



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

ANA LÍDIA DA CONCEIÇÃO RAMOS MARACAHIBE

**CLUBE DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS:
ENTRE MEDIAÇÕES E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Belém/ PA,
2019

ANA LÍDIA DA CONCEIÇÃO RAMOS MARACAHIBE

**CLUBE DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS:
ENTRE MEDIAÇÕES E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

Belém/ PA,
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

M298c Maracahipe, Ana Lídia da Conceição Ramos
Clube de Leitura e formação de leitores literários: entre
mediações e interações na educação escolar / Ana Lídia da
Conceição Ramos Maracahipe. — 2019.
141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Formação de
Leitores Literários. I. Título.

CDD 370

ANA LÍDIA DA CONCEIÇÃO RAMOS MARACAHIBE

**CLUBE DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS:
ENTRE MEDIAÇÕES E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza.

Data da aprovação: 30/09/2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza - Orientador

Doutor em Teoria Literária
Universidade Federal do Pará - PPGED

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes - Examinador Externo

Doutor em Letras
Universidade da Amazônia - PPGCLC

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves - Examinador interno

Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará - PPGED

Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lucio – Examinador Interno

Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará - IEMCI

Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva - Suplente de Examinador interno

Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará - PPGED

Profa. Dra. Rosângela Araújo Darwich - Suplente de Examinador Externo

Doutora em Psicologia
Universidade da Amazônia - PPGCLC

DEDICATÓRIA

A minha mãe,
ao meu pai e
ao meu irmão (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos escritores;
Aos contadores de história;
Aos otimistas trágicos;
Aos mestres (*Paulo Nunes, Nilo Carlos, Laura Alves; Elizabeth Orofino*);
Ao que nos acalenta (*a ideia de Democracia*);
Aos artistas;
Aos gritos abafados;
Ao infinito (*Maria da Conceição, Cosme Maracahipe e Klau Menezes*);
Aos que estão próximos (*Patrícia Vasconcelos e Vânia Vasconcelos*);
Ao vazio que nos penetra,
Ao silêncio que nos provoca incômodo e
A ideia de Deus.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação as contribuições de um Clube de Leitura para o estímulo à leitura e a formação da identidade leitora em uma escola pública, localizada em um bairro da periferia da cidade de Belém do Pará. Por meio desse objeto, estipulou-se como objetivo analisar se as ações de leitura literária realizadas em uma turma de Ensino Médio, durante um ano, contribuíram para formação de leitores literários. Diante dessa perspectiva de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica da escola e com alunos, além de observação participante em sala de aula como forma de avaliar em que medida essas contribuições aconteceram. Para tanto, foram criadas categorias de análise para evidenciar se houve estímulo a leitura de textos literários ou de outros gêneros e se essas ações contribuíram de alguma de algum modo para formação da identidade leitora desses alunos. Do ponto de vista teórico, foram levados em consideração elementos da história como produção discursiva, presentes nos textos de Roger Chartier; as discussões da perspectiva enunciativa da linguagem, proposta por Mikhail Bakhtin, a estética da recepção, a teoria dos efeitos da leitura, a importância do ato da leitura e da formação do leitor, inserida nos escritos, respectivamente, de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, de Vincent Jouve, de Michele Petit, de Paulo Freire, de Regina Zilberman, dentre outros, que nos possibilitaram aguçar este estudo em sentidos e significações. Tendo como base metodológica a Análise do Discurso, esta pesquisa obteve resultados que evidenciaram que os alunos passaram a ver o ato da leitura como essencial para construção da personalidade; para compreensão das questões sociais presentes na leitura do mundo; para o exercício da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, para melhoria da interpretação de textos, da habilidade de escrita e para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Literatura. Formação de Leitores Literários.

ABSTRACT

This research has, as a subject matter of investigation, the contributions of a Reading Club to the reading incentive and the formation of reader identity in a public school, located in a suburb of the city of Belém do Pará. Through this object, the goal was to analyze whether the literary reading actions carried out in a High School class, during a year, contributed to the formation of literary readers. Given this research perspective, semi-structured interviews were conducted between the school's pedagogical coordinators and with students, as well as participation and observation in the classroom as a way of assessing the extent of these contributions. For such, analytical categories were created to evidence if there was in fact, encouragement to read literary texts or other genres and if these actions contributed in any way to the formation of the reading identity of these students. From the theoretical point of view, elements of history were considered as discursive production, present in the texts of Roger Chartier; the discussions of the enunciative perspective of language proposed by Mikhail Bakhtin, the aesthetics of reception, the theory of the effects of reading, the importance of the act of reading and the formation of the reader, contained within the writings, respectively, of: Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Vincent Jouve, Michele Petit, Paulo Freire, Regina Zilberman, among others, which allowed us to sharpen this study in meanings and significances. Based on the Discourse Analysis, this research obtained results that showed that students began to see the act of reading as essential for the construction of personality; for understanding the social issues present in reading the world; to exercise creativity, imagination, sensitivity, to improve reading comprehension, writing skills and for exercising citizenship.

Keywords: Education. Reading. Literature. Formation of Literary Readers.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1	Nível de proficiência em L.P. de alunos do 9º ano.....	20
Esquema 1	Dimensões da Leitura.....	34
Gráfico 2	Perfil Geral da Turma.....	86
Foto 1	Ação de leitura em escola pública situada no Jurunas.....	91
Foto 2	Mediação de Leitura na escola pesquisada.....	95
Foto 3	Leitura dramatizada na escola pesquisada.....	96
Gráfico 3	Citações sobre investimento em leitura.....	106
Gráfico 4	Da escolaridade dos pais ou responsáveis.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas, Projetos, Campanhas de Incentivo à Leitura	22
Quadro 2 - Dissertações sobre o tema na Região Norte	27
Quadro 3 - Da Teoria formalista e Teoria Sociológica	50
Quadro 4 - Da sistematização da pesquisa	80
Quadro 5 - Do número de alunos atendidos pela escola.....	81
Quadro 6 - Do perfil dos alunos selecionados	87
Quadro 7 - Os relatos dos alunos sobre a infraestrutura da escola.....	88
Quadro 8 - Dos registros das principais leituras feitas pelo Clube de Leitura.....	93
Quadro 9 - Dos objetivos e categorias de análise	98
Quadro 10 - Da escolaridade dos pais ou responsáveis	108
Quadro 11 - As contribuições do Clube para formação de leitores literários	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Centur	Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
GELAFOL	Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor
GTI	Grupo de Trabalho em Imagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFNOPAP	Imagário das Formas Narrativas Orais Populares da Amazônia Paraense
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEDUC/PA	Secretaria Executiva de Estado de Educação/Pará
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará.
UFRR	Fundação Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Contextualizando a pesquisa	14
1.2. Da motivação e da relevância da pesquisa	24
1.3. Construindo o texto dissertativo	28
SEÇÃO 2. PELO OLHAR DA TEORIA - BREVE PERCURSO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA	33
2.1. Pelas veredas da teoria sobre leitura	33
2.1.1. As concepções de leitura	34
2.1.2. Da mediação de leitura.....	42
2.2. Pelas veredas das concepções sobre literatura.....	46
2.2.1. Das tendências teóricas da literatura	47
2.2.2. Dos caminhos que levam ao leitor.....	51
2.2.3. Da centralidade do leitor na teoria da literatura.....	55
SEÇÃO 3. PELAS VEREDAS DO ENSINO DE LITERATURA E DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	59
3.1. Pelo olhar da legislação – a literatura na escola	59
3.2. Na linha tênue da formação do leitor literário.....	63
3.2.1. Entre o livro didático e o Letramento Literário	63
3.2.2. A experiência da leitura literária como caminho	67
SEÇÃO 4. PELO OLHAR DA NARRATIVA CIENTÍFICA.....	70
4.1. Da caracterização metodológica.....	70
4.1.1. Dos instrumentos.....	74
4.1.2. Da sistematização e da análise dos dados	79
4.2. Da caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa.....	81
4.3. A Escola e o investimento em leitura	84
4.4. Os sujeitos da pesquisa	86
4.5. Da caracterização do Clube de Leitura.....	89
4.6. Das mediações de leitura realizadas pelo Clube de Leitura.....	92
SEÇÃO 5. ENTRE O OLHAR DO OUTRO E AS EXPERIÊNCIAS QUE CONTRIBUEM PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	97

5.1 O Que pensa a coordenação pedagógica da Escola sobre leitura e sobre as ações do Clube	98
5.2 As experiências de leitura e a formação de leitores literários	102
5.2.1. Os relatos dos alunos sobre o investimento em leitura literária realizado pela escola.....	102
5.2.2. Existência de práticas de leitura e de estímulo ao ato de ler em contexto familiar.....	107
5.2.3. A formação de leitores literários: estímulo ao ato de ler textos literários nos espaços da escola ou em outros contextos.....	116
CONCLUSÃO	127
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A – Termo de autorização e cedência dos dados das entrevistas	139
ANEXO B – Roteiro das entrevistas com os alunos	140
ANEXO C – Roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica	141

SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualizando a pesquisa

Vinculada a Linha “Educação, Cultura e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), a minha pesquisa problematiza a Educação em meio à formação do sujeito-leitor, em uma perspectiva tanto Histórica quanto Cultural, por isso evoca, retoma, empresta ideias de Roger Chartier, de Mikhail Bakhtin, de Hans Robert Jauss, de Wolfgang Iser, de Vincent Jouve, de Michele Petit, de Paulo Freire, de Regina Zilberman, dentre outros, para olhar e pensar a prática educativa concreta, os processos de mediações de leitura, as formações de leitores literários.

Essa pesquisa parte da compreensão da leitura: como interação com o texto; como encontro consigo mesmo e com o outro; como fenômeno e prática social; como ato intencional, que está atrelado a organização dos significados implícitos e explícitos; como direito e como instrumento capaz de potencializar a humanização dos sujeitos, o exercício da cidadania, sendo por isso, necessário pensar como se dá o amplo processo de formação de leitores nos espaços escolares, sabendo que este espaço não é o único responsável por essa formação.

A respeito da importância do fomento à leitura nos espaços educativos, a edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que produz indicadores com o objetivo de contribuir para a discussão da qualidade da educação, apontou que o conhecimento dos 23.141 alunos brasileiros em leitura, em ciências e em matemática é muito baixo. Do total de participantes da pesquisa, 77,7% estavam matriculados no ensino médio (OCDE, 2016).

De acordo com os dados do Pisa (OCDE, 2016), que utilizam uma escala de sete níveis de proficiência, os estudantes do Brasil ficaram abaixo do nível 2, considerado o nível mais básico de aprendizagem para um aluno que está inserido em uma sociedade que exige dos sujeitos habilidades de leitura para participação na vida social, econômica e cívica.

Diante desse contexto, esta pesquisa se propôs a investigar a formação de leitores em espaço escolar. Essa pesquisa parte do pressuposto que para formar

leitores, a mediação de leitura se constitui como uma das mais importantes estratégias de fomento e de dinamização da leitura e do gosto pela leitura, por favorecer a construção pessoal e coletiva dos significados, por possibilitar formas de interação mais afetivas com o leitor/aluno, por se distinguir das formas tradicionais de incentivo à leitura, ou seja, de um modelo impositivo de ensino de leitura, dentre outros. Entende-se ainda que sendo a leitura, em grande medida, um ato realizado de forma solitária, os clubes de leitura contribuem para socialização e partilha de sentidos e de saberes.

Além disso, essa pesquisa reitera a importância de estudos que tratam da atuação do professor de literatura enquanto mediador de leitura literária e do leitor como sujeito que se apropria dos sentidos do texto. Por isso uma das mais importantes categorias analisadas nesta pesquisa é a do aluno em seu processo de formação como leitor. Mas como chegamos à centralidade do leitor nos estudos da literatura e a importância de fomentar a leitura?

A ideia de centralidade da formação do leitor, adotada nesta dissertação, reside na consolidação dos estudos da Estética da Recepção e da Teoria dos Efeitos, que assegurou a figura do leitor um papel central. E também retirou a ideia equivocada de que o leitor é passivo diante do texto, já que o leitor no processo de recepção dos textos reconhece suas subjetividades por meio da interação com a leitura.

O historiador Roger Chartier (2002a), no texto *Morte ou transfiguração do leitor?*, do livro *Os desafios da Escrita*, chama atenção para o famoso ensaio *La mort de l'auteur*, escrito em 1968 por Roland Barthes, que associava a então nova onipotência do leitor com a morte do autor. E ao ser destronado de sua soberania, o autor cederia sua soberania da linguagem, como entidade que detém o sentido, ao leitor, que ao ler garantiria ao escrito o processo de significação, já que a ideia de sentido do texto passaria a ser vista como plural, móvel e instável. Mas essa ênfase no leitor, demarca uma maior complexidade aos estudos e pesquisas sobre leitura, já que se torna necessário considerar tanto o que acontece durante a leitura, quanto a experiência de vida dos sujeitos que antecede o encontro com o texto (LEFFA, 1996).

E passados 50 anos do escrito de Barthes, vemos a multiplicação de estudos, de diagnósticos, de avaliações e de pesquisas que anunciam a morte do leitor e ao mesmo tempo denunciam a “crise da leitura”. O tema da “crise da leitura” vem

geralmente acompanhado da importância da formação de leitores, por isso tem sido alvo de pesquisas e de ações, como as que estão presentes em teses, dissertações, eventos e nos mais variados tipos de publicação.

Na tese *Brasileiro não lê. Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva*, por exemplo, a pesquisadora Fábila dos Santos Marucci (2009) faz uma reflexão sobre como determinados discursos do campo midiático e do jurídico – encontrados no período de 1947 a 2003 –, reverberam na ideia da “falta de leitura” no país.

Dentre as reflexões propostas por Marucci (2009), pode-se citar aquelas presentes em ideias pré-estabelecidas, enunciadas principalmente pelo campo midiático e do jurídico, de que: não ser leitor é uma condição que se espera daquele que nasce em uma família desprovida de recursos; a leitura é uma atividade para o intelectual; a leitura é uma técnica; a leitura é uma prática para os ricos, dentre outros.

Nessa tese Marucci (2009) tenta desnaturalizar esses sentidos atribuídos a prática de leitura, além de questionar como essa cristalização de sentidos faz circular a ideia de um modelo de leitor idealizado por dados grupos da sociedade e pela escola. Marucci (2009) objetiva com essa tese instalar outra discursividade sobre o que se considera como leitor/leitura.

Já na tese *Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária*, o pesquisador Josué de Sousa Mendes (2008) objetiva comprovar que o texto literário é campo ideal para a formação do leitor. Leitor que ao ser incluído em processo contínuo de contato e de mediação com textos literários tende a: estabelecer diversas conexões em direções que partam do texto ou desembarquem nele; ter consciência de que quanto mais original e imprevisível for à organização do texto literário, maior será a significação que ele proporciona e a extrapolar a escritura e fazer viver o texto em outras dimensões imaginativas.

Para dar conta do seu objeto de pesquisa, Mendes (2008) faz uma revisão das formas de iniciação do leitor no contato com o texto literário. O pesquisador também demonstra que o contato com o texto literário não possibilita somente a formação de uma competência técnica de leitura nos leitores, mas sim a inclusão e o alargamento da dimensão cultural, o despertar da imaginação e da reinvenção além de levar o leitor ao lugar de uma experiência moral.

Na dissertação *Entre a Crise e a Mudança: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas*, a pesquisadora Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva (2012) busca analisar o modo como o ensino de leitura se constituiu como objeto de pesquisa, tendo como corpus doze dissertações de mestrado, defendidas entre 1983 e 1989, que tematizavam a leitura dentro de um contexto de crise para posteriormente apontar caminhos para a mudança desse cenário.

Silva (2012) constatou com base nos enunciados presentes nessas dissertações que os pesquisadores tendiam a identificar um contexto de crise no ensino da leitura, para que a partir dessa constatação analisem os dados tendo como base em uma dada perspectiva teórica e a seguir apresentassem propostas didáticas que auxiliassem ou possibilitassem mudanças no processo de formação de leitores da Educação Básica.

Na tese *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, Gabriela Rodella de Oliveira (2013) apresenta como objetivo principal da sua pesquisa a descrição, a análise e interpretação das práticas de leitura literária de adolescentes de quatro escolas, sendo duas públicas e duas privadas, localizadas no Estado de São Paulo. Das quatro escolas selecionadas pela pesquisadora, três estavam localizadas na capital e uma na região metropolitana de São Paulo. Como instrumento metodológico de pesquisa, Oliveira utilizou tanto questionários, constituído de questões fechadas e abertas, que foram aplicados junto a 289 estudantes quanto entrevistas com que foram realizadas com 63 desse total de estudante que respondeu ao questionário. Tais alunos estavam matriculados no primeiro ano do ensino médio.

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa e da consolidação dos dados dessa tese, Oliveira chegou aos seguintes resultados: i) a forte influência da cultura de massa sobre as práticas de leitura literária desses jovens, que costumam ler *best-sellers*; ii) a tensão existente entre os estudantes e os livros obrigatórios estipulados pela escola, já que tais textos apresentavam mecanismos linguísticos difíceis, que tinham que ser lidos dentro de determinados prazos para que posteriormente fossem realizadas as devidas avaliações dessas leituras; iii) a desconsideração, por parte da gestão da escola, das leituras que os alunos praticam espontaneamente, iv) a necessidade de se realizar uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola por parte dos alunos e v) a influência que

o nível socioeconômico e o processo de formação das famílias dos estudantes têm sobre as práticas da leitura realizadas por esses jovens, no que tange aos espaços e tempos disponíveis para essa prática e no acesso destes aos livros e à literatura.

No meio das publicações que também tratam da importância do leitor, é possível encontrar os livros *Os jovens e a leitura* e *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, da antropóloga francesa Michèle Petit, que tem desenvolvido pesquisas relacionadas a análise dos efeitos desencadeados pela leitura do texto literário nos sujeitos inseridos principalmente em contextos de crise. Em âmbito nacional, muitas publicações discutem a importância do ato de ler, tais como *O Direito à Literatura*, de Antônio Cândido; *A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire; dentre outros que serão retomados ao longo do texto.

A importância da leitura e da necessidade de formação de leitores também está presente em diagnósticos sobre a venda, a circulação e a distribuição de livros, além de figurar um dos importantes itens das avaliações institucionais ligadas a Educação Básica.

De acordo com o Painel das vendas de Livros no Brasil, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), em 2018 foram vendidos mais de 3.411.542 livros no Brasil (SNEL, 2018). Desse total de vendas, 25,21%, que equivale a aproximadamente 860.049 livros, estão dentro do gênero Infantil, Juvenil e Educacional (SNEL, 2018).

Na lista das obras mais vendidas em 2018, estão livros que possuem apelo e até mesmo função midiática, tais como: *Origem, O Homem Mais Feliz da História e Mais Escuro*, (KUSUMOTO, 2018). E ainda que possa parecer contraditório o maior número de leitores dessas obras (que não são consideradas literatura por muitos pesquisadores), quando perguntado se costuma ler ou gosta de ler livros literários, responde que não, talvez pelo efeito da legitimidade de alguns livros em detrimento de outros.

