira vez, escutei de alguns participantes como eles haviam buscado as leituras, conversado com os pais e os colegas sobre os assuntos e os temas. Inclusive, sobre como esses temas haviam sido tratados em outras disciplinas. Um sinal de que a leitura literária pode ser relevante para os estudantes, que ela pode tornar-se rotina do cotidiano da escola. A leitura literária serve para formar cidadãos, tem uma importância inimaginável, um alcance muito maior do que posso conceber. Mas o ponto que destaco é a riqueza que ele traz para o dia a dia de cada estudante, como o texto pode ser transformador não só do ambiente escolar, mas também da vida dos alunos leitores.

2.3 Os sentidos da leitura literária para estudantes da escola privada

A escola particular que escolhi para desenvolver a pesquisa tem em sua imagem (para um imigrante do sul, como sou) duas características até intimidadoras: a primeira delas é a fama de excelência no ensino e preparação para os vestibulares, além, é claro, da formação que essa oferece, pois, geralmente, acompanha seus estudantes do primário até o ensino médio. A segunda característica é a tradição, já que a escola além de estar há anos na cidade, logo está no imaginário de muitos moradores da cidade de Dourados, é uma escola de freiras e passou por diversas mudanças desde suas primeiras instalações.

Através desse conhecimento prévio da escola, posso dizer que em minhas visitas técnicas para solicitar a permissão de pesquisa tive de ter uma postura um pouco mais formal diante da coordenação e professores. Diferentemente da escola pública onde pude conversar abertamente, trocar ideias, adaptar horários e manter um diálogo diretamente com a professora que me acompanharia nas atividades; na escola privada esses trâmites até o momento da execução das oficinas e entrevistas foram muito formais, com documentos sempre em mãos e um português até rijo de falar.

Em meu primeiro contato levei o projeto de pesquisa e apresentei a proposta tanto das oficinas quanto das entrevistas posteriores a essas, de modo que dos três professores presentes na reunião, justamente a professora que me acompanhou durante as oficinas, salientou diversas vezes que ela não era professora de literatura, mas de língua portuguesa e redação. Contudo, ao realizar as atividades de leitura, ela sempre se mostrou muito receptiva e aberta às mediações, elogiando meu tratamento com o texto literário e as obras escolhidas. Mas é preciso ressaltar que ela sempre destacou que seria possível aproveitá-las (as leituras das oficinas) em suas aulas de produção textual. O que já me oportuniza uma análise: seria esse um comportamento de ensino engessado? O “Ler para produzir”, denunciado por Cosson (2014)? Principalmente quando essas leituras eram para servir com intuito de formação de leitores, sendo assim, a professora desvirtuou o princípio das mediações?

Diferentemente da escola pública, a escola privada não só possuía em sua grade curricular a disciplina de língua portuguesa (gramática normativa), como também produção de textos (Redação e preparatórios para o vestibular) e, literatura. Sendo duas aulas de cinquenta minutos para cada área de concentração. Entretanto, a escola não me

possibilitou acompanhar a disciplina a qual pesquiso, de forma que desenvolvi as oficinas nas aulas de língua portuguesa. De acordo com a professora que me acompanhou, ela possuía mais períodos com os estudantes, por isso, poderia ceder algumas aulas para os encontros sem que a pesquisa atrasasse ou atrapalhasse o andamento do bimestre.

A primeira oficina “A evolução da Chapeuzinho Vermelho”, a mesma efetuada com a escola pública, também trouxe os textos de Perrault, Grimm e Rosa. A mediação também se tratou da mesma, com a parada da leitura antes da Moral da História no primeiro conto, aos questionamentos sobre diferenças e semelhanças entre uma e outra Chapeuzinho no caso dos irmãos Grimm e a solicitação de atenção para o modo roseano de compor Fita Verde no Cabelo.

Quando me utilizei da Leitura Contexto-autor para instigar os alunos a pensarem sobre a composição dos *Contos da mamãe Gansa*, fiquei surpreso ao saber que muitos deles já tinham ouvido falar nessa versão da história, afinal, esperava de sua bagagem literária a versão romantizada dos Grimm ou ainda da Disney e outras versões da TV e Cinema. Questionados sobre a característica que mais definia essa personagem da que eles (os alunos que não conheciam a versão de Perrault), conheciam, eles destacaram a ingenuidade da menina. Ao mencionar a existência da Moral da História, não foi preciso perguntar aos participantes qual o gênero essa parte do conto nos remetia, pois, de imediato, duas das alunas destacaram que se assemelhava muito às Fábulas, citando inclusive Esopo. Essas afirmações dos estudantes de que já tinham familiaridade com o texto e com o gênero fábula evidenciam os modos de leitura defendidos por Cosson.

Pela reação dos alunos diante desse texto, decidi por ir direto ao segundo (Chapelzinho Vermelho dos irmãos Grimm) para ter mais material de discussão, essa tomada de decisão é parte do processo de mediação.

Como reagir quando o texto é conhecido ou mal recebido pelos participantes da atividade? É papel do professor-mediador saber se adaptar ao grupo que está mediando e estar preparado para distintas reações entre um público e outro

Novamente utilizei da Leitura Contexto-autor para fornecer a eles certo conhecimento sobre a concepção desses textos e partimos para a leitura. Quando terminamos a primeira parte, toda a turma afirmou conhecer melhor essa versão, alguns alegavam que nas versões que conheciam não se tratava de um lenhador, mas sim, de um caçador. Além também das diferenças sobre cortar a barriga do lobo e colocar as pedras para que ele viesse a morrer. Nesse momento perguntei aos membros da atividade que

figura esse lobo poderia estar representando, ao passo que grande parte deles já imaginava ser uma representação do abusador, estuprador ou qualquer desconhecido. E foi nesse instante que uma das alunas lembrou que na aula de literatura o professor indicou um livro para melhor compreensão dos contos de fadas, a obra *A psicanálise dos contos de fada* (1980), que ela havia iniciado a leitura e que o achara incrivelmente difícil, mas que a atividade agora havia tornado sua compreensão mais clara. Os outros estudantes disseram não ter comprado ou lido o livro, mas que se recordavam da recomendação.

É importante notar como esse público do primeiro ano do ensino médio parecia estar mais preparado para a atividade; e também como o fato de pertencerem a uma classe social mais alta, receberem a recomendação para comprarem um livro técnico de literatura, quando na escola pública, os professores não solicitam mais que a lista de material. Ao terminarmos a segunda parte do conto, onde Chapeuzinho Vermelho encontra com outro lobo e corre para a casa da vovó sem dar ouvidos ao desconhecido, os alunos não conseguiram compreender o aprendizado da personagem, pois se focaram na figura da vovó como a pessoa que planejou a vingança contra o lobo, de modo que tive de evidenciar a tomada de decisão da Chapeuzinho.

Na última leitura da oficina, *Fita Verde no Cabelo*, antes de iniciarmos o processo de leitura propriamente dito, perguntei aos alunos o significado da palavra adaptação e se eles eram à favor dessas para outras obras literárias, como no caso dos quadrinhos ou ainda em outras plataformas, como no cinema ou em séries de TV. Uma das alunas respondeu que sim, era favorável as adaptações porque essas seriam novas formas de se “ler” uma mesma história, como é o caso das séries de TV, como ela mesma exemplificou. Entretanto outro estudante disse que, às vezes, a adaptação estraga a primeira experiência, esse também se utilizou de um exemplo literário que foi transposto para o cinema, às obras cinematográficas dos livros da série Harry Potter de J.K. Rowling.

Quando comecei a explicar para os alunos alguns aspectos sobre Guimarães Rosa, acabei falando das minhas leituras pessoais sobre o autor e como ainda não havia lido *Grande Sertão Veredas* por achá-lo demasiadamente difícil. Em seguida acrescentei sobre o que defino como “medos literários”: obras e autores renomados indicados por grandes leitores e que não lemos por acharmos que não conseguiremos alcançar o nível de leitura necessário para sua compreensão. Nessa explanação, pude falar sobre algumas dessas obras que tive o privilégio de ler e como elas deixaram de ser “medos literários”

por ter aceitado o desafio. Durante a mediação de leitura, por mais que o mediador de leitura tenha o compromisso com os textos que serão lidos com o grupo, é importante que ele cite nomes de obras e autores que façam parte de seu repertório e, de alguma maneira, instigue a curiosidade dos alunos para elas. Por todas as três oficinas que efetuei, sempre levei livros, indiquei obras e autores semelhantes no intuito de fazer com que os membros das atividades percebessem minha paixão pelos livros e pelas obras literárias. Afinal, é papel do mediador de leitura mostrar-se leitor e conhecedor de muitas obras, esse processo transmite confiança para os leitores e não leitores presentes. Quando questionados sobre os seus medos literários, alguns nomes de autores foram surgindo, Machado de Assis, Clarice Lispector, Shakespeare, J. J. R. Tolkien, entre outros.

Solicitei também atenção à complexidade do texto, o estilo do autor, seus neologismos (o que me surpreendeu afinal os estudantes conheciam o significado da palavra) e a construção dada pelo autor ao texto, como em: *sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez.* (ROSA, p. 3), ao que os alunos se atentaram necessitar conhecer bem o texto para poder oralizá-lo da forma correta. É estimulante pensar em como eles têm essa noção de que determinados textos são difíceis de ler, não pela sua significação, mas pela complexidade de sua tessitura. Especialmente nesse caso, um dos participantes da atividade argumentou: “é como uma poesia, a gente nem sempre sabe ler, mas sente o que tá escrito”. Essa fala do aluno evidencia o modo de leitura de que ele se utilizou: a Leitura Texto-intertexto. Em minhas atividades de leitura nunca pergunto o que os alunos acharam do texto ou compreenderam de significação, sempre questiono o que eles sentiram, o que o texto causou e que impacto ou questões determinado texto pode trazer.

Terminada a leitura do conto, igualmente como na outra mediação feita na escola pública, perguntei aos participantes onde estava o lobo dessa história ou quem era ele, ao que no primeiro momento eles não conseguiram perceber que se tratava da própria morte. Uma das alunas disse “não há lobos, o lobo é o medo que ela tem... um medo que ela nem sabe que tem, mas que encontra no final da história, quando a avó morre.”, o que em seguida fez com que os outros conseguissem chegar à conclusão, e uma das alunas respondeu “então a morte é o lobo da história, porque não tem mais o perigo de alguém fazer mal pra ela... ela nem tem medo, ela mesma conta pra onde vai porque esse perigo não existe”. Inquiri dos alunos porque será que o autor tinha retirado esse perigo da história, ao passo que um dos meninos participantes da atividade disse: “eu acho que é

porque ela mora no interior e no interior não tem esses perigos de cidade”. Todos esses alunos se valeram dos modos de leitura de que Cosson escreve: a Leitura Contexto-autor, Contexto-leitor, Texto-contexto e Contexto- intertexto.

Quando chegamos ao final da atividade, mostrei os livros de contos que havia levado: contos de fada, regionalista, o de adaptações dos contos de fadas, e também, Chapeuzinho Amarelo, do Chico Buarque (a primeira versão). Apresentei um breve resumo de cada um deles e expliquei o desenrolar da obra de Buarque e como o livro também sofreu adaptação, tanto que sua primeira edição tinha um conteúdo denunciativo e como as novas ilustrações haviam retirado esse tom da história. Falei também sobre as demais adaptações em quadrinhos, animações, desenhos animados, filmes e séries de TV. Após isso, pedi para os alunos tentarem compreender como a personagem tinha se transformado de uma menina ingênua nessa figura mais madura. À medida que uma das alunas, como ocorreu na outra mediação, se atentou também às cores, afinal, as primeiras chapeuzinhos usavam vermelho, a do conto de Buarque levava amarelo e Fita, era verde. Para ela:

“tem que ter um significado as cores, o vermelho pode ser por causa do perigo, o amarelo era medo e a fita verde, de certo, era porque ela ainda iria madurar”, conquanto que uma das colegas completou “mas ela amadureceu, todas elas amadureceram. A Fita Verde amadureceu na morte da avó. A Chapeuzinho Amarelo perdeu o medo do lobo, e o lobo pode ser qualquer medo que nós tenhamos, agora que o professor falou, eu entendi. E também tem as outras duas, uma não pode amadurecer porque ela morreu, mas a outra aprendeu uma lição”.

Ao qual pude explicar que realmente algumas teorias, especialmente a semiótica, trabalham com a linguagem visual, onde as cores podem significar além do texto. Também exemplifiquei a psicologia por trás das cores no cinema e nas produções de TV.

A segunda oficina que envolvia *Os amores de Alminha* de Mia Couto e *Um dedinho de amor* de Elisa Lucinda ocorreu na semana seguinte, expliquei novamente que esses percebessem a figura da mulher retratada e, como ambas podiam ser interpretadas de maneira separada ou conjunta. Além disso, alertei sobre a figura da mãe encontrada em cada conto e como a relação das personagens com os filhos poderia influenciar no nosso julgamento dessas. Recorri à Leitura Texto-autor para aclarar aos alunos o português moçambicano do autor e que, de alguma maneira, sua linguagem ou forma poderia causar algum estranhamento, principalmente por se tratar de outro país e, conseqüentemente, outro contexto cultural.

Efetuada a leitura do texto, logo os participantes souberam defender o alicerce da nossa discussão, o papel da mãe. Uma das participantes destacou a importância da figura da mãe no desenvolvimento das crianças e como, muitas vezes, essas são negligenciadas pela própria família. E que, no caso desse conto, era evidente como a mãe é quem mantinha a família unida. Era ela quem zelava pela família, quem passava as noites em claro pela filha e quem se preocupava com a filha na escola. O pai era só uma representação de muitos pais que “acham que por pagar as contas da casa não precisam passar um pano no chão ou ir na reunião da escola”, esbravejou uma das participantes. Outra aluna disse que “a sociedade estabeleceu assim”, em relação ao papel que a mãe exerce nos cuidados de um filho, além de completar com “parece que é normal uma mãe cuidar mais dos filhos do que o pai, mas não é”. É curioso notar como existe no imaginário das alunas essa reflexão do que mulheres e homens podem fazer, talvez sejam, os debates em sala de aula, talvez sejam as informações por eles colhidas em sites de internet e vídeos no *youtube*. Mas, comparando com a realidade e algumas das respostas dos participantes, é como se houvesse uma distância entre a realidade que eles relatam e as opiniões que têm sobre um texto e outro. Os estudantes recorrem às suas histórias de vida para compreender o texto literário, recurso esse defendido por Cosson como a *Leitura Texto-leitor*, onde ele se identifica com a obra e essa tem uma significação pessoal. Uma das participantes pediu para falar sobre o amor que a mãe sentia: um amor que talvez nem ela compreendesse, disse ela:

“Essa mãe, ela tava num conformismo... ela tava conformada com essa vida de migalhas. Ela achava que aquilo que ela vivia fosse amor, talvez ela achasse que ela fosse feliz, diante de uma cena, de uma única cena, a do ganso se envolvendo com a menina, aquele carinho todo. Foi quando ela percebeu que ela não tinha nada, ela não tinha nem pedaços de amor em relação ao casamento que ela tava tendo com aquele homem”.

Esse comentário da aluna é quase que doloroso, onde ela sente (muito) o que a personagem passava. Uma interpretação muito pessoal. Principalmente porque estávamos olhando a relação mães e pais com os filhos, e, de repente, um comentário como esse sobre outra questão do texto. Muito mais relacionado ao “o que vocês sentiram com esse texto?” que eu pergunto em todas as atividades, do que com uma leitura efetuada através de um modo de leitura, seria esse o tipo de *Leitura Texto-Leitor* elevado ao máximo nível? Onde o texto ganhou algum aspecto ou significação muito pessoal? Talvez ela tenha sentido pena ou dó dessa mulher. É pertinente perceber como a

mediação pode escapar do nosso controle, mesmo que eu tenha direcionado a atividade para a discussão desse papel a que as mulheres “têm” de exercer dentro de suas famílias, uma das alunas arrasta a leitura para outro patamar, talvez se importando mais com os sentimentos ao invés de o que uma mulher pode ou não fazer.

O último texto dessa atividade tratava também de uma relação entre mãe e filha, entretanto, esse era narrado em primeira pessoa pela própria filha. Tratei de apresentar brevemente a autora e seu contexto de concepção, tanto para trazer a Leitura Contexto-autor e a Intertexto-autor, quanto para embasá-los sobre o tipo de texto que trataríamos. Solicitei a eles a ligação entre uma história e outra para que a interpretação se focasse na comparação entre um texto e outro, esse recurso tanto para compor a mediação e não deixar as interpretações seguirem para rumos muito distantes do objetivo, tanto quanto para que houvesse a Leitura Texto-contexto e Intertexto-texto.

Lemos o texto de uma só vez e um dos participantes adiantou que essa mãe do segundo conto não era diferente da primeira, porque a primeira era mãe de apenas uma filha, enquanto essa se dividia entre afazeres e os outros filhos, sendo assim, a personagem (a narradora) tinha uma visão particular sobre a mãe. É possível perceber aqui como ele se valeu do conteúdo aprendido nas aulas para depreender que a narradora não era confiável, pois se houvesse uma versão dessa história pela visão da mãe, a história seria contada de maneira diferente.

Perguntei aos alunos sobre esse “dedinho de amor” do título, disse a eles que se tratava de um pedaço que a personagem deu para receber algum amor, logo, o que as pessoas não faziam? Quais pedaços nossos damos para recebermos algo em troca? Uma das participantes da atividade destacou que para frequentar as aulas dispndia um tempo da vida dela, e isso seria o seu pedaço. Alguns dos membros da atividade expressaram confusão quanto a essa metáfora de se dar “aos pedaços” para conseguir alcançar algum objetivo. Então tive de explicar que a personagem deu um pedaço dela própria para receber o amor, ou seja, o que damos todos os dias para receber de volta o que desejamos. Esse pensamento os fez pensar em silêncio por um instante. Até que um dos estudantes disse:

“Meu pai sempre diz que se eu quiser algum presente novo, eu preciso fazer por merecer. Talvez esteja fazendo esse “por merecer” dele doando meu tempo para estudar, tirar boas notas e conseguir o que eu quero”.

Os outros membros do grupo riram da arguição dele, mas não está incorreta. O aluno compreendeu a metáfora e introduziu dentro do seu próprio contexto, efetuou um dos modos de leitura mais comuns defendido por Cosson, A Leitura Texto-leitor.

Lembrei os alunos de que havíamos lido o texto anterior e que esse poderia de alguma forma se conectar com aquele. De maneira que eles pensaram nas mães e como elas davam seus pedaços para alcançarem o que desejavam, enquanto essa mãe de *Um dedinho de amor* não dava amor à filha, a outra de *Os amores de Alminha* só o que fazia era dar seus pedaços pela filha. Uma das alunas recordou: “A mãe da Alminha dava o sono dela para poder cuidar da filha à noite, dava a vida dela para manter o casamento, mesmo sem receber o amor que ela percebeu somente no final da história. Ela devia ter conhecido essa menina do dedinho”. Essa resposta fez com que os colegas rissem, mas de modo algum estava equivocada.

Expliquei aos alunos que na literatura não existe interpretação errada, mas rasa e profunda, conforme a subjetividade do texto e a capacidade do leitor de encontrar o subtexto. Dei dicas para que eles buscassem novas leituras que pusessem tanto o papel de mãe quanto de filha em evidência, citei as autoras de que conhecia e, inclusive, provoquei a discussão para outro ponto “Quem foi que decidiu que ser mãe é uma obrigação? E porque existe esse ideal de que toda mulher deve ser mãe?”. As respostas vieram de imediato: “Porque é a mulher que gera a criança!”, “Toda mulher quer ser mãe.”, “Ser mãe é um presente de Deus, uma dádiva”. Tornei a questioná-los: “E se a mulher não quiser ser mãe?”. Houve uns minutos de silêncio até que voltei ao assunto sem questioná-los, mas explicando que a maternidade como a conhecemos hoje em dia nem sempre foi vista dessa forma, que essa figura de mãe protetora, mãe que cuida e zela pelos filhos nem sempre foi dessa maneira.

Evidenciei que essas minhas questões eram provocações para que eles pensassem sobre essa obrigação da mulher virar mãe, sobre como é impactante para a vida de uma mulher se comprometer para o resto da vida com a vida desse outro ser humano que ela gerou e como isso é transformador. A ideia por trás dessa mediação era fazê-los refletir sobre esses papéis impostos às mulheres, sugeri que eles falassem com as próprias mães sobre como a vida delas mudou a partir do momento do nascimento deles e dos irmãos. Despedi-me e avisei a eles que na próxima semana os textos teriam ainda maior impacto, por se tratar de textos de Clarice Lispector.

A última atividade que envolvia dois textos de Clarice Lispector iniciou muito bem, pois de início ao saberem que se tratava da última oficina de leitura os alunos se mostraram tristes com o término de nosso período juntos, além disso, alguns deles falaram sobre como tinham pensado na reflexão que os textos anteriores traziam para a vida deles. Uma das alunas nos relatou que os buscara em casa para ler com sua mãe e a

irmã e, assim, conseguir conversar com elas sobre a nossa atividade. Ela nos contou que a mãe tinha adorado os dois textos e que ela se abriu para falar sobre as suas gestações e como elas haviam mudado todo o seu contexto de vida. Esse relato mostra a potência que a leitura mediada e a literatura têm sobre a vida de um leitor, fazendo-o refletir sobre determinados temas que talvez não se alcançasse sozinho e na rotina do cotidiano.

Antes de partir para os textos, fiz algumas perguntas sobre a autora de modo a detectar os conhecimentos dos participantes da atividade acerca de sua bagagem literária e também pude expor um pouco sobre Clarice, sua origem, suas obras, sua contribuição para a literatura brasileira e o tipo de literatura que ela trabalhava. Aproveitei o momento para exemplificar o conceito de Fluxo de consciência e também para falar de algumas obras importantes da autora que haviam me tocado, conforme fiz na oficina com os estudantes da escola pública. Todo esse processo antes de se ler o texto é feito para dar arcabouço aos estudantes no momento de se interpretar um texto, o que Cosson classificaria como Contexto- autor, Texto-autor e Intertexto-autor (principalmente por Lispector já ser conhecida dos estudantes e que o segundo texto também seria de sua autoria).

Como já dito, é parte do processo de mediação e do papel do mediador mostrar-se amante de literatura e dos textos dessa autora poderia ser o motor que alguns deles precisavam para se iniciar na aventura de ler essa tão ilustre autora.

Iniciamos a leitura pelo texto *Tentação*, um conto breve e de muito significado. De partida os alunos não compreenderam o porquê de se ler um texto sobre o encontro de uma garota ruiva, no calor do Recife, com um cachorro ruivo. Lembrei a eles, me utilizando da Leitura Contexto-autor, as origens da autora e sua forma de transformar acontecimentos comuns em grandes narrativas. Questionei os participantes da atividade acerca do que eles acreditavam ser o prisma do conto, de modo que algumas respostas surgiram: “É o cão”, “É o sol das duas horas que se repete duas vezes”, “É o encontro entre a menina ruiva e o basset”, até o ponto em que uma das alunas responde:

É a sensação que a menina tem ao encontrar um ser parecido com ela. Porque as pessoas ruivas chamam atenção, a autora escreve sobre como o cabelo dela brilha ao sol... E ela mora numa terra de negros, então ela sempre vai se destacar. Então quando ela vê um ser, mesmo que seja o cachorro que passa em frente da casa dela, é, pelo menos, alguém que entende o que ela sente.

Outra estudante complementou o comentário da colega:

Sim, e a gente sabe que a menina já se sente mal por isso, e, além

dela ser ruiva e chamar atenção, ela ainda está com soluço, o que é um desconforto que a gente não controla... Mas, se bem, que no final ela diz aqui: *Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.* Então, eu acho que é isso, ela se sentia mal por ser diferente, não por ser ruiva.

Nessa análise, as alunas ficaram presas à unidade da palavra e ao que a autora forneceu de dados no conto, utilizando-se da Leitura Texto-autor. Elas puseram-se na situação da personagem e sentiram o que elas sentiriam naquele contexto para poder conseguir compreender o porquê de ser tão importante um simples encontro com um animal para uma menina sentada em frente de casa. Questionei se eles tinham interesse de levantar alguma outra questão do texto, algum item específico que lhes tivesse chamado atenção e então um dos alunos destacou, igualmente ao acontecido na escola pública, que a menina: *acompanhou- o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina. Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.* (LISPECTOR, 1981, p.31). Para esse aluno, o fato da menina ter se encantado com o cachorro que era seu semelhante era como se a ela não houvesse esperança, segundo ele: “essa menina estava muito triste, professor. Aí quando ela viu uma ponta de esperança, logo se acabou porque o cachorro nem olhou pra trás.”. Perguntei aos alunos se eles tinham interesse em algum outro momento ou queriam comentar a observação do amigo, mas não surgiu mais nenhum, de maneira que decidi por passarmos para o próximo conto *Perdoando Deus*, agora mais complexo e o mais longo de todos os utilizados nas oficinas.

Li o texto em voz alta e os alunos acompanharam minha leitura sem interrupções, quando terminamos o conto no rosto de cada um deles havia uma grande interrogação que dizia “o que acabamos de ler?”, “que experiência foi essa?”, “qual o sentido dessa leitura e por que esse texto tem relação com o anterior ou os anteriores”? Fui aos poucos comentando o texto com o grupo para que eles pudessem ir lembrando pouco a pouco cada acontecimento do conto, então eles conseguiram compôr a história: “é uma mulher que está feliz, olhando o mundo e percebe que está olhando o mundo e como ele é bonito. Então ela leva um susto porque tem medo de ratos e de repente se encontrar com um rato morto, esmagado. Ela corre do rato para o outro lado da rua e reflete sobre esse acontecimento”. Fiz questão de lembrá-los que aparentemente esse conto não conta grandes acontecimentos, mas a personagem passa por um processo interessante de conhecimento sobre si mesma.

Essa ajuda para compreensão do texto fez com que eles compreendessem que a importância desse texto não está nos acontecimentos, mas no que a personagem pensa sobre esses acontecimentos, que reflexões ela faz acerca deles. Até que uma das participantes da mediação percebeu que o início do conto é muito simples e ocorre com todas as pessoas e o tempo todo: “Às vezes, estou vindo para a escola e fico olhando a rua, não olho nada, mas ao mesmo tempo olho tudo. Não estou presa a uma expectativa, só estou olhando a rua”. A partir desse comentário dela, os outros membros do grupo começaram a perceber que eles também passavam pelas mesmas situações e que, às vezes, também tinham suas reflexões conforme a personagem, mas não dividiam essas reflexões com ninguém: “É como quando você pensa alguma coisa e acha ela ridícula. Então você ri pra si mesmo e balança a cabeça para não pensar mais naquilo, mas aí acaba pensando demais.”. Aproveitei essa fala para poder explicar que esse processo é o que chamamos de Fluxo de Consciência nas obras de Lispector, ela pensa através das personagens, lemos os seus pensamentos e não os acontecimentos. Vemos os pensamentos indo e voltando e a reflexão acontecendo dentro da cabeça dela.

Seguida a leitura um dos estudantes me perguntou “esse rato que ela vê na rua, ele é uma metáfora de qualquer evento que possa acontecer com a gente?”, essa leitura que ele fez foi através da sua bagagem teórica sobre como autores utilizam as figuras de linguagem. “Certamente”, concluí com eles:

Todos temos nossos ratos que nos fazem repensar nossa existência, tem gente que fica doente, tem gente que perde alguém amado, tem gente que vê espíritos. Ela viu um rato. Mas o ponto aqui é compreender por que um rato fez a personagem refletir tanto sobre o que estava pensando?

O grupo pensou um pouco sobre essa questão até que uma das alunas argumentou que “deve ser porque ela estava se “achando” demais. Imagina! A mãe de Deus... Então Deus mostrou pra ela que Ele está em tudo, até mesmo no rato morto”. O que em seguida fez os outros alunos pensarem quando foi que eles passaram por essa situação; surgiram alguns relatos pessoais sobre “os ratos” da vida deles. Esse tipo de aproximação com o texto é o modo de leitura que Cosson descreve como Texto-leitor, um encontro da obra com uma significação pessoal para o leitor.

Solicitei dos alunos um maior entendimento sobre o porquê de eu levar o primeiro texto conjunto com esse, e todos eles disseram ser por causa da cor do rato, ele era ruivo assim como a personagem. Expliquei que por mais que a cor realmente remetesse um ao outro, poderia eu ter levado *Felicidade Clandestina*, onde também

existe uma personagem ruiva. Eles ficaram por minutos em silêncio, alguns folhearam os contos novamente, enquanto eu os provocava com indicações, processo comum da mediação de leitura que objetiva ajudar na compreensão de textos literários. Até que uma das alunas interrompeu o silêncio dizendo:

Essa mulher estava feliz e se sentindo livre, ai aconteceu isso e ela questionou o Deus dela sobre a existência dela, quem ela era e como ela se comportava. A menina ruiva não, a gente não vê ela pensando, não tem esse negócio de fluxo de pensamento. É como se ela aceitasse ser uma menina ruiva que sofre sozinha no calor.

Afirmar que essa poderia ser um dos motivos, mas que era preciso que eles percebessem que tanto uma quanto a outra passavam por uma transformação. Eles não conseguiram chegar à minha interpretação, por isso deixei os textos com eles no final da atividade, para que pensassem por si só. Por último, antes de encerrar a atividade, perguntei a eles quem era a pessoa perdoada no conto, todos eles disseram que a personagem perdoou a Deus. Não quis entregar a resposta de que a personagem perdoava a ela mesma, e disse que eles poderiam pensar sobre essas questões lendo os textos novamente sozinhos em casa.

Antes de me despedir dos estudantes, agradei a oportunidade, indiquei livros da Clarice, falei sobre seus contos e também sobre as obras que eu mais gostava de ler. Tive a impressão de que foi prazeroso para os alunos ler obras literárias sem que fossem obrigados a fazer uma resenha ou um trabalho sobre, embora a professora tenha dito em todas as atividades que os textos seriam aproveitados nas outras aulas. Mas, aparentemente, desfrutar da leitura em grupo, sob o comando de um mediador, foi uma experiência nova e positiva para eles.

É preciso que eu relate aqui que diferentemente da escola pública, onde a professora regente no primeiro e no segundo encontro teve de intervir para conseguir silêncio, na escola particular desde o primeiro encontro foi possível efetuar as atividades sem que os alunos interrompessem. Sabemos que na realidade do dia a dia, com os professores que a turma já está acostumada, o comportamento deve ser outro, mas cri que era necessário trazer essa informação. Ademais, tenho que deixar registrado que alguns alunos me procuravam no intervalo para conversar sobre livros, alguns poucos deles tinham muita familiaridade com a leitura literária, os best-sellers e, inclusive, clássicos.

As oficinas na escola particular provaram que o professor precisa ser mediador, diversas vezes os estudantes se mostraram interessados em discutir literatura, obras e autores. Muitos deles disseram não frequentar a biblioteca, enquanto outros, liam

o que os pais compravam em casa, mas o mais importante, diversos dos participantes das atividades se mostraram interessados em buscar mais textos sobre os autores e temas discutidos. Sai dessa experiência com um sentimento de dever cumprido, com vontade de ter podido fazer mais, ao invés de três atividades de 50 minutos em cada escola, ter passado o semestre com eles. Mas todas as Oficinas foram de muito valor para essa pesquisa, de modo, que no próximo capítulo explorarei quais foram os impactos delas nos alunos e professores (por amostragem) em entrevistas pré-moldadas.

CAPÍTULO III

AULAS DE LITERATURA: METODOLOGIA, PRÁTICA E REFLEXÃO

O que acontece com os pais?

Competiria aos pais dessas crianças, não a nós, inculcá-lhes o hábito das boas leituras. Ora essa! Mas se eles também não leem... Vivem eternamente barbunizados pelas novelas da Televisão.

Cartaz para uma feira de livros

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem.

Citação

De um autor inglês do saudoso século XIX: “O verdadeiro gentleman compra sempre três exemplares de cada livro: um para ler, outro para guardar na estante e o último para dar de presente.”

(QUINTANA, 2013)

Neste capítulo, exploro as respostas dos depoentes das entrevistas pré-estruturadas. No primeiro tópico, trago as respostas das docentes, tanto da escola pública quanto da escola particular; no segundo, trabalho sobre as respostas dos discentes. Para elaborar as questões das entrevistas com as professoras, levei em conta a retirada da literatura como disciplina do currículo escolar. Além disto, elaborei o perfil leitor dos professores e a sua formação como mediadoras de leitura. Em relação aos estudantes, elaborei as questões tanto para traçar o perfil leitor de cada um, quanto para compreender o que eles esperavam do ensino de literatura e se a escola oferecia o que eles tinham interesse em ler. Por último, teço um argumento sobre meu posicionamento acerca do trabalho com a leitura como formação de leitores.

3.1 O olhar dos docentes: Escola e profissionais de literatura

As entrevistas com as professoras buscou compreender a relação delas com a literatura e a prática leitora. Em relação à prática docente, tentei identificar qual a importância dada por elas a essa expressão de arte; como elas receberam a decisão da retirada da literatura como disciplina do currículo escolar e como essas têm enfrentado essa decisão; qual sua dedicação ao trabalho de mediação em leitura e se a escola em que trabalham desenvolve algum programa desse aspecto, e, por fim, entender como elas incentivam seus alunos a praticar leitura literária, qual a importância dos pais nesse processo e como melhorar as aulas de literatura em um ambiente ideal.

Acerca da primeira inquietação, as professoras se aproximaram e se distanciaram, ao mesmo tempo, com suas respostas. A professora da escola pública, que denomino Ana³⁰, refere-se à literatura como:

A expressão do ser humano, da própria vida, porque ela nos faz refletir sobre a existência humana, sobre o nosso ser, estar aqui no mundo, então... E também nos faz aprimorar os nossos conhecimentos sobre o ser humano, sobre a vida, não é? Aprimorar, assim, a nossa formação cultural, intelectual, então é importante. Não só isso, mas ela também é importante porque é uma forma de arte e como tal ela também nos toca, nos ajuda a... A melhorar assim... Ela toca os nossos sentimentos, as nossas emoções, não é? E nos transforma. E nos ajuda também a transformar o nosso mundo a nossa volta, talvez até a nossa sociedade, então é importante também como entretenimento.

Percebo, na fala da professora, que a literatura tem uma expressão ampla, ela não se voltou ao papel da literatura dentro de sala de aula ou como método de ensino, mas revelou que a literatura tem outros aspectos, permitindo diversos caminhos e formas de abordagem e

³⁰ Os nomes reais das professoras e dos estudantes serão resguardados ao pesquisador.

desenvolvimento. A sua resposta também reconhece a literatura como arte e, portanto, uma forma de expressão humana que faz com que os leitores sintam e reflitam sobre questões do mundo. A professora da escola particular, que denomino Mara, defende também que a literatura é importante por impactar na vida dos leitores, entretanto, ela caminha por uma visão mais aproximada do ensino de literatura, segundo ela:

Literatura para minha pessoa, como professora de literatura, eu acho que literatura é vida, porque você... Conforme você está trabalhando obras escritas por pessoas; estilos diferentes, vivências diferentes, experiências que eles tiveram, totalmente diferentes umas das outras, criatividade ficcional, tudo isso faz com que a literatura se torne vida pro aluno. E no momento que você sabe utilizar a literatura até para motivação do aluno na escrita, eu acho que você consegue dar um passo adiante na elaboração de textos, na produção de mais criatividade de ideias, afinal ler é estar em contato com o mundo, do autor e do seu próprio mundo pessoal.

É possível perceber como as professoras têm um apreço especial pela literatura e o seu poder na formação cidadã do leitor. No entanto, tomando a resposta da professora Mara, que relaciona a importância da literatura com o trabalho por ela desenvolvido em sala de aula, a literatura é uma fonte de inspiração para novos textos, e não que não possa ser. Mas será que a literatura vive para inspirar as pessoas a escrever? Afinal, ela defende que *ler é estar em contato com o mundo*, efetuando uma correlação do que se lê do mundo com o que o leitor tem do seu próprio mundo. De acordo com Antonio Cândido, a literatura (concebida no sentido amplo, livros, cantigas, tradições, folclore, dentre outras manifestações culturais) deve ser considerada um direito humano, pois:

vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (1989, p.176).

Portanto, é importante por fazer parte da construção social e da identidade dos cidadãos. Para tais interpelações das professoras acerca da importância da literatura, é preciso pensar: que tipo de leitoras elas são? Seriam essas professoras leitoras assíduas de literatura? Ainda mais sabendo que Yunis (2003) e Petit (2006) defendem que o professor de literatura precisa ser leitor para que suas práticas leitoras sejam efetivas. Para tanto, elaborei uma questão aberta acerca do último livro de literatura que haviam lido. Afinal, geralmente, quando se pergunta a um leitor sobre o livro que está lendo ou que recentemente terminou é esperado que a resposta venha carregada de sentimento, seja ele positivo ou negativo. De modo que a Ana respondeu não somente a essa pergunta como traçou uma linha do tempo sobre as suas leituras, por que começou a ler e com que frequência efetua suas leituras:

Foi... Deixa eu ver... Eu leio tantos livros. O último livro que eu li foi *O amante japonês* que foi uma indicação da minha amiga Alexandra e eu não conhecia ainda Isabel Allende, foi a partir dessa leitura que eu passei a conhecer, né? Saber um pouco mais dela, dos livros. Gostei muito dessa leitura, porque é uma trama assim, muito bem trabalhada. É muito bem trabalhada, muito bem arquitetada, os personagens todos têm vida, então foi um livro assim muito interessante, eu gostei muito. E agora já estou me preparando para ler a Tetralogia da Helena Ferrante que ah... Tem uma série agora da HBO, inclusive ela está orientando tudo. Disseram que segue bem a linha do livro, mas eu não vou assistir antes, eu vou primeiro ler os livros agora nas férias, e aí eu vou assistir depois. E têm muitos livros, eu estou agora lendo Dostoyévski, comecei, é o *Conto dos Humilhados*, e eu tenho outro do Dostoyévski que é o *Crime e Castigo* para ler nas férias também.

Ana revela, nesse relato, que é não só uma leitora, mas uma leitora voraz que anseia por novas leituras. Muito, além disso, ela respondeu a questão apenas como pessoa leitora, sua experiência como tal, não tecendo assim uma resposta técnica, repleta de conceitos sobre o tema. Ela as planeja e as adora. Em sua resposta para esta questão, que durou cerca de 10 minutos, ela me contou sobre como se tornou uma leitora:

Um dos livros assim que eu li e que eu me apaixonei, logo no início, eu tinha uns 15 anos, eu acho, foi *Olga*, do Fernando Moraes. E eu me encantei pela Olga e pela força dela e não largava o livro. Então muito cedo, aos 15 anos, lendo *Olga*. E não foi assim por indicação, mas porque eu trabalhava, comecei a trabalhar muito cedo, eu trabalhava em um escritório de engenharia e a esposa dele tinha uma biblioteca, nossa! Eu fiquei então encantada e aí eu comecei a ler os livros dela, e eu lia um livro e pegava outro e tinha esse livro.

É importante saber essas características das professoras porque deste modo elas entregam o seu apego às obras literárias e se a importância defendida por elas na primeira questão se reflete não só no ensino de literatura, bem como na sua vida de leitora. A professora Mara, por sua vez, declara:

Olha eu estava lendo um livro já direcionado para a UFGD e li *A volta ao dia em 80 mundos* de Julio Cortazar, uma literatura argentina. Li os dois Tomos, fiz um trabalho bom com os meninos do cursinho: fizemos slides, trouxemos um pouco da vivência da bio... biografia do autor também. Então foi um livro, assim, um pouco difícil, porque ele tem um estilo muito próprio, muito pessoal, cê tem que primeiro conhecer o estilo do autor para conhecer as suas ideias, né? Mas muito interessante. Esses dois Tomos foram em uma única obra.

Mara não quis se estender no seu relato, respondeu a questão conforme o esperado, mas não houve um grande envolvimento sobre o livro, nem me apresentou um resumo ou o indicou, mas, mesmo assim, mostrou-se interessada em evidenciar o trabalho que havia realizado a partir da obra, uma prática que ela já defendia na sua resposta sobre a

importância da literatura, sendo portanto, coerente com o que acredita: a literatura é importante como ponto de partida para outras tarefas. Não penso ser essa uma visão equivocada, afinal, a prática do “ler para produzir” vem sendo aplicada nas escolas brasileiras há muitos anos. Eu mesmo passei por essa experiência, e ela fez parte no processo de tornar-me leitor. Mas, de certa forma, eu esperava que a professora tivesse uma experiência mais pessoal com o livro e a leitura e não necessariamente uma (por mais digna e interessante) que viesse de uma atividade sobre livros, mas uma leitura advinda da fruição, da fuga do dia a dia e da disposição da entrevistada em praticar a leitura.

Contudo, apenas uma questão não poderia fornecer tantos indícios sobre o perfil leitor das professoras, de modo que a próxima indagação abrange não só sua história como leitora, mas também a sua preparação como professora mediadora. Então questionei se as professoras já haviam participado de algum grupo de leitura e se não, se gostariam de participar.