A 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹, com dados de 2015, apontava, por sua vez, que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Ao comparar a série histórica dessa pesquisa, *Retratos* de 2011

¹A pesquisa está disponível no site da Plataforma Pró-Livro, no endereço: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. É necessário destacar que essa pesquisa realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, atende também os interesses do mercado editorial.

com a *Retratos de 2015*, o Ministério da Cultura (CAMPANERUT, 2016), em matéria veiculada em seu sítio², considerou que “os brasileiros estão lendo mais”, pois identificaram que aumentou proporcionalmente o número de leitores, de 50% para 56% da população no período citado. De modo contrário, o jornal Estadão³ afirmava: “Quase metade dos brasileiros não lê” (RODRIGUES, 2016), ou seja, 44% da população não costuma realizar o ato da leitura.

Por sua vez, dados de 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), apontaram que sete de cada 10 alunos do Ensino Médio não têm proficiência em língua portuguesa, ou seja, não conseguem localizar informações explícitas ou ideias em comum incluídas em diferentes gêneros textuais, como artigos de opinião, resumos, dentre outros (INEP, 2019).

O Saeb é um sistema de avaliação utilizado pelo governo federal para medir a aprendizagem dos alunos ao final de cada etapa de ensino – 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Em 2017⁵, participaram dessa avaliação mais de 5,4 milhões de estudantes. Na região Norte, a quantidade de alunos que participou dessa avaliação foi de 606.622 sujeitos. Dentro do contexto dessa pesquisa, os alunos do Estado do Pará alcançaram resultados mínimos de aprendizagem, o que levou esse Estado a ter o 2º pior resultado do país (INEP, 2019).

Em 2015, a Escola selecionada nesta pesquisa participou da Prova Brasil do Saeb e apresentou resultados referentes a proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. A avaliação dos níveis de aprendizagem em leitura, conforme pode ser observado na figura abaixo, foi realizada por 96 alunos do 9º ano, que segundo o INEP equivaleria a 66,21% do total de alunos matriculados nesta série (INEP, 2015).

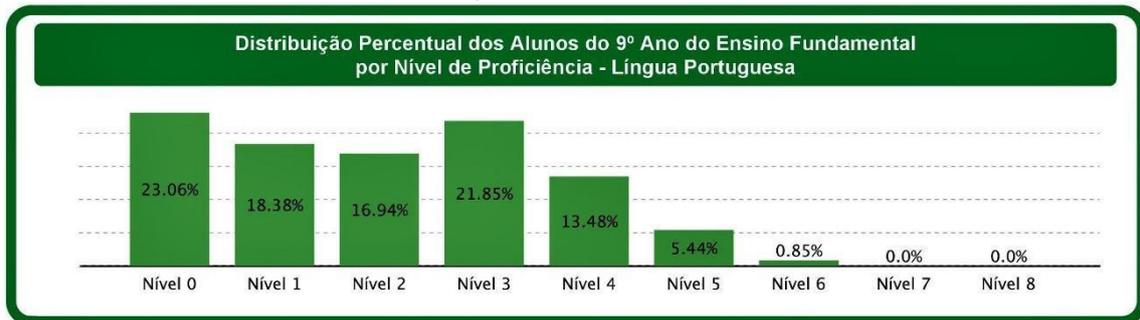
²A matéria foi publicada em 31 de maio de 2016 sob o título *Retratos do Brasil aponta aumento de leitores no País*, assinada pela assessora de comunicação Camila Campanerut.

³A matéria foi publicada no site do Estadão em 18 de maio de 2016 sob o título *44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura*, assinada por Maria Fernanda Rodrigues.

⁴Para o Governo Federal, o Saeb é uma das principais fontes de dados e informações que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas, além de permitir que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país.

⁵Os dados apresentados nesta pesquisa foram retiradas do sítio do Saeb, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

Gráfico 1 - Nível de proficiência em L.P. de alunos do 9º ano



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Com base no percentual de participação dessa pesquisa, conforme figura 01, os resultados foram apresentados pelo INEP da seguinte forma: 23,06% dos alunos estão dentro do nível 0 de proficiência de língua portuguesa, ou seja, não demonstram habilidades básicas de leitura, necessárias ao bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno dessa etapa escolar (INEP, 2015).

Outro dado apontado pela avaliação, diz respeito à habilidade básica de localizar informações em crônicas e fábulas, de interpretar o sentido de reportagens, crônicas, romances, dentre outros, apresentado como nível 3. De acordo, com esses dados somente 21, 85% dos alunos possuem tais habilidades. Em relação à habilidade de identificar a finalidade e os elementos da narrativa em fábulas e contos, que está prevista no nível 4 dessa pesquisa, os dados apontam que somente de 13,48% dos alunos tem tal proficiência (INEP, 2015).

Ao se analisar o nível 5, segundo esses dados, somente 5,44% dos alunos tiveram desempenho mínimo em habilidades como reconhecer elementos da narrativa em crônicas e argumentos presentes em fragmentos de romance". Quando se olha para o nível 6, somente 0,85% dos alunos apresentaram habilidades como reconhecer a relação de causa e consequência em contos e reconhecer o tema comum entre gêneros distintos. Em relação ao nível 7 e ao nível 8, que exigia a capacidade de leitura e interpretação de elementos textuais e intertextuais, nenhum aluno alcançou desempenho mínimo que demonstrasse ter tais habilidades (INEP, 2015).

A compreensão de que esse modelo de avaliação do Saeb representa uma dada concepção de leitura, de literatura e de processo de formação de sujeitos leitores, que está atrelada a um modelo de habilidades e competências de proficiência em leitura, não nos possibilita ratificar a ideia apresentada por esses dados, de que esses alunos não são leitores ou que estão distantes de se tornarem leitores de textos literários. Isso implica dizer que o modelo de avaliação do Saeb está atrelado a dados domínios de compreensão de leitura que não se aproximam das concepções de leitura defendidas nesta dissertação.

Diante de cenários como o apontado pelo Saeb, que reiteram a “crise da leitura”, o Governo e organizações não-governamentais criaram programas, ao longo dos anos, com o objetivo de garantir acesso ao livro e sensibilizar a sociedade para a importância da leitura. No que tange aos programas que o Governo Federal realiza, muitas vezes em parceria com órgãos não-governamentais, o objetivo recai

na promoção de acesso aos livros e no incentivo de formação de leitores, conforme pode ser observado de forma resumida no quadro abaixo.

Quadro 1 - Programas, Projetos, Campanhas de Incentivo à Leitura

PROGRAMA/ PROJETO/CAMPANHA	ANO/ criação	OBJETIVO
Programa “Ciranda de Livros” Iniciativa conjunta entre a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a Fundação Roberto Marinho e Hoechst do Brasil	1982	Distribuir livros para escolas carentes do país, principalmente na zona rural era objetivo do programa que foi realizado entre 1982 e 1985. Nos quatro anos de existência, distribui um acervo de 15 livros por ano para cerca de trinta e cinco mil escolas brasileiras.
Projeto “Viagem da Leitura” Realizado pelo MEC em parceria com o Instituto Nacional do Livro, a Ripasa S.A. e a Fundação Roberto Marinho.	1987	Oportunizar aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras o acesso ao livro de literatura infantil.
Projeto “Sala de Leitura Realizado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o MEC.	1988	Abranger o sentido total de Biblioteca Escolar, incentivar e garantir a existência nas escolas de Ensino Fundamental de um espaço para a leitura.
Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) Vinculado inicialmente a Fundação Biblioteca Nacional e atualmente ao Ministério da Cultura	1992	Incentivar a montagem, a criação e a ampliação de acervos literários das bibliotecas escolares.
Projeto PRÓ-LEITURA Resultado de Cooperação Educacional Brasil-França, vinculado ao MEC e a Embaixada da França em Brasília.	1992	Contribuir com a formação continuada, tanto teórica quanto prática, dos professores, na área da leitura.
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Vinculado ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)	1997	Promover às Escolas Públicas de Ensino Fundamental, recursos diversificados de leitura, essenciais ao desenvolvimento intelectual, emocional e cultural de alunos e professores.
Projeto “Literatura em minha casa” Vinculado ao MEC	2001	Garantir acesso aos alunos de 4ª,5ª e 8ª séries e às suas famílias a um conjunto de textos literários significativos para sua formação e, assim, tornar a prática de leitura uma cultura entre pessoas pertencentes aos grupos sociais de menor poder aquisitivo.
Campanha “Viva Leitura” Vinculado ao MEC	2005	Homenagear iniciativas de incentivo à leitura em todo o país; estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências relacionadas à leitura.

Fonte: Elaborado a partir das informações do artigo *Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica*, de Regina Janiaki Copes e Esméria de Lourdes Saveli. Agosto/ 2018.

Diante do quadro acima, é importante ressaltar que quando se trata de projetos da iniciativa privada, essas ações para sensibilizar a sociedade sobre a importância da leitura são acompanhadas de campanhas publicitárias que reiteram a importância do ato de ler, a exemplo da campanha do Programa Itaú Criança, da Fundação Itaú Social, que enfatiza a necessidade de se ler para uma criança.

Além de ações e de projetos, leis também foram criadas com o objetivo de garantir o acesso aos livros e a leitura. O direito ao acesso e ao uso de livros, por exemplo, é garantido pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro. Uma das principais Diretrizes dessa Lei é de assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro (Art. 1º). Para tanto, coloca como obrigação do Poder Executivo, ouvidas as Administrações Estaduais e Municipais, a criação e a execução de projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura.

Os principais benefícios dessa política para população, principalmente se pensarmos nos jovens das periferias cada vez mais marcados e cercados pela violência, “pelo pessimismo, pela falta de confiança no sistema político?” (CARVALHO, 2010, p.242). O acesso à leitura dos mais variados gêneros e formatos da literatura e de outras artes, estimula a criatividade e a inventividade, aumenta a quantidade de saberes e de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, instiga fluxos de processamento específicos do cérebro, expande o vocabulário; cria ou intensifica o pensamento crítico, histórico, político, cultural, artístico, dentre outros.

Para além dos dados estatísticos, alardeados pela mídia e pelas avaliações institucionais, que enfatizam a “crise da leitura” e se debruçam entre o mais e o menos, é necessário olhar para escola de forma mais ampla, em especial para o Ensino Médio, onde reside a possível aversão à leitura e aos livros literários. É necessário reverter a ideia, ainda difundida por muitos professores de língua materna, que a leitura é um mero processo de extração de sentidos do texto, como alguns exames de acesso ao ensino superior e avaliações institucionais parecem convertê-la. É necessário que se pense em quais leituras e quais mediações de leitura podem de fato colaborar para formação de leitores na Educação Básica.

Nesse cenário de pesquisas e de publicações sobre o tema da importância de: dar acesso aos livros, incentivar e criar condições ao ato e ao gosto pela leitura literária, que evidenciam a relevância do tema desta dissertação, este trabalho tem como objeto de investigação as contribuições de um Clube de Leitura para o estímulo à leitura e a formação da identidade leitora, com nuances humanistas, de uma turma de alunos do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino, por isso analisa em que medida as ações de mediação de leitura contribuíram para tais processos.

1.2. Da motivação e da relevância da pesquisa

A motivação em pesquisar o tema da formação de leitores decorre dos seguintes fatos: de eu ser graduada em Letras; de ter tido a oportunidade de realizar estudos sobre as concepções Bakhtinianas sobre a linguagem no Grupo de Trabalho em Imagem (GTI), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA; de ter participado do Projeto *Imagário das Formas Narrativas Orais Populares da Amazônia Paraense (IFNOPAP)*, do Programa *Campus Flutuante da UFPA*⁶ e de ter iniciado aprofundamento teórico nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA e nas atividades de pesquisa do *Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL)*.

É necessário destacar que por ocasião do meu ingresso no curso de Mestrado em Educação passei a realizar leituras e a compreender de forma mais ampla o tema da formação do leitor, como processo educacional e prática cultural que ainda é um desafio no contexto da Região Amazônica, além de ter tido a oportunidade de atuar no Clube de Leitura, que é uma das linhas de ação do Projeto de Pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*⁷, coordenado pelo professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, meu orientador de mestrado.

Por meio de leituras, de discussões e de reflexões presentes nas atividades do Mestrado pude me debruçar sobre concepções relacionados ao ensino, a leitura, a mediação de leitura, a literatura, necessárias para quem atua e pesquisa a formação de leitores.

Para além do entendimento teórico, foi a minha atuação com a formação de leitores literários em escolas públicas, que se tornou possível por eu ser integrante do Clube de Leitura, que fez com que eu consolidasse junto com meu orientador o meu objeto de pesquisa. Durante essas ações nas Escolas Estaduais atendidas pelo Clube pude compreender como experiências de leitura que fogem às

⁶O Campus Flutuante é um programa de ensino, pesquisa e extensão que surgiu como desmembramento do projeto IFNOPAP, do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA.

⁷ De acordo com as informações incluídas pelo professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza na Plataforma Lattes, esse projeto “busca produzir estudos que trazem como tema as práticas de leitura literária e as várias técnicas de mediação de leitura. Preferencialmente, mas não exclusivamente, o texto literário será o ponto de partida das reflexões em torno da formação do leitor, já que partimos do princípio de que a obra literária é o gênero privilegiado para se trabalhar o gosto pela leitura. Além de um estudo bibliográfico, o projeto articulará algumas ações extensionista que servirão de fonte de experiências para se pensar as práticas de mediação e, com isso, aprofundar as reflexões em torno do tema [...]. O propósito das ações é transformar em experiência as estratégias formuladas pelas teorias em caráter de laboratório”. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/4245210444172181>>. Acesso em 10 out. de 2018.

imposições do modelo tradicional de ensino podem despertar nos alunos o interesse e gosto pela leitura do texto literário.

A escolha por essa temática advém também do fascínio, da fruição que a literatura despertava em mim ainda criança, não alfabetizada, moradora de uma casa de madeira, de dois cômodos que abrigava seis pessoas, em um bairro periférico e violento da cidade de Belém.

Fascínio possibilitado pelas leituras em voz alta que a minha irmã mais velha fazia dos livros que emprestava da biblioteca circular Arthur Vianna, também conhecida como Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves (Centur). Leituras que pareciam um ato de mistério, que narravam um mundo que eu não compreendia, mas que ansiava por compreender. Mundo de palavras, imagens, contextos, intertextos que saíam daquelas narrativas. Narrativas com monstros, lendas amazônicas, contos, fábulas, movimentos poéticos que convidam palavras e sentidos a se apresentarem diante dos meus olhos. Daqueles textos saíam cores tão intensas que o olho humano poderia até não captar; as crianças podiam falar, gritar, cantar, brincar, correr, tocar sem serem tolhidas; planetas, países, rios, mares poderiam ser visitados, revisitados, reinventados pela imaginação.

Esses fios de narrativas me levariam, já alfabetizada, a fugir de casa a pé para encontrar velhas e novas histórias. Lá estavam elas: acessíveis em grandes e pequenos formatos de livros na Biblioteca do Centur. Tudo existia naquele mundo fascinante. Tudo podia existir dentro daqueles livros organizados em estantes e mais estantes, repletos de histórias, que jamais seriam realmente minhas, ainda que já fizessem parte de tudo que me constituía, de tudo que eu via, sentia, pensava. Tudo aquilo parecia expandir a minha imaginação, que era poderosamente incentivada a buscar mais sentidos, mais vozes que dialogavam comigo, que desconcertavam minhas compreensões de mundo e que passaram a me constituir.

Como não lembrar de *Tonico* e de *Tonico e Carniça*? *Tonico e Carniça* era o meu favorito. Era a primeira grande narrativa que os personagens eram tão próximos de mim. Como não ver em *Carniça*, garoto negro de família pobre que desde os seis anos trabalhava, um retrato daqueles que me atravessavam. *Carniça* acreditava ser possível se aventurar em um mundo dividido por classes repleto de injustiças sociais, por que se reinventava.

Essas memórias também me fizeram pensar na importância de se garantir que os alunos da educação básica também tenham acesso a diferentes textos literários e a processos de mediação de leitura positivos nas mais diversas esferas da vida, como a escola. Processos de mediação que quebrem as amarras dos processos meramente estruturalistas de leitura literária (esvaziados de sentidos para o aluno); que possibilitem a experiência da fruição, das reflexões que as leituras de textos literários possibilitam.

Diante dessa compreensão da importância da formação de leitores, principalmente em espaço escolar, pesquisas que contribuam para fomentar discussões sobre leitura, processos de mediação e sobre o papel da escola na formação de leitores literários se tornam cada vez mais primordiais. Em meio ao grande desafio de pesquisar tema tão importante para a educação, essa dissertação buscará entender as contribuições de um projeto de mediação de leitura para formação de leitores no Ensino Médio.

Por meio desse recorte e com a finalidade de reiterar a relevância científica dessa pesquisa, busquei no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possíveis dissertações produzidas com essa temática na região Norte, nos últimos três anos. Para tanto, incluí como parâmetro de pesquisa na coleta de dados realizada em agosto de 2018, os seguintes descritores: literatura, letramento literário, Ensino Médio.

Para o período selecionado e para região definida nessa coleta de dados, encontrei 582 produções que tratam de temas ligados a leitura dos mais variados gêneros de textos, a formação de professores de língua materna, língua estrangeira, práticas pedagógicas, letramentos digitais, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), dentre outros temas, nas seguintes instituições: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Após a identificação dessas produções acadêmicas, passei para o processo de seleção daquelas que de fato tratavam da temática formação de leitores literários no Ensino Médio. A seguir, realizei leituras dos resumos dessas dissertações, e

percebi que apenas três tratavam da formação do leitor Literário no Ensino Médio. Sobre as três produções identificadas, o quadro a seguir apresenta o “Ano/Instituição”, o “Autor”, “Título” e “Resumo”, como forma de exemplificação.

Quadro 2 - Dissertações sobre o tema na Região Norte

ANO/INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
2015. Universidade Federal de Roraima	Vagna Isaias Gomes	De um leitor para leitores: os sujeitos da leitura literária no contexto escolar	A pesquisa discorre sobre a apropriação e conseqüentemente a produção de sentidos na leitura literária e sobre o que seria o ideal na construção de sentidos na leitura literária em duas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Boa Vista – RR.
2015. Universidade Federal do Amazonas	Edimildo de Jesus Barroso Passos	Análise do perfil de leitor de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas do município de Humaitá- AM	A pesquisa objetiva conhecer o perfil de leitor dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas de Humaitá (AM) e o papel desempenhado pelas respectivas escolas acerca do incentivo e suporte à prática da leitura de modo a concatenar novos conhecimentos sobre a temática.
2015. Universidade Federal do Tocantins	André Teixeira Cordeiro	Letramento literário no Ensino Médio: sobre a relação entre literatura e artes visuais em contos de Machado de Assis	A pesquisa busca caminhos que conduza alunos do Ensino Médio noturno à leitura de textos literários.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES e da leitura dos resumos das dissertações.

É possível destacar, a partir desse levantamento de dados, que a relevância dessa pesquisa se ancora na possibilidade de ampliação de pesquisas científicas no contexto amazônico, relacionadas às discussões sobre formação de leitores literários no Ensino Médio, que ainda é um terreno com grandes lacunas de análise na região norte.