Sabendo que a PROEX (Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFGD), juntamente com o SIMTED (Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados), oferece o curso de mediação em leitura (PROLER) há mais de sete anos na cidade, tinha a expectativa de que alguma delas pudesse ter participado em algum dos anos anteriores. De modo que a professora Ana respondeu:

Então... Eu estava participando, nós temos um grupo de leitura e depois com o tempo integral, eu não tive mais tempo de participar, mas nós temos um grupo que marcou algumas vezes, mas que, às vezes, um não pode e aí o outro não pode. É no final de semana, aí marca no meio da semana, e aqui quem faz parte do grupo são professoras e... Mas nós temos assim um grupo, só que o que aconteceu: nós não conseguimos mais nos reunir. Mas ele está ali, está... Suspenso por enquanto. Mas eu penso que o ano que vem... É que aqui é muito puchado a rotina da escola integral, nós não tínhamos tempo nem para fazer a leitura. O certo seria... eu não tenho tempo para ler um livro, para pensar sobre o livro, levar para o estudantes... Eu não tenho tempo. E se eu quiser, eu tenho que fazer a leitura em casa.

Ana me parece interessada em participar de algum grupo e de efetuar leituras literárias à parte das que ela já tem programadas para as aulas, mas seu relato evidencia que não só ela como todos os outros professores, que participam do grupo de leitura que eles formaram na escola, passam pelo mesmo problema: a falta de tempo. É sabido que os professores têm suas rotinas atarefadas, e se penso que a escola a qual pesquisei oferece ensino integral, é maior ainda o compromisso dos professores com suas aulas e as práticas oferecidas para os estudantes. A professora Mara mais direta em a sua resposta, diz:

Eu sou de Londrina no Paraná e fiz a (UEL) Universidade Estadual lá de Londrina. E lá nós tínhamos um grupo de leitores, primeiro das Seleções da

Reader's Digest, que era uma revista já com os condensados de obras. E a cada 15 dias nós nos reuníamos lá na UEL e nós fazíamos um trabalho interativo de troca. Depois com a mudança aqui para o Mato Grosso do Sul, eu senti que realmente essa lacuna ficou. Mas como eu já tinha o hábito de leitura eu já ia me suprido sozinha, comprava obras. Às vezes, você... Gosto muito de pesquisar pela *Revista Veja* quais são que são os *Best Sellers*, algum outro que esteja saindo, como, até, alguma obra de automotivação ou autoajuda. Também eu gosto. Mas ainda prefiro literatura ficcional, leio por minha conta e divulgo e troco ideias com os colegas de área.

A informação dada pela professora é muito importante, afinal, ela já participou de um grupo de leitura, mas como relatou, há muitos anos³¹. Entretanto, ela me fornece a informação de que tem o hábito da leitura e que é uma compradora de livro; isso indica que existe um interesse pela prática e por conhecer novos autores. Depreendo de sua fala que, além de conhecer os clássicos (afinal, todo professor de literatura acaba conhecendo os clássicos devido a sua necessidade de “ensiná-los”), ela busca também por novos autores, acompanhando os “mais vendidos” de uma revista de sucesso. Ela se mostra também leitora de obras de automotivação e autoajuda e existe muito a se discutir se tais obras do gênero são literatura ou não, mas, de fato, o importante é saber que Mara é uma leitora habitual, ou seja, a literatura faz parte de sua vida.

Ana também forneceu informações além do esperado na questão dos grupos de leitura, de modo que após mencionar o grupo de leitura entre as professoras, ela muda a direção dessa questão para um desabafo sobre como é cansativo e exaustivo o trabalho que os professores da escola têm todos os dias. Ela me confidencia que não consegue preparar a aula ideal para seus alunos por conta das multitarefas que acumula como professora e coordenadora da escola. Apesar dos problemas mencionados, se mostra muito gratificada com o que tem desenvolvido com a equipe. Segundo ela, a escola precisa estar em movimento, de maneira que a cada semana eles elaborem uma forma diferente de fazer a “acolhida” dos estudantes, sem que se repita de uma para a outra semana, o que demanda muito planejamento e criatividade. Ademais, ela relata a luta da coordenação e professores para criar eventos com os estudantes, jogos escolares e feiras para a comunidade apreciar o que os estudantes têm desenvolvido na escola. Porém, essas atividades *para movimentar a escola* acabam roubando o tempo que ela e os outros professores poderiam tirar para se aprofundar em atividades voltadas ao fomento da leitura. De acordo com ela, *a escola não tem muito a oferecer*, então, precisam criar essas situações para que os estudantes tenham interesse em participar das atividades, afinal, um dos princípios da escola é o protagonismo dos alunos. Quando ela me diz

³¹ A professora reside em Dourados há mais de 25 anos.

que a escola não tem muito que oferecer, toca em um dos pontos mais importantes da estrutura da escola, a biblioteca, que, de acordo com ela:

Nem uma biblioteca. Antes eu falava e a coordenadora ficava brava. Porque antes era uma, uma... Agora já está mais organizadinho, pedimos para tirar os livros de pesquisa para ficar os livros literários, mais ajeitadinha. Nossa, teria que ter... Nós temos aproximadamente 5000 livros, mas assim, eu penso em uma biblioteca, nossa! Dos sonhos. Uma biblioteca que eles possam sentar e fazer a leitura. Eles até vem, mas eles já ficaram sentados nas salas, então se tivesse uma sala aconchegante, uma sala para leitura, com uns puffszinhos, alguma coisa, um tapete, aquele ambiente, aquele clima de leitura. Eu ainda tenho esse... Mas hoje está bem organizadinho, porque antes eu olhava e falava “isso aqui não é uma biblioteca, isso é uma sala de aula”. Mas agora está bem melhor. No ano que vem nós vamos receber mais 150 livros, espero, porque já fizemos o pedido e vamos trabalhar com os estudantes a leitura e sempre valorizar.

A biblioteca está, assim, fora dos padrões indicados no livro *Biblioteca Escolar* (2007) que é oferecido como base para as bibliotecas escolares pelo Ministério da Educação. Segundo o documento, *a biblioteca escolar não deve ser só um espaço de ação pedagógica*, ela deve servir como *fonte de experiência, exercício da cidadania e formação para toda a vida* (p.25). Sabendo que ambas as professoras são leitoras, é preciso saber se elas conseguem desenvolver mediação de leitura em sala de aula, a partir disso, a primeira questão que preciso destacar é “Como você incentiva seus alunos a praticar leitura literária?”. De forma que a professora Ana, da escola pública, respondeu:

Eu indico livros, porque tudo o que eu posso, se estou falando sobre alguma coisa, eu trago e passo para eles, mesmo que eles não leiam, mas eles vão... Né? Mas eles vão lembrar. Até um aluno disse “ah professora, eu não quero ler adaptação não. Eu quero ler o livro mesmo”. Porque nós trabalhamos a adaptação do Valcyr Carrasco de *Os Miseráveis* e eles queriam o livro na íntegra, mas mesmo assim eles se encantam, eles gostam muito da história, outros se solidarizam com o Jean Valjean. Também trago os livros que estou lendo, edições bonitas que eu conheço. Eu trouxe para eles o livro da Odisseia, o Box, bonito, novo, aquele livro que você olha e... Nossa! Da vontade de ler. Era até para eu trazer outro dia, um livro que eu não lembro agora o nome, o meu filho me mostrou um livro assim, que é azul, eu nunca tinha visto, ele tinha assim, as páginas em preto e eu falei “Nossa, eu vou levar pros alunos”, porque eu fiquei com vontade de ler esse livro, nossa! É lindo. Nunca vi um livro assim. Eu trabalho também muito a leitura em voz alta, principalmente para os alunos que são mais quietinhos, que quase não falam em sala, então eu peço “fulano, lê para a gente o parágrafo tal”, e alguns deles tomam gosto por ler e aí eles pedem “professora, deixa eu ler”. É bem legal.

Através do relato da professora, percebo como ela aproveita não só uma, mas algumas estratégias de leitura e atividades de mediação, ela traz textos diferentes para os estudantes; apresenta seu repertório de leitura para eles; se utiliza da leitura em voz alta para

que os alunos tenham tanto o benefício de praticar oralidade, quanto o de conhecer os textos dessa maneira (em sala de aula), além de transmitir seu apego aos livros literários.

A professora Mara, da escola particular, tem uma estratégia mais voltada à valorização da bagagem literária do estudante, de modo que ela comentou:

Tudo é válido, qualquer tipo de motivação. Eu normalmente busco no aluno algumas inferências. Eu pergunto: o quê que vocês têm lido? Que estilo de autor você gosta? Você gostou de algum autor que recomendaria para alguém? Então, existe, a gente sabe que existe aquelas regras de normas de literatura tradicional cobrado em vestibulares. Mas, por outro lado, eu procuro buscar no aluno a leitura que ele quer encontrar. Então eu trago dele para nós. Eu peço que ele leia, venha para frente, faça um comentário. Se o aluno chega e comenta uma obra que ele leu, e... Às vezes, eu até desconheço autores novos mais da contemporaneidade. Eu procuro ler e digo: não, espera que eu vou ler para nós continuarmos a nossa conversa, quer dizer, o aluno nunca pode ficar sem resposta.

Como a professora Mara é de um colégio particular, onde ainda existe a disciplina de literatura, então ela não precisa dispor tempo das suas aulas para essa apreciação, de modo que ela pode recorrer à estratégia de aproveitar o conhecimento dos estudantes, contudo, ela alega em outra resposta:

O aluno, normalmente, ele só lê obrigatoriamente; se houver alguma compensação no sentido de nota, de trabalho, de cobrança. Se não houver mais isso, são raros os alunos que espontaneamente partirão para uma leitura de modo pessoal.

Sendo assim, a estratégia por ela defendida na questão anterior não funcionaria, seus alunos apenas diriam que não estão efetuando nenhuma leitura e não haveria a recomendação de leitura de um para outro. Mas penso pelo lado positivo, talvez uma maioria dos alunos realmente precise da cobrança para efetuar a leitura, mas basta que um dos alunos seja leitor para que a estratégia funcione e todos escutem sobre o último livro que a professora ou esse aluno leu. Ademais, a professora já contou que se utiliza da literatura para inspirar os textos dos seus alunos, sendo essa também uma estratégia de leitura.

No sentido de compreender o envolvimento das professoras com literatura e também para verificar as possibilidades dadas pelas escolas, perguntei se a escola oferece algum projeto ou clube de leitura, conquanto que a professora Ana respondeu:

Nós já tínhamos um que se chamava Ler e aprender a viver, nós fazíamos o ano todo um trabalho envolvendo os professores de literatura e língua portuguesa com momentos de leitura e tecnologia, momento de leitura na entrada, mas esse ano nós não tivemos, porque agora temos esse grupo de leitura, que eles tem feito um bom trabalho aqui, desde o ano passado. Eles fizeram um curso, tinha é... Leitura sem fronteiras, alguma coisa assim, até eu que indiquei a aluna que é presidente do clube. E é o único clube que ainda funciona, de oito clubes que funcionavam, o de leitura está firme. Eles

fizeram leituras, eles trouxeram pessoas para falar sobre a leitura, sobre os livros, então, assim, foi muito é... Gratificante, de ver que aquelas pequenas coisas que você faz... Como aquilo vai crescendo, e a escola, eu vejo assim um movimento de leitura é... E principalmente... Eles começam a falar sobre os livros. Inclusive, o *Sapato de Salto* que foi o primeiro livro que eles leram, a menina que é presidente do clube me procurou porque eu tinha comentado na sala de aula... O livro nem era meu, era emprestado, mas eu comentei em sala que eu tinha gostado muito e aí, quando eles foram iniciar o clube de leitura e precisavam de um livro, ela me procurou, eu nem era mais professora dela, mas ela lembrou que eu tinha recomendado esse livro e veio me pedir, então eu comprei o livro e eles leram.

A professora citou um projeto de leitura, explicando que ele é mantido por uma instituição de fora da escola e que essa instituição solicitou dois estudantes para fazer um curso sobre o incentivo a leitura nas escolas, ademais, quem organiza e rege o clube são os próprios alunos. Entretanto, existe a participação dos professores de maneira externa, eles podem frequentar o grupo se quiserem e indicam leituras para os estudantes, como é o caso do relato da professora Ana, que é claramente uma mediadora de leitura para essa aluna. Mas é preciso refletir: se existe um projeto de leitura em andamento da escola e ele tem poucos participantes, afinal é ofertado como atividade de contraturno, por que a escola não buscou enredar os demais em práticas leitoras ou a frequentar a biblioteca? Por que não continuar com o projeto de leitura anterior ao clube? Esse que envolvia os professores em práticas leitoras com os estudantes?

Ainda assim, existe a Caixa do Livro, que não é um projeto estritamente, mas que posso considerar como uma estratégia de leitura da própria professora:

Eu tive ainda alguns alunos do segundo e do terceiro ano que eles pegaram livros comigo na Caixa dos Livros. Até, às vezes, eles chegavam e falavam uns para os outros “não, esse livro é da professora, esse livro não é da biblioteca, é para ler aqui na escola”. Além dos livros da biblioteca eu trazia alguns na caixa e eles iam emprestando para ler na escola, mas com o tempo eu deixava levar. Mas eu acho que falta um pouco mais da escola.

Vejo nessas declarações a preocupação, por parte de alguns docentes, em desenvolver algum tipo de estratégia ou projeto para o fomento da leitura literária. Já na escola particular, a professora Mara defende outra forma de mediação, afinal, a escola dispõe de uma disciplina específica para o ensino de literatura:

Temos, nós temos sim. Mas como eu trabalho somente no ensino médio, nós temos a disciplina de Literatura e nessa disciplina o professor, anualmente, ele faz assim, um prognóstico de algumas obras, pede para os alunos comprarem e é trabalhada em sala de aula. Não leitura, porque não há tempo, dispomos de duas aulas somente por semana, mas o aluno lê em casa e, na sala de aula, cê troca ideias, você pode fazer algum tipo de trabalho, assim, que o aluno vai expor o que ele leu. Divide-se a obra com personagem, tempo, espaço, foco narrativo. Divide-se a sala em grupos e cada um fica em

uma incumbência. Eles podem fazer uma espécie de documentário, (já) que eles gostam muito de tecnologia. Eles filmam, eles mesmos protagonizam a obra então, nós temos, sim, vários momentos em que a gente pode trabalhar a Literatura e a escola prioriza isso.

A resposta da professora abre muitas questões que merecem reflexão, afinal não é um projeto propriamente dito, a escola detém uma disciplina de literatura com dois tempos por semana, ao qual o professor regente tem um número específico de obras que os alunos deverão ler ao longo do ano (por obrigação, por nota ou algum outro fator). Sendo assim, posso afirmar que o 3º ano do ensino médio irá efetuar as leituras que cairão no vestibular e somente essas? Nos demais anos, as leituras serão somente dos clássicos da literatura para que acompanhe o ensino das escolas literárias? Entretanto, existe o lado bom da extrapolação³², onde os estudantes podem fugir do tradicional para trazer alguma novidade à sala de aula. Conquanto, quando a professora elenca os quatro eixos que os estudantes devem explorar o texto (personagem, tempo, espaço e foco narrativo) trata-se de uma estratégia de leitura.

Um dos pontos que tive de levar para discussão com as professoras era o posicionamento delas acerca da retirada da literatura como disciplina do currículo escolar no estado do MS e quais caminhos as professoras tinham tomado para conseguir trabalhar literatura. A professora Ana, da escola pública, me disse:

Assim, eu penso que... Eu sou professora de língua portuguesa, sempre trabalhei com língua portuguesa, mas eu sou professora de literatura também, só que eu sempre entrei mais na questão da, da língua, do português e não... Eu leio muito, mas eu não pensava, é... Por exemplo, na obra, como aquelas divisões que tem dos estilos de época, eu nunca pensei nesse sentido, não me aprofundei, sempre dei importância, muita importância pro texto, gêneros textuais nas minhas aulas, eu sempre trabalhei; leitura todos os... Todo início de aula é... Eu procuro ler um texto, eles não lembram muito, mas, às vezes, eles falam “ah professora, a senhora fez leitura desse texto, eu já vi e tal”. Então eu sempre procuro centrar no texto.

Antes de a professora comentar a questão perguntada, ela relatou como trabalha com textos literários em suas aulas, mesmo nas aulas de língua portuguesa. Acredito que ela se utiliza do texto como ponto de partida para as aulas de língua, além de evidenciar que o texto é importante, a mensagem e suas características. Em seguida, ela explicou como era o funcionamento das escolas antes e após a reforma:

A retirada da literatura, eu penso que aliar a literatura... Porque o professor trabalhava mais assim, (antes) tinha mais tempo para trabalhar mais a análise das obras, se aprofundava mais. Agora é língua portuguesa e literatura, é... Só que nós nos acostumamos a dividir e aí da noite para o dia, eles simplesmente, né, decidiram que não existiria mais literatura, só a língua

³² Conceito para quando leitor expõe sua visão (do texto lido) de alguma forma, seja em texto crítico, vídeo, imagem, etc.

portuguesa. E não retiraram nem um conteúdo de língua portuguesa nem um conteúdo de literatura e trabalhando redação. Porque eles cobram muito, ainda cobram muito que a gente trabalhe a gramática, isolada. Não que cobrem, mas os concursos cobram, alguns vestibulares cobram, e os alunos acabam cobrando também, e eles não estão muito acostumados com a questão de se trabalhar o texto, ou então, às vezes, eles acham que você trabalhar um texto é enrolação. Como as nossas aulas que nós fazíamos e eles ficavam nos questionando sobre o título, sobre o autor, então eles levam muito a sério, até que eles acostumem com isso e que nós também, acho que vai levar um tempinho, eu penso que não foi legal eles terem feito isso. Eu acho que prejudicou muito, né?

A opinião da professora é clara: a junção da literatura com a língua portuguesa dificultou o trabalho dos professores, afinal, ficaram acumulados todos os conteúdos das disciplinas literatura, língua portuguesa e produção textual em uma única disciplina com pouco tempo de aplicação, de 4 a 6 tempos dependendo da instituição. A partir disso, preciso pensar, como um único professor, que desenvolve não uma, mas três disciplinas, com tão pouco tempo de sala, com diversas turmas e que, às vezes, não é habilitado para literatura, conseguirá desenvolver o conhecimento da norma padrão, mais gêneros textuais, teoria literária e formação de leitores em suas aulas? O problema acaba surgindo nas escolas não pelo professor e nem pelos estudantes, mas pela própria proposta do currículo escolar. Existe nesse caso, uma distância muito grande entre as escolas estaduais (que precisam necessariamente seguir as indicações da SED) para as escolas particulares, já que essas podem dividir os conteúdos em disciplinas distintas. Mesmo assim, solidária aos demais colegas de profissão e a literatura, a professora Mara, da escola particular, defende:

Retrocesso, eu vejo isso como um retrocesso, porque com uma experiência de 40 anos de muita leitura... Eu me vejo como leitora; no momento em que eu comecei a aprender as primeiras letras. Então eu tenho muito tempo de leitura e eu vejo o enriquecimento pessoal o que eu tive e o que eu pude passar de enriquecimento pessoal para os meus alunos através das leituras que eu tenho feito e fiz durante toda minha vida. Então, eu acho que haveria sim o retrocesso porque nós sabemos como é o metiê do nosso aluno. O aluno, normalmente, ele só lê obrigatoriamente se houver alguma compensação no sentido de nota, de trabalho, de cobrança. Se não houver mais isso, são raros os alunos que espontaneamente partirão para uma leitura de modo pessoal, portanto eu acho que seria um retrocesso, um atraso. Não seria bom e nem vejo isso como cabível dentro de uma grade curricular a ausência da literatura.

Há duas questões relevantes na fala da professora: primeiro o fato de ela ser leitora e assim compreender que a literatura traz enriquecimento pessoal, conforme defendem Carvalho, Yunis e Versiane (2002) e o próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Segundo que ela reitera a afirmação de que os alunos leem somente por “obrigação”, o que não é mentira nem verdade, embora não se possa generalizar. Vale

ressaltar que os anos como professora na rede pública e particular fundamentam seu posicionamento.

Se as professoras sabem da existência de um problema na grade curricular, em se tratando especificamente do acúmulo de tarefas do professor e do pouco tempo para explorar tanto língua portuguesa, quanto literatura ou produção textual (afinal, estou analisando o ensino médio) me surge à questão: como contornar esse problema?

A professora Ana explica que:

A gente tem tentado fazer um bom trabalho para que eles não fiquem prejudicados, mas não é fácil porque tem muito conteúdo. E muitas vezes a gente não da conta de trabalhar todos os conteúdos também, e aí trabalhando só a disciplina de literatura, você se foca mais, você entra mais, e você trabalha mais com... Mas também não da pra falar também, porque tem professores que centram muito na questão das escolas e tal e deixam um pouco o livro. Então eu penso na literatura, é... Na minha cabeça, eu penso na literatura, a leitura, o livro, a biblioteca, trabalhar o livro ali, né? O livro, seu conteúdo, as possibilidades que a literatura também tem. Das diversas, é... Interpretações. É a escrita de forma diferente, é uma reorganização de... Digamos assim, da palavra, um olhar diferente para a palavra, diferente daquela que está no dicionário. É trazer a palavra nos mais diversos sentidos, dependendo da intenção do autor, do que você está sentindo, do que ele quer passar aquele momento.

O discurso da professora evidencia a dificuldade que os professores da rede pública têm enfrentado para conseguir desenvolver com eficiência todos os conteúdos a eles impostos. Além disso, cada professor decide como trabalhar a literatura, pois não há meios e nem tempo disponíveis para explorar a literatura em suas múltiplas capacidades, me parece uma opção trabalhar a teoria (as escolas literárias, autores e características) ou as obras de maneira mais aprofundada em interpretação e prática leitora. O tempo acaba sendo o maior inimigo do professor nesse momento. Ana tem se desdobrado para valorizar o livro e a leitura em sua capacidade de formar leitores, a intenção dela é fazer com que os estudantes se tornem leitores, mas abre o questionamento: os alunos ficarão sem a parte teórica? Sendo assim, não só ela, mas os demais professores de língua portuguesa e literatura encontram-se no impasse de decidir como abordar as três áreas de concentração sem que o aluno saia lesado.

No colégio particular, esse problema do tempo não existe, pois a disciplina de literatura faz parte do currículo, entretanto, da mesma forma a professora Mara tem pensado na questão:

Usamos a técnica (estratégia?) do seminário para trabalho de obras novas, assim. E procuro trabalhar o maior número possível de obras e autores para eles terem o universo um pouquinho mais amplo no sentido da literatura, porque a gente sabe que alguns alegam o preço; o valor do livro; outros alegam que o pai já paga a apostila, o material. Fica difícil. Então nós

buscamos, inclusive, em sebos, eu oriento eles a buscar em sebos literatura, também. Que dá, muito bem, para nós usarmos, o autor é o mesmo o estilo e a obra. Compre um livro de segunda mão, leia o livro e passe para alguém, divulgue também. É a maneira que a gente encontra de poder continuar trabalhando a literatura no estado.

São realidades muito distintas a da escola pública para a escola particular, porém, a professora orienta seus alunos a buscarem literatura em sebos ou feiras. Dá-me a impressão de que ela tem esse interesse por conhecer obras mais contemporâneas, familiares aos seus alunos, para que a leitura literária torne-se mais comum entre os estudantes e, desse modo, criar um vínculo maior com eles.

Questionei as professoras sobre o papel da família no processo de tornar seus estudantes em leitores, de forma que elas se aproximaram muito em suas contextações, a professora Ana disse que esse é, talvez, o maior desafio que a escola pública tem: envolver a família no processo de aprendizado dos filhos. E a professora Mara afirmou que muitos pais não são leitores, a partir desse cenário, ela marca reuniões com os pais para que eles compreendam a dimensão do papel deles junto à escola, de acordo com ela:

Nós observamos, eu principalmente, que eu faço muito contato com os pais. A gente observa que uma família que estimula a leitura e que gosta de ler; quando o pai a mãe já tem esse hábito, eles expandem isso para os filhos. Difícil é aquele pai que acha que a leitura é algo desnecessário. Aí nós temos que fazer primeiro a mentalização dos pais, para depois passar para os filhos. Porque, normalmente, eles (os alunos) seguem a regra de casa. Então, a gente tem que desmistificar essa situação familiar para depois abordar, em sala de aula a necessidade de leitura e quão enriquecedor que é; um mundo; algo que nos transfere. Fazemos viagens maravilhosas sem sair do lugar através de uma obra, de uma leitura bem feita, né? A troca de experiências que a gente traz com o autor. Aquela questão da interlocução mental que a gente faz com autor e com a obra em si. Eu acho que é muito enriquecedor; e isso, a gente procura passar para a família, quando a gente percebe que existe essa defasagem por parte deles.

Yunis (2003) defende que qualquer pessoa pode se tornar um mediador, desde que essa pessoa seja um leitor. De acordo também com as pesquisas Retratos de Leitura do Brasil (2008, p. 201); (2011, p. 299); e (2014, p. 206), os pais figuram entre os mais influenciadores de leitura, sendo a mãe, predominantemente, a maior mediadora dos leitores. É interessante notar como a professora age diante de pais que não são leitores, afinal, os pais, às vezes, podem legar todo o processo educacional à escola, quando em realidade, a participação deles é essencial. A professora exercer essa função de mediadora (não só de leitura) entre a escola, os estudantes e os pais desses é, com certeza, um ponto importante a se destacar.

Já a resposta da professora Ana reflete outras circunstâncias, primeiro ela evidencia o papel dos pais na formação de leitores, segundo a professora:

Eu acho que é muito importante a família incentivar desde cedo. Eu acho que deveria... Não tem... A educação é dever da família e do estado. E a formação, mesmo que seja assim, do leitor, também é da família. A família tem esse papel, porque quando vem de família, ele já vem com aquela formação de leitor e isso ajuda muito. Ontem eu falei sobre isso com o meu filho, porque eu sempre valorizei muito, então com quatro anos o meu filho já lia. Então com um ano e oito meses ele falava corretamente, as orações organizadas, tudo, desde pequeno, porque a participação da mãe e do pai, porque como ele vem de uma família de leitores, tanto é que ele não teve problema. Ele é um leitor e compra livros e devora livros. Porque o incentivo ali, do pai e da mãe, eles são o exemplo, não é? É fundamental. Professor faz, às vezes, a gente consegue, com muitos a gente consegue.

Na fala da professora, reconheço a preocupação dela com o tema, ela expõe como o papel dela como leitora influenciou seu filho a ler. A partir da experiência que teve com o filho ela consegue perceber a importância dos pais nesse processo, não só para a leitura, mas no contexto todo de alfabetização e letramento. Ela segue então seu discurso em relação ao ensino médio:

Essa questão de eles chegarem no ensino médio sem valorizar a leitura, aí também já vem do fundamental que não tem muito essa valorização da família, é muito raro. Então não tem a valorização, mas deveria ter uma formação para os pais, em relação à importância para que eles passassem para os filhos, e (esses) se desenvolver como um leitor, como uma pessoa que possa ser um ser humano melhor no futuro. Porque eu acho que a leitura leva a pessoa a ser um cidadão melhor, a conviver melhor com os outros, a respeitar as pessoas e as diferenças, porque tem uma visão mais ampla do mundo. O mundo não é só aquilo que ele vê. Ele pode conhecer através da leitura. Deveria, mas infelizmente eu não vejo isso; essa ajuda dos pais ou que se empenhem na formação do leitor. O nosso maior problema aqui na escola é esse: a gente não consegue trazer os pais, o número dos participantes é o mínimo, são poucos os que participam. O que a gente promove de evento e “família na escola”, vem isso aqui de pais, às vezes não lota as cadeiras nem com os professores. Isso é um desafio nosso.

É notória a importância dada pela professora não só a literatura como parte no processo de formação cidadã dos estudantes, bem como a relevância de uma família leitora e participativa. Contudo, como defendido, quando a família não possui esse “diferencial”, resta à escola a função de formar esses leitores. Além disso, nas palavras da professora, posso enxergar uma denúncia: grande parte dos pais se quer acompanham os resultados dos filhos em reuniões da escola, fundamentando a máxima de que à escola, muitas vezes, torna-se um “lugar para deixar os filhos enquanto os pais conquistamos o sustento para a família”, ou seja, não há uma preocupação por parte desses na formação dos filhos, para eles cabe à escola o papel de ensinar, quando, conforme própria professora Ana afirmou: *A educação é dever da família e do estado.*

A partir dessas declarações, indaguei às professoras em relação a melhorias em

nível escolar sobre como essa poderia aperfeiçoar o trabalho que tem desenvolvido com a literatura; qual seria o cenário ideal?

A professora Mara caminhou para um discurso em relação à prática literária com os estudantes, afinal a escola em que trabalha já tem uma estrutura fora do comum, posto isso ela disse que:

A gente poderia pensar em formar um grupo de leitores assíduos, né? Que se reunissem, periodicamente, e que saíssem, inclusive, divulgando em salas, como se eles fossem realmente autores de obra, pegando para si a voz do autor e divulgando em outras salas algumas obras, até para trazer para os outros alunos que ainda não conhecem determinados autores nem determinadas obras. Para eles terem mais motivação para poder começar a ler mais, a conquistar espaço. Então já envolve o teatro, já envolve também aquela retórica típica de quem está divulgando alguma coisa, né? A impostação da voz. São vários quesitos que a gente pode trabalhar para isso.

Encontro nessa fala da professora a consciência do poder formador que um grupo de leitura traria à escola, além disso, todos os caminhos artísticos que ele poderia trazer consigo em práticas além da leitura literária. O ideal, a meu ver, seria oferecer o grupo de leitura como uma disciplina opcional, um contratempo para os estudantes que se interessassem pelas atividades e assim, como Mara mencionou, recrutar os outros estudantes mediante intervenções no início ou intervalo de períodos, ademais de datas festivas e eventos da escola. Seria, possivelmente, um meio de trazer os pais para o interior da escola e introduzi-los à prática da leitura literária.

Já a professora Ana, refletiu sobre o trabalho conjunto da literatura, sendo assim, discorre ela:

Eu penso que a literatura, o livro estão... Tem que ter um envolvimento de todos os professores que trabalham na área, você tem que ver você tem que sentir, você tem paixão, eu acho que pra você trabalhar literatura você tem que ter paixão, você precisa gostar da literatura, você precisa querer. Olhar um livro, já pensar em como vai fazer isso. O envolvimento dos professores, mas se você ver aquele professor que trabalha a língua portuguesa... Nós precisamos envolver todos. Por que se você só fala dos livros e ele percebe que você não tem o conhecimento, e não gosta. Você fala para ele que ele tem que ler, mas você não leu. Então, eu penso que deve haver um envolvimento, não só dos professores, mas de todos. Nós que temos uma escola integral em que o foco é a formação cidadã, o ser, o protagonismo, o cidadão. Já que todos estamos envolvidos nesse cerne, todos precisamos trabalhar, em geral, a literatura como forma de expressão do ser humano, da vida, para que as coisas possam melhorar. (Grifo do autor)

É preciso perceber nessa fala dois fatores importantes: a indispensabilidade da comunhão de todos os envolvidos no processo de formação dos estudantes, equipe pedagógica, professores, bibliotecários, pais e alunos em relação ao ensino de literatura,

especialmente em uma escola de ensino integral, como assiná-la a professora; e, a importância do professor ministrante de literatura ou português gostar de ler, afinal, o estudante percebe quando um professor comenta um livro, o indica, comenta os trechos do livro presentes no livro didático, mas não leu. Basta uma pergunta elaborada da turma para que ele entregue que não conhece a obra. De acordo com Pinheiro (2011), é imprescindível que o professor de literatura seja leitor e que conheça teoria e literatura, e, abro um parenteses, principalmente literatura nacional. É impossível ensinar Machado de Assis, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, José de Alencar, Cora Coralina e tanto outros sem ter lido ao menos uma obra de sua autoria.

Por fim, para entender melhor a compreensão das professoras acerca do tema “formação de leitores”, as questionei sobre uma possível “solução” para o problema, de maneira que a professora da escola pública afirmou:

Eu insisti, trouxe crônicas, ficava com uma aluna específica incentivando: “vai olhando os livros da biblioteca olha como tem muitas opções”. Então ela foi, olhou e pegou um livro. Eu estava de atestado, e, quando eu voltei ela falou assim “professora a senhora não veio, mas eu li, viu?”. Uma solução é muito difícil dar, mas penso que é você oferecer um lugar adequado para ele, oferecer a diversidade de contato com as obras, não só o que eles gostam, mas também os clássicos. E uma pessoa, um bibliotecário que tenha paixão pela literatura. Aquele que diz “olha esse livro aqui, que fala sobre isso”, se a escolas tivessem bibliotecários que entendessem mais sobre os acervos. Esse gostar, esse querer e o falar com empolgação faz toda a diferença. Um bibliotecário formado na área ou um professor de literatura readaptado para a biblioteca, em que os alunos vissem ele ali lendo. E era necessário que todos os professores o fizessem. Deveria ser um movimento da escola, todos pela leitura.

De alguma forma, a professora retorna a sua solução para a escola, mas ainda assim sua declaração evidencia um fator importante já defendido por Petit (2008), a qualificação do profissional da biblioteca, que é, inclusive, uma crítica de *Biblioteca Escolar* (2007), livro utilizado como manual para bibliotecas escolares de Graça, Bernardes e Santana. Minha pesquisa sobre as bibliotecas revelou que nem o bibliotecário da escola pública, nem as bibliotecárias da escola particular tinham a formação adequada para a função, sendo esses, relegados à função de controle de acervo, sem que essas oferecessem algum tipo de atividade de leitura. Ana retorna à questão de se ter “paixão” pela literatura, dessa maneira, espera-se que os profissionais das bibliotecas tenham prazer em comandar seus acervos, em apresentar obras aos estudantes, conheçam seus acervos, coeçam seus leitores, pratiquem leitura em seus horários livres (se houver), ofereçam contações de histórias, mediações de leitura, trabalhem junto ao corpo docente, tenham ideias para expor obras por temas, épocas, escolas

literárias, nacionalidades, dentre outros.

A professora Mara já espera mais do próprio corpo docente, que esse busque nos alunos o interesse de leitura pelo que eles gostam de ler:

A primeira coisa é buscar o interesse do aluno. Não é pela obrigatoriedade de obras que já estão muito no tradicional, obras cansativas e, nós sabemos que o aluno lê porque ele precisa de nota ou para vestibular, não é isso! É procurar atrair o aluno para a leitura através de alguma estratégia multidisciplinar, inclusive, eu vejo que nós temos que apelar para outras disciplinas; para outras pessoas que tenham também essa mesma visão. E essa interdisciplinaridade poderia nos ajudar a motivá-los para que lessem não somente livros, mas virem mais à biblioteca lerem uma revista semanalmente. Já é uma maneira de estar atualizado, de estar lendo, semanalmente, alguma coisa de interesse dele, e, posteriormente, aplicando isso na escrita também.

O posicionamento da professora Mara não se distancia da professora Ana, da escola pública, ela também acredita que se a escola trabalhar a leitura conjuntamente, os resultados serão mais positivos. É comprovado que o adolescente sofre influência se é cercado por pessoas leitoras, de modo que se a escola toda se comprometesse a fim de formar leitoras, de maneira interdisciplinar, seja nas aulas ou em projetos além da sala de aula, aproveitando alguns minutos diários para a leitura ou ainda visitar a biblioteca semanalmente com seus alunos, eles haveriam de criar o hábito da leitura, seja de livros, quadrinhos ou revistas.

Portanto, parece que ambas as professoras são mediadoras de leitura, cada uma à sua maneira. A professora Ana se apresenta como leitora voraz, amante dos livros e a favor do contato com os livros de maneira fluida, sem necessariamente implicar em uma atividade avaliativa e também explorar os potenciais do livro físico como objeto de desejo e as potencialidades do texto. Já a professora Mara se mostra tradicional, ligada aos processos do “ler para gerar algum produto”, entretanto, ela evidencia a necessidade do professor conhecer o gosto de leitura dos alunos e tenta, de alguma maneira, introduzi-los ao conteúdo trabalhado em sala de aula. A meu ver, a escola pública necessita de uma melhora em sua estrutura, oferecer uma biblioteca confortável e atrativa, além de aumentar seu acervo de obras, além de um profissional adequado para o local. Já a escola particular necessita, talvez, de uma profissionalização em mediação de leitura, visto que a sua biblioteca tem muitos pontos positivos.

A seguir, trato das respostas dos discentes de cada escola.

3.2 O olhar dos discentes: Aulas de literatura e prática leitora

A entrevista por amostragem com estudantes (um menino e uma menina de cada

escola) almejou compreender, a partir de suas respostas, seu perfil leitor; qual a importância do ensino de literatura na visão deles; quais os benefícios da prática de leitura; se a leitura literária acrescenta em algo nos conteúdos escolares; se a escola oferece uma biblioteca adequada aos seus interesses; se há na escola algum projeto ou grupo de leitura; se eles vêm de uma família de leitores, e ainda, como as aulas de literatura poderiam se tornar mais atrativas. Para evitar confusões e proteger o sigilo das entrevistas, denominarei os estudantes da escola particular como Júlia e Pedro, e os da escola pública como Bianca e Marcos.

Antes de iniciar, devo lembrar que as entrevistas com os estudantes ocorreram após as oficinas de leitura. Escolhi esse momento, pois acreditava ser mais fácil conseguir voluntários para a pesquisa. Além de poder sentir, por meio das atividades, quais estudantes se destacariam durante as práticas leitoras. Entretanto, houve grande discrepância entre os estudantes de uma escola e de outra, pois, enquanto poucos estudantes da escola particular tinha interesse em dar entrevista, os alunos da escola pública fizeram fila para que eu pudesse ouvi-los. De modo que dei atenção a todos, mas gravei somente as conversas com os estudantes recomendados pela professora.

A primeira questão serviu como estratégia para detectar nos estudantes a empolgação sobre o tema, de forma que os questionei sobre o último livro que haviam lido, conquanto eles responderam:

A menina que roubava livros foi interessante, eu não lembro muito bem porque faz um tempinho. Quem me indicou foi a minha avó, mas eu ainda não vi o filme. (Júlia)

Eu acho que foi *Noturno*, mas eu não lembro o autor. Não faz muito tempo, porque normalmente eu leio por uma semana ou duas. É bem frequente. (Pedro)

Cidades de Papel. Eu tinha visto a “biografia” do filme e eu não gosto de ver os filmes porque normalmente eles estragam os livros. Então eu comprei o livro pra “mim” ler. Eles (o cinema) tiram os detalhes mais legais dos livros, algo mais profundo, assim. (Bianca)

Bom, eu li *A cabana* e eu li por causa de um trabalho do meu grupo de leitura que acontece toda quinta. Bom, e eu também não precisei só ler ele, por ler. Eu precisei ler ele para explicar ele para os outros, então é bem mais complicado isso, porque eu não posso esquecer nenhum detalhe. E eu também não posso contar tudo, então eu precisei resumir a história sem contar spoilers. (Marcos)

Foi bom ouvir as respostas dos estudantes, afinal, todos estavam efetuando leituras naquela ou na outra semana. O mais interessante é que nenhum quis adentrar na

história, falar porque gostou ou algum fato sobre. Mas, mesmo assim, já posso colher alguns fatos: primeiro que Julia tem uma mediadora de leitura em casa, a avó, que foi quem indicou a leitura de *A menina que roubava livros*, um sinal positivo, pois de acordo com Yunis (2003) qualquer um pode ser um mediador, professores, amigos, os pais ou os avós; segundo, porque o Pedro me contou que efetua leituras por uma ou duas semanas (cada livro), sendo assim um leitor frequente; terceiro porque a Bianca soube de uma adaptação para o cinema, mas se interessou em buscar a fonte primária para não perder os detalhes que, segundo ela, as outras mídias não reproduzem, tornando ela, a partir dessa declaração, uma amante de textos escritos. E, por último, o Pedro que efetua a leitura de *A Cabana* porque participa de um grupo de leitura semanalmente. Aparentemente, todos se mostram bons leitores, um dado positivo em relação aos entrevistados, conquanto é relevante destacar o fato de haver a relação mediador e leitor nas respostas dos estudantes, tanto a avó de Julia, quanto os colegas de clube de leitura de Pedro, o que reforça o poder formador de um mediador de leitura.

Se os alunos são leitores, então, de fato, é preciso saber se eles pertencem a uma família leitora ou se esse foi um trabalho da escola:

É sim, meus pais leem. Minha tia e minha mãe já me indicaram livros, não que eu tenha ido atrás, mas elas leem com frequência. (Julia).

Normalmente só eu e meu irmão. Meus pais não leem porque eles são muito ocupados, o meu pai é veterinários, mas administra uma fazenda e a minha mãe é psicóloga. Mas eles leem revistas e jornais de vez em quando. (Pedro).

Não, a minha mãe pratica agora. Porque eu mesmo que falei para ela que era para ela parar de assistir novela, que era para ela ler. Aí acho que ela ficou com um pouquinho de vergonha, porque ela não leva a gente para lugar nenhum, sabe? Aí ela começou a ler agora e ela lê livros que ela gosta que é sobre, sobre... Como se fossem livros de autoajuda, mas pelo menos ela lê. Só que só ela lê. Assim, meus irmãos não tem esse hábito. Quem me ensinou a ler, a gostar de ler, foi uma professora do 1º ano. Que ela me apresentou o livro *O pequeno Príncipe*, aí foi quando eu me apaixonei por leitura, aí comecei a ler e a gostar. Aí quando eu não tinha dinheiro para comprar livro eu ia na internet, né? E assim por diante. (Bianca).