São, portanto, consideradas questões essenciais: concepções de literatura, leitura, mediação de leitura; as relações estreitas e fecundas do aluno com a obra/texto, do aluno com o mediador/professor e com o contexto, já que é discurso recorrente entre estudiosos é que esses jovens e adultos precisam se tornar leitores críticos e participativos.

1.3. Construindo o texto dissertativo

Em torno das concepções relacionadas à leitura, a literatura e a educação, essa dissertação analisa o processo de formação de leitores, a partir das vozes sociais dos entrevistados, daquilo que foi observado, compreendido e interpretado no decorrer do ano de 2018 em uma escola pública de Belém. Vozes e contextos analisados em meio à polifonia, sem as quais essa produção não seria possível. Vozes de alunos, da coordenação pedagógica da escola, que possibilitam que eu analise se ações do Clube aproximaram os alunos da leitura de textos literários ou de outros objetos de leitura, se contribuíram para desenvolvimento da formação cultural e social, trazendo-os para perto do senso crítico, necessário aos sujeitos inseridos na nossa sociedade – desigual em diversos campos e estruturas.

Essa pesquisa tem como *locus uma* escola pública localizada no bairro da Terra Firme, por:

- i. se tratar de um espaço escolar situado em um bairro periférico, considerado um dos mais populosos de Belém;
- ii. ter sido caracterizada em levantamento feito pela UNESCO e o Ministério da Educação, publicado em 2003, como um dos estabelecimentos educacionais mais violentos da cidade de Belém, tanto pelo alto índice de invasão de gangues que cometiam assaltos, roubos nas dependências desse espaço, quanto pela quantidade de alunos que se tornaram usuário de drogas;
- iii. ter realizado no início dos anos 2000 um amplo processo de diálogo com os alunos, com os pais dos alunos, com o corpo técnico, com o centro comunitário da Terra Firme e com os professores em busca das melhores estratégias de enfrentamento da violência e suas nuances, por meio do movimento de escuta, de democratização de acesso aos espaços educativos, com ações esportivas, culturais e escolares, etc., (ABRAMOVAY *et alii*, 2004);
- iv. ter sofrido auditoria operacional do Tribunal de Contas do Estado no processo nº 2013/51037-8, por meio da qual foi relatada as péssimas condições da infraestrutura da escola, que apresentava: problemas de infiltração nas paredes do prédio, falta de acessibilidade e segurança nos espaços da instituição, banheiros sem condições mínimas de uso, iluminação

- precária, falta de infraestrutura adequada para quadra esportiva, inexistência de biblioteca, de laboratórios de informática e de auditório;
- v. ter sido avaliada pelo Saeb em 2015, quanto a proficiência em leitura dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, ainda que esse modelo de avaliação para formação de leitores literários não seja o defendido nesta dissertação;
 - vi. ter sido ocupada em 2016 por cerca de 400 estudantes que protestavam contra a PEC 55 – que limitava investimentos na saúde e educação por 20 anos, e denunciavam o descaso da gestão da escola e do Governo com a estrutura física da escola, com a merenda escolar, com os processos de ensino, dentre outros temas e
 - vii. ter sido selecionada pelo Projeto de Pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*,⁸ do qual sou integrante, por meio dos seguintes critérios: a) estar situada na periferia da capital; b) fazer parte da rede pública de ensino; c) atender a um público de extrema vulnerabilidade social, com turmas que são consideradas indisciplinadas, e) se dispor a firmar parceria para o desenvolvimento das ações de leitura dentro do horário destinado a disciplina de Literatura ou de Língua Portuguesa.

Diante desse contexto da pesquisa e do tema escolhido, elegi a seguinte pergunta de partida ou questão norteadora: em que medida as ações do Clube de Leitura contribuíram para o processo de formação de leitores literários entre os alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola selecionada?

No esforço de responder à questão norteadora, o objetivo geral deste estudo é *analisar as contribuições do Clube de Leitura para o processo de Formação de Leitores Literários no Ensino Médio da Escola pesquisada*.

Desse modo, tracei cinco objetivos específicos, a saber:

- i. identificar se a leitura literária ocupa centralidade no planejamento e nas ações da escola

⁸De acordo com as informações incluídas pelo coordenador do projeto, o professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza na Plataforma Lattes, a pesquisa busca produzir estudos que trazem como tema as práticas de leitura literária e as várias técnicas de mediação de leitura. Preferencialmente, mas não exclusivamente, o texto literário será o ponto de partida das reflexões em torno da formação do leitor, já que partimos do princípio de que a obra literária é o gênero privilegiado para se trabalhar o gosto pela leitura. Além de um estudo bibliográfico, o projeto articula algumas ações extensionista que servem de fonte de experiências para se pensar as práticas de mediação e, com isso, aprofundar as reflexões em torno do tema. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/4245210444172181>>. Acesso em 10 out. de 2018.

- ii. conhecer que gêneros textuais e/ou discursivos fazem parte da vida dos alunos
- iii. verificar o interesse da turma pesquisada por leitura literária antes do Clube de Leitura
- iv. avaliar se experiências de leitura literária realizadas pelo Clube contribuem para formação de identidade leitora, com nuances humanistas, dos alunos e
- v. analisar se esses alunos se sentiram estimulados a dar continuidade a leitura de textos literários ou de outros gêneros após a experiência das ações de mediação do Clube.

Para orientar o meu olhar em busca das contribuições do Clube para formação de leitores, defini as seguintes categorias de análise: i) se os alunos realizavam algum tipo de prática de leitura; ii) se no contexto familiar os alunos eram estimulados a ler; iii) se havia investimento em leitura na escola pesquisada, iv) se após as ações do Clube os alunos se sentiram estimulados a ler textos literários nos espaços da escola ou em outros contextos e v) se as experiências de leitura contribuíram para formação de identidade leitora, com nuances humanistas, dos alunos.

Partindo-se desse contexto, os procedimentos de sistematização da pesquisa, de coleta de dados e de análise do *corpus* seguiram as seguintes etapas:

- i. levantamento teórico que fundamenta a pesquisa, por meio do qual é possível destacar conceituações sobre leitura, literatura, formação do leitor literário em consonância com os objetivos da pesquisa;
- ii. consolidação de um roteiro de entrevista semiestruturada, esquematizado pelo projeto de pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*;
- iii. realização de entrevistas semiestruturadas com alunos e com a coordenação pedagógica, concedida aos pesquisadores do GELAFOL, e observação participante, durante o ano letivo de 2018;
- iv. mapeamento e seleção das principais produções discursivas presentes nas entrevistas dos alunos que serviram para consolidar as categorias de análise;
- v. consolidação das categorias de análise;
- vi. seleção das entrevistas que fariam parte do corpus de análise, tendo como base as categorias de análise e os seguintes critérios: alunos com mais de dois anos de matrícula na escola pesquisada; alunos moradores do bairro da

Terra Firme e que manifestassem com maior ênfase terem sido de alguma forma afetado pelas ações de leitura e

- vii. análise das produções discursivas existentes nas entrevistas e das semioses presentes no contexto da pesquisa, relacionando-as com o referencial teórico, gerando assim, os resultados e conclusões.

Para tanto, como instrumentos de pesquisa utilizei as entrevistas semiestruturadas, fontes primárias, e como fontes secundárias, o instrumental da observação participante, acompanhada de anotações realizadas em sala de aula, que possibilitaram complementação a abordagem das produções discursivas e das semioses presentes no contexto da pesquisa. Desse modo, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, que analisa as contribuições das atividades de leitura literária realizadas na escola selecionada para formação de leitores literários, por meio do aporte teórico advindo da Análise de Discurso.

A escolha pela Análise de Discurso como método de análise incidiu na possibilidade de investigar os discursos, os intertextos e contextos, já que esses estudos se debruçam em entender o uso da linguagem na dimensão da prática social. Linguagem que está investida de poder e de ideologias capazes de constituir as dimensões sociais do conhecimento e da vida.

Como referencial teórico, apropriei-me, de estudos teóricos ligados a leitura, a literatura e a educação, com o intuito de criar um diálogo entre eles e de estabelecer um arcabouço teórico que pudesse subsidiar a análise dos dados coletados. Com base nesse levantamento teórico, foi escolhido o método, a abordagem e os instrumentos de investigação mais adequados à pesquisa, assim como o tipo de análise aplicada aos dados levantados.

Do ponto de vista teórico, foram levados em consideração elementos da história como produção discursiva, presentes nos textos de Roger Chartier, dentre outros; as discussões da perspectiva enunciativa da linguagem, proposta por Mikhail Bakhtin, a estética da recepção, a teoria do efeito, a importância do ato da leitura e da formação do leitor, inseridas, respectivamente, nos escritos de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, de Vincent Jouve, de Michele Petit, de Paulo Freire, de Regina Zilberman, dentre outros, que nos possibilitaram aprofundar este estudo em sentidos e significações.

Em termos estruturais, este estudo apresenta: a introdução, na primeira seção; a segunda seção, denominada de “Pelo olhar da teoria – concepções sobre

leitura e literatura”; a terceira seção, intitulada como “Pelas Veredas do ensino de literatura e da formação do leitor literário”; a quarta seção, chamada de “Pelo Olhar da Narrativa Científica”; a quinta seção, denominada de “Entre o olhar do outro e as contribuições do projeto clube de leitura no processo de formação de leitores literários”, a Conclusão, as Referências e os Anexos.

Na introdução incluo o ponto de partida da pesquisa por meio da reflexão sobre a suposta crise da leitura. Para tanto, discuto dados, a formação da figura do leitor e os desafios para que o processo de formação de leitores aconteça na atualidade. Destaco ainda, a questão norteadora desta pesquisa, a metodologia e os objetivos traçados, que buscam investigar as contribuições do Clube de Leitura para formação de leitores.

Na segunda seção, abordo algumas compreensões sobre leitura e literatura, que fazem parte de um debate conceitual presente na atuação dos profissionais que realizam ações de formação de leitores literários.

Na terceira seção, exponho como os documentos oficiais expressam posicionamentos teóricos e políticos sobre o ensino de literatura e a formação de leitores literários. Destaco também, elementos do processo de escolarização da literatura e a importância da mediação de leitura literária nos espaços escolares.

Na quarta seção, apresento a perspectiva metodológica de análise, os instrumentos empregados, os caminhos da sistematização desta pesquisa. Demarco ainda, informações gerais sobre o Clube de Leitura e também sobre a escola selecionada, dando ênfase ao contexto geográfico, social, legal desse espaço de ensino, como forma de verificar os possíveis investimentos em leitura realizados ou negligenciados. E por fim apresento os sujeitos da pesquisa.

Na quinta seção, analiso as respostas dos alunos e de uma das coordenadoras pedagógicas da escola sobre as contribuições do Clube de Leitura para formação de leitores literários.

Finalmente, nas considerações finais deste trabalho retomo as contribuições desse estudo para mediação de leitura em espaços educacionais e para formação da identidade leitora dos sujeitos. Apresento ainda, as referências dos autores consultados ou referidos ao longo da dissertação e os anexos da mesma.

SEÇÃO 2. PELO OLHAR DA TEORIA - BREVE PERCURSO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA

Sem a pretensão de fazer uma história da leitura ou da literatura, proponho-me a discutir nesta seção alguns conceitos básicos sobre leitura, literatura, mediação de leitura e formação do leitor literário, na tentativa de estabelecer relações entre elas, pois tais concepções formarão o fio condutor desta dissertação.

2.1. Pelas veredas da teoria sobre leitura

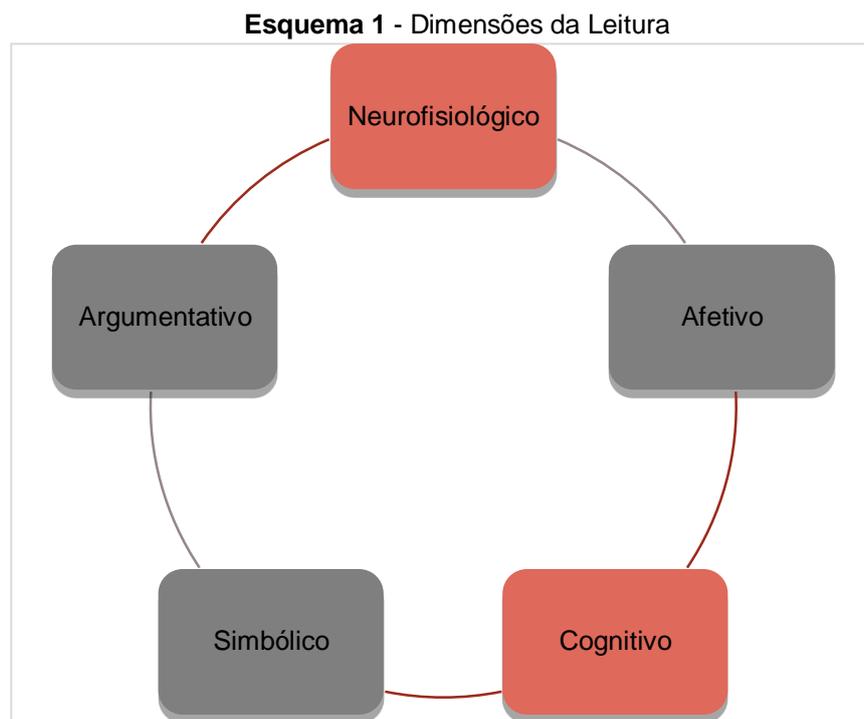
Em *Uma história da leitura* (1997), no capítulo denominado *Leituras proibidas*, Alberto Manguel nos apresenta uma dada tentativa de acesso à leitura. Para nos narrar esse processo, Manguel nos transporta para 1660, tempo em que Carlos II, filho do Rei da Inglaterra, decretou que o Conselho para as Propriedades Rurais deveria instituir os procedimentos necessários para alfabetizar uma parcela considerável da população das Colônias Britânicas (formada por nativos, servos e escravos). Nesse processo de instrução, o material a ser utilizado deveria contemplar textos destinados a propagação do cristianismo. Carlos II acreditava que com isso, como Lutero ensinou, seria possível salvar a alma dessa parcela analfabeta da população, que teria então a capacidade de ler a palavra de Deus sem o intermédio de terceiros. Mas contrários aos argumentos de Carlos II, os escravocratas britânicos não acreditavam que após o processo de alfabetização esses escravos iriam se contentar a ler somente a Bíblia. Os escravocratas temiam que a alfabetização desse as condições necessárias para que essa parcela, que nunca teve participação na política, na economia e nos espaços legitimados pela alta sociedade, conseguisse ler os panfletos abolicionistas ou até mesmo tivessem acesso a informações que pudessem suscitar a ideia de liberdade, de revoltas. Esses proprietários rurais acreditavam que o acesso leitura e aos livros despertaria “ideias revolucionárias e perigosas” que levaria tais nativos, servos e escravos, a insubmissão. Por isso, preferiam mantê-los analfabetos, dentro de um processo de dominação. Esse texto de Manguel nos ajuda a pensar como pode ser decisivo os sentidos atribuídos ao ato de ler.

E é em busca dos sentidos atribuídos a leitura, começarei com um panorama sobre alguns estudos que se dedicam a compreender a leitura do ponto de vista

teórico, com a intenção de dialogar com reflexões que buscaram construir os conceitos de leitura que perduram até hoje no contexto escolar.

2.1.1. As concepções de leitura

Em *A leitura*, Vicent Jouve (2002) discorre, dentre outros temas, sobre as várias possibilidades de se entender a leitura. A leitura é compreendida por Jouve como uma atividade passível de ser desenvolvida em várias direções, por isso considerada complexa e plural. No capítulo intitulado *Pour une sémiotique de la lecture*, tendo como base as propostas de Gilles Therien, Jouve nos propõe olhar a leitura como um processo de cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico, conforme esquema abaixo.



Fonte: Informações retiradas da obra *A leitura*, de Vicent Jouve.

A dimensão neurológica é a mais importante, segundo Jouve, já que nenhuma leitura ocorre sem o uso de diferentes funções do cérebro. A dimensão cognitiva é fundamental por ser por meio dela que o leitor consegue realizar o esforço de abstração, de percepção e de decifração dos signos. É essa dimensão que possibilita ao leitor a conversão dos grupos de palavras em elementos de significação, além do encadeamento dos fatos de uma narrativa em elementos de

progressão e de compreensão.

De acordo com Jouve, a dimensão afetiva está ligada ao processo de recepção do texto, já que nela é possível verificar a forma como o texto suscita emoções, afetividades, identificação no leitor. Na dimensão argumentativa reside a compreensão de que a narrativa é um discurso de um autor perante as diferentes questões presentes no mundo. Nessa dimensão, o autor tem a intenção de agir sobre o leitor, interpelando ou argumentando como forma de convencimento. Já a dimensão simbólica está imbricada com a cultura, com os contextos sociais, políticos e econômicos de um meio e de uma época, que está presente no imaginário coletivo.

Além dessas dimensões da leitura, Jouve destaca a importância da interação texto/leitor. Para esse autor, é a partir da contribuição do leitor na construção de sentidos que a compreensão do texto, enquanto estrutura incompleta, poderá ocorrer. Esse processo de construção de sentidos, que é uma busca pela completude do texto, acontece geralmente por meio de quatro esferas, segundo Jouve: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra. Mas, nesse jogo de produção de sentido existem reflexos que guiam a leitura, por exemplo, o leitor realiza a antecipação e a simplificação.

Por meio do reflexo de simplificação, o que está em jogo é a necessidade de entender inerente à leitura. Por causa do reflexo de antecipação, a leitura apresenta-se como um teste, pelo texto, das capacidades de previsão do leitor” [...]. O texto (...) necessita das previsões do leitor para funcionar (...). A leitura é (...) uma dialética entre protensão (espera do que vai acontecer) e retenção (memória do que aconteceu). (JOUVE, 2002, p. 75 - 76).

A própria obra traz elementos que deixam o leitor orientado e livre: como os ‘espaços de certeza’, que são “as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê o sentido global”, bem como os ‘espaços de incerteza’, que “remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor” (JOUVE, 2002, p. 66). É quando o leitor consegue atravessar esses elementos, que a narrativa pode configurar uma sequência lógica, na qual o processo de recepção emerge. Esses diferentes níveis de sentido revelam que a trama da leitura se constitui por meio de muitas vozes e sentidos. É nessa pluralidade de vozes do texto que é possível reconhecer caminhos para certa “leitura crítica”, já que, se “o texto remete a vários sentidos, não é certo que todos

tenham a mesma importância” (JOUVE, 2002, p.93).

Para Jouve há também uma leitura centrípeta, baseada na hermenêutica, na busca pela coerência e que guarda para a leitura um núcleo original e comum: os invariantes da vida psíquica. E há uma leitura centrífuga, que, em lugar de buscar a coerência, propõe a desconstrução de um único sentido para a narrativa. Diante desses processos de leitura, torna-se impossível esgotar os sentidos de uma obra literária. Nem tampouco, mensurar as sensações e impressões que a leitura provoca, já que ela pode ser comparada a uma viagem insólita a outra dimensão, quando possibilita ao leitor desprender-se da vida real para nutrir-se da ficção, como numa experiência onírica. O ato da leitura pode, portanto, colocar o leitor em contato com seu universo interior.