Sim, meu irmão lê muito, porque meu irmão é palestrante, então ele sempre tá lendo algum livro para ter ideias novas, conhecer sobre diversos assuntos. Pra não deixar o assunto morrer. Meu pai, eu vejo ele mais vendo notícias do que lendo. A minha mãe, ela não tem o costume de ler, mas atualmente ela está pegando o costume de ler a Bíblia, que eu acho que é uma grande evolução. Antigamente, o meu pai lia, lia bastante. Só que depois que nós mudamos para Dourados, ele parou. Foi, no caso, ele lia bastante lá. E depois de ele ler um livro, eu lia. E a gente começava a discutir sobre o livro, cada um mostrando a sua opinião. (Marcos)

É possível notar que os alunos pertencem a lares leitores. Julia evidencia que tem

mais de uma mediadora de leitura em casa, pessoas que indicam os livros e que ela pode sempre pedir uma recomendação ou livro emprestado. Ela se contradiz ao declarar *não que tenha ido atrás*, mas saber que pessoas próximas a ela são leitores assíduos é esperançoso. O Pedro se mostra muito leitor em suas palavras, e seu irmão provavelmente deve ser seu mediador de literatura em casa, entretanto, os pais não praticam leitura literária, embora um adulto leitor de jornais e revistas em casa seja muito positivo.

Bianca, da escola pública, não tem uma família leitora. Entretanto, encontrou na professora do primeiro ano uma mediadora que a fez se apaixonar por leitura através da obra *O Pequeno Príncipe*, segundo livro mais marcante para os leitores entrevistados na Retratos de Leitura do Brasil (2016). Não só isso, a aluna também se tornou mediadora de sua mãe, figura agora leitora de obras de autoajuda. Já Marcos vem de uma família leitora, sua mãe lê a Bíblia Sagrada, esse sim o livro mais marcante em todas as pesquisas de Retratos de Leitura (2008, 2011 e 2014). Seu irmão é leitor voraz, pelo discurso de Marcos, leitor de autoajuda ou livros teóricos, mas o mais importante é saber que, durante a infância, Marcos manteve uma relação de troca literária com seu pai, quando ambos praticavam a mesma leitura e discutiam sobre esse.

Pertencer a uma família leitora é um ponto positivo para a formação de leitores, facilita todo o processo de aprendizado e alfabetização das crianças e os faz amantes de literatura, de conhecer mais, de viajar sem sair do lugar, de comprar livros, indicar livros, sentir necessidade de conversar sobre o que tem lido. É um ciclo, uma corrente. Tornar-se leitor de literatura é assumir o compromisso de expandir. E ter a família como suporte pode ser uma das situações mais importantes desse período da vida.

A terceira questão era em relação ao ensino de literatura, qual a importância dada por eles a essa disciplina? Ao que eles responderam:

Sim, eu acho. Porque é conhecimento, né? Dos livros antigos, clássicos. É importante. (Julia)

Com certeza, além de aumentar o seu vocabulário, ele dá as possibilidades de você aumentar o seu raciocínio e a sua comunicação com as pessoas. (Pedro)

Considero muito, porque assim, eu acredito que a literatura traz muita maturidade pra gente, sabe? Por exemplo, quando a gente não tem conhecimento até para uma redação do vestibular, a gente escreve qualquer coisa. Mas a partir do momento que a gente começa a ler, a gente entende mais do assunto e pode fazer algo melhor. Eu considero muito, muito importante. Principalmente para a nossa vida pessoal e no trabalho, porque é mais formal. Você aprende a lidar com as circunstâncias. (Bianca)

Muito! Bom, eu vejo, hoje em dia, que muitas pessoas vem para a escola e ela só vem... “Vim por vim”, mas não vem para conhecer, para se aprimorar... Os seus conhecimentos. Tipo... A literatura, desde quando eu comecei a ler, desde quando eu comecei a gostar de escrever e tudo. Mudou muito a minha vida. Eu tenho... Vem uma frase filosófica na minha cabeça eu já pego e escrevo. Peguei esse costume e é muito bom isso. (Marcos)

É interessante notar que todos reconhecem a importância da leitura, alguns com respostas mais diretas e genéricas, enquanto outros se estendem evidenciando o impacto da leitura literária em suas vidas. Por exemplo, Julia considera a literatura importante porque traz conhecimentos históricos através dos clássicos. Como a pergunta era diretamente sobre o ensino de literatura, posso depreender que ela raciocinou com as suas aulas, um sinal de que nessas não existem práticas com obras contemporâneas? Já o Pedro, colega de Júlia, abrange seu raciocínio para a literatura em sua essência, identificando que ela traz benefícios não somente para o contexto escolar.

Os estudantes da escola pública foram um pouco mais extensos em suas alegações. Bianca considera o ensino de literatura muito importante. Ela leva a discussão para dois ambientes: o escolar, quando cita a facilidade que a literatura fornece em vestibulares (pois se adquire conhecimento de mundo para escrever melhor); mas também no contexto social, pois através da literatura o leitor tem contato com outras realidades e assim aprende a lidar melhor com circunstâncias adversas. Marcos faz uma crítica aos colegas que não participam das aulas e deixa estabelecido que é preciso frequentar a escola para se aprimorar e expandir os conhecimentos. Ademais, que a importância está na capacidade da literatura de transformar vidas, como transformou a sua. Uma questão levantada por Michele Petit (2008) na relação adolescência e literatura está na complexidade dessa idade. De acordo com ela, é um período confuso para as meninas que estão com os corpos se modificando, e para os meninos também, porque essa é a época em que as meninas passam a olhar para os garotos mais velhos, logo eles anseiam pela própria mudança. A autora também explora a questão da sensibilidade:

Todos estão às voltas com emoções, desejos, pulsões, que temem não poder conter. Têm medo deles próprios. Medo do que inspiram nos adultos, esses adultos pelos quais se sentem radicalmente incompreendidos. Temem ser os únicos no mundo a sentirem alguma coisa. [...] Temos então um mundo exterior sentido como hostil, excludente, que deixa pouco espaço (e, de fato, as gerações mais velhas veem de forma muito ambivalente esses rivais em potencial). E temos também um mundo interior estranho, inquietante. Uma idade das mais desconfortáveis, mas também das mais exaltantes e, às vezes, das mais exaltadas, pois é nela que o raicalismo das pulsões se faz sentir também nos ideais. Idade em que não sabemos nos definir. E em que sentimos medo das definições. É um momento em que precisamos estar

informados, mais do que qualquer outro, sobre o chão que pisamos (PETIT, 2008, p. 50).

Se os estudantes entrevistados estão nessa idade, esse é o momento em que a literatura se faz mais importante, pois *encontrar palavras que, no fundo, mostrem que só estamos experimentando afetos, tensões e angústicas universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes, conforme se tenha nascido* (p.50). Ainda assim é preciso destacar o poder transformador da literatura em apresentar mundos aos seus leitores, lugares, pessoas e situações que eles possam encontrar no decorrer da vida. Assim como descreveram Bianca e Marcos em suas alegações de que a literatura serve para aprender, mas, sobretudo, para transformar o ser humano.

É verdade que a literatura tem muitas dimensões em diversos contextos, entretanto, como os estudantes tem recebido esse bem imaterial em suas aulas?

Ela (a professora) escolhe uma obra e a gente conversa sobre a história, o autor, o enredo. Todo mundo tem que ler. É... Lê o livro e no final faz um resumo alguma coisa assim. Tem prova. (Julia).

Normalmente é mais conteudista, a gente estuda mais os autores e as suas obras. Não debate muito, apesar de debater alguns livros. Mas, por causa do nosso pouco período de aula, a gente... Normalmente é só conteudista. Precisamos seguir a apostila, então. (Pedro).

Ela normalmente escolhe um livro que tem aqui para a sala inteira ler. E aí a sala inteira lê esse livro e ela passa uma prova. Teve um semestre que ela passou uma prova avaliativa sobre o livro e no outro ela fez um debate. Eu achei bem legal o debate, porque foi... A gente viu vários pontos de vista. Coisa que eu não tinha visto outro colega viu. (Bianca).

Bom, eu acho meio chatinha. Mas por que eu acho meio chatinha? Porque, sabe quando você conhece o assunto? Aí vem o povo falando o que você já sabe? É o que acho. Ainda mais... Se fosse um assunto, tipo assim, quando fala sobre coisas novas, sobre a gramática, coisas que eu não sei eu gosto de prestar atenção. Mas se for coisas repetidas que eu já sei eu não gosto de prestar atenção de novo. E sempre a professora está buscando inovar, eu vejo isso desde o começo do ano, ela sempre está tentando buscar melhorias, uma estratégia nova, uma sequência nova de estudo. E, bom, na última aula que nós tivemos ela passou um livro, um livro não, uma folhinha. E nessa folhinha continha um texto. A gente leu o texto e depois a gente fez uma reflexão. E tinha que achar alguns erros nesse texto. Geralmente (as aulas) são assim ou leitura e resposta. E nem sempre vale nota.

Os estudantes do colégio particular evidenciam uma aula pautada em livro didático e sequência didática repetitiva, entretanto é solicitada a leitura de algumas obras literárias ao longo do ano letivo. Como é tradicional, existe um trabalho ou prova sobre o conteúdo no final do bimestre. E, por mais tradicional que seja essa é uma estratégia para

“obrigar” os alunos a praticar leitura em suas casas. Contudo é possível levantar algumas dúvidas e sugestões a partir dessa prática repetitiva, por exemplo: a facilidade da internet, afinal é fácil encontrar resumos ou ainda áudiolivros, o que se torna um obstáculo para os professores, visto que a estratégia de cobrar a leitura para alguma atividade avaliativa perde seu espaço para vídeo-aulas na internet ou a leitura de resumos; além disso é possível levantar a hipótese: e se houvesse o contrário, a leitura conteudista em casa e a leitura literária em sala, talvez, o aprendizado fluísse mais, com os estudantes trazendo suas dúvidas para serem respondidas conforme a atividade de leitura em grupo abrisse discussões sobre trechos e características das obras.

Os alunos da escola pública tem uma experiência parecida, Bianca relatou duas estratégias distintas, a prova escrita e o debate. Sei que a professora recorreu à prova escrita pela obrigatoriedade que incide sobre os alunos para que efetuem a leitura do texto, especialmente os não leitores. Entretanto acaba entrando no problema dos resumos de internet. Além disso, a aluna evidenciou que o debate sobre a obra foi mais produtivo do que uma prova, sendo assim, vale da professora planejar, talvez, uma estratégia que una as duas atividades. Efetuar a leitura, discutir com os alunos, transmitir os conteúdos pares e, após esses momentos, efetuar uma prova, dessa maneira os estudantes estariam mais preparados para escrever sobre o que leram e discutiram. Ademais, Marcos, da escola pública, esclarece que as aulas podem ser repetitivas, mas ele se contradiz quando defende a professora dizendo que essa busca inovar suas aulas com novas estratégias, principalmente no final de sua fala *A gente leu o texto e depois a gente fez uma reflexão. E tinha que achar alguns erros nesse texto. Geralmente (as aulas) são assim ou leitura e resposta*. Ele entrega que o modelo das aulas pode ser o mesmo, contudo, o ponto positivo de seu discurso é *Nem sempre vale nota*. Talvez esse seja o momento de leitura livre, sem compromisso, apenas pelo prazer, e que é defendido por Delácio em seu artigo *Letramento Literário em Contexto Escolar (2011)*.

Uma questão que não notei nas respostas das professoras e nem nas respostas dos estudantes é o trabalho do professor em “ensinar a ler”. Não houve por parte deles uma evocação da figura do docente em explicar como se chegar à interpretação. De acordo com Cosson (2014), o professor deve efetuar alguns exercícios guiados com os alunos a fim de que eles compreendam formas de interpretar os textos: seja pela inserção do texto em um contexto (escola literária, autor, época de lançamento e do enredo); a conexão com o leitor (história e bagagem dos discentes para que esses consigam estabelecer uma relação mais pessoal com a obra); aguçando a inferência dos educandos (cooperar para esses encontrem os pontos cruciais do texto e assim cheguem a uma conclusão por si só), e, ainda, a sumarização em forma de

anotações para facilitar o processo de leitura. Essas estratégias são um meio do professor fugir da problemática levantada por Kleiman (2001) sobre a leitura estar fadada a leitura do professor ou a do livro didático.

Como então as aulas de literatura poderiam ser melhores?

Hum... Ai, eu acho que lendo o livro, vendo um filme (uma adaptação), debatendo sobre o livro em que cada um lê uma parte e depois fala o que achou; a sua opinião. (Julia)

Debatendo um pouco mais sobre os livros, seria mais interessante. Até para as pessoas que não são acostumadas a ler. (Pedro)

Os estudantes da escola particular acreditam que o acréscimo de mais debates pode melhorar as aulas de literatura, ainda assim, penso que existem muitas outras formas de se aproveitar a aula e os conteúdos de literatura. Mas é importante notar como o Pedro se mostra interessado que a escola forme mais leitores, afinal, os debates sobre os livros seriam interessantes para leitores e não leitores. Noto nas falas deles um pedido para serem ouvidos, para que haja diálogo entre todas as partes, a obra, o leitor e a troca de experiências entre um leitor e outro. Para os alunos da escola pública, o debate sobre as obras lidas também está entre as estratégias mais impactantes. Segundo eles, uma forma de melhorar as aulas de literatura seria:

Eu acho que... Primeiramente a biblioteca da escola precisava melhorar em questão a livros. E assim, uma aula ideal de literatura eu acho que seria envolvendo esses debates mesmo. Envolvendo essas... Porque a gente acaba conhecendo partes do livro que a gente não tinha percebido, por outro colega. Por exemplo, o legal do que o que você trouxe, foi que lia os textos e eu não percebia, por exemplo, que o lobo representava tanta coisa, sabe? Então quando a gente começou a debater, a gente viu que tem outra visão por traz daquilo, então eu acho muito legal isso. (Bianca)

Com mais dinâmica. Eu acho que não só pegar o livro e ler; ler ele de uma forma diferenciada. Não “um começa a ler”... Quando a pessoa é obrigada a fazer ela não vai fazer certo. E não pegar “você lê, depois você lê”, igual muitas vezes isso acontece. Eu acho que você pega... Começa com textos divertidos, conta uma piadinha, alguma coisa e daí vai chamando a atenção, porque tipo... Você fala “você viu aquela parte ali do texto?”, e aí já cria o interesse no outro. E eu acho que se a professora falasse algumas coisas assim, desse tipo, eu acho que as pessoas gostariam mais de ler. Sei lá. A parte da dinâmica e dos desafios são “massa”, eu acho interessante. Como a que você fazia, ou se contassem as histórias e a gente fizesse dramatização como a que fizemos do Don Casmurro.

Na fala de Bianca, há o reforço de debates sobre os textos lidos, mas o mais importante recai sobre a melhoria da biblioteca, que segundo ela, necessita de mais opções de livros. Já o Pedro tece uma crítica às sequências que tem vivenciado em sala, a forma como a

professora conduz as leituras “por obrigação”, segundo ele, essa prática afasta os alunos que não tem interesse em ler, ainda mais em voz alta. Em seguida ele oferece uma dica para despertar o interesse dos colegas não leitores, trazer livros diferentes e efetuar a leitura de forma diferenciada, uma abordagem diferente da que estão acostumados, seja por contação de histórias, mediação de leitura e até a dramatização.

As declarações dos estudantes reiteram o problema com a abordagem tanto de uma quanto de outra professora. Não significa que as aulas de literatura sejam ruins, mas que pode melhorar e se tornarem mais interessantes aos estudantes. De acordo com Marisa Lajolo (1994), as atividades sugeridas pelos livros (aquelas comuns como leitura em voz alta, colagem, cartazes, dentre outras) não são mais eficientes quanto antes *se comparada à sofreguidão com que, quando ausentes, são solicitadas pelos caros mestres, às voltas com a árdua tarefa não só de fazer com que seus alunos leiam, mas, principalmente, de fazer alguma coisa com o que seus alunos efetivamente leram!* (p.51). Sendo assim, buscar novas estratégias não só para o que fazer com o que os estudante já leram, bem como, para despertar o interesse deles em ler. Irandé Antunes (2003) destaca diversos recursos de leitura que o professor de português deveria seguir para tornar a leitura não uma obrigação, mas um processo prazeroso para os alunos, segundo a autora os professores devem promover:

1. Leitura interativa, compreendendo que há o encontro entre obra e leitor; a leitura por duas vias, porque nenhum texto lido está independente do período em que foi escrito, considerando assim aspectos intertextuais;
2. Leitura motivada, afinal ninguém efetua algo sem ter realmente um interesse, sobretudo a leitura, e, principalmente a leitura escolar, de modo que os estudantes precisam saber o porquê e as vantagens da leitura;
3. Leitura do todo, porque é função do professor capacitar os discentes em encontrar os elementos chave do texto lido, seu argumento principal e os secundários, além dos enredos, personagens, dentre outros;
4. Leitura crítica, onde os docentes ajudam os estudantes a encontrarem os subtextos dentro dos textos, ideologias e posicionamentos para que os alunos possam refletir sobre eles; a leitura;
5. Leitura de “pura curtição”, o momento de despertar o prazer estético nos alunos, selecionando textos que eles sabem que a turma vai gostar (se for um texto para todos), ou deixar livre a escolha;
6. Leitura não só das palavras no texto, sendo assim, uma busca conjunta por intertextualidade, conhecimentos prévios dos estudantes, a exemplo de ressaltar

expressões idiomáticas ou marca de autores, como os neologismos de Guimarães Rosa e os regionalismos de Graciliano Ramos;

7. Leitura nunca desvinculada do sentido, principalmente em casos de leitura em voz alta, orientar para que esses alunos aprendam a lidar com pausas, sinalizações, de modo que o texto flua melhor.

Sendo assim, caminhos e estratégias de leitura para que as aulas se tornem mais atraentes e práticas aos estudantes não faltam. Talvez seja necessário tempo para organização e tempo em sala de aula para abarcar todos os conteúdos, além das leituras para formação de leitores.

Já que uma das alunas afirmou que a biblioteca de sua escola precisava de um número maior de livros para poder atender aos estudantes, cabe aqui trazer a opinião de todos sobre essa questão, a pergunta realizada foi: A biblioteca da sua escola oferece os livros que você tem interesse em ler?

Eu nunca visitei a biblioteca da escola. (Julia).

Meu gosto é meio peculiar, mas eu acredito que para a maioria das pessoas eu acho que sim. Eu gosto de ler horror e terror então a escola não tem esses livros. (Pedro).

A minha relação com a biblioteca da escola é baixa, porque assim, a maioria dos livros que tem aqui são antigos, livros que a gente já leu. Por exemplo, agora que foi chegar alguns livros novos. Mas mesmo os livros novos a gente já leu, porque assim, não é algo atual, sabe? A gente quase não usa. No primeiro semestre a professora de português trazia a gente para ler, mas no segundo a gente não veio. Aí usamos na hora do almoço, porque ela fica aberta para quem quiser ler em paz.

Bom, esse ano eu li mais livros em casa do que aqui na escola. Dos que eu li aqui na escola, eu li cinco livros. Todos na biblioteca; e para eu escolher eles, foi tipo, esse aqui é interessante: eu lia o começo e pegava. Nunca fui de ficar olhando, conhecendo, pesquisando antes, foi sempre, achei esse interessante e peguei. E sempre me supriu bem, eu gostei das histórias e eu vejo no clube de leitura, eu sempre vejo a galera pegando livro lá. Então, parece que ela supre bastante às qualidades que as pessoas procuram aqui.

A resposta de Julia, aluna da escola particular, pode ser a resposta de muitos estudantes, tanto da rede privada como da pública. Onde as escolas estão errando que seus alunos não frequentam a biblioteca? Porque Julia já se mostrou leitora e que tem mediadores em casa, qual o problema da biblioteca para que essa aluna nunca tenha procurado suas leituras nesse local? Seu colega Pedro não parece interessado nos livros que a biblioteca tem a oferecer, pelo menos esse é um indício de que ele procura ou já procurou por eles lá.

Da escola pública, trago duas opiniões distintas, Bianca acha que a biblioteca

precisa de livros novos, porque o acervo é antigo e os alunos já os leram, ou, ao menos, os leitores. Mas a informação de que a biblioteca permanece aberta durante o intervalo para os estudantes frequentarem é muito positiva. Talvez falte um trabalho mais massivo de incentivo para que os demais também passem a frequentá-la. Marcos, por outro lado, acredita que o acervo da escola supre as necessidades dos estudantes. Como leitor voraz, ao que me parece em seu discurso, a biblioteca oferece opções que ele quer, afinal, cinco é um número maior do que a média nacional, segundo a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil de 2016, entre estudantes o total é 4,1 (considerando inteiros e em partes); 2,46 indicados pela escola (sendo 1,96 livros didáticos e 1,15 de literatura); e, 2,48 por vontade própria (tendo em conta os por vontade própria com a bíblia 0,28; por vontade própria com livros religiosos sem a bíblia 0,40; por vontade própria e outros tipos 0,28; e, por fim, por vontade própria de literatura 1,37).

O que falta para essas bibliotecas se tornarem um centro de encontro de estudantes? O que não as torna atraentes? Seria um indício do acervo, da estrutura ou dos bibliotecários? Nesse sentido, cabe às escolas fazerem um estudo com os professores e os estudantes para tentar atrair todos para o ambiente, que, segundo Patricia Santos:

A biblioteca escolar, na sua essência, é, ou deveria ser, um espaço de pleno incentivo à pesquisa, ao conhecimento, à aprendizagem continuada e ao fomento da leitura. Um local de lazer também, já que ele pode ser um espaço recreativo e lúdico, de descobertas interessantes; é neste ambiente que poderia haver o primeiro incentivo pela busca de informação, pelo saber mais, pelo conhecimento prazeroso. Para que a biblioteca escolar atinja seus objetivos, é preciso que haja uma preocupação permanente com os vários fatores que envolvem a dinâmica da biblioteca. (2008, p. 23)

Por conseguinte, as bibliotecas que visitei necessitam de um profissional capacitado para sua função que compreenda seu acervo e as necessidades desse para poder atender a demanda de seus frequentadores, além disso, especialmente a biblioteca da escola pública pesquisada precisaria (e já o tem programada) de uma reforma em relação a estrutura para manter-se mais aconchegante. Conquanto, direção, professores e equipe pedagógica deveriam desenvolver um projeto de valorização desse ambiente, tornando-o comum e de interesse dos alunos e da comunidade ao redor.

Pensando na questão de projetos para valorização da biblioteca e seu uso, é preciso saber se as escolas pesquisadas desenvolvem algum projeto ou grupo de leitura com os estudantes, de modo que os alunos da escola particular responderam:

Não. (Julia)

Eu acho que não. Mas eu gostaria que tivesse. (Pedro)

Os estudantes trouxeram não somente uma informação, mas um fato: a escola não oferece nenhum tipo de projeto de leitura, o que me faz pensar sobre o compromisso dessa com a formação de leitores, principalmente se levo em conta que a escola não tem uma, mas duas bibliotecas, sendo uma para pesquisa escolar e outra especialmente voltada a prática leitora. Acredito que as implicações para o não desenvolvimento de tal projeto seja pela falta de tempo, afinal os estudantes tem muitos conteúdos e essa não é uma escola de ensino integral. Entretanto, a escola poderia ampliar seu acesso à biblioteca fora do horário de aula, de modo que os estudantes tivessem atividades de leitura em horários opostos, essas atividades poderiam ser aproximadas aos conteúdos estudados, por exemplo, um grupo de leitura que fosse voltado a leitura e discussão das obras cobradas em vestibulares; outro aliado as aulas de literatura, então a cada semestre poderiam explorar obras e autores sobre a escola literária estudada em sala de aula, além das portas estarem abertas para os alunos que tem interesse em efetuar leitura por prazer. Acredito que ofertas de mediação como essa, atreladas aos conteúdos de sala de aula facilitariam o trabalho do professor de literatura e traria aos alunos um novo formato de ter contato com obras literárias, sendo assim, atividades de fomento a leitura e formação de leitores.

A escola pública, por ser um colégio integral, oferece algumas atividades de contraturno aos seus estudantes, além do protagonismo para que esses desenvolvam seus próprios projetos. Com a literatura não é diferente. Existe atualmente um projeto em andamento, um grupo de leitura comandado pelos alunos, sendo assim, na voz dos estudantes:

Tem o clube de leitura, só que assim, não é um projeto da escola. É um projeto dos alunos. E que nem todo mundo participa. Porque assim, não é algo que tem muito, como eu posso falar, muito esforço da direção em ressaltar ele, a importância. Então assim, são bem poucos alunos que participam. Mas existe o clube de leitura aqui. Normalmente eles são na hora do almoço, né? Eu participo quando não tem uma prova. Porque assim, como a gente fica o dia inteiro, acaba sendo um pouco complicado. Ou agora, nesse final, que eu já passei em tudo. Aí eu consigo ficar mais tranquila e consigo participar. (Bianca)

Sim, existe. Até é o Clube de Leitura, que é clube que eu participo. A gente sempre tá fazendo eventos aqui na escola, o “minuto de leitura”, em que a gente chamava uma pessoa e a pessoa criava uma história, aí a gente apresentava livros, essas coisas. E o nosso último evento foi... A gente falou sobre *A Cabana* e o *Don Casmurro*. A gente montou uma cabana, a gente contou a história de *A Cabana*, foi bem interessante. E eu vejo que o povo conseguiu prestar atenção, porque foi uma forma diferente que a gente explicou o livro. Do que a forma convencional. Nós temos uma líder, ela faz uma votação e escolhe o livro. A professora mesmo nunca indicou livros, ela sempre quis deixar aberto para gente escolher o que quisesse ler. (Marcos)

É interessante notar no discurso dos estudantes a autonomia que eles têm sobre o próprio grupo, mas ao mesmo tempo, Bianca tece a crítica sobre a falta de incentivo da direção em valorizar o clube, mesmo assim, Pedro conta que as atividades do clube têm surtido efeito. Pelo menos a alguns estudantes. Assim sendo, seria interessante, talvez, a escola trabalhar junto aos estudantes, seja algum professor, pedagogo ou o próprio bibliotecário, não como figura de poder, mas um aliado na gestão desse; alguém que possa estabelecer uma pesquisa dentro do grupo, seu impacto diante dos outros estudantes a fim de compreender o nivelamento de leitura dos participantes, se o grupo têm conseguido atrair mais estudantes e conseqüentemente formado mais leitores, além de tomar para si a tarefa de conseguir incentivo interno e externo para novos livros, novas instalações e, um novo horários de funcionamento. Afinal, o horário do intervalo parece custoso para os alunos em se tratando de uma escola integral com tantos conteúdos, etc.

Sabendo que os ambos estudantes da escola privada e pública praticam leitura, os questioneei sobre os benefícios encontrados por eles na prática da leitura, de maneira que eles argumentaram:

Como pode me ajudar na escola? Acho que ajuda na interpretação, Me ajuda a falar melhor, me expressar melhor e a aumentar o meu vocabulário. (Julia)

Ela pode ajudar, além de não perder fatos importantes na história, (afinal) deixa isso bem claro. Pode ter algumas interpretações diferentes, mas é bem objetivo. (Pedro)

Eu acho que, é... Em questão a interpretação de texto em qualquer matéria, porque é necessário ter a interpretação. E a leitura facilita muito isso, porque você acaba tendo mais entendimento. Eu acho que ajuda qualquer tipo de leitura, o seu desenvolvimento, porque você acaba se entregando um pouco para o livro e tendo algo a mais. (Bianca)

As leituras mais no geral, como jornal e facebook eu considero mais para socialização, quando você está sem algum assunto você começa a falar sobre isso. Mas no caso, para a escola, seria... Bom, sempre pensei... Você aumenta o seu vocabulário, você vai conhecer, se informar, mudar sua opinião sobre as coisas. Vai acabar discutindo mais, perguntando mais durante as aulas. (Marcos)

Apesar da maioria dos estudantes focarem nas implicações linguísticas da leitura, como o vocabulário, a interpretação e a argumentação, é curioso notar como alguns falaram sobre a leitura de um modo geral, envolvendo outras mídias além do livro, e outros se focaram nos livros tanto literários quanto didáticos. Ademais, está intrínseco na fala de Marcos, da escola pública, que a leitura é um porta de entrada para o conhecimento e, portanto, um meio de se atualizar e também de refletir sobre os conteúdos escolares e a vida.

Já em relação à leitura literária, se ela os ajuda indiretamente no processo educacional da escola, eles foram mais extensos em suas contextações:

Acho que sim, com o conteúdo histórico. Principalmente História, eu acho que sim, na minha opinião. Porque algumas histórias são verdadeiras, que realmente aconteceram. (Julia).

Sim. Você pode relacionar várias áreas do conhecimento com aquilo que você está estudando. Eu não lembro se a escola já ofereceu algum trabalho que unisse as outras disciplinas, mas eu posso estar errado. (Pedro).

Sim, a maioria deles traz... Quando o livro não traz nomes de cidades ou essas coisas, que é o que ajuda em geografia, né? Ele traz talvez um texto histórico, por exemplo, Anne Frank, ele já traz do Holocausto. Então assim, querendo ou não, ajuda a gente no dia a dia. Ajuda a gente a entender melhor, ter mais um conhecimento aprofundado. Alguns trazem ensinamento, como *A culpa é das estrelas*. A gente não estuda na escola como agir diante de alguém que tem câncer, e esse livro faz a gente entender como essa pessoa se sente, então tem um ensinamento por traz do livro. (Bianca).

Sim, na racionalidade. Quando você começa a ler muito, você começa a ler mais rápido, então seus pensamentos... Você começa a pensar mais rápido. E também no caso da história, você pode ler um livro que conta sobre alguma guerra e você vai se informando mais. (Marcos).

Julia e Pedro refletiram e responderam através do contato direto entre literatura e as demais disciplinas, especialmente em relação a livros de literatura – que mesmo sendo ficção – tem um contexto realista refletido em alguma época, localidade e, talvez, até pessoas reais, a exemplo de *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo. Entretanto, não somente livros com personagens reais podem figurar nessa lista, aqui entram também as biografias, as obras que refletem sobre comportamentos, costumes e tradições determinadas localidades, o exemplo dos livros de Jane Austen e das tragédias gregas, dentre outros. Contudo, vale salientar a reflexão de Bianca acerca do tema tratado em *A culpa é das estrelas*, que a escola poderia trazer aos alunos tanto como entretenimento, quanto para discussão em sala acerca do tema. E Marcos que faz uma comparação entre a leitura rápida e o raciocínio tornar mais acelerado. Além dessas questões, a leitura ainda acrescenta exercícios de memorização, fluidez das sentenças, criatividade, dentre outros.

Vincent Jouve escreve em *Por que estudar literatura?* Que a literatura antes de texto para ser estudado linguisticamente, compreende-se como objeto de arte e como tal compreende múltiplos sentidos e formas de abordagem. Daí a se pensar: a literatura em sala de aula oferece apenas conhecimento de língua e fluidez no uso da palavra? Apenas capacita o leitor em versar hieróglifos e decodificar sinais? De acordo com o autor o valor da obra literária está intangível, de modo que:

Em suma, se a arte não existe mais para os teóricos, ela ainda existe para a maioria dos indivíduos e, sobretudo, para uma série de instituições (ensino, imprensa, mídia) que pesam fortemente sobre nossa “realidade” que, mesmo mal definida, “informa” – através e uma série de engrenagens – o mundo em que vivemos e nossa existência no interior deste mundo (JOUVE, 2012, p. 11).

Dessa forma, os ganhos com a leitura literária subescrevem as definições pois estão ligados a construção de identidade e sujeito. Não sei como, mas a literatura atravessa o leitor e isso já é um ganho e tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de produção desta dissertação contribuiu para este momento, desde a elaboração do projeto de pesquisa até o ponto final da análise no último tópico: a dimensão da realidade das escolas de Dourados; a diversidade entre as duas realidades; o trabalho de professores e a receptividade dos estudantes diante das oficinas de leitura e aulas de literatura. Foi uma tarefa difícil e complexa. Portanto, chego a este momento da conclusão com a sensação de que há muito mais aspectos a enfatizar em relação à temática da formação de leitores no Ensino Médio.

O dado mais relevante: a literatura no ensino médio, no ano de 2017, perdeu espaço na grade curricular das escolas estado do Mato Grosso do Sul devido a uma decisão da SEDMS (Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul), tornando-se assim área de concentração da disciplina de língua portuguesa ao lado dos estudos de gramática e gêneros em produção textual. Os relatos dos estudantes e da professora da escola pública reforçam as dificuldades encontradas pelas professoras de língua portuguesa em condensar todos os conteúdos prescritos das três áreas de concentração (gramática da língua, produção de textos e literatura) em uma única disciplina. Em contrapartida, os relatos dos estudantes e da professora da escola particular acentuam que mesmo em colégios particulares, às vezes, a demanda por um ensino conteudista voltado para a teoria (afinal as escolas particulares vendem resultados em vestibulares) deixa a literatura dentro do viés histórico e teórico, não legando aos estudantes o prazer de efetuar a leitura literária sem que a essa seja adicionada o tom avaliativo; as visitas técnicas ao colégio público e particular notificaram a estrutura defasada da biblioteca escolar da escola pública, e, por outro lado, a escola particular conta com não uma, mas duas bibliotecas, entretanto, como na escola pública, essas não contam com um profissional adequado ao seu trabalho. Ademais, vale ressaltar a louvável escolha da escola particular em manter em seu currículo a disciplina de literatura, ainda que essa seja, nas palavras do aluno entrevistado, conteudista. Já em relação a escola pública, é valioso lembrar que essa conta com um clube de leitura semanal. Ainda que não frequentado por todos os estudantes, mas mantidos pelos participantes que eventualmente espõe suas leituras aos demais colegas em eventos da escola.

Diante desse cenário e desses dados, questiono: como então os professores de língua portuguesa podem desenvolver o trabalho de mediação em leitura com seus estudantes quando concentra tantos conteúdos em uma única disciplina que pode ter de quatro a seis aulas de 45 minutos por semana? Como a escola pode reagir diante dessa decisão para que

seus estudantes não saiam prejudicados e sem a formação de leitura necessária em seu currículo e bagagem de vida? Quais saídas a escola pode tomar diante da condição de suas estruturas? Como formar leitores através desse cenário aterrador

Primeiro, preciso assinalar que esse trabalho que se debruçou sobre duas realidades distintas não teve como proposta compará-las entre si, mas evidenciar como uma e outra, dentro de suas capacidades (estruturais e pedagógicas) contribui para a formação de leitores e leitoras. Diretamente ligada à questão governamental de 2017 (a baixa da literatura de disciplina para área de concentração), a escola pública sofre com a falta de tempo necessária para sua exploração, devido ao excesso de conteúdo discriminado para a disciplina de língua portuguesa. Além disso, a exemplo da escola pesquisada, muitas outras também não têm a estrutura necessária para melhor desempenho na formação de leitores, já que, como assegura o Censo da Educação Básica de 2019, 19% das escolas estaduais brasileiras não contam com uma biblioteca ou sala de leitura. Ademais, caso elas contem, não são exatamente como o previsto no livro Biblioteca Escolar, recomendado pelo Ministério da Educação para gerir bibliotecas, isso, incluindo o profissional responsável por sua utilização. Além disso, a professora da escola pública entrevistada assinalou diversas vezes que o acúmulo de tarefas, tanto como professora de três disciplinas em uma, quanto de coordenadora (como em muitos casos espalhados pelo país), dificultam sua atividade como docente, sendo assim, em suas palavras: “A gente têm tentado fazer um bom trabalho para que eles não fiquem prejudicados, mas não é fácil porque tem muito conteúdo”.

Apesar desses dados negativos, ainda assim a escola consegue exercer certo trabalho com a literatura, pois tem na professora, mesmo atarefada, uma mediadora que incentiva os alunos a ler por sua própria experiência de leitora, conforme afirmado por Yunis (2003) e Petit (2008), e ainda, comporta um clube de leitura coordenado pelos estudantes. Em relação à escola particular, essa não sofre diretamente os percalços da queda da literatura enquanto disciplina, pois se tratando de uma instituição particular, pode oferecer disciplinas além das descritas no Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul, portanto, essa conta com a literatura ainda em forma de disciplina com duas aulas por semana; fora que a professora de língua portuguesa (gramática e produção textual) a qual entrevistei ainda se utiliza da literatura como ponto de partida para outras atividades, quase sempre avaliativas. Igualmente, de acordo com os estudantes entrevistados, a disciplina de literatura segue um roteiro de estudo ou livro didático pré-estabelecido não podendo seguir para novos caminhos ou novas leituras, sendo a leitura literária uma atividade travada a conteúdos. Como ponto positivo, além da disciplina de literatura é o fato da escola ter em suas dependências duas

bibliotecas, sendo uma para pesquisa e outra para leitura literária.

Além do mais, em razão das visitas técnicas relatadas no diário do pesquisador que informam a estrutura das escolas; o relato das professoras e dos estudantes que evidenciam em ambas as realidades a questão do profissional responsável pela biblioteca que não é formado na área, e, por esse motivo, esses espaços não conseguem alcançar o objetivo primordial de formar leitores ou ainda oferecer um espaço acolhedor e de encanto com a leitura. A análise desses dados concluiu que as escolas necessitam de uma capacitação em mediadores de leitura para os profissionais desses espaços.

Considerando essas análises, explorei algumas alternativas para que o processo de formação de leitores não se perca em meio aos conteúdos, entretanto, necessito assinalar que essas alternativas, por mim apontadas, não são uma solução ou alguma fórmula mágica para formar leitores, mas pensamentos e sugestões de trabalho que escolas e professores de língua portuguesa podem desenvolver na tarefa de formar leitores. repetitivo

Primeiro, seria interessante que as escolas (direção, equipe pedagógica, bibliotecários e professores) trabalhassem em conjunto, afinal, quando há o envolvimento de todas as partes em formação de leitura, os resultados tornam-se visíveis em curto prazo³³. Nesse sentido, a direção e equipe pedagógica trabalhariam unidas para desenvolver projetos de leitura junto ao bibliotecário, tomando todas as medidas necessárias em relação aos trâmites políticos e oficiais para oferecer aos estudantes tanto uma biblioteca adequada quanto um ambiente escolar onde a leitura seja comum, uma atividade corriqueira, de prazer e de aprendizado. Seria necessário também que o projeto político e pedagógico da escola tivesse clareza do valor do papel transformador da leitura literária, de forma que os alunos pudessem reconhecer a importância da leitura e da literatura em suas vidas e, por esse motivo, passariam a frequentar a biblioteca (da escola e de sua cidade). Contudo, vale salientar, conforme afirma Patrícia Santos (2008), em monografia do curso de biblioteconomia, que as escolas necessitam modificar a visão histórica e que culturalmente se criou de que a biblioteca é um ambiente negativo ou de repreensão de mau comportamento.

A partir da união entre essas instituições em oferecer aos alunos um ambiente contraditório à leitura, torna-se imprescindível que a escola tenha um profissional adequado à sua função de bibliotecário, alguém formado na área de biblioteconomia ou letras, de forma que essa pessoa seja responsável não somente por manter a organização operacional de seu local de trabalho, bem como, compreender a relevância que a biblioteca tem no processo

³³ Há existência de projetos dessa magnitude na plataforma do PRÓLIVRO.

educacional dos estudantes. É importante que o bibliotecário conheça seu acervo, conheça seus leitores, promova atividades de leitura em parceria com os professores. O bibliotecário deve sempre ter um livro a mão, deve se tornar amigo e próximo dos frequentadores de sua biblioteca; ele precisa se utilizar de exposições e movimentos escolares para expandir seu contato aos estudantes. A biblioteca precisa ser um espaço de formação, informação e também um espaço de prazer e ainda, se possível, estar atrelada aos conteúdos escolares, sobretudo, de língua portuguesa.

Sobre a dificuldade que os professores de língua portuguesa têm encontrado em trabalhar as três áreas de concentração (gramática, gêneros em produção textual e literatura) em uma única disciplina (no caso da escola pública), não existe uma solução milagrosa, entretanto, trago algumas sugestões de abordagem que podem contribuir com saídas para esse impasse admitido pela professora Ana; notificado pelas declarações nos jornais citados; e mencionado pelos estudantes em suas entrevistas: a falta de tempo.

De certa forma, existe sobre o ensino de língua portuguesa certa aura de que se o professor não desenvolver as competências dos estudantes em norma padrão da língua, ele não seja um professor adequado, por conta disso, as demais áreas (produção textual e literatura) acabam por se destituir do seu real valor no aprendizado. Sendo assim, o professor e a escola poderiam empreender reuniões com os pais e com os estudantes para que esses compreendessem a dimensão da importância de tais competências, assim como assinalou a professora Mara, da escola particular, em sua entrevista. Afinal, quando o estudante consegue reconhecer a importância de determinada disciplina (agora área de concentração), é sabido que há mais esforço por parte deles em alcançar resultados positivos, afinal: qual professor não ouviu de seus alunos a pergunta “para que me serve isso, professor?”.

Após esse consentimento dos estudantes, o professor pode partir para as práticas escolares. É notável a utilização dos livros didáticos pelos professores, entretanto, em relação ao ensino de literatura existem muitas discrepâncias de como cada professor oferece a área de ensino. Alguns são mais tradicionais e tomam como ponto de partida as escolas literárias, às vezes, ficando estagnados em suas características, apresentando os autores e obras sem qualquer aprofundamento desses. Outros partem diretamente dos gêneros narrativos e focam suas aulas em textos literários e produções textuais do gênero estudado. Contudo, vale salientar que não é uma ou outra forma que está correta ou incorreta, de modo que tento aqui refletir sobre essas duas abordagens.

A primeira questão que levanto é por que os professores não conseguem exercer as duas estratégias de ensino concomitantemente? A segunda questão é porque o professor de

língua portuguesa precisa, sozinho, desenvolver tantas habilidades em seus alunos? A meu ver, a “solução” para esse problema de acúmulo de conteúdos está na administração do tempo para exercer sua função, como mencionou a professora Ana e também Pedro, o estudante do colégio particular, ambos entrevistados nessa pesquisa.