E ainda que possa ser compreendida como um ato, que é a perspectiva assumida nesta dissertação, a leitura em muitas práticas educativas ainda é entendida como mera extração de ideias, como decodificação do signo linguístico. Concepções que geralmente acarretam em processos avaliativos, que incluem a necessidade de se mensurar se o aluno conseguiu entender o texto, ou melhor, se ele foi capaz de determinar os sentidos do texto. Processos avaliativos que Ângela Kleiman (2002) descreve como desmotivadores, já que neles existe a insistência de um dado controle que “diminui a semelhança entre a leitura espontânea do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer” (KLEIMAN, 2002, p.23).

Kleiman nos diz ainda, com base no pensamento do escritor francês Lionel Bellenger, que os profissionais responsáveis pelo ensino da escrita, pelo incentivo ao ato da leitura e por um dado processo que desperte o gosto pela leitura dos jovens leitores, em todo e em qualquer processo de formação, deveriam estar pautados na paixão pela leitura, em processos prazerosos de leitura e não em atividades que levem os alunos a mera decodificação das palavras.

Essas atividades de decifração do signo linguístico ou de operação mecânica dos elementos da língua se aproxima ao que Antoine Compagnon (1999) também descreveu como uma marca do estruturalismo, advindo da teoria literária, que deseja descrever o funcionamento neutro do texto, colocando o leitor empírico como um intruso dentro do processo de produção de sentidos.

Mikhail Bakhtin (1997a, 1997b), estudioso russo de diversas áreas do conhecimento, fez críticas a essas visões deterministas sobre a língua, a linguagem

e a leitura, por entender que a língua é heterogênea, múltipla, variável, instável; por conceber que o enunciado não equivale à frase ou sequências frasais, já que ele se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), vinculados a outros enunciados, que estão presentes nos processos de leitura realizados pelos sujeitos. De acordo com Bakhtin (1997b, p. 294),

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar a compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

Vale ressaltar ainda que os enunciados são dialógicos por natureza porque provém de uma “luta” polifônica que se encontra intrinsecamente ligada àquilo que o sujeito já viu, leu, presenciou, vivenciou e experimentou.

Desse ponto de vista proposto por Bakhtin, os processos comunicativos presentes em toda e qualquer situação da vida, que ocorre, por exemplo, quando lemos um livro, um poema, são realizados por meio de enunciados, elementos provenientes das relações dialógicas. É assim que a todo o momento nos impregnamos das palavras do outro – enunciados que transformamos e nos transformam. O sujeito é, portanto, a imagem espelho-reflexo dos outros, dos livros, dos textos, dos conhecimentos, dos saberes, das experiências; constitui, portanto, como individual-social, como dialógico (BAKHTIN, 1997a, 1997b)

São essas relações dialógicas existentes entre o *eu (self)* e os *outros (selves)* que permeiam a concepção de dialogismo nas obras de Bakhtin. O *self* e os *selves* estão juntos e ao mesmo tempo à parte, isto é, um está no outro e fora do *outro*, já que cada um ocupa tempo e espaço únicos na existência. É por esse motivo que quando escrevemos ou falamos, nossos enunciados estão repletos de palavras dos *outros* (CLARK e HOLQUIST, 2004).

Assim como Bakhtin, o pesquisador Wilson José Leffa (1996), em *Aspectos da Leitura*, propõe pensar que a leitura é um processo de compreensão plural, mutável, inacabado, realizado por um sujeito. Nesse entendimento mais amplo de

leitura, Leffa busca distanciar dicotomias como extrair sentido e atribuir sentido. Dicotomias que podem direcionar uma dada forma de pensar e de mediar processos de leitura. Como aqueles que ora direcionam o aluno para necessidade de extrair de um dado texto a ideia central, ou outras que determinam que o aluno interprete o texto, atribuindo sentidos a ele.

Leffa (1996) compreende que quando se dá ênfase ao verbo “extrair”, coloca-se o texto no centro. Nessa perspectiva, o processo de leitura ocorre por meio da extração-de-significado do texto, na qual se busca a precisão, a exatidão e a completude dos significados. Já quando o verbo que indica o processo de leitura é o “atribuir”, a ênfase do processo está no sujeito, na sua experiência do ato de leitura, que pode levá-lo a vários processos de compreensões – plurais, mutáveis, inacabados. E é por compreender que esse processo de compreensão é amplo, que Leffa (1996) propõe que leitura é basicamente um processo de representação que

[...]envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p.10).

Com base na compreensão de que a leitura também é um processo de representação, Leffa (1996) reitera que a obtenção do significado de um texto não ocorre por meio de uma esquematização linear, palavra por palavra, mas sim por meio da ação do leitor, da contribuição do leitor, das experiências de leitura e de vida, ou seja, dos conhecimentos prévios.

De modo similar as ideias de Leffa, o sociólogo, antropólogo e historiador Michel Certeau (1998, p. 260) nos propõe pensar que a leitura é como “uma operação de caça”, que se realiza no escuro, com hipóteses e construção de significados, constituinte e constituída no nosso cotidiano. É um ato no qual o leitor caça no texto do “outro” os sentidos. E ao se colocar no ato de caça utiliza as suas histórias de vida, as suas leituras anteriores, as suas dúvidas, as suas motivações para construção de sentidos. Mas há um ponto fundamental apontado por Leffa que não está presente de forma clara na proposição de Certeau: a necessidade de o

leitor ter conhecimento, tanto dos elementos sintáticos, semânticos e textuais, como de elementos pertencentes à realidade histórico-social refletidos no texto, no intertexto (LEFFA, 1996).

O historiador francês Roger Chartier – que tem se debruçado em estudos sobre a história cultural dos livros, dos textos e da leitura –, traz importantes reflexões sobre a leitura na obra *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Nesse livro, a leitura ganha a compreensão de processo coletivo de produção de sentido. Isso porque Chartier não enxerga que a produção de sentidos é proveniente somente da interação entre leitor e texto. Ou seja, para o pesquisador francês a leitura do livro está entrelaçada também ao importante papel que editores, revisores, livrarias, meios de comunicação e a escola têm na mediação e na formação dos sentidos presentes nesse formato. Isso se dá porque autores não escrevem livros, autores escrevem textos. Livros são editados, revisados, diagramados, ilustrados, impressos, e ganham divulgação, críticas, análises, esquemas de interpretação e de recepção (CHARTIER, 1998).

Nesse contexto, Chartier (1998) reitera a importância de se compreender as razões e os efeitos da materialidade desse objeto cultural, já que nele também estão presentes formas de organização dos sentidos, que não são neutras.

Outra questão apontada por Chartier (1998) se refere aos sentidos das obras, que por não terem sentido estático, universal, fixo, “estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção”, é a razão pela qual os “sentidos atribuídos às suas forma e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam (CHARTIER, 1998, p.09). Partindo desse pressuposto, Chartier (1998, p13) nos diz que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços em hábitos. Nessa perspectiva, o modo de ler dos diferentes sujeitos tende a estar entrelaçado pelas condições sociais, dentre outras, que eles estão inseridos.

Ainda nessa perspectiva, para Chartier (1998, p.11) “o texto só existe se houver um leitor”, em outras palavras, textos são objetos de apropriação, ou seja, de leitura, motivo pelo qual textos são produtos de leituras que estão associadas aos meios materiais e aos contextos. Leituras que constroem sentidos, dentro de uma gama de interpretações realizadas pelos leitores. Por isso, a leitura que fizemos ontem, a leitura que fazemos hoje e a que faremos amanhã,

independentemente de ser o trecho de um mesmo livro, de uma mesma edição, não é a mesma em si.

Nessa direção, em *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*, Chartier (2002b) demarca que a apropriação

visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHATIER, 2002b, p.68)

Tal perspectiva entende que a apropriação se relaciona com a pluralidade de interpretações e de compreensões que os sujeitos dão aos objetos culturais e também como fazem uso desses objetos. Em outras palavras, a apropriação perpassa pelo exercício da interpretação dos discursos que estão presentes nas obras, nos textos. Por isso a apropriação, enquanto processo, se relaciona com as práticas de produção de sentido, as quais, por sua vez, são dependentes das relações entre texto, contextos, modalidades de leitura. Nesse sentido, as maneiras como os sujeitos se apropriam do texto são distintas e podem ser entendidas por meio das características sociais, históricas ou existenciais que circundam esses leitores (CHATIER, 2002a, 2002b).

Sendo ato, ação humana e prática, a leitura ganha gestos, se insere em espaços, inclui porquês, encontra conformidade, demarca contradições, mergulha em aspectos do cotidiano, molda a política, elabora as ciências, institui poder. Motivo pelo qual, a leitura só pode ser entendida por meio da forma como os indivíduos se apropriam dela, o que por sua vez, está ligado aos contextos e as implicações pertencentes ao nível educacional dos leitores, aos fatores históricos, culturais, tecnológicos, emocionais, físicos (CHARTIER, 1998).

Para o pesquisador Jean Marie Goulemot (1996) a leitura é uma prática marcada pela presença do dialogismo e da intertextualidade⁹, que faz com que no ato de ler, o leitor faça emergir uma dada biblioteca – repleta das experiências de

⁹Fiorin (2003, p.30- 31) conceitua a intertextualidade como “processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

vida e culturais, que ajudam no processo de construção de sentido na leitura. A leitura, nessa compreensão, perpassa tanto pelo texto quanto pela biblioteca de vida e cultural do leitor. Ou seja, é um processo de produção de sentidos conquistado pelas experiências de leituras e por mediações, como aquelas vivenciadas na escola.

Marcando proximidade com as concepções que entendem a leitura como prática, Freire (1989, 1994) afirma que a leitura não é um mero processo de decodificação e memorização de palavras e textos, mas sim um ato que permite ao homem se perceber homem e perceber o mundo, por isso a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra.

Freire (1989) introduz a noção de que todo processo de alfabetização que não se limita a meros mecanicismos, como aqueles que envolvem o uso de cartilhas e desconsideram os atos de significações dos sujeitos, implica um envolvimento humano pertinente que é intencional e humanizador. Isso por que a leitura do mundo e a leitura da palavra não estão separadas, estão dinamicamente juntas. E é por esse motivo que

Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é procurar compreender melhor o que foi a exploração colonial, o que significa a nossa Independência. Compreender melhor a nossa luta para criar uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, uma sociedade de trabalhadores e trabalhadoras. Aprender a ler e a escrever não é decorar "bocados" de palavras para depois repeti-los" (FREIRE, 1989, p.32)

Nessa concepção de Freire (1989, 1994, 1987), o homem ao se perceber homem e ao perceber o mundo, busca na leitura os mecanismos de entendimento da realidade, ainda que de forma movente, inacabada, dialógica, dialética, material, simbólica. Por isso quanto mais o homem praticar o ato da leitura maior será a sua visão de si mesmo, do mundo e da realidade, pois é um ser de incompletude, ser de inconclusão, ser em processo constante de necessidade, de descoberta, de procura por respostas, de questionamento sobre a sua existência.

E é na leitura como um ato, que ocorre a formação do sujeito, que se fundamenta as interpretações e a compreensão de si, do outro e do mundo. É no ato de ler, os mais variados textos, que ao sujeito é potencializada as possibilidades de reflexões, de inferências e de prazer literário, por isso Freire (1989) nos lembra que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.9)

A compreensão de leitura crítica, apontada por Freire, que situa o sujeito como ser capaz de realizar a relações entre o texto e o contexto, passa pela ideia de que é preciso garantir a esse sujeito condições educativas para que ele possa ler, para que se sinta pensante, ativo e atuante, ou seja, um sujeito capaz de desejar, de criar, de sonhar, de agir e de reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação (FREIRE, 1987).

Para Freire (1987) a educação, se reveste, portanto, como a práxis feita com o oprimido, e não para o oprimido. Educação que deve incidir na reflexão das causas da opressão, resultando num engajamento em prol da libertação, que aconteceria por meio da superação da contradição: opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. Ao opressor caberia a ação de se solidarizar, de deixar de perceber e ver os oprimidos de forma abstrata e passar a vê-los como homens concretos, injustiçados e roubados, em um processo constante de diálogo crítico e libertador, motivos pelos quais a leitura é um processo que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, entre os sujeitos e o mundo (FREIRE, 1987).

A leitura literária, dentro de uma compreensão mais ampla de formação do sujeito, deve ser entendida como um processo em que o fator individual (experiências pessoais) e o fator comunitário (dados culturais) levam o leitor a pensar, a refletir sobre questões relativas ao mundo social (KRAMER, 2000).

As compreensões sobre leitura de Goulemot (1996), de Leffa (1996) e de Jouve (2002), de Freire (1989, 1994) são utilizadas nessa dissertação para analisar se o Clube de Leitura contribuiu no estímulo à leitura do grupo de alunos pesquisado.

2.1.2. Da mediação de leitura

A leitura enquanto ato tende a requerer processos de mediação. Nesse sentido, as pesquisas do bielorrusso Lev Semyonovich Vygotsky (2001) contribuem para a compreensão de que a interação é o fator fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. As ideias desse estudioso, também

conhecidas como teoria histórico-cultural, fundamentam-se no processo de aprendizagem dos sujeitos, ou melhor, na relação que se estabelece entre o sujeito (ser humano) como outros sujeitos e com o meio que o cerca. Relações de mediação que são capazes de proporcionar o desenvolvimento pleno dos sujeitos (VYGOTSKY, 2001).

Esse é um dos motivos que fizeram com que Vygotsky mergulhasse em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e o levou a ver que a linguagem é o fio condutor desse processo. Vygotsky (2001) procurou demonstrar como a atividade simbólica organiza, pouco a pouco, o comportamento das crianças nas diversas fases de desenvolvimento. E isso acontece à medida que a criança se apropria da linguagem, dentro dos processos de interação com o outro, tendo, dessa forma, possibilidades de se relacionar com o ambiente, com os contextos.

E como a linguagem é uma das categorias fundamentais na sistematização científica, Vygotsky entendeu que o pensamento só pode existir por meio das palavras, como forma de internalização dos conceitos. E é por isso que esse estudioso compreendeu que é por meio da linguagem que os indivíduos podem passar pelo processo de desenvolvimento e de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

Para Vygotsky (2001) o desenvolvimento dos sujeitos é mediado por instrumentos sógnicos – simbólico-representacionais, e é realizado em contextos reais, no qual está presente a interação social. Em outras palavras, o desenvolvimento dos sujeitos se dá por meio de relações mediadas, demarcadas por situações reais, com processos de interação.

Para ilustrar esse processo de desenvolvimento, Vygotsky (2001) nos lembra que quando criança começa a perceber que dentro do espaço que ela ocupa no mundo – que é parte de uma cultura -, as pessoas denominam as coisas, as pessoas, os sentidos, esse ser em formação desperta o seu olhar para as palavras. Por isso é de se esperar que durante as demais fases de desenvolvimento dessa criança a aprendizagem escolar seja um

[...] momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos; baseia-se igualmente na suposição de que os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança (VYGOTSKY, 2001, p.262)

Como o desenvolvimento humano se dá por meio de várias fases, imbricadas por processos de mediação, Vygotsky (2001) chama atenção para dois elementos importantes presentes na comunicação e na formação dos sujeitos: os significados afetivos e significados intelectuais, que são semânticos e dinâmicos.

E se o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em situações reais, por meio da interação, no qual estão presentes processos afetivos e intelectuais, a mediação sócio-cultural entre sujeito e mundo segue o ritmo da vida, da necessidade humana de aprender, de buscar sentidos, significados, completude. Por isso quando se pensa na leitura de uma obra literária, por exemplo, somente decodificar o signo linguístico não ajudará o leitor a compreender o texto. Seguindo a concepção de mediação de Vygotsky, seria necessário a esse sujeito ter com os processos de mediação uma relação afetiva. E nesse ponto a figura do professor de literatura é central, já que ele pode possibilitar ao aluno uma mediação semiótica afetiva.

Nessa perspectiva, a interação entre indivíduos, mediadores de leitura e educandos é um dos principais elos para constituição dos conhecimentos, dos saberes e das experiências necessárias ao trabalho com leitura literária, já que esse processo envolve a apropriação do simbólico, além de ser por meio dele que aos sujeitos é possibilitado o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e discursivas. Processos indispensáveis ao pleno desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo do seu papel social, humano, coletivo.

Michele Petit (2009) também chama a atenção para o preponderante que as mediações têm na vida dos sujeitos. Ao se referir aos mediadores de leitura literária, Petit destaca o importante e decisivo papel que pais, irmãos, amigos, vizinhos, bibliotecários, professores exercem na formação de jovens leitores. Por isso, Petit entende que nesse trabalho de mediação, os sujeitos precisam estabelecer relação de proximidade entre si e com o texto, já que de modo contrário, sem a interação entre os sujeitos a tendência é o afastamento dos sujeitos entre si e do sujeito com o ato da leitura.

Nessa mesma direção, Petit (2009) reitera ainda que na mediação do leitor com o texto, o professor deve estar disponível para o processo de mediar, deve estar receptivo ao outro, deve, portanto, atentar que todo leitor é um sujeito ativo, que tem gostos, saberes, vontades, dificuldades, preferências. E se esse sujeito não é passivo, mesmo quando está em silêncio (BAKHTIN, 1997a,1997b), o mediador deve em todo processo de mediação, olhar, ouvir, respeitar, acolher os

sujeitos. Essa mediação mais afetiva torna os sujeitos mais próximos da experiência de leitura, torna os sujeitos mais próximos do mediador, torna os sujeitos mais abertos ao diálogo, mais disponíveis ao outro.

Nessa perspectiva, Petit destaca que se todas as nossas escolhas, gostos literários, vivências estéticas se constituíram por atravessamentos, por encontros ocorridos durante a vida provocados por mediadores, é necessário que essa figura, que potencializa o olhar do leitor sobre a obra, esteja de forma real propensa ao acolhimento, ao respeito e ao diálogo.

É o mediador que provoca o aluno a não temer a travessia em busca da construção de sentidos. É o mediador, que ao se vê mergulhado no processo de formação de leitores, deve dialogar e questionar uma dada gestão sobre a falta de estruturas de ensino adequadas, a falta de espaços destinados a leitura, a falta de acervo de livros literários na escola, a falta de afetividade dos professores no trato com os alunos, a falta de mais trabalhos com leitura nos espaços da escola e a permanência de práticas de ensino de literatura que afastam os alunos da literatura.

Por isso, parafraseando Freire, se cada um de nós é formado por uma infinidade de discursos, que designam uma forma de existir, de estar, de pensar e de agir no mundo, ao educador/mediador caberia o papel de interagir e de reconhecer nos alunos, antes de iniciar qualquer processo de leitura, os discursos, os repertórios, as leituras, os olhares, as dificuldades, que os constituem. Ao educador, caberia ainda o ato de escutar os alunos, de ouvi-los com os olhos e com o corpo, de forma atenta, em busca dos textos que poderiam provocar interesse, dos contextos, dos intertextos. E para que a partir desse ponto de interação, de construção dos afetos, fosse possível ler com eles, e não para eles.

Além da centralidade do papel do mediador, outros fatores que contribuem para o processo positivo de mediação de leitura em âmbito escolar, dentre eles: a existência de espaços de leitura – como biblioteca, sala de leitura –, além de ações destinadas a despertar o interesse dos jovens pela leitura (PETIT, 2009).

Essas concepções de mediação propostas por Vygotsky e Petit estão presentes nas ações do Clube de Leitura. Nas atividades do Clube os atos de mediação demarcaram uma forma dialógica de compreensão das relações entre alunos e mediadores e materializaram a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, que é construído em

processos de mediação e de busca por conhecimentos prévios, no momento da leitura.

2.2. Pelas veredas das concepções sobre literatura

Manoel de Barros (2010, p. 399), nos diz que a literatura talvez seja um “fazer casamentos incestuosos entre palavras”. E se assim for, a literatura ao se valer tanto do (des)arranjo das palavras, dos enunciados, dos sentidos, dos efeitos estéticos, também pode se aproximar dos elementos presentes no cotidiano, dos elementos naturais, das questões sociais, das representações presentes na cultura e nas diversas esferas da vida.

Com base nesses enunciados, as discussões em torno do fenômeno da literatura, em especial sobre o que é literatura, não se inicia e nem se encerra como Manoel de Barros. Essas discussões estão presentes nos discursos e nos escritos de Platão, de Aristóteles¹⁰, de Hegel, de Nietzsche, dentre outros, e coabitam nos textos de estudiosos contemporâneos por ser algo complexo. E assim como é difícil definir o que é arte, definir a linguagem a literária é tarefa espinhosa.

A literatura, assim como qualquer outra manifestação artística, pode ser compreendida como uma expressão artística que atravessa e também se vincula aos fenômenos socioculturais, que estão rodeados de sentidos, de compreensões do mundo, da linguagem. Sentidos que também estão presentes em estudos que: ora colocam em primeiro plano a forma da linguagem literária; ora tentam evidenciar que a linguagem literária consegue integrar forma e conteúdo; ora demarcam a literatura como equivalente a ficção; ora instituem a literatura como objeto estético; ora concebem a literatura como construção intertextual e que compreendem a literatura como instrumento de ação e de questionamento (CULLER, 1999).

Dentro de um esforço teórico – que dependendo do grau de familiaridade do leitor com o tema poderá parecer lacunar –, apresento de forma didática¹¹ algumas

¹⁰É sabido que Aristóteles foi um dos primeiros estudiosos da literatura e que ele contribuiu na organização da produção literária em gêneros a partir da observação do conteúdo e da forma da obra. Diante de padrões de composição artística, esse filósofo propôs a organização dos gêneros em épico, em lírico e dramático, além de ter sistematizados dois conceitos: o de mimese e o de catarse.

¹¹Como se trata de um texto que pode colaborar com a compreensão do fenômeno da literatura por estudantes da graduação e ajudar na melhoria das práticas pedagógicas dos professores da educação básica, optei por incluir algumas informações de forma didática, ainda que essa dissertação tenha como público mais imediato pesquisadores experientes com o tema.

concepções sobre literatura formuladas ao longo da história, como o estruturalismo e o formalismo que ainda aparecem de forma acentuada nas práticas educacionais de muitos professores da educação básica.

2.2.1. Das tendências teóricas da literatura

O termo Literatura pode ser concebido dentro de uma cadeia complexa de analogias e de concepções, por isso a Teoria Literária tenta conceituar e entender o fenômeno literário, a obra literária, o texto literário. Os gregos, da antiguidade, foram os primeiros a se preocupar com a literatura, pois buscaram estudar essa linguagem por meio das poéticas e das retóricas, presentes nas obras daquele período.

Zilberman (2012) aponta que no século XIX, a Teoria da Literatura voltou-se sobretudo

[...] para questões de ordem histórica, sendo investigadas as obras do passado de um país, para que fosse escrita a História da Literatura daquela nação. As primeiras Histórias da Literatura nasceram entre o final do século XVIII e o início do século XIX, na Inglaterra e na Alemanha principalmente. Ao lado da História da Literatura, desenvolveu-se igualmente a Literatura Comparada, sobretudo na França da segunda metade do século XIX, vocacionada para o estabelecimento das semelhanças e diferenças entre as produções literárias de diferentes nações. Se a História da Literatura separava as obras conforme a nacionalidade dos autores, a Literatura Comparada procurava aproximá-las examinando as ascendências de uns escritores sobre outros para tecer uma rede de interlocução entre eles (ZILBERMAN, 2012, p.14).

Já no século XX com a disseminação do Ensino Superior¹², a teoria da literatura, sofreu várias apropriações das teorias de base, o que possivelmente gerou, na primeira metade do século XX, diferentes linhas, tendências, compreensões sobre o fenômeno da literatura, motivos pelos quais assumiu perspectivas diversificadas de compreensão a obra literária, o texto, o leitor, dentre outros, devido aos fundamentos filosóficos e metodológicos assumidos pelos distintos teóricos da literatura (ZILBERMAN, 2012).

Mas o que estuda a Teoria Literária? Segundo Rogel Samuel (2002), a teoria literária se interessa em saber “o que é a literatura? Que textos? Que tipo, que

¹² No Brasil, ainda que os primeiros institutos de Ensino Superior tenham aparecido no século XIX, será a partir da década de 50 que a teoria da literatura se consolidará como ciência

gêneros existem? Como se faz a leitura? Como se recebe o texto? Como interpretá-lo? Quais os interesses ocultos do seu saber?” (SAMUEL, 2002, p.7). As questões levantadas por Samuel nos mostram a amplitude desse campo de estudo, que trata tanto da natureza do fenômeno literário, da questão dos gêneros literários, como também de estudos voltados a recepção e interpretação dos textos, dentre outros.

Parte fundamental da formação dos licenciados em Letras - Língua Portuguesa, a Teoria Literária figura nos desenhos curriculares com conteúdo necessário a pesquisa teórica e ao ensino da Literatura, por isso retomo de forma breve algumas tendências que norteiam o trabalho desses profissionais na educação.

Dentre as tendências e abordagens presentes na Teoria Literária estão estudos ligados a História de Literatura, ao Estruturalismo, ao Formalismo, a *New Criticism*, a Sociologia da Literatura, a Estética da Recepção, dentre outras.

Com relação à História da Literatura, Regina Zilberman (2012) pontua que as investigações da teoria da literatura voltadas a essa tendência datam do século XIX. Essas investigações associavam as obras do passado de um determinado país, como caminho possível para a escrita da história da literatura de uma nação em um dado tempo.

Já o Estruturalismo, enquanto construção teórica, se desenvolveu principalmente em estudos relacionados a linguística e a antropologia, mas também se fez presente nos estudos ligados à literatura. Como tendência voltada à teoria da literatura, o estruturalismo se interessou pelo estudo das estruturas relativamente permanentes do texto, que estariam presentes na narrativa, na poética.

Sobre o estruturalismo, em *Teoria da literatura revisitada* as pesquisadoras Magaly Trindade Gonçalves e Zina Castelletti Bellodi (2005) esclarecem que nessa tendência o texto ganha a dimensão de organismo, “que só existe pelo relacionamento interno das partes, de tal forma que a alteração, ou supressão ou acréscimo de uma parte pode acarretar, não um simples modificação do todo, mas até a criação de algo novo” (GONÇALVES e BELLODI, 2005, p. 130-131).

Do ponto de vista do Formalismo, enquanto tendência da Teoria Literária, o foco de análise recai nos mecanismos textuais da obra literária. Essa tendência, optou por valorizar o texto em si mesmo, ou seja, demarcou como campo de estudo a literariedade do texto, a obra em si (ZILBERMAN, 2012). Essa ideia de que o olhar deve ser direcionado para o texto, para qualidade estética da obra, também está

presente na tendência de origem anglo-americana, denominada de *New Criticism* (Nova Crítica).

No que diz respeito ao uso dessas teorias no espaço escolar, na tese *O espelho da nação: a Antologia Nacional e ensino de português e de literatura (1838-1971)*¹³ a pesquisadora Márcia de Paula Gregório Razzini (2000) ressalta que com a promulgação da lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 5692 de 1971, o ensino da literatura no Brasil priorizou de forma mais contundente a história literária aliado aos processos de leitura e de interpretação de fragmentos literários para ensino de gramática, dos mecanismos textuais.

Em termos teóricos, de forma mais ampla que os formalistas no texto *Aula* – que trata dentre outras questões do problema da significação, presente nos espaços de poder, na educação, na literatura –, Roland Barthes (1989, p.19) nos provoca a pensar na literatura como encenação da linguagem, já que ela “engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático”.

Na contramão das ideias do formalismo e do estruturalismo, a sociologia da literatura, enquanto teoria interpretativa, tende analisar como os aspectos da sociedade estão representados em uma obra de ficção, em um poema ou em uma peça de teatro, entendidas como produtos da sociedade. Se tal tendência fosse levada a sala de aula, um dado professor poderia, por exemplo, trabalhar com seus alunos a representação feminina presente no conto *Dona Benedita*, de Machado de Assis.

No mesmo contexto assinalado nos textos acima, a pesquisadora Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2004) propõe um quadro síntese como forma de reiterar as principais características da teoria formalista e da teoria sociológica e também de exemplificar a oposição entre o caráter estético e histórico da literatura existente nelas. A seguir inclui alguns elementos desse quadro.

¹³ A Tese trata do processo histórico do ensino de Português e de Literatura, tendo como referência os Programas de Ensino do Colégio Pedro II e a legislação vigente entre os anos de 1838 e 1971.

Quadro 3 - Da Teoria formalista e Teoria Sociológica

Teoria formalista	O caráter estético dos textos reside nos procedimentos desautomatizados que o texto pode trazer em oposição aos procedimentos já automatizados.	O "nexo" ou a relação histórica de uma obra com outra é feito através da sucessão de obras canônicas que deixam de sê-lo quando surgem obras novas com formas que desautomatizam a perceptibilidade das formas antigas, substituindo-as [...].
Teoria sociológica	O caráter estético dos textos está em seu poder de reprodução da realidade e do processo social. A literatura, enquanto aspecto da superestrutura, refletiria a infraestrutura (condições político-econômicas de produção) num percurso dialético entre "mostrar" e "ocultar", o que caracterizaria a ideologia do texto e também a função ideológica que ela cumpre num dado momento e numa dada sociedade.	A sucessão ou história literária é observada sob o nexos ou relação entre as obras que melhor espelham a realidade social, valorizando-se, nos textos, o seu caráter mimético, concebido a partir de uma noção de verossimilhança afeita ao Realismo do séc. XIX. Tal critério de historização exclui todas as estéticas que não valem do caráter mimético, como, por exemplo, o Modernismo.

Fonte: Extraído do texto *Estética da Recepção* (2004, p.157), de Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Ainda no plano do caráter estético e histórico da literatura, de acordo com Aguiar e Bordini (1988) o texto literário agrega além de elementos ligados a questões humanas individuais, conteúdos relacionados a sociedade, mas isso não torna o texto um retrato da sociedade e nem um objeto fixo.

Na perspectiva de Barthes (1989) a literatura é linguagem que encena os elementos da língua, das palavras e das suas formas de compreensão do que é simbólico, real, concreto, ficcional, fronteiro, vertiginoso, por isso ultrapassa estruturas, limites, conhecimentos, pois

[...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que a provisãoou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa [...] (BARTHES, 1989, p.17-18)

Na mesma direção de Barthes, Ruth Silviano Brandão Lopes (2016, p.198), em *A encenação da palavra literária o texto*, entende o texto literário como o lugar de rupturas, de transgressões, já que por meio do veneno presente na escritura desse tipo de texto – no qual reside um tesouro dos significantes –, “se constroem os novos mundos da utopia. Utopias que, se não se realizam, atualizam-se em

palavras e trazem para o seio da linguagem, novas e imprevistas cargas semânticas, inéditos e revolucionários significados”.

Como forma de sair de oposições entre o caráter estético e histórico presente nas Teorias, como a formalista e a sociológica, Hans Robert Jauss propõe na década de 1960 a teoria da Estética da Recepção. Sem se afastar da dimensão histórica da obra (a qual relaciona as condições de recepção), e da dimensão estética do texto, a Estética da Recepção centralizou seus estudos sobre os processos e as condições de leitura, dando ênfase ao papel que o leitor tem no processo de recepção dos textos literários.

A centralidade dada ao leitor pela Estética da Recepção e por outros estudos ligados a recepção, contribui para que no processo de formação do leitor literário, os profissionais da educação estivessem mais próximos de realizar ações direcionadas a experiência da leitura com os alunos em sala de aula. É nesse contexto que a estética da recepção valoriza os aspectos da fruição e retira o leitor da ideia de passividade diante do texto.

Para retomar a questão sobre as diversas concepções de literatura, parafraseio Manoel de Barros (2010, p. 399), que possibilita dizer que a literatura talvez seja um “fazer casamentos incestuosos entre palavras”. E assim sendo, a Literatura ao se valer do (des)arranjo das palavras, dos enunciados, dos sentidos, das significações faz com que o texto literário (que seria uma organização, mais densa, mais complexa dos elementos linguísticos que também estão presentes no cotidiano), possa colaborar com o processo de formação do leitor, já que permite ao leitor um olhar mais demorado sobre os elementos naturais, sociais, culturais que estão presentes no texto e nas diversas esferas da vida, o que para Antonio Candido (2004, p. 180) seria o papel humanizador que a literatura tem, já que ela “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

2.2.2. Dos caminhos que levam ao leitor

Ainda nas décadas de 1960 e de 1970, a difusão das ideias de Mikhail Bakhtin, e Walter Benjamin¹⁴ nos espaços acadêmicos produziu profundas

¹⁴Os escritos de Benjamin, por exemplo, ao aproximarem a História da Sociologia procuravam refletir sobre as transformações provocadas pela Modernidade. Essa foi uma das razões que levaram os

mudanças nos estudos da literatura. Uma das mais importantes contribuições de Mikhail Bakhtin se deu com a formulação de uma perspectiva que se opunha ao modelo estruturalista vigente, a perspectiva enunciativa da linguagem.

Na perspectiva de Bakhtin (1997a), como todas as esferas de atividade humana necessitam da língua, cada uma delas tende a utilizá-la de forma variada. E essa utilização ocorre por meio de enunciados orais e escritos. Esses enunciados por serem concretos e únicos refletem as condições e as finalidades das diferentes esferas de atividade humana. A palavra, nessa acepção, não é um mero elemento dicionarizado. A palavra é interindividual, pois o que os interlocutores expressam, dizem, situa-se fora de suas almas –, isto é, as palavras não são exclusivamente deles.

Com base nessa perspectiva, Bakhtin (1997a) faz críticas às visões deterministas sobre a língua e a linguagem, principalmente por entender que a língua não é homogênea, mas sim heterogênea, múltipla, variável, instável e que o enunciado não equivale a frase ou sequências frasais. O enunciado é uma unidade de interação verbal que permite que homem nomeie, interprete e interaja com o mundo. Nessa perspectiva, o enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), vinculados a outros enunciados.

O homem, dentro dessa perspectiva teórica, vai buscar a palavra e os sentidos nos lábios alheios e nos contextos alheios, nos textos alheios, nas narrativas alheias. Essa compreensão de que o homem se constitui e é constituído em contextos dialógicos¹⁵ e polifônicos, sociais e históricos, é a parte fundamental para se entender que o texto não é somente uma estrutura, ou seja, de que o texto não é uma sequência de mecanismos textuais neutros nos quais os sujeitos estão ausentes (MIOTELLO, 2004, p. 201).

Por esse motivo, Bakhtin (1997a) esclarece que o que determina o processo de enunciação, presente nas interações humanas, é a situação social mais imediata que os interlocutores ocupam, isto é, se estão na mesma hierarquia social, se são escolarizados, entre outros.

Além das contribuições de Bakhtin, outro importante autor produziu escritos que demarcavam as relações dialógicas presentes na vida dos sujeitos. Walter

seus ensaios a repercutirem de forma contundente tanto na sociologia da literatura quanto nas investigações que se debruçavam em entender as relações da literatura com a cultura de massa.

¹⁵Para Bakhtin (1997a) a visão dialógica do enunciado pode ser definida por meio da relação necessária entre um enunciado e outros enunciados.

Benjamin concebeu a narrativa como algo que extrapolava a ideia de estrutura. A narrativa para Benjamin seria algo ligado a experiência, algo que se move e transforma a existência dos sujeitos.

Nesse sentido, em *O narrador*, Benjamin (1987) traz uma reflexão, a partir da análise do trabalho do escritor Nikolai Leskov, sobre como o desaparecimento do narrador na história da civilização causou o empobrecimento da nossa capacidade de intercambiar experiências.

Benjamin (1987) parte da compreensão de que as narrativas possibilitam ao homem compreender a vida e uma vez que o narrador teve uma repleta de experiências, por meio das quais pôde ouvir, ver, sentir e se apropriar da palavra no outro, das vidas alheia, a ele coube a potencialidade de compartilhar narrativas, saberes, conselhos, conhecimentos com os sujeitos de forma coletiva. É por isso que para Benjamin (1987, p. 198), “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Por outro lado, a falta das narrativas, de uma experiência repleta da palavra dos outros, empobrece a existência. Para Benjamin (1987), os fatores que ajudaram a materializar o empobrecimento da experiência e da extinção da narrativa, estiveram ligados a questões econômicas, culturais, sociais, tal como a consolidação do romance, que diferente da narrativa estava ligado a duas ideias: ao livro e a compreensão de indivíduo segregado, que ao ser retirado das experiências com as narrativas, já não recebe conselhos e por consequência também não sabe dá-los (BENJAMIN, 1987).

No texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Jorge Larrosa Bondía (2002), nos propõe olhar para a educação a partir do par experiência/sentido, em contraposição aos modelos que colocam os processos educativos em uma relação objetiva entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática, a partir de várias concepções presentes nos textos de Benjamin¹⁶. Um dos elementos centrais que Bondía explora, reside na ideia de experiência, em especial de saber da experiência, que para ele é

¹⁶ A principal referência de Bondía é o texto *O Narrador*.

[..] um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDIA, 2002, p. 27).

Para Bondía, portanto, o saber da experiência, não pode ser definido por uma simples atividade prática do sujeito, mas pela abertura desse sujeito às experiências, que permitirão que ele seja transformado. Uma abertura que leva esse sujeito a um território de passagem, no qual o saber da experiência se liga ao conhecimento e a vida humana, que é sempre singular e concreta. Com base nessa concepção, o narrador, por meio da habilidade que tem de narrar, de compartilhar experiências, possibilitaria ao sujeito essa abertura a vida.

Nas escolas, principalmente nas séries iniciais, a narrativa enquanto experiência tem um papel fundamental na formação de leitores. O contar histórias coloca os alunos em contato com o saber da experiência, com a sensibilidade, com a estética, com a ética, com a imaginação.

Além das produções teóricas de Mikhail Bakhtin e de Walter Benjamin, que se preocuparam em entender os processos de enunciação e a figura do narrador, respectivamente, vários pesquisadores trataram da literatura a partir de um enfoque recepcional¹⁷, tais como: Roland Barthes, em *O prazer do texto*, Roman Ingarden, em *A obra de arte literária*, Hans Robert Jauss, em *A história da literatura como desafio à teoria literária*, Wolfgang Iser, em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, Roger Chartier, em *Práticas da Leitura*, dentre outros.

Nessa dissertação, tratarei dos escritos de pesquisadores ligados às Teorias da Recepção que se debruçaram em entender a experiência da leitura e a colocar o leitor em primeiro plano, em um amplo processo de apropriação de sentidos.

¹⁷Dessas importantes contribuições, essa dissertação se debruçará sobre algumas concepções presentes nos escritos de Jauss, Iser e Chartier.

Essa ênfase na experiência da leitura, segundo Jouve (2002), foi possível por que nos anos de 1970 vários profissionais que estavam ligados as análises de textos se dedicaram a estudar a leitura, enquanto processo. Em face disso,

A obra literária que, até então, era entendida na sua relação com uma época, uma vida, um inconsciente ou uma escrita é repentinamente considerada em relação àquele que, em última instância, lhe fornece sua existência: o leitor. Os teóricos percebem que as duas questões mais importantes que eles colocam - o que é Literatura? como estudar os textos? - significam se perguntar por que se lê um livro (JOUVE, 2002, p.11).

É nesse contexto que a estética da recepção se apresenta como uma tendência que se preocupa em entender os processos que se desencadeiam no quando lemos e em compreender o leitor e suas motivações. Por isso retira o leitor de uma dada ideia de passividade diante do texto e do processo de leitura, e nos possibilita vê-lo como um sujeito ativo no processo de recepção presente no ato da leitura literária, se distanciando das análises estritamente estruturalistas e formalistas.

2.2.3. Da centralidade do leitor na teoria da literatura

Essa preocupação em dar ao leitor, entendido como sujeito ativo e sócio historicamente situado, um papel de destaque está presente nos estudos de Hans Robert Jauss. Em *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Jauss¹⁸ (1994) tem por objetivo unir história e estética da recepção, por isso parte do entendimento que

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma — crescente a perder de vista — de “fatos” literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história. Aquele que toma já por uma parcela da história da literatura uma tal série de fatos literários está confundindo o caráter de acontecimento de uma obra de arte com o de um fato histórico. (JAUSS, 1994, p.47)

¹⁸A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança.

Para fundamentar o objetivo de unir história e estética da recepção, Jauss nos propõe olhar para sete teses. Nessa sistematização, Jauss nos colocar a pensar sobre questões que norteiam as teorizações do fenômeno da literatura, os estudos da estética literária e as pesquisas da história literária.

Na primeira tese, Jauss defende que a historicidade da literatura não tem ligação direta com as diversas cronologias das obras literárias feitas por algumas tendências teóricas. Negando a validade dessa postura, o autor afirma que essa historicidade está ligada ao diálogo dinâmico entre a obra literária e os leitores, ou seja, historicidade da literatura reside na compreensão de que a obra não existe por si só, mas somente quando é lida.

Ao formular a segunda tese, Jauss demarca a existência de um “saber prévio”, que é um conjunto de experiências de leitura, de vida, presentes na experiência de leitura literária do leitor. É esse saber que Jauss considera ser o responsável pelo despertar das expectativas e do acionamento de uma determinada postura emocional do leitor (JAUSS, 1994, p.50).

Jauss considera na terceira tese que o caráter estético dos textos sempre será determinado por um dado público leitor de uma dada época. Fator que fará com que esse caráter se diferencie em diferentes épocas que essa mesma obra é lida. Já na quarta tese, Jauss trata dos diferentes sentidos construídos sobre uma dada obra ao texto ao longo da história. É aqui que o autor situa de forma mais explícita que o tempo histórico do leitor também influencia na construção dos sentidos atribuídos a uma obra.

Em linhas gerais, na quinta tese Jauss considera que os textos literários são um conjunto aberto de possibilidades de leitura, por isso defende a ideia de que os sentidos de uma obra literária não podem ser determinados somente a partir de sua recepção inicial. Para Jauss todas as leituras posteriores a essa recepção inicial modificam uma obra, colocando-a, historicamente, em um momento diferente daquele que foi produzida, o que possibilita uma constante reavaliação dos textos literários. E é por isso que o autor considera o aspecto diacrônico da obra.

Na sexta tese, Jauss afirma que para compreender o caráter histórico da obra é necessário que se considere o encontro dos aspectos sincrônico e diacrônico. Na interpretação de Vera Teixeira de Aguiar (1996) é na sexta tese que se demarca de forma mais clara a necessidade de se verificar “as relações que se estabelecem

entre os horizontes de expectativas de diferentes obras simultâneas” (AGUIAR, 1996, p. 29).

Na última tese, além de considerar do efeito estético que uma dada obra pode causar no leitor, Jauss também considera o efeito social, ético e psicológico que as leituras propiciam no processo de recepção.

Sobre a questão do efeito estético que uma dada obra pode causar no leitor, as pesquisas de Wolfgang Iser nos ajudam a entender esse processo olhando tanto para as apropriações dos textos quanto para as práticas de leitura realizadas pelo leitor. Na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* Iser (1996, p.75) formula a tese de que “a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. Iser nos propõe retirar qualquer perspectiva de leitura como um processo meramente mecânico ou tradicional de interpretação.

Iser retira também o autor e o texto como pressupostos absolutos que determinariam os caminhos da leitura e os caminhos da interpretação. Para tanto, Iser se vale da compreensão de que quando o leitor se vê dentro de um ato de leitura é forçado a converter a materialidade do texto a uma imagem virtual desse texto, e dentro desse contexto, seria a realidade virtual o principal processo de produção de sentidos.

Diante da compreensão em que autor e texto não são elementos absolutos para compreensão de sentidos, Iser enfatiza a importância da interação entre texto e leitor. Interação que está entrelaçada entre a compreensão de mundo do leitor e os discursos presentes na materialidade do texto. Interação que possibilita o preenchimento dos espaços vazios do texto por parte do leitor, além de possibilitar que esse mesmo leitor esteja imerso na realidade virtual do texto e em direção ao que é estético no texto (BORBA, 2004; TRAGINO, 2013).

Para referendar tal tese, Iser se apoia na ideia de que é por meio do ato da leitura que o leitor processa os conhecimentos prévios que possui, e é esse fator que o ajudará a interpretar os sentidos do texto. E como consequência dessa experiência da leitura, os textos ajudariam os leitores a reconhecerem uma dada ideia de mundo que, embora nem sempre exista no espaço material, pode ser compreendida, pode ser interpretada, em processos e em efeitos experimentados que envolvem a fruição, a imaginação, a formação de imagens (ISER, 1996).

Em um esforço de pensar o ato da leitura, Iser (1996) sistematiza algumas categorias de leitores. A sistematização dessas categorias se torna um fator

importante para Iser, porque possibilita lançar olhar para os espaços, ou melhor, para os vazios que o autor deixa no texto e que, conseqüentemente, necessitam da atuação do leitor. Tais categorias, no entanto, não obedecem a uma hierarquia e estão divididas em: leitor real, leitor implícito e leitor fictício.

De acordo com Borba (2004), o leitor real se refere aquele sujeito que está diante da materialidade do texto e que por isso caminha em direção às palavras, aos enunciados para compreender o discurso encenado de materialidade linguística.

Já o leitor implícito, para Borba, é o leitor hipotético, ou seja, ele é pressuposto pelo texto, indicado pelo texto. Por ser implícito, esse leitor será alcançado pelo discurso presente no texto e em certas intertextualidades, que podem ser recuperadas a cada leitura.

Ao tratar do leitor fictício, Borba enfatiza que Iser entenderá essa categoria de leitor é aquela imaginada pelo autor. Em outras palavras, o autor imagina como o leitor deve ler o seu texto e a maneira como esse texto é recebido imageticamente.

Por meio das concepções propostas por Jauss e Iser, que colocam o leitor em uma posição de destaque, se torna possível apontar que nas ações de formação de leitores realizadas pelo Clube de Leitura, estiveram presentes os elementos da segunda e a quinta tese de Jauss e as categorias do leitor real e do implícito de Iser.

Visto dessa maneira, é possível destacar que durante a mediação de leitura literária alguns alunos demonstraram interação com o texto, ao explorá-lo por meio dos seus repertórios, sem os rígidos processos de reprodução dos discursos daquilo que deve ser prestigiado como sentido, presentes geralmente no contexto escolar. Ao darem sentidos e significações ao texto, verifiquei que estavam subvertendo o modo tradicional de aproximação como o texto literário. Identifiquei, também, que nessa escola, antes do início do Clube, os jovens e adultos não eram estimulados para o desenvolvimento nem do gosto pela leitura, nem para leitura enquanto forma de atribuir sentido. Antes do Clube a leitura de textos literários era entendida por muitos alunos com um processo de decodificação dos elementos da língua, como uma obrigação.

SEÇÃO 3. PELAS VEREDAS DO ENSINO DE LITERATURA E DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Nesta seção, apresento elementos da legislação que orientam a formação de leitores literários, trato ainda da relação livro didático e do letramento literário com o ensino de literatura e destaco a necessidade de se pensar a formação de leitores pelos caminhos da experiência com a leitura.

3.1. Pelo olhar da legislação – a literatura na escola

Documentos oficiais, além de materializarem diretrizes, leis, parâmetros, orientações, instruções normativas, expressam posicionamentos teóricos e refletem os contextos sociais, histórico, político e econômico nos quais foram concebidos e elaborados. No Brasil grande parte dos documentos relacionados a educação são oriundos de interesses do capital e de lutas dos movimentos da sociedade civil, por isso representam retrocessos e avanços.

A principal lei do Brasil que direciona aos aspectos referentes a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A atual LDB, lei nº 9.394¹⁹ de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada após longo período de ditadura militar e de um lento e complexo processo de tramitação legal, que acarretou inúmeras modificações nem sempre foram acompanhadas de debates com a participação dos representantes da sociedade civil.

Apesar dessas alterações no texto, que representam dadas formas de se pensar a educação, a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) apresenta como principais conquistas para população – a educação como o primeiro dos direitos sociais do cidadão; o preceito da autonomia universitária; as formas de investimento em educação, a exigência do projeto político-pedagógico, a sistematização das finalidades do Ensino Médio, dentre outros.

Tendo como base a LDB, em 1998 foi divulgado pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados ao Ensino Fundamental, denominado pelo Governo Federal como um referencial voltado a garantir a qualidade da educação dessa fase do ensino. Dentre os objetivos desse documento estavam o de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema

¹⁹A LDB estava atrelada ao Plano Decenal de Educação e também em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988.

educacional, além de auxiliar os professores nos seus processos de trabalho (BRASIL, 1998).

Em 1998, por meio da Resolução nº 3, de 26 de junho, foi instituída pelo Governo Federal as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que naquele período se constituía como um

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (DCNEM, 1998, Art. 1º).

Nas DCNEM, valores, princípios e fundamentos relacionados à ética, a solidariedade, a democracia, a estética estavam presentes. A estética da sensibilidade, por exemplo, deveria permear as práticas administrativas e pedagógicas da escola como forma de

substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (DCNEM, 1998, Art. 3º, Inciso I).

Em 2000 foi publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM). O PCNEM pretendia contribuir para eliminação do ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações (MEC, 2000), até então presente em muitas escolas do território nacional. Para tanto, esse documento foi dividido nas seguintes publicações: Parte I - Bases Legais, Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

No PCNEM de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a linguagem é considerada “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”, por isso qualquer ato de linguagem remete a ideia de produção de sentido (BRASIL, 2000, p, 05).

Esse documento traz a concepção de que é a linguagem que possibilita que os sujeitos possam agir, interagir no mundo. Concepção que atende de alguma forma os anseios de professores de Língua Portuguesa, que passam a ter possibilidades de realizarem um trabalho distanciado de uma visão meramente estruturalista, principalmente dos processos de leitura e de escrita. No entanto, ao tratar da disciplina de Literatura a publicação *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* apresenta algumas concepções fragmentadas e até mesmo equivocadas sobre o ensino de leitura, de literatura e formação de leitor.

Dentre os equívocos presentes no PCNEM *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* é possível citar as seguintes questões, presentes nas OCNEM:

ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do “ser ou não ser literário” a cargo do leitor; foco exclusivo na história da literatura. Apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura (“os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”), não indica como romper com ela. (BRASIL, 2006, p.58)

Após receber várias críticas ao PCNEM, referente a *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o MEC divulgou em 2002 uma versão complementar para aos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados ao Ensino Médio, que havia sido publicado em 2000, o *PCN+*. Nesse documento, as menções a importância do trabalho do professor com a interdisciplinaridade e a contextualização são frequentes. Também é frequente o entendimento de que a literatura é portadora de conteúdos culturais e que sua função ou o seu caráter é eminentemente voltado ao lúdico e ao prazer da fruição literária.

Ainda que trouxesse uma abordagem interdisciplinar, o *PCN+* trazia concepções de leitura e de literatura que não colaboram para formação de leitores no *PCN+*, segundo críticas apresentadas pelos pesquisadores Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe no texto *Literatura*, publicado pelo MEC em 2004. Nesse texto, Frederico e Osakabe (2004a) tratam, dentre outros assuntos, das diferentes teorias que atravessaram o processo de escolarização da literatura, das dificuldades que o professor da Educação Básica tem em se ver como mediador de leitura de textos literários no Ensino Médio, dentre outros. Esse percurso é traçado por Frederico e

Osakabe como forma de explicar o lugar que a literatura tem na legislação e como isso pode impactar no processo de formação de leitores.

As importantes contribuições de vários pesquisadores como Luiz Paulo da Moita Lopes, Roxane Rojo, Enid Yatsuda Frederico, Haquira Osakabe, dentre outros, e profissionais da educação, possibilitaram mudanças importante nas legislações que vieram posteriormente. Isso pode ser observado, por exemplo, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM*, publicada em 2006 pelo MEC.

A publicação *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM*, divulgada em 2006 pelo MEC, tem o volume 1 destinado às *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Esse volume (BRASIL, 2006) apresenta um capítulo destinado aos conhecimentos de literatura. O capítulo, dividido em “Introdução”, “Por que a literatura no ensino médio?”; “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”; “A leitura literária” e “Possibilidades de mediação”, defende a ideia de que nas aulas da disciplina de literatura, todos os movimentos da prática docente devem ser direcionados para incentivar os alunos a lerem as obras literárias dentro e fora da escola e para formar leitores literários autônomos e críticos.

Dentre os aportes teóricos presentes nas OCNEM que visam contribuir com a formação do leitor, é possível citar a importância dada a Estética da Recepção. Outra concepção teórica prevista para efetivar a experiência estética e a noção de letramento literário (SEGABINAZI, 2015).

De acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006) é possível pensar em letramento literário “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Já a experiência estética e a fruição são explicadas da seguinte maneira

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55)

Essa compreensão do prazer estético ligado ao conhecimento, a participação e a fruição apresentada nas OCNEM (BRASIL, 2006) estabelece um elo fundamental para se pensar a formação do leitor literário dentro de uma perspectiva de mediação de leitura literária nos espaços da escola, por meio da qual as narrativas poderiam fazer com que jovens leitores diante do texto participassem de uma experiência de leitura que pode causar alegria, tristeza, horror, surpresa, crítica, aplauso, silêncio.

Diante do importante papel que a escola tem no processo de formação de leitores, tendo como parâmetro as OCNEM e outras legislações, caberia a esse espaço a intensificação de ações de mediação de leitura que contribuíssem para efetivação de experiências literárias, de fruição estéticas, da formação crítica dos alunos de Ensino Médio. Nos espaços da Escola selecionada nessa pesquisa, por exemplo, esse tipo de experiência de leitura e de fruição não fazia parte de forma contundente da vida dos alunos da turma M2MR010, do 2º ano do Ensino Médio, até o início das atividades do Clube de Leitura, como nos foi relatado por eles em entrevistas.

3.2. Na linha tênue da formação do leitor literário

3.2.1. Entre o livro didático e o Letramento Literário

Embora as OCNEM e outras legislações reiterem a importância da intensificação de ações de mediação de leitura que contribuam para efetivação de experiências de leituras literárias, algumas práticas educacionais tendem a reduzir o trabalho com literatura em sala de aula a exercícios direcionados somente a estrutura do texto literário, evidenciando uma visão utilitarista da literatura.

Em um cenário como esse, a literatura tende a assumir uma função estritamente formalista e conteudista, o texto pode passar a servir “pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (CANDIDO, 1972, p.84).

Nesse tipo cenário também pode estar presente como principal metodologia adotada pelos professores de leitura literária, como acontece desde a década de

1970, o livro didático, que nos dizeres de Segabinzi (2015) trazem os seguintes encaminhamentos:

[...] breve exposição dos movimentos literários e suas principais características, com datas limites e seus principais autores; apresentação dos fatos históricos para a contextualização dos autores e obras, com aspectos da biografia de cada um. Por último, realiza-se a leitura de fragmentos que exemplificam os estilos literários e o estilo individual de cada autor (SEGABINZI, 2015, p. 53).

Com base nesse modelo de trabalho apresentado por Segabinzi, o professor de língua materna, geralmente, utiliza como encaminhamento a leitura dos trechos de textos literários e exercícios de fixação presentes no livro didático, e assim colabora para que a escolarização da literatura esteja ligada a um modelo de leitura ligado a extração de sentidos do texto.

A respeito desse tipo de trabalho com o texto literário, Regina Zilberman (1988) nos lembra que é necessário olhar não somente para os instrumentos pedagógicos, mas para concepção de literatura e de ensino de literatura empregadas pelo professor de literatura, que estão ligadas a formação desses profissionais de letras.

Nesse esforço de pensar a formação docente, Regina Zilberman (1988) alerta que estão presentes na atuação desses professores uma dada concepção pragmática e intermediária da literatura.

Pragmática, porque o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo que se pode ou se deve lecionar; intermediária, porque instrumento daquela aprendizagem. Simultaneamente, porém, contradiz, em seus programas, o conceito que elabora e prática: teoriza sobre a autonomia da obra de arte, sua perenidade e transcendência, a possibilidade que tem de representar valores que, mesmo quando de tipo social, têm componentes idealistas. Ao desejar impor, para compensar, uma visão histórica, converte a história em cronologia e enumera nomes de obras, autores, estilos, períodos e escolas, os quais são apreendidos porque tema de docência posterior, segundo um processo interminável de reprodução (ZILBERMAN, 1988, p.142-43).

Tendo essa concepção pragmática e intermediária da literatura, o professor tende a direcionar o olhar sobre o conteúdo da aprendizagem que está determinado no livro didático e a impor ao aluno um dado modelo de ensino, de aprendizagem, de leitura, de literatura, de avaliação. Avaliação que se propõe a medir se os alunos entenderam o texto literário de acordo com dadas características – como cronologia,

nomes de obras, autores, estilos, períodos e escolas –, e a definir se esses jovens são ou não bons leitores.

A leitura ganha nuance de um mero exercício de extração de sentidos, no qual se deixa de lado, a possibilidade do ato de ler por prazer, por vontade, por convicção, por pertencimento, por solidão, por tristeza, por necessidade, por vaidade, por conhecimento, por rebeldia, por fantasia, por realidade, por desejo, por afetividade.

Nesse contexto, a leitura ganha nuances de ação utilitarista, de um jogo de acertos e de erros, o que tende a afastar os alunos da experiência de leitura. Jogo no qual perde o aluno que passa a entender que a leitura é uma ação de extração de ideias; perde o professor que não consegue despertar o interesse e o gosto do aluno pela leitura; perde a escola que não forma leitores autônomos, criativos e críticos; perde o país que não consegue desenvolver sujeitos providos de experiências estéticas, afetivas e de leitura crítica do mundo.

Na busca por caminhos que possibilitem garantir aos alunos experiências estéticas, afetivas e de leitura crítica do mundo, muitos professores e pesquisadores têm recorrido a uma dada vertente do Letramento Literário, enquanto teoria e prática pedagógica que se opõe aos modelos de ensino presente nos livros didáticos e que busca fomentar nos alunos o gosto pela leitura, conforme entende e prevê as OCNEM.

No meio das publicações que objetivam ajudar os professores no uso do Letramento Literário, principalmente em espaço escolar, estão os livros²⁰ e os artigos do reconhecido pesquisador Rildo Cosson.

No texto *Letramento literário uma proposta para a sala de aula*, Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza (2002) propõe a esquematização de sete habilidades ou estratégias que poderiam ser usadas por professores da educação básica nos processos de leitura literária: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Habilidades que podem ser colocadas em ação sem uma ordem específica, mas que ao serem ensinadas

²⁰No livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, por exemplo, Rildo Cosson propõe estratégias para a organização e o funcionamento de círculos de leitura, como forma de orientar e oferecer embasamento aos educadores no processo de formação de leitores. Já na publicação *Letramento Literário - Teoria e Prática*, Rildo Cosson apresenta formas de reformular, fortalecer e ampliar o estímulo à leitura no Ensino Básico, além de propor caminhos para construção de uma comunidade de leitores nas salas de aula.

precisam fluir didaticamente, motivo pelo qual ao professor caberia a tarefa de explicá-las aos alunos, conforme surjam, no decorrer da leitura do texto literário em sala de aula.

Sem a pretensão de reduzir o trabalho com as sete habilidades proposto por Souza e Cosson em simples sequência didática, farei um breve resumo sobre essas estratégias com o objetivo de apresentá-las.

De acordo, com os escritos de Souza e Cosson qualquer trabalho educacional com a habilidade do *conhecimento prévio*, deve incidir nos seguintes pontos: qual o conhecimento que o aluno tem sobre aquela obra, sobre o livro, sobre o autor, sobre o assunto a ser estudado, sobre aquele personagem, por meio da ideia de que esse momento ativa no leitor conhecimentos que já possui.

Souza e Cosson indicam que quando o educador realiza o trabalho com a habilidade de *conexão* deve possibilitar que o aluno/leitor faça uma ligação do texto ou do assunto com a vida, com o mundo, já que com essa estratégia o aluno terá a oportunidade de fazer comparações com os fatos que estão acontecendo na sociedade, no bairro, na mídia, com outro texto, que poderia ser uma música, um filme e até, mesmo com outro livro (SOUZA e COSSON, 2002).

No que diz respeito ao trabalho com a habilidade de *inferência*, por ser uma espécie de algo que se lê nas entrelinhas – que não está escrito de forma clara ou explícita no texto –, Souza e Cosson destacam que essa estratégia possibilita ao aluno/leitor uma série de suposições.

No trabalho com a habilidade de *visualização*, que é uma espécie de efeito que as palavras passam a ter no leitor, Souza e Cosson esclarecem que esse tipo de mediação pode levar o aluno a transformar o texto em ilustrações, imagens em sua mente. Já quando o trabalho é feito com a habilidade de perguntas ao texto – que fazem parte de um exercício amplo e dialógico de compreensão da história –, o professor inicia um processo de mediação que leva o aluno a fazer as perguntas que, por sua vez, possibilita que ele busque sentidos, caminhos de entendimento da narrativa.

Ainda a respeito das sete habilidades do letramento literário, Souza e Cosson destacam que a habilidade *sumarização* permite que no processo de mediação, o professor leve o leitor a buscar a essência do que leu, do que entendeu. Para esses estudiosos, essa habilidade é, portanto, um processo que permite ao leitor visualizar, buscar nos registros da sua memória o essencial da história. Já a síntese,

quando mediada pelo professor possibilita que o aluno atribua as impressões pessoais que teve, retome elementos existente no texto, destaque informações essenciais dando a elas a organização e o sentido necessário para ser compreendida e compartilhada, sendo, portanto, uma espécie de paráfrase.

Tendo como base as sete habilidades, faz-se necessário a seguinte reflexão: se a leitura literária é uma experiência que desvela uma humanidade inacabada e que permite ao leitor se encontrar e se perder, o professor que vier a eleger somente as sete habilidades de esquematização de leitura proporcionará aos alunos de fato uma experiência de mediação de leitura aberta aos processos de construção de sentidos? Para não ter como único parâmetro de formação de leitores essas sete habilidades, o professor/mediador precisa ser um leitor de textos literários. Precisa também entender que a mediação de leitura é um processo complexo, contínuo, movente e que a leitura é um ato e um processo de apropriação de sentidos.

Nessa perspectiva, Goulemot (1996) nos lembra que a leitura não deve se resumir a mero esquematismos, mas sim resultar em práticas marcadas pela presença do dialogismo e da intertextualidade, por meio da qual o leitor faz emergir uma dada biblioteca – repleta das experiências de vida e culturais. O ato de ler é, portanto, uma experiência diferenciada cercada pela intencionalidade, pela apropriação de sentidos, pela interação, pelas experiências de leituras e por mediações, como aquelas que deveriam ser vivenciadas de forma ampla e humana na escola.

3.2.2. A experiência da leitura literária como caminho

Vimos até aqui que a leitura literária é concebida teoricamente de muitas maneiras, dentre elas como: i) um processo de extração de sentidos do texto; ii) um caminho que leva a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, ou seja, a leitura seria uma prática social transformadora e iii) um processo interacional, por meio do qual o leitor pode perceber pistas deixadas pelo autor, pode formular e reformular hipóteses, aceitar ou rejeitar assertivas e conclusões, dentro de um amplo e complexo processo de formação de sentidos, que desenvolve e afirma o gosto estético dos sujeitos.

Vimos ainda que o ensino de literatura, que nunca é neutro, nem sempre leva em consideração o aluno, a sua história com a leitura ou a ausência dessa história

com a leitura. Não deixamos de ver também que a literatura é uma experiência necessária a existência, a formação humana, motivo pelo qual a subseção *Pelo olhar da legislação – a Literatura na escola* destacou que uma das principais finalidades do Ensino Médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Acompanhando a LDB, as OCNEM voltadas ao ensino de literatura, incluem como aspecto fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos: processos educativos que promovam experiências estéticas e que possibilitem aos alunos acesso, motivação e gosto pela leitura literária no espaço da escola. Mas como propiciar aos alunos possibilidades de coabitarem com a encenação da palavra, que constituem os textos literários, sem cair em didatizações e sem esquecer os contextos que formam os sujeitos?

Em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Bondía (2002) nos propõe pensar sobre a questão da educação, da formação humana dos sujeitos, por meio do par experiência/sentido. Para Bondía a experiência é algo que nos acontece, o que a torna singular, essencial a vida e também irrepetível. Por isso, todo saber proveniente da experiência é uma tentativa de elaboração do sentido daquilo nos acontece.

Mas para que algo nos aconteça, enquanto experiência, Bondía (2002) nos diz que precisamos estar abertos. Abertos para que algo nos toque, algo nos faça olhar de forma demorada, algo nos faça suspender automatismos, algo nos faça cultivar a arte, a delicadeza e o desejo de ler, de escutar.

É essa abertura para as experiências, que muitas vezes a escola nega ou realiza de forma didatizada, que leva o sujeito a um território que é sempre de passagem, no qual o conhecimento e a vida humana estão interligados de forma singular e concreta; no qual existem diferentes leituras para um mesmo texto; no qual os sujeitos são moventes e dotados daquilo que é próprio da existência: a incompletude, que se torna menos incisiva diante do saber da experiência (BONDÍA, 2002).

A leitura literária, enquanto algo que nos acontece, é uma das mais importantes experiências para formação humana dos sujeitos. Mas a literatura ao contrário da ciência, como afirma Barthes (1989, p.17-18), “não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa”, e esse saber nunca é inteiro por si só, motivo

pelo qual, a literatura corrige a distância entre a ciência, que é grosseira, e a vida, que é sutil e nos torna mais desejosos de sentidos.

Em *O Direito à Literatura*, Antonio Candido inclui vários argumentos que colocam a literatura como uma necessidade universal, que caso não venha a ser satisfeita, pode vir a mutilar nosso processo de formação da personalidade, já que na literatura existem elementos que podem dar forma aos nossos sentimentos, a nossa visão do mundo, além de nos organizar e nos liberta do caos, ou seja, nos humanizar (CANDIDO, 2004).

Candido (2004) entende por humanização

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180)

A humanização seria, portanto, uma das principais funções da literatura, que possibilita aos sujeitos nas suas relações com os textos – uma experiência humana, que desvela uma humanidade inacabada e a necessidade de amenizar a incompletude dos sentidos e da existência (CANDIDO, 2004). Nessa perspectiva, o sujeito seria, portanto, a imagem espelho-reflexo das experiências, dos livros, dos textos, dos conhecimentos, dos saberes, dos discursos, que o constitui, que o atravessa (BAKHTIN, 1997a,1997b).

Interligando a literatura com a necessidade de humanização dos sujeitos nos espaços da escola educação, Frederico e Osakabe (2004b) chamam a atenção para a centralidade do papel da experiência da leitura literária que é principal agenciadora da sensibilidade do sujeito e um dos melhores caminhos para o “exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguísticos que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora” (FREDERICO e OSAKABE, 2004b, p.79).

A respeito desse exercício de percepção e de incorporação do texto literário, que é realizado pelos sujeitos durante o ato da leitura, Chartier (1999) nos lembra que a leitura que fizemos ontem, a leitura que fazemos hoje e a leitura que faremos amanhã, independentemente de ser o trecho de um mesmo livro, de uma mesma

edição, nunca é a mesma em si. Porque nesse ato coexiste os gestos, as dúvidas, as certezas, os contextos mais diminutos da vida, do cotidiano, que enriquecem e interferem nos processos de apropriação do texto. Motivos que reiteram o importante papel que os mediadores de leitura têm na formação dos leitores.

A partir das considerações de Bondía, de Barthes, de Antônio Candido, de Chartier, é possível verificar que no contexto da escola, existiram fatores que interferiram negativamente nas experiências de leitura, como: a falta de infraestrutura adequada, a existência de relações conflituosas dos alunos com funcionários da escola. Do mesmo modo; existiram fatores que enriquecem as experiências de leitura e o processo de humanização dos sujeitos, tais como: a seleção de textos que permitiam um intenso processo de apropriação dos sentidos; a utilização de estratégias de mediação que garantiam a aproximação do texto com os leitores e a participação dos alunos ao final da leitura com comentários e produção de sentidos.

SEÇÃO 4. PELO OLHAR DA NARRATIVA CIENTÍFICA

Nesta seção, apresento as opções metodológicas que nortearam esta dissertação. Contextualizo ainda o *locus* dessa pesquisa e a seguir caracterizo os sujeitos da pesquisa. Exponho também informações referentes à organização, aos objetivos e aos processos de mediação do Clube de Leitura do GELAFOL.

4.1. Da caracterização metodológica

Para Bachelard, a compreensão científica nos possibilita “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 1996, p. 24). Por isso, as opções metodológicas que serão apresentadas estão ligadas essencialmente aos objetivos dessa pesquisa, como forma de dar coerência e validação dos dados coletados – as entrevistas e observações realizadas em campo. Para tanto, como procedimento metodológico recorri às técnicas de abordagem qualitativa.

Os fatores que contribuíram para a escolha dessa perspectiva de análise foram: i) o aprofundamento teórico sobre o tema da formação de leitores, realizado

durante as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA; ii) a oportunidade de ter participado das ações do Clube de Leitura em escolas públicas de Belém que concebe leitura, literatura e sujeito em um perspectiva educacional sócio interacionista e iii) o contato com a realidade pesquisada, que está associada aos pressupostos teóricos que sustentam essa pesquisa.

A materialidade desta análise é proveniente, portanto, dos atravessamentos discursivos e dos dados coletados durante as atividades de formação de leitores realizada pelo Clube de Leitura, durante o ano de 2018, na turma M2MR010 do 2º ano do Ensino Médio da Escola selecionada. É uma pesquisa que se situa nos espaços da sala de aula, mas que extrapola sua materialidade, que invade as minúcias dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Ligada, portanto, ao fazer científico, a pesquisa está situada na concepção de metodologia defendida por Minayo (2009), que a entende como:

o caminho e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade) (MINAYO, 2009, p.14).

Tendo como base esse entendimento, para analisar em que medida as ações do Clube de Leitura contribuíram para o processo de formação de leitores literários na turma pesquisada, busquei – além das obras que se debruçam sobre concepções e categorias pertinentes aos estudos sobre a formação do leitor literário em espaços escolares – a abordagem qualitativa, que privilegia mais o processo do que os resultados, para compreender e interpretar os dados (MINAYO, 2009). A abordagem qualitativa se preocupa, portanto:

com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Roberto Bogdan e Sari Knoop Biklen (1994), no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação* (1994), enumeram cinco características presentes na investigação

qualitativa: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural; ii) esse tipo de investigação é predominantemente descritiva; iii) os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) os pesquisadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, uma vez que dados ou provas não são recolhidos com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, o que faz com que as abstrações sejam construídas à medida que os dados particulares são recolhidos e agrupados e v) os significados são elementos essenciais na abordagem qualitativa, já que os pesquisadores que escolhem essa abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido aos elementos, concepções, experiências que estão presentes nas esferas da vida.

Com base na perspectiva de análise qualitativa proposta por Minayo (2009), Bogdan e Biklen (1994), tenho a possibilidade de me aproximar dos dados e das mediações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, de conhecer e compreender as experiências e os saberes dos sujeitos envolvidos e de descrever, narrar, interpretar os discursos, os interdiscursos e os contextos presentes nas entrevistas e nos espaços da escola selecionada.

Nessa perspectiva, utilizo como aporte metodológico a Análise de Discurso, capitaneada por Michel Pêcheux que compreende que a formação do sujeito é entremeada por processos históricos, sociais e culturais (ORLANDI, 2003). Nessa formação, os sujeitos são atravessados por discursos e por ideologias, que estão situados sócio e historicamente e que fazem parte daquilo que nos constitui: da família, das práticas religiosas, da organização científica, das formações afetivas, dentre outras. Por esses motivos, a linguagem tem o papel essencial na constituição dos sujeitos.

Segundo Orlandi (2003, p.38), Pêcheux entende que “todo dizer é ideologicamente marcado”, por isso a realização de pesquisas com o aporte analítico da AD tende a ser constituída pela formulação: ideologia + história + linguagem. Dentro dessa perspectiva, a ideologia é uma forma de filiação do sujeito diante de um discurso. Essa filiação do sujeito a um discurso ocorre por meio do processo de constituição do imaginário, do sistema de ideias, das formas de representação dos signos, da vida; da história, no qual estão presentes o contexto sócio histórico e a linguagem.

Diante desse entendimento, esse aporte metodológico possibilita, dentre outras questões, que eu descreva e interprete os discursos presentes nas entrevistas concedidas por uma das coordenadoras pedagógicas da escola e por alunos. A escolha pela AD também incide na possibilidade de investigar para além das entrevistas, ou seja, aquilo que foi observado: o contexto de produção do discurso, já que para Eni Orlandi (1996, p. 158), se debruçar sobre o discurso é também

falar em condições de produção e, em relação a essas condições, gostaríamos de destacar que, como o exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa) (ORLANDI, 1996, p. 158).

Dentro dessa compreensão, Orlandi (2003) situa o discurso como ideia em curso, em percurso, em movimento, em ato. Por isso compreende que na análise de discurso, a língua está imersa em processos de construção de sentido, em questões voltadas ao simbólico, processos de análises que possibilitam entender a constituição do homem e da sua história, sem esquecer os processos e as condições de produção da linguagem. Por isso, que enquanto campo de estudo, a Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2003).

Ao selecionar tal perspectiva de análise²¹, que tem como base a proposta analítica Michel Pêcheux, coube a mim, enquanto pesquisadora, compreender o discurso como forma de interrogar sentidos e de entender os efeitos de sentido presentes nas vozes, nos gestos dos entrevistados e nos contextos, que são caminhos necessários ao processo de significação que possibilitam que eu investigue as contribuições do Clube no estímulo à leitura e a formação humanística dos alunos.

²¹Após as sugestões dos professores que participaram da minha banca de qualificação, realizamos um exercício de reestruturação da dissertação que nos permitiu mudar alguns caminhos da pesquisa. Dentre eles mudamos a perspectiva de análise dos dados. Mudamos da Análise Crítica do Discurso para Análise do Discurso, como base a proposta analítica Michel Pêcheux. Essa mudança propiciou maior aproximação entre a metodologia usada na análise dos dados da minha dissertação com aquela usada pelo projeto de pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*, que tem entre suas bases metodológicas Análise de Discurso.

Essa compreensão está atrelada a concepção proposta por Orlandi (2003), que situa a Análise de Discurso como um caminho que possibilita ao pesquisador colocar o objeto que deseja analisar dentro de uma rede de relações de sentidos, por meio de gestos de interpretação que fazem parte do domínio do simbólico.

E ao mesmo tempo em que a Análise do Discurso se impõe ao pesquisador como movimento, como ato que necessita de delimitação e de sistematização (ORLANDI, 2003), ela também situa o analista em uma compreensão de língua, de linguagem e de leitura como práticas que atravessam os processos de significação, que estão permeadas por relações de forças, relações de sentido e de antecipação (o modo como o locutor/interlocutor entende, visualiza, representa o seu interlocutor/locutor em contextos discursivos).

Nesse contexto, o analista do discurso entenderá que quando um homem realiza um ato de fala, essa fala está atravessada por discursos e por contextos, já que o lugar de onde o sujeito fala produz e reproduz sentidos. Esse entendimento incide na compreensão de que a fala é um ato realizado por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita, que se materializa por certas escolhas de palavras, pela organização de períodos, pelo uso ou supressão de acentuações, pela hesitação, pelo contexto, dentre outros, que geram, por sua vez, uma dada ideia de efeitos de sentido. É dentro dessa dinâmica, que o analista do discurso tende a buscar os elementos que o ajudam a analisar um objeto teórico.

Com base nessa perspectiva teórica, busco analisar nas entrevistas e no contexto da sala de aula, local onde se exerceu a fala, as leituras, as relações entre mediadores e alunos, os seguintes elementos: i) se os alunos já realizavam algum tipo de prática de leitura; ii) se no contexto familiar os alunos eram estimulados a ler; iii) se havia investimento em leitura na escola pesquisada, iv) se após as ações do Clube os alunos se sentiram estimulados a ler textos literários nos espaços da escola ou em outros contextos e v) se as experiências de leitura contribuíram para formação humanística desses alunos.

4.1.1. Dos instrumentos

Após a seleção da escola que eu iria realizar a pesquisa, a definição do objeto, dos objetivos, da abordagem qualitativa, caminhei em direção ao meu

processo de familiarização com o contexto investigado e de organização dos instrumentos que necessários a coleta de dados da pesquisa.

Dentre os instrumentos que contribuem para realização dessa pesquisa está a entrevista semiestruturada, técnica de pesquisa que possibilita aferir um nível de informação subjetivo por meio da combinação de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, nela “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2009, p. 64).

A sistematização das perguntas abertas, com sugestões de possíveis estímulos que seriam feitos pelos pesquisadores, se deu dentro do projeto de pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*²². As perguntas da entrevista semiestruturada tinham como encaminhamentos:

- i. saber qual a relação que os alunos participantes do clubes de leitura têm com a leitura por meio da compreensão das práticas ou das tentativas de leitura realizadas por eles nas diversas esferas da vida (na escola, no âmbito familiar, na igreja, no centro comunitária, na biblioteca, dentre outros);
- ii. entender o valor ou a concepção que os alunos atribuem à leitura literária;
- iii. compreender como é que a leitura está integrada nas atividades de outros professores que trabalham com leitura nessa escola;
- iv. caracterizar o perfil do aluno participante;
- v. assinalar os investimentos em leitura realizados pela escola, por meio: a) da verificação de projetos de leitura, b) da confirmação de existência de sala de leitura, de biblioteca, de acervo de livros, de acesso aos livros; de infraestrutura adequada nas salas de aula e c) da constatação de concepções pedagógicas voltadas ao tratamento ético dos alunos nos espaços da escola, como aquelas ligadas a relação dos alunos com a direção, com os servidores técnicos, com os professores e com os outros estudantes da turma e da escola,
- vi. mapear as percepções e as avaliações dos alunos sobre as ações do Clube de Leitura, por meio de perguntas e de estímulos que possibilitem que eles verbalizem críticas, observações, comentários, sugestões, dentre outros.

²²É importante destacar que o material usado nesta dissertação também é parte de um extenso banco de dados que vem sendo organizado nos últimos anos pelos pesquisadores do GELAFOL com o intuito de fundamentar análises sobre diversas temáticas da formação de leitores literários, que não são objetos desta dissertação, e de propor caminhos para mediação de leitura em espaços de ensino.

É necessário enfatizar que desse universo de objetivos presentes na pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática* foram selecionados alguns elementos norteadores para minha pesquisa de mestrado, conforme pode ser observado nas categorias de análise e nos objetivos desta dissertação.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, é importante destacar que a participação dos alunos nas entrevistas sempre ocorria de forma voluntária e que antes de cada entrevista, os pesquisadores buscavam estabelecer laços de confiança, cordialidade e respeito com esses informantes.

Após a confirmação do aluno, informando que desejava realizar a entrevista, explicava-se que as informações que seriam coletadas teriam um caráter voltado para pesquisa acadêmica, motivo pelo qual a identidade dos respondentes seria resguardada. Dentro dessa dinâmica, foi possível realizar entrevistas com 25 alunos da turma M2MR010, do 2º ano do Ensino Médio, dentro de um universo de 39 alunos matriculados. Essa quantidade de entrevistas equivale a aproximadamente 65% de participação da turma. Durante as entrevistas, os alunos se mostraram dispostos a colaborar no que fosse preciso.

Essas entrevistas tiveram a condução dos seguintes pesquisadores: Nilo Carlos, Ana Maracahipe e Celso Muller, sendo realizadas ao final de cada ação de mediação de leitura com um aluno de cada vez, em salas de aula da própria escola, ao longo do ano letivo de 2018. Além das entrevistas com os alunos, também foi realizada entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas da escola, com o objetivo de investigar se a leitura ocupa centralidade na escola.

O suporte utilizado para realizar tais entrevistas foi a gravação em audiovisual, sendo que cada entrevista tem duração média de 12 minutos. A autorização para essas entrevistas foi feita por meio de gravação em audiovisual e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TLC, disponível no ANEXO A.

No que tange aos encaminhamentos que demos as perguntas direcionadas aos discentes, disponível no ANEXO-B, pedimos inicialmente que o aluno se apresentasse, por meio de: nome completo, idade, tempo em que era aluno da escola e explicamos ainda que íamos fazer perguntas que nos ajudariam a ter um panorama sobre temáticas relacionadas à leitura, ao ensino, ao espaço escolar, as percepções e as avaliações sobre as ações do Clube de Leitura, dentre outros. As perguntas presentes no roteiro básico da entrevista, que sofriam recorrentes desdobramentos a partir das respostas dos alunos, são as seguintes:

- i. Você gosta da escola?
- ii. Como é sua relação com a direção e os outros funcionários?
- iii. Como é sua relação com os professores?
- iv. Você mora com quem?
- v. Qual o nível de escolaridades dos membros de sua família?
- vi. Tem alguém do seu ciclo familiar que goste de ler?
- vii. Você gosta de ler?
- viii. Aqui na escola, você já viu algum projeto ou algum professor que desenvolveu ações de incentivo à leitura?
- ix. Você é religiosa? Se religiosa: Como é feito o trabalho com a leitura lá na igreja?
- x. Nas suas horas vagas o que você gosta de fazer?
- xi. Do seu ciclo de amizade, você conhece alguém que goste muito de ler?
- xii. Você se considera leitor?
- xiii. O que você acha do nosso projeto?

Tendo um extenso material coletado, coube a essa pesquisadora o papel de buscar nessas entrevistas os elementos discursivos que nortearam a consolidação das categorias de análise. Após escuta atenta foi possível verificar que das 25 entrevistas, somente 10 continham discursos e semioses que possibilitaram analisar as contribuições do Clube de Leitura para formação de leitores. Apesar desta delimitação do número de entrevistas, as informações resultantes dessa pesquisa poderão servir de base para futuros estudos relacionados a relação dos jovens estudantes do Ensino Médio com a leitura.

Outro ponto a ser observado, incide no processo de transcrição das entrevistas, etapa que exige mais atenção e cuidado por se tratar de um trabalho que envolve momentos de verificação, destaques e interpretação dos elementos discursivos presentes nas falas dos entrevistados, sempre de forma atenta aos objetivos da pesquisa e a necessidade de sistematização desses elementos em categorias (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Concomitante a essas questões, é importante ressaltar que durante as diversas escutas das entrevistas, foi possível verificar elementos sonoros que dificultaram esse trabalho de transcrição das entrevistas. Esses elementos sonoros, principalmente ruídos, são provenientes do intenso barulho dos equipamentos usados na reforma da escola que ecoavam por todos espaços e da precária

infraestrutura da sala de aula que usávamos para gravar as entrevistas. Motivos pelo quais, adotou-se algumas convenções no processo de transcrição: (...) = indicação de transcrição parcial; (+) = pausa curta; (inaudível) = trecho inaudível e (inc.) = trecho incompreensível.

Já a entrevista realizada com a coordenação pedagógica foi realizada após quatro meses de atividade efetivamente realizada nos espaços da escola. Essa entrevista foi feita na sala da direção geral da escola, em meio ao intenso barulho provocado pela reforma e pela falta de espaço direcionado a ser uma coordenação pedagógica. O roteiro dessa entrevista está disponibilizado no ANEXO C.

Nessa entrevista era pedido que a coordenadora se apresentasse, por meio de: nome completo, tempo de atuação e função na escola. Depois era pedido que falasse sobre suas percepções da escola: infraestrutura, planejamento, gestão, dificuldades, ações realizadas para envolvimento dos alunos, da comunidade com o espaço escolar, na tentativa de verificar o investimento em leitura realizado pela escola. Na entrevista, sondava-se também as concepções de leitura e de literatura que norteavam as práticas dessa pedagoga. E também se ela costumava praticar o ato da leitura. As perguntas presentes no roteiro básico eram as seguintes:

- i. Você está há quanto tempo na escola?
- ii. Você gosta da escola? Mudaria algo?
- iii. Como é sua relação com os funcionários da escola?
- iv. O que você acha da leitura entre os alunos?
- v. Você acha a leitura algo importante ou algo secundário, que tem que estar ao lado de outras coisas?
- vi. Qual a importância que você dá a leitura nas escolas?
- vii. Você se considera uma leitora?
- viii. O que você acha do projeto que estamos realizando aqui na escola?

Ainda como forma de compreender o investimento em leitura praticado pela escola, era perguntado a essa coordenadora sobre a existência de outros projetos ligados ao fomento da leitura literária desenvolvidos nessa escola e quais espaços estavam destinados ao incentivo à leitura, já que a escola passava por um amplo processo de reforma e adaptação.

Além das entrevistas, fontes primárias, foi realizado por mim o instrumental da observação, acompanhada de anotações realizadas em sala de aula durante todo o ano letivo de 2018. Minha intenção era a de acompanhar de maneira mais

detalhada o trabalho desenvolvido pelos mediadores, já que esse instrumental permite ao pesquisador enquanto participante observador “vincular os fatos as suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2009, p.71).

Essas observações ocorreram no período letivo de 2018, na maioria das ações de mediação de leitura realizadas pela professora Daniele Rodrigues, que contavam ainda com a participação dos professores Nilo Carlos e Celso Muller. Como forma de registrar tais observações, fiz algumas gravações em audiovisual das performances dos mediadores e realizei anotações em um caderno.

As gravações em audiovisual e as anotações possibilitaram um olhar tanto para as práticas de leitura realizadas pelos mediadores quanto para aspectos relacionados: i) a interação do mediador com o aluno; ii) a receptividade dos textos; iii) as estratégias de leitura utilizadas pelos mediadores, a receptividade da performance da mediadora; iv) as dificuldades encontradas pelos mediadores durante as leituras causadas pelo intenso calor (que retirava em muitos momentos a atenção dos alunos do texto) e pelo barulho ensurdecido dos equipamentos usados na reforma do prédio da escola (que provocava paradas na leitura) e v) a participação dos alunos nos debates após a leitura, que possibilitaram o direito a voz, a apropriação de sentidos, dentre outros.

Desse modo, a utilização desses instrumentos de pesquisa objetivou identificar nas produções discursivas e nas semioses as seguintes categorias de análise: i) se os alunos realizavam algum tipo de prática de leitura; ii) se no contexto familiar os alunos eram estimulados a ler; iii) se havia investimento em leitura na escola pesquisada, iv) se após as ações do Clube os alunos se sentiram estimulados a ler textos literários ou de outros gêneros nos espaços da escola ou em outros contextos e v) se as experiências de leitura contribuíram para formação da identidade leitora, com nuances humanistas, desses alunos.

4.1.2. Da sistematização e da análise dos dados

Após a definição do objeto de estudo e os seus desdobramentos, passei para os seguintes processos de sistematização da pesquisa foram realizados, como já citado na introdução:

- i. levantamento teórico que fundamenta a pesquisa, por meio do qual é possível destacar conceituações sobre leitura, literatura, formação do leitor literário em consonância com os objetivos da pesquisa;
- ii. consolidação de um roteiro de entrevista semiestruturada, esquematizado pelo projeto de pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*;
- iii. realização de entrevistas semiestruturadas com alunos e com a coordenação pedagógica, concedida aos pesquisadores do GELAFOL, e observação participante, durante o ano letivo de 2018;
- iv. mapeamento e seleção das principais produções discursivas dos alunos presentes nas entrevistas, que serviram para consolidar as categorias de análise;
- v. consolidação das categorias de análise;
- vi. seleção das entrevistas que fariam parte do *corpus* de análise, tendo como base as categorias de análise e os seguintes critérios: alunos com mais de dois anos de matrícula na escola pesquisada; alunos moradores do bairro da Terra Firme e que manifestassem com maior ênfase terem sido de alguma forma afetado pelas ações de leitura e
- vii. análise das produções discursivas existentes nas entrevistas e das semioses presentes no contexto da pesquisa, relacionando-as com o referencial teórico, gerando assim, os resultados e conclusões.

É necessário destacar que após o processo de coleta, realizado prioritariamente por meio das entrevistas, também realizei um período de observação participante que serviu como fonte secundária ao processo de análise dos dados obtidos. Para ilustrar o processo de sistematização dos dados e da análise, apresento o quadro abaixo.

Quadro 4 - Da sistematização da pesquisa

Objetivos	Categorias	Coleta de Dados	Aporte de Análise
Identificar se a leitura literária ocupa centralidade no planejamento e nas ações da escola;	Investimento em leitura na escola pesquisada	Entrevistas Semiestruturadas e Observação	Análise do Discurso
Conhecer que gêneros textuais e/ou discursivos fazem parte da vida dos alunos	Existência de práticas de leitura	Entrevistas semiestruturadas	Análise do Discurso

Verificar o interesse da turma pesquisada por leitura literária antes do projeto Clube de Leitura	Existência de estímulo à leitura em contexto familiar	Entrevistas Semiestruturadas	Análise do Discurso
Avaliar se as experiências de leitura literária realizadas pelo Clube contribuem para formação da identidade leitora, com nuances humanistas, dos alunos	Estímulo à formação da identidade leitora, com nuances humanistas	Entrevistas Semiestruturadas, Observação e Anotações	Análise do Discurso
Analisar se esses alunos se sentiram estimulados a dar continuidade a leitura de textos literários após a experiência dessas ações de mediação.	Estímulo a leitura de textos literários nos espaços da escola.	Entrevistas Semiestruturadas, Observação e Anotações.	Análise do Discurso

Fonte: Elaborado pela autora

4.2. Da caracterização do *lócus* da pesquisa

A escola selecionada nesta pesquisa possui 1613 alunos matriculados no ano de 2018, segundo dados retirados do sítio da Secretaria de Estado de Educação²³ (PARÁ, 2018). Esse quantitativo de alunos está distribuído da seguinte forma:

Quadro 5 - Do número de alunos atendidos pela escola

Modalidade de Ensino	Qdt. de alunos
Ensino Fund. Acelerado, do 6º ao 9º ano (Mundiar)	85 alunos
Ensino Fund. Especial	47 alunos
Ensino Fundamental - II	514 alunos
Ensino Fundamental- EJA, 3ª e 4ª etapa	123 alunos
Ensino Médio Acelerado, da 1ª a 3ª série (Mundiar)	25 alunos
Ensino Médio Expandido	86 alunos
Ensino Médio – EJA, 1ª e 2ª etapa	272 alunos
Ensino Médio Regular	461 alunos

Fonte: Site da Secretaria de Estado de Educação (PARÁ, 2018)

Essa Escola foi criada em 1972 e está situada no bairro Montese, mais conhecido como Terra Firme. Esse bairro está localizado no município de Belém, no Estado do Pará, próximo a Bacia do Tucunduba.

O bairro da Terra Firme é parte da área Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), definida desta forma no Plano Diretor do município de Belém por ter grande parte da sua extensão composta por terras de domínio da União. Historicamente, o processo de ocupação humana deste bairro ocorreu de forma espontânea e

²³Esses dados foram retirados do site da Secretaria de Estado de Educação: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaEscola.php

precária. Fatores que atrelados a falta de planejamento do Estado contribuíram para irregularidade espacial, a escassez ou ausência de serviços urbanos e redes de infraestrutura, tais como: iluminação pública, conservação de logradouros públicos, saneamento básico, espaços de cultura, esporte e lazer, que deveriam ser promovidos e mantidos pela administração pública (DIAS; *et al.*, 2013).

Além da precariedade da rede de infraestrutura, que demarca uma forma de (sobre)viver, de pertencer, questões como: a violência e a falta de oportunidades de emprego e renda fazem parte realidade deste bairro, que concentra uma população de mais de 61.439 pessoas, distribuídas entre 29.518 do sexo masculino e 31.921 do feminino, segundo o Anuário Estatístico do Município de Belém de 2010 (BELÉM, 2011).

Quando se trata de violência, são inúmeras as reportagens e notícias jornalísticas sobre os casos de roubo, assalto, furto, assassinato nessa localidade, que demarcam um discurso apressado e preconceituoso sobre o bairro, já que não tentam explicar aos leitores que a violência é um fenômeno complexo que não está presente somente em bairros periféricos, mas em vários contextos da sociedade.

Nos repositórios acadêmicos é possível encontrar várias publicações acadêmicas que tentam compreender esse fenômeno. Dentre elas, a dissertação *Pobreza e violência urbana: um estudo de casos sobre as políticas sociais públicas e de segurança pública de prevenção e combate à pobreza e à violência, no bairro da Terra Firme em Belém-PA*, defendida em 2013 pela pesquisadora Holandina Júlia Figueira de Mello Larrat.

Larrat (2013) considera que qualquer análise sobre a violência precisa levar em consideração causas estruturais, como a pobreza urbana, o desemprego, a falta de escolaridade, o processo de formação sócio histórica do sujeito e do espaço, dentre outros fatores complexos e moventes. Para compor sua pesquisa, Larrat contou com um total de 184 informantes. Por meio da análise das falas desse universo de entrevistados, a autora constatou que são variados os tipos de violência. Dentre os tipos de violência, é possível citar o assalto à mão armada cometidos por jovens infratores, usuários de drogas, que contabilizam 40% das ocorrências de violência na comunidade. O narcotráfico aparece em 23% das falas dos entrevistados, uma vez que o bairro da Terra Firme é considerado como uma das rotas para o tráfico de drogas devido à possibilidade de navegação pelo rio

Tucunduba. A seguir aparece o latrocínio com 15% e o homicídio de jovens com 13% das ocorrências (LARRAT, 2013).

Os jovens aparecem na pesquisa de Larrat tanto como praticantes quanto como vítimas dos atos de violência, dos processos de exclusão social. Esse é um dos fatores que levam Larrat (2013) a considerar que esse processo de violência pode ser mudado por meio de políticas públicas, voltadas à cultura, à educação, ao emprego e renda, dentre outros, e também com a contribuição da comunidade.

Como contraponto aos discursos midiáticos e aos dados estatísticos presentes em muitas pesquisas acadêmicas, apresento abaixo algumas ações de resistência a estigmatização do signo da violência que pesa sobre o bairro. Essas ações são voltadas à cultura, ao esporte e a educação, como forma de amplificação da cidadania realizada por iniciativa individual, associações, igreja, centros comunitários no bairro da Terra Firme.

Criado em 2015, pela professora Lilia Melo, após uma chacina que vitimou 11 pessoas no bairro da Terra Firme e em bairros vizinhos, o projeto “Cine Clube Terra Firme” realiza atividades voltadas à formação de crianças e adolescentes nas linguagens do teatro, da música, da dança, da poesia. Além da formação dessas linguagens artísticas, o projeto tem a proposta de mostrar para a mídia local que o bairro é ocupado por sujeitos históricos, talentosos, que têm potência para retomar a profusão de grupos artísticos e culturais, que foram atuantes e reconhecidos em décadas anteriores nesse bairro.

O artigo *Casa preta: uma etnografia de um espaço de sociabilidade da juventude grafiteira de Belém*, apresenta (FERREIRA, COSTA E CARDOSO, 2014) uma etnografia sobre o Coletivo “Casa Preta”, que é um espaço de sociabilidade da juventude de Belém, que integra a Rede Mocambos. Dentre os projetos desenvolvidos pela Casa está