Quem sabe se os professores tivessem a oportunidade de dividir a disciplina de literatura com o profissional da biblioteca os resultados não seriam mais positivos, tanto em relação ao ensino de literatura e teoria (que ficaria a cabo do professor em sala de aula) quanto à formação de leitores (que ficaria sob custódia do bibliotecário).

Encaro da seguinte forma: em relação ao primeiro ano do ensino médio, onde segundo o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul (Ensino Médio) se estuda tanto a importância e a riqueza do texto literário, os gêneros e algumas escolas (Trovadorismo, Humanismo Classicismo, Literatura informacional e de catequese, Barroco e Arcadismo). Dessa forma, enquanto o professor de língua portuguesa repassa os conteúdos teóricos em sala de aula e correlaciona esses com as outras áreas (gramática e produção textual), o bibliotecário, em contraturno, trabalharia as obras literárias com os estudantes. A partir dessa abordagem, o bibliotecário pode exercer sua função de mediador de leitura, trazendo os textos mencionados em sala de aula para o contexto dos estudantes.

Efetuada a leitura dos textos, aí sim se poderia aplicar diversas atividades de interpretação e reconhecimento dos gêneros estudados em sala de aula. Para tanto, o bibliotecário poderia se valer da leitura direcionada (o tipo de atividade que desenvolvi em minhas oficinas); da contação de histórias; do círculo de leitura (atividade em que os estudantes levam a obra para casa para posteriormente discutirem em um encontro na biblioteca); dentre outras. Nos encontros na biblioteca, os estudantes poderiam confrontar o conteúdo estudado em sala, levar seus apontamentos, encontrar as características no próprio texto literário lido e também discutir o contexto das obras, confrontar com sua realidade e conhecer não só um texto, como fragmentos de muitos outros e seus autores, além de por em práticas os modos de leitura, defendidos por Rildo Cosson, aprofundando pouco a pouco sua capacidade de interpretação de textos.

Esse processo de divisão de atividades entre os professores e os bibliotecários facilitaria o trabalho do professor e atribuiria à função de mediador de leitura ao bibliotecário, tornando o espaço da biblioteca familiar aos estudantes, por conseguinte, uma forma de eles conhecerem o acervo, o espaço, as oportunidades ali contidas e demais possibilidades que a biblioteca oferece, sem, obviamente, retirar a capacidade dos professores de ser mediadores de leitura literária.

Outra forma do professor formar leitores e que poderia ser uma possível maneira de diminuir essa dificuldade por eles mencionada é por meio da leitura de textos literários no início de suas aulas, utilizar desse momento para compartilhar uma leitura apenas por puro deleite dos estudantes. Além dessa opção em que o professor escolhe o texto e efetua a leitura para seus alunos, vale também explorar a estratégia do professor estender essa função, semanalmente, aos estudantes, fazendo uma lista extensa de autores e obras que os alunos possam pesquisar e se preparar para suas leituras em voz alta no dia combinado. conforme Célia Delácio:

É importante constatar que, embora as obras literárias estejam, muitas vezes, estejam presentes em sala de aula, em muitos relatos, a leitura literária acontece sem um tempo determinado, apenas quando o aluno já terminou uma atividade proposta pelo professor e aguarda o sinal do recreio ou de saída, momento em que o aluno está ansioso para sair da classe. Se o professor considera o tempo de leitura importante, ele não vai utilizá-lo para preencher o espaço que sobra de outros conteúdos, perto do intervalo ou da saída, mas vai garantir um horário nobre para a leitura em sala de aula, em especial, para leitura literária. Além de reservar um horário especial para leitura literária em seu planejamento, é recomendável que esse tempo assegurado tenha uma duração que possibilite a leitura de um dado texto literário, um livro ou de um capítulo de livro [...] Vale destacar ainda que um bom planejamento garante a leitura diária com diferentes gêneros e modos de leitura alternados (voz alta, silenciosa, individual, coletiva, duplas, etc.). (FERNANDES, 2011, p.338-339).

Dessa maneira, a leitura literária não se torna uma ocupação do tempo não planejado pelos professores nem uma forma de “tapa buraco” para os alunos que terminam suas atividades antes que seus colegas, mas sim, uma leitura programada. Além disso, a leitura efetuada pelo aluno seria por ele preparada anteriormente à exposição em voz alta para os colegas.

Ademais dessas sugestões, em relação às escolas, essas como instituição, poderiam também adotar uma postura mais positiva e colaborativa em relação à leitura literária nos espaços da escola, como, por exemplo, o projeto Horário da Leitura³⁴, efetuada na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, na cidade de Curitiba, que consiste em: todos os presentes na escola, estudantes, professores (independente da disciplina), equipe pedagógica, serviço de limpeza, e, incluindo visitantes se estiverem nas dependências dessa no Horário da Leitura de efetuar por vinte minutos a leitura de um livro de literatura de qualquer natureza, excluindo somente os livros de cunho religioso e autoajuda. O projeto acontece durante todos os dias letivos do ano, com rotação entre os horários para que nenhum

³⁴ Os dados desse projeto vêm do site da Secretaria de Educação e de um estudo efetuada no ano de 2015 como monografia de conclusão de curso de graduação em Letras.

professor saia lesado, de forma que se os 20 minutos ocorrem na primeira aula na segunda-feira, na terça acontece na segunda aula e assim por diante. As salas de aula contêm caixas com livros para leitura em sala caso algum aluno esqueça o seu em casa ou o termine durante o Horário da Leitura. A escola acredita que se os estudantes estão em um ambiente em que todos praticam a leitura (dos professores às zeladoras), logo esses desenvolverão o hábito por leitura também. A pesquisa realizada no ano de 2015 provou que o projeto tem formado muitos leitores, de modo que, por esse motivo, acredito no potencial dele em uma escola particular com acervo tão extenso, além da escola pública com tempo integral e um clube de leitura.

Outro caminho possível para o fomento da leitura nos espaços das escolas seria a criação de demais projetos de prática leitora, onde os envolvidos pudessem formar uma estante comunitária com livros particulares de professores, alunos e comunidade, de modo que essa seja alimentada por todos que a utilizarem. Além do mais, os livros poderiam receber um envelope de recomendação do livro com críticas dos últimos leitores, para que os leitores pudessem trocar experiências e manter contato uns com os outros sobre suas leituras.

Gostaria de encorajar também a criação de feiras e eventos de leitura no interior da escola, de modo que essa seja vista pelos estudantes como um bem imaterial, mas indispensável. Em que, como a professora Ana, da escola pública, defendeu, os livros ganhassem valor além de suas histórias, contando a estética e a riqueza pessoal que cada leitura traz ao leitor. Seria interessante que, talvez, as escolas estabelecessem contato com as universidades da região, como acontece nos projetos de estágio, PIBID e PIBIC. Entretanto, com o foco na formação de leitores, para que estudantes do curso de letras e pedagogia pudessem explorar o tema das mais infinitas possibilidades, oferecendo palestras de formação de mediadores em leitura para professores e estratégias de leitura para os estudantes.

Parece-me que ambas as escolas, dentro de suas capacidades e seus contextos, trabalham literatura de forma mais tradicional, contrário a isto, para uma escola particular com a disciplina de literatura e uma escola particular de tempo integral, seria interessante que ambas explorassem melhor a literatura e as suas potencialidades. Talvez, se essas se comprometessem de maneira mais abrangente com todos os profissionais envolvidos e ainda pudessem contar com a participação da família. Pode ser um cenário utópico, mas ainda assim, uma possibilidade de trabalho que pode levar anos para ser findada, mas uma maneira de melhorar a deficiência na formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.
- ALVES, Zélia Maria Mendes Biazoli. SILVA, Maria Helena F. F. Dias. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. São Paulo: Paideia, N. 2, Fev./Jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007>. Acesso em 15 de julho de 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & integração. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. MEC. ANDIFES. **V Pesquisa Sócioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação, (2006). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF.
- CARVALHO, Markley Florentino; PINHEIRO, Alexandra Santos. Projetos de leitura literária em bibliotecas de comunidade escolar de Dourados/MS. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 7, p. 36-53, nov, 2013. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<http://pj.ufgd.edu.br/index.php/educacap/article/view/2770>>. Acesso em: 06 fev 2019.
- CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. FERNANDES, Célia Regina Delácio. Práticas de leitura literária na escola: um estudo de caso. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 35, p. 121-139, set./dez.. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1612>>. Acesso em 06 fev. 2019
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COUTO, Mia. **Na berma de nenhuma estrada**. São Paulo> Cia das Letras, 2002.
- DAUSTER, Tania. **Jogos de inclusão e exclusão sociais**: Sobre leitores e escritores do final do século XX no Rio de Janeiro. IN: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ELIAS, Vanda Maria (Organizadora). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo/SP: Contexto, 2011.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos de leitura do Brasil 4.** ed. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo; Instituto Pró-livro, 2015.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento Literário no Contexto Escolar. In: GOLÇALVES, Adair Vieira. PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas/SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22 Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAIMAN, Neil. **Why our future depends on libraries, reading and Daydreaming.** The Guardian, 2013. Disponível em <<http://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming>> Acesso em: 12 nov. 2015.

GALVÃO, André Luis Machado. SILVA, António Carvalho. A motivação para a leitura na escola: contribuições para o ensino de literatura. **Revista A cor das Letras**, Braga/PT, v. 18, n.3, p. 27-42, set-dez, 2017.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**/[Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar e Francisco Manoel de Mello Franco; elaborado no Instituto Antonio Houaiss de lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa]. – 4ed. Ver+. Ed. aumentada – Rio de Janeiro:Objetiva, 2010.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 8. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2001. KOCH, Ingedori Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. Ed. São Paulo: Prol – Editora Gráfica, 2001.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1981.

LUCINDA, Elisa. Um dedinho de amor. **Extra Classe**, Maio de 2002. Disponível

em:<<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2002/05/um-dedinho-de-amor-i/>>. Acesso em 06/08/2019

MACHADO GALVÃO, A. L.; CARVALHO DA SILVA, A. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras**, v. 33, n. 2, p. 209- 228, 8 nov. 2017.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina/PR: Eduel, 2003.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas – Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: ZOARA, Failla. (org.). **RETRATOS DE LEITURA DO BRASIL 4**, Rio de Janeiro: Sextante, p. 57-73, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS - Ensino Médio. Mato Grosso do Sul: SED, 2012

MATO GROSSO DO SUL. Diário oficial, n.9.340, 31 de jan. 2017.

MELO, Juliana Ferreira. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler e escrever, ver, ouvir e contar histórias em família: o caso de Pedro Nava (Minas Gerais, início do século XX)**. Paraná: Educar em Revista, n54, p221-240, out-dez. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000400014&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 12 jul. 2019.

MENDES, Ana Claudia Duarte. DIONÍSIO, Dejair. O desafio das literaturas indígena e afro- brasileira: ações de resistência e Resiliência. In: GOMES, Angela Maria. **Notas Sobre literatura, leitura e linguagem 2**. Atena, p. 255 a 269, 2019.

MODERNA, Cassia. Fim da disciplina de literatura na rede pública gera polêmica. **Correio do estado**, Campo Grande, 6 de fev. 2017. Disponível em:<<https://www.correiodoestado.com.br/arte-e-cultura/fim-da-displina-de-literatura-na-rede-publica-gera-polemica/297233/>>. Acesso em 5 de jul. 2019

MOLL, Jaqueline (Org.). **Diretrizes curriculares nacionais**. 2013. Disponível em:<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em 12 nove. 2015.

MORO, Eliane Lourdes da Silva. ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na bibliodiversidade. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. MORO, Eliane Lourdes da Silva. ESTABEL, Lizandra Brasil (org.). **Mediadores da bibliodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS. 2012.

O PROGRESSO. Dourados/MS. 2017. Disponível em:<<https://www.progresso.com.br/noticias/educacao-repudia-fim-da-literatura-em-escolas-de- ms/245683/>>. Acesso em 5 de jul. 2019

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**.

8 Ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. A análise do discurso: Algumas observações. Delta, v.2, n.1, p.105- 26, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 7. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PERRAULT, Charles. **Contos da mamãe Gansa ou históricas do tempo antigo**. São Paulo: Editora Sesi-SP, 2018.

PERROTTI, Edmir. Mediação cultural: além dos procedimentos. In: SALCEDO, Diego Andres (org.) Mediação cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 6-14.

Disponível em:

https://www.academia.edu/25919899/Culture_Mediation_Media%C3%A7%C3%A3o_Cultural. Acesso em: 15 nov. 2019.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. Informação & Informação, Londrina, v. 19, n. 2, p. 1-22, maio/ago., 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p1. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992/17341>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

PIMENTEL, Graça. BERNARDES, Liliane. SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para escola. In: GOLÇALVES, Adair Vieira. PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas/SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados. 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Leitura**: leitura de mundo, criação da palavra. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

QUINTANA, Mário. Caderno H. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1998.

ROSA, Guimarães. **Fita verde no cabelo**: Nova velha história. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2013.

SANTOS, Patrícia Barbosa de Mousa. **A competência informacional na biblioteca escolar**. 2008. 61 p. Monografia (Bacharel em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação., Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16029>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Lilian Lopes Martin. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por

ano. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, n. 29, p. 96- 100, fev. 2004.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. YUNES, Eliana. CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora da Unesp de Leitura PUC-RIO, 2012.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, Regina. Pata uma política de mediação em leitura. **Revistado centro de pesquisa e formação**. São Paulo, n. 2. 2016.

ZOARA, Failla. (org.). **RETRATOS DE LEITURA DO BRASIL 4**, Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ANEXOS

Anexo 1

Chapeuzinho Vermelho – Charles Perrault

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó mais ainda. Por isso, sua avó lhe mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada, em toda parte, de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela:

– Vai ver como está passando tua avó, pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e um potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um Lobo, disse para ele:

– Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

– Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.

– Oh! sim, – respondeu Chapeuzinho Vermelho. – É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

– Pois bem, – disse o Lobo, – eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraíndo-se a comer avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho – disse o Lobo, mudando a voz. Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava na cama porque não passava muito bem, gritou:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi se deitar

na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

Chapeuzinho Vermelho, ao escutar a voz grossa do Lobo, teve medo, mas pensando que a voz de sua avó estava diferente por causa do resfriado, respondeu:

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

– Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

– Minha avó, como você tem braços grandes!

– É pra te abraçar melhor, minha filha.

– Minha avó, como você tem pernas grandes!

– É pra correr melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem orelhas grandes!

– É pra escutar melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem olhos grandes!

– É pra ver melhor, minha menina.

– Minha avó, como você tem dentes grandes!

– É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

MORAL:

Vimos que os jovens,

Principalmente as moças,

Lindas, elegantes e educadas,

Fazem muito mal em escutar

Qualquer tipo de gente,

Assim, não será de estranhar

Que, por isso, o lobo as devore.

Eu digo o lobo porque todos os lobos
Não são do mesmo tipo.
Existe um que é manhoso
Macio, sem fel, sem furor.
Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,
Persegue as jovens moças
Até em suas casas e seus aposentos.
Atenção, porém!
As que não sabem
Que esses lobos melosos
De todos eles são os mais perigosos.

Anexo 2

Chapeuzinho Vermelho - Irmãos Grimm

Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

- Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol es quente muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer "bom-dia, vovó," ao invés de mexericar pelos cantos.

- Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se.

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

- Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, - disse o lobo todo dengoso.

- Muito obrigada, lobo.

- Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

- Vou à casa da vovó.

- E que levas aí nesse cestinho?

- Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

- Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

- Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes, - disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: "Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas." Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando:

- Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por quê não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: "Se levar para a vovó um

buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda que chegarei bem a tempo." Saiu da estrada e penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta a dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

- Quem está batendo? - perguntou a avó.

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

- Levanta a taramela, - disse-lhe a avó; - estou muito fraca e não posso levantar-me da cama. O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: "Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!" Então disse alto:

- Bom dia, vovó! - mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

- Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

- São para melhor te ouvir.

- Oh, vovó, que olhos tão grandes tens!

- São para melhor te ver.

- Oh, vovó, que mãos enormes tens!

- São para melhor te agarrar.

- Mas vovó, que boca medonha tens!

- É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

"Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal."

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

- Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

- Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe to proibir!"

Contam mais, que, certa vez, Chapeuzinho Vermelho ia levando novamente um bolo para a vovozinha e outro lobo, surgindo à sua frente, tentou induzi-la a desviar-se do caminho. Chapeuzinho Vermelho, porém, não lhe deu ouvidos e seguiu o caminho bem direitinho, contando à avó que tinha encontrado o lobo, que este a cumprimentara, olhando-a com maus olhos.

- Se não estivéssemos na estrada pública, certamente me teria devorado!

- Entra depressa, - disse a vovó; - fechemos bem a porta para que ele não entre aqui!

Com efeito, mal fecharam a porta, o lobo bateu, dizendo:

- Abre, vovó, sou Chapeuzinho Vermelho; venho trazer-te o bolo.

Mas as duas ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra e não abriram. Então o lobo pôs-se a girar em torno da casa e, por fim, pulou em cima do telhado e ficou esperando que Chapeuzinho Vermelho, à tarde, retomasse o caminho de volta para sua casa, aí então, ele a seguiria ocultamente para comê-la no escuro.

A vovó, porém, que estava de atalaia, percebeu o que a fera estava tramando.

Lembrou-se que, na frente da casa, havia uma gamela de pedra, e disse à menina:

- Chapeuzinho, vai buscar o balde da água em que cozinhei ontem as salsichas e traz aqui, para esta gamela.

Chapeuzinho Vermelho foi buscar a água e encheu a gamela. Então o cheiro de

salsicha subiu ao nariz do lobo, que se pôs a farejar e a espiar para baixo de onde provinha. Mas tanto espichou o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar do telhado indo cair exatamente dentro da gamela, onde morreu afogado.

Assim, Chapeuzinho Vermelho pôde voltar felizmente para casa e muito alegre, porque ninguém lhe fez o menor mal.

Anexo 3

Fita Verde no Cabelo (Nova Velha História)

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: — Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou. A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

— “Quem é?”

— “Sou eu...” — e Fita-Verde descansou a voz. — “Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a Fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.”

Vai, a avó, difícil, disse: — “Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.”

Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, reбуçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.”

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— “Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!” —
“É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou.

— “Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!”

— “É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...” — a avó suspirou.

— “Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?”

— “É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha...” — a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou:

— “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...”

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

Anexo 4

Os amores de Alminha

Descobriram que Maria Alminha há mais de meses que não ia às aulas. A moça faltava por regime e sistema, enviuvando o banco da escola. A directora mandou chamar a mãe e lhe comunicou da filha, vítima de prolongada ausência. A mãe, face à notícia, não tinha buraco onde se amiudar.

Assunto de menina diz respeito à mãe. Assunto de rapaz também. Assunto de mãe não diz respeito a ninguém. Assim, a senhora fez o percurso para casa como se aquilo não fosse um regresso. Como sequer não houvesse destino.

Tinha sido assim a vida inteira: o marido sentia vergonha de ter gerado apenas um descendente. Ainda por cima uma filha. A menina se tomara incumbência de sua mãe. Noite e dia, ela sozinha se ocupava. Ganido de cachorro, gemido de filha? Tudo sendo igual, sem motivo para perturbação de pai. Só ela se levantava, atravessando a noite com cadência de estrela. Pelos escuros corredores, seus passos se cuidavam para não despertar nem marido nem a filha já readormecida.

Agora, regressando da escola a mãe parecia ainda nocturna. Os mesmos passos leves para não incomodar o mundo. Chegada à casa, segredou ao pai. Os dois ruminaram o pânico: anteviam Alminha metida em namoriscos. Mas que namoro, se nem rapaz se lhe via? Ou seria motivo pior? Nem ousaram mencionar a palavra. Mas droga era o receio mais escondido. Decidiram nada dizer, adiar conversa. Urgia apanhar Alminha em flagrante. O pai logo invocou parencas hereditárias com a mãe. Aquilo era doença de mulherido. Antes tivessem tido rapazes. Que esses são tratáveis, espécie da mesma espécie. O homem descarregava: tivera irmãos, tios, primos. Nenhum nunca desmandara.

— Essa miúda não sabe a quantas desanda.

E ordenou que fossem vasculhados a pasta e os materiais escolares. Procurava se sinais de desvario. Nada. Livros e caderninhos todos ordenados. Apenas um caderno, feito à mão, causara estranheza na cabeceira. A mãe abriu, espreitou as linhas e leu, em voz de se ouvir:

— Hoje lhe vi. Gosto de espreitar seu corpo, assim branco, no meio de tanto sujo deste mundo. Um branco? A miúda andava metida com um branco. O

pai, então, se disparatou. Como é? Não lhe chega a raça? Quer andar por aí, usufrutífera, em trânsitos de pele? — Não quero cá dissos — rematou. E pegou no caderno com fúria de tudo rasgar. Esticou os braços e estreitou as pálpebras para enxergar melhor. Mas logo devolveu à mulher o objecto do crime:

— Leia você que os meus olhos já estão todos a tremer, meu coração está num feixe nervoso.

Antes de ler, a mãe olhou demoradamente o caderno. Havia uma disfarçada ternura em seus olhos? Passou a mão como se afagasse o papel. Aquilo não era um diário, que ela não tinha fôlego para tanta rotina. Na capa se lia: « meu temporário» . Cada semana ela anotava umas escassas linhas. Eram magras palavras, só engordando nas entrelinhas. Na página, já roída pelos dedos, a senhora leu, a lágrima resvalando na voz:

— Hoje vi-o a nadar e me apeteceu atirar para a água, me banhar nua com ele.

— Nua? Viu, mulher, como isso vem da sua parte? Porque você a mim nunca me viu nu nem muito menos a banhar me em aquáticas companhias. Isso é mania de mulherido. Adiante, mais adiante! — ordenou.

Queria que ela continuasse lendo mas não queria ouvir mais. Abanava a cabeça, pesaroso. Nua? Na água? A moça andava por aí, rapazeando se com este e aquele?

— Nunca pensei ser tristemunha de tanta vergonha.

Antes de lhe descer mais pensamento, o pai já tomara decisão: expulsá-la de casa. E que nem conversa. Não valeu o pranto, não valeu nada nem ninguém.

— E sai já hoje que amanhã pode nem haver dia.

A moça se foi, quase se extinguindo da história. Não fosse a mãe, inconsolada, se ter votado a seguir o encalço de Alminha. Mas nem rasto nem cheiro. Onde refazia seu existir? Ter se ia internado na casa do tal amante, o segredado branco?

Até que, certa vez, a mãe descobre a moça, ténue, na bruma do jardim público. Se cortinando entre arvoredos, a senhora a seguiu. E viu a filha sentar se no banco, triste como quem espera o invindável. Alminha ficou olhando o lago, as águas já fétidas de nem tratadas. De longe, a mãe espriava o olhar em sua menina, desatenta ao tempo e na gente. Quase não se continha, no desejo de a

trazer de volta. Não tardaria que ela a retomasse em seus braços e a reconduzisse à antiga casa. O pai haveria de esquecer, amolecido em perdão.

De súbito, ela viu o rosto da menina todo se iluminar. Alguém se aproximava, entre os bambus. Seria, por certo, o tal amante. A mãe fincou os olhos, pronta à revelação. Mas eis que, em vez de pessoa, ela vê surgir um cisne. A ave caminhava, deselegante, parecendo coxear das ambas poucas pernas. O bicho veio direito e directo ao banco de Alminha. Ali se postou, volteando seu longo pescoço em redor da moça. Ela se deixava acarinhar e de dentro de seu saco retirou uma quantas migalhas que espalhou no chão. A ave não debicou logo, em modos de bicho. Antes, deitou a cabeça no colo de Alminha e ali se deixou, fazendo do tempo um infinito.

A mãe ainda se ergueu, dando gesto à sua vontade de rever e reaver a sua menina. À medida que se aproximava, porém, seus passos esmoreceram ante o amor que ela via se trocando, amor que ela nunca saboreara em sua inteira vida.

E pé ante pé ela se retirou, como se, de novo, cuidasse não despertar a sua menina no sossego do quarto natal.

Anexo 5

Um dedinho de amor

Mamãe tinha cinco filhos e um marido que amava, mas nunca associara amor de casamento com os frutos dessa união. Não tinha um dedinho de consideração por nós. O Kiko ficou reprovado pela 2ª vez na mesma série, e ela disse apenas folheando o jornal: é novo, ano que vem passa.

Eu pequena, olhava aquela hereditariedade de desafeto, aqueles irmãos vindo antes de mim sem afago de mãe. Eu caçula, observava e pensava: qual será a escala para escalá-la? Nada. Era sempre uma mãe distante, mãe montanha, mãe gigante, mãe longe, não imbuída de nos amar, não incumbida dos mais naturais cuidados: merenda, beijo, histórias na hora de dormir, preocupações pentelhas – Não suba no muro, não caia daí!

Ai, era uma mãe extra mater. Parecia que estivéramos todos fora dela quando dentro. Até que um dia o irmão do meio adoeceu sinistramente na sexta e no domingo definitivamente nos deixou. Eu mal chorava. Tudo em mim eram olhos espantados de ver minha mãe assolada de uma ternura mórbida, porém ternuríssima, sobre o corpo: meu filho, meu amado, meu preferido, minha vida. Proferia ela amorosos impropérios destoantes do que eu entendia como real até então. Na dor da perda, minha mãe amava mais aquele filho do que a todos quando nasceram: filho meu, bendito filho meu, o que será de mim?

Compreendi que a culpa disparava nela um amor retroativo, forte, maravilhoso que, se não ressuscitara meu irmão, tamanha sua força, em mim produzira uma extensa lavoura de esperança de afeto.

E fora assim desde então. Se algum adoecia, minha mãe fechava as portas dos jornais, da televisão, do marido, do mundo, pra ser só mãe daquele filho enfermo. Cabeceiras insones, histórias contadas até a febre se render, beijos longos que diziam: não me deixe amado, não me deixe.

E eu? Eu tinha era uma filha da puta de uma saúde que teimava em não me largar. Todo mundo lá em casa pegava gripe forte, porque ainda não existia dengue, pegava hepatite tipo analfabeta, porque ainda não havia classificação, caxumba, catapora e infecções sucessivas de garganta. E eu, boinha da silva! Me encostava em todos, me oferecia para cuidar; pequenina ainda, queria respirar o ar contaminado do sangue irmão. E nada. Ela mesmo dizia: essa não precisa de mim. E eu precisava.

Então passei a perseguir acidentes naturais, árvores altas, bombas proibidas em São João, altas velocidades em carrinhos de rolimã, mãos perto demais das fogueiras, mas nenhum galho fraco era meu cúmplice, nenhuma bomba amiga minha, explodira, nenhuma ladeira era minha companheira, nenhuma chama minha irmã.

Um dia, tinha só cinco, fui na gráfica do meu pai. Pensei, vou machucar um pedacinho do meu dedo, vai doer, vai ter sangue, curativo, lágrimas de minha desejada mãe, alguma febre, choro meu, colo, colo, colo e, só depois, muito depois, conserto. Só que a máquina era lâmina e minha matemática, pouca. Calculei mal. Pus o mindinho na guilhotina e fechei os olhos pensando nos olhos de minha adorada mãe que eu ainda não havia experimentado acolhedores sobre mim. Eu era a última, a menorzinha, a despedida da prole, carregava a impressão de ter nascido e ouvido um adeus ao mesmo tempo. A máquina decepara meu dedo. Deixara apenas uma falange-cotoco primeira, uma base de dedo. Foi rápido. Sangue, muito mais sangue do que eu previa. Torpor.

Meu pai desesperado trazido amparado pelos empregados eu não vi. Vi só minha mãe morrendo de dor pelo dedinho meu que perdi e que em mim não doía e nem fazia falta. - Minha filha, minha filhinha adorada, minha preferida, minha garotinha amada, mamãe tá aqui, tá doendo? Responde, tá doendo? E, eu mentindo: muito mamãe, muito. Mas, não doía nada. Se doía, o amor de minha mãe vindo assim em lufadas inéditas sobre mim que era um machucado só, estancava qualquer dor. Se confessasse, poderia perdê-la de novo. Então perdi um dedinho, um mísero dedinho pra ganhar uma mãe.

Fui crescendo feliz com mimo por aquela mãozinha manca. Na escola, no primeiro dia de aula, me divertia em enfiar essa falange vitoriosa no nariz para que a professora de estréia pensasse que havia todo o dedo dentro dele. Ela reprendia: o quê é isso Cristina? Tira o dedo do nariz! Que coisa feia, menina feia que você é. Vai se machucar assim. Então, eu tirava a falange mínima, quebrando a ilusão ótica no nariz da mestra. E ela: ô, desculpa querida, me perdoa, a titia não sabia...

E olhava com olhos de se olhar com pena sobre os aleijados e muito arrependimento daquela gafe. Eu gostava da cena. Repeti isso por todo primeiro grau, a cada primeiro dia de aula. Era uma beleza.

Nunca mais perdi minha mãe. Nunca mais fiquei boa do dedo e nem ruim dele. Nunca quis ele de volta. Quem quis ele era a minha mãe. Por muito tempo, fiquei dando meus pedaços para ser amada. Agora não.

Minha mãe ainda quer meu dedo de volta. Eu não quero mais nada. Tenho mãe. Dar um dedinho por uma mãe é muito pouco.

Antes de mim, ela não tinha um dedinho de consideração por ninguém dos filhos. Agora tem.

Anexo 6

Tentação – Clarice Lispector

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva. Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos. Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo. Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro. A menina abriu os olhos pasmados. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam. Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo. Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos. Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se, com urgência, com encabulamento, surpreendidos. No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam. Mas ambos eram comprometidos. Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada. A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou

espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina. Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

Anexo 7

Perdoando Deus – Clarice Lispector

Eu ia andando pela Avenida Copacabana e olhava distraída edifícios, nesga de mar, pessoas, sem pensar em nada. Ainda não percebera que na verdade não estava distraída, estava era de uma atenção sem esforço, estava sendo uma coisa muito rara: livre. Via tudo, e à toa. Pouco a pouco é que fui percebendo que estava percebendo as coisas. Minha liberdade então se intensificou um pouco mais, sem deixar de ser liberdade. Não era tour de propriétaire, nada daquilo era meu, nem eu queria. Mas parece-me que me sentia satisfeita com o que via. Tive então um sentimento de que nunca ouvi falar. Por puro carinho, eu me senti a mãe de Deus, que era a Terra, o mundo. Por puro carinho, mesmo, sem nenhuma prepotência ou glória, sem o menor senso de superioridade ou igualdade, eu era por carinho a mãe do que existe. Soube também que se tudo isso "fosse mesmo" o que eu sentia - e não possivelmente um equívoco de sentimento - que Deus sem nenhum orgulho e nenhuma pequenez se deixaria acarinhar, e sem nenhum compromisso comigo. Ser-Lhe-ia aceitável a intimidade com que eu fazia carinho. O sentimento era novo para mim, mas muito certo, e não ocorrera antes apenas porque não tinha podido ser. Sei que se ama ao que é Deus. Com amor grave, amor solene, respeito, medo, e reverência. Mas nunca tinham me falado de carinho maternal por Ele. E assim como meu carinho por um filho não o reduz, até o alarga, assim ser mãe do mundo era o meu amor apenas livre. E foi quando quase pisei num enorme rato morto. Em menos de um segundo estava eu eriçada pelo terror de viver, em menos de um segundo estilhaçava-me toda em pânico, e controlava como podia o meu mais profundo grito. Quase correndo de medo, cega entre as pessoas, terminei no outro quarteirão encostada a um poste, cerrando violentamente os olhos, que não queriam mais ver. Mas a imagem colava-se às pálpebras: um grande rato ruivo, de cauda enorme, com os pés esmagados, e morto, quieto, ruivo. O meu medo desmesurado de ratos. Toda trêmula, consegui continuar a viver. Toda perplexa continuei a andar, com a boca infantilizada pela surpresa. Tentei cortar a conexão entre os dois fatos: o que eu sentira minutos antes e o rato. Mas era inútil. Pelo menos a contigüidade ligava-os. Os dois fatos tinham illogicamente um nexu. Espantava-me que um rato tivesse sido o meu contraponto. E a revolta de súbito me tomou: então não podia eu me entregar desprevenida ao amor? De que estava Deus querendo me lembrar? Não sou pessoa que precise ser lembrada de que dentro de tudo há o sangue. Não só não esqueço o sangue de dentro como eu o admito e o quero, sou demais o sangue para esquecer o sangue, e para mim a palavra espiritual não tem sentido, e nem a palavra terrena tem sentido. Não era preciso ter

jogado na minha cara tão nua um rato. Não naquele instante. Bem poderia ter sido levado em conta o pavor que desde pequena me alucina e persegue, os ratos já riram de mim, no passado do mundo os ratos já me devoraram com pressa e raiva. Então era assim?, eu andando pelo mundo sem pedir nada, sem precisar de nada, amando de puro amor inocente, e Deus a me mostrar o seu rato? A grosseria de Deus me feria e insultava-me. Deus era bruto. Andando com o coração fechado, minha decepção era tão inconsolável como só em criança fui decepcionada. Continuei andando, procurava esquecer. Mas só me ocorria a vingança. Mas que vingança poderia eu contra um Deus Todo-Poderoso, contra um Deus que até com um rato esmagado podia me esmagar? Minha vulnerabilidade de criatura só. Na minha vontade de vingança nem ao menos eu podia encará-Lo, pois eu não sabia onde é que Ele mais estava, qual seria a coisa onde Ele mais estava e que eu, olhando com raiva essa coisa, eu O visse? no rato? naquela janela? nas pedras do chão? Em mim é que Ele não estava mais. Em mim é que eu não O via mais. Então a vingança dos fracos me ocorreu: ah, é assim? pois então não guardarei segredo, e vou contar. Sei que é ignóbil ter entrado na intimidade de Alguém, e depois contar os segredos, mas vou contar - não conte, só por carinho não conte, guarde para você mesma as vergonhas Dele - mas vou contar, sim, vou espalhar isso que me aconteceu, dessa vez não vai ficar por isso mesmo, vou contar o que Ele fez, vou estragar a Sua reputação. ...mas quem sabe, foi porque o mundo também é rato, e eu tinha pensado que já estava pronta para o rato também. Porque eu me imaginava mais forte. Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava. Não sabia que, somando as incompreensões, é que se ama verdadeiramente. Porque eu, só por ter tido carinho, pensei que amar é fácil. É porque eu não quis o amor solene, sem compreender que a solenidade ritualiza a incompreensão e a transforma em oferenda. E é também porque sempre fui de brigar muito, meu modo é brigando. É porque sempre tento chegar pelo meu modo. É porque ainda não sei ceder. É porque no fundo eu quero amar o que eu amaria - e não o que é. É porque ainda não sou eu mesma, e então o castigo é amar um mundo que não é ele. É também porque eu me ofendo à toa. É porque talvez eu precise que me digam com brutalidade, pois sou muito teimosa. É porque sou muito possessiva e então me foi perguntado com alguma ironia se eu também queria o rato para mim. É porque só poderei ser mãe das coisas quando puder pegar um rato na mão. Sei que nunca poderei pegar num rato sem morrer de minha pior morte. Então, pois, que eu use o magnificat que entoa às cegas sobre o que não se sabe nem vê. E que eu use o formalismo que me afasta. Porque o formalismo não tem ferido a minha simplicidade, e sim o meu orgulho, pois é pelo orgulho de ter nascido que me sinto tão íntima do mundo, mas este mundo que eu ainda extraí de mim de um grito mudo.

Porque o rato existe tanto quanto eu, e talvez nem eu nem o rato sejamos para ser vistos por nós mesmos, a distância nos iguala. Talvez eu tenha que aceitar antes de mais nada esta minha natureza que quer a morte de um rato. Talvez eu me ache delicada demais apenas porque não cometi os meus crimes. Só porque contive os meus crimes, eu me acho de amor inocente. Talvez eu não possa olhar o rato enquanto não olhar sem lividez esta minha alma que é apenas contida. Talvez eu tenha que chamar de "mundo" esse meu modo de ser um pouco de tudo. Como posso amar a grandeza do mundo se não posso amar o tamanho de minha natureza? Enquanto eu imaginar que "Deus" é bom só porque eu sou ruim, não estarei amando a nada: será apenas o meu modo de me acusar. Eu, que sem nem ao menos ter me percorrido toda, já escolhi amar o meu contrário, e ao meu contrário quero chamar de Deus. Eu, que jamais me habituari a mim, estava querendo que o mundo não me escandalizasse. Porque eu, que de mim só consegui foi me submeter a mim mesma, pois sou tão mais inexorável do que eu, eu estava querendo me compensar de mim mesma com uma terra menos violenta que eu. Porque enquanto eu amar a um Deus só porque não me quero, serei um dado marcado, e o jogo de minha vida maior não se fará. Enquanto eu inventar Deus, Ele não existe.

Anexo 8

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

“NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LITERATURA – UM OLHAR SOBRE A ATUAL APLICAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DE DOURADOS”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “**Novas Perspectivas No Ensino De Literatura – Um Olhar Sobre A Atual Aplicação Da Leitura Literária Em Escolas De Dourados**”, a ser realizada no_____.

O objetivo da pesquisa é evidenciar a necessidade da utilização de estratégias de leitura dentro de sala de aula, contemplando diversas práticas leitoras aliadas ao processo de ensino aprendizagem.

A participação do adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: em um encontro supervisionado por um professor ou responsável da escola, realizaríamos uma entrevista com duração de no máximo 30 minutos, tendo essa, seu áudio gravado.

Esclarecemos que a participação do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao adolescente. Esclarecemos, também, que as informações do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do adolescente. Os registros gravados, após o período de transcrição e análise de dados serão mantidos para comprovação da veracidade da pesquisa até o momento da defesa da dissertação que se fará a partir dessa pesquisa.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem o adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas se elas houverem, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Pesquisador Responsável

RG 10.645.650-0 _____

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa _____

Assinatura do participante da pesquisa _____

Os benefícios esperados não são diretos ao projeto de pesquisa, mas sim a contribuição para um trabalho que visa a melhora da qualidade das aulas de literatura e o trabalho com a leitura literária em sala de aula.

Os riscos e/ou desconfortos relacionados a sua participação, por mais que mínimos, são: inibição e/ou constrangimento. Caso ocorra algum dos riscos e/ou desconfortos, para minimizá-los tomaremos como

providências: conceder espaço, tempo e silêncio para que o entrevistado se recomponha e/ou desista de sua participação.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste documento, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Nome do pesquisador: João Vitor de Oliveira; endereço: Rua Monte Alegre, 988, Jd. América – Dourados/MS. CEP: 79.824-070. Telefone: (67) 99881-2039, e-mail: vitorollive@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, situado na Rua Melvin Jones, 940, Jd. América – Dourados-MS. CEP: 7.9803-010, pelo telefone (67) 3410-2853, e-mail: cep@ufgd.edu.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Dourados, ___ de _____ de 2019.

Pesquisador Responsável

RG:10.645.650.-0 _____

_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Anexo 10

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LITERATURA – UM OLHAR SOBRE A ATUAL APLICAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DE DOURADOS

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo participar da pesquisa **Novas Perspectivas No Ensino De Literatura – Um Olhar Sobre A Atual Aplicação Da Leitura Literária Em Escolas De Dourados**, a ser realizada em _____ . O objetivo da pesquisa é evidenciar a necessidade da utilização de estratégias de leitura dentro de sala de aula, contemplando diversas práticas leitoras aliadas ao processo de ensino aprendizagem. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: em um encontro previamente estabelecido, realizaríamos uma entrevista sem tempo mínimo ou máximo de duração, tendo essa, seu áudio gravado.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Evidenciamos, também, que as suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados, após o período de transcrição e análise de dados, serão mantidos para comprovação da veracidade da pesquisa até o momento da defesa da dissertação que se fará a partir dessa pesquisa.

Destacamos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará ou será remunerado(a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, se elas houverem, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados não são diretos ao projeto de pesquisa, mas sim a contribuição para um trabalho que visa a melhora da qualidade das aulas de literatura e o trabalho com a leitura literária em sala de aula.

Os riscos e/ou desconfortos relacionados a sua participação, por mais que mínimos, são: inibição e/ou constrangimento. Caso ocorra algum dos riscos e/ou desconfortos, para minimizá-los tomaremos como providências: conceder espaço, tempo e silêncio para que o entrevistado se recomponha e/ou desista de sua participação.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste documento, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Pesquisador Responsável

RG 10.645.650-0 _____

Assinatura do participante da pesquisa _____

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Nome do pesquisador: João Vitor de Oliveira; endereço: Rua Monte Alegre, 988, Jd. América – Dourados/MS. CEP:

79.824-070. Telefone: (67) 99881-2039, e-mail: vitorollive@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, situado na Rua Melvin Jones, 940, Jd. América – Dourados-MS. CEP: 7.9803-010, pelo telefone (67) 3410-2853, e-mail: cep@ufgd.edu.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Dourados, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador Responsável

RG:10.645.650-0 _____

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a minha participação voluntária na pesquisa descrita acima. Assinatura: _____ Data: ____/____/____</p>



TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente a pesquisa intitulada Novas Perspectivas no ensino de literatura – um olhar sobre a atual aplicação da leitura literária em escolas de Dourados, coordenada pelo (a) pesquisador (a) João Vitor de Oliveira.

A pesquisa será realizada nas depêndencias da escola

, e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Desclaremos que conhecemos a Res. 466/012 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Dourados 10/11/2018

Assinatura

Nome:

RG:

CPF:

Cargo:

CNPJ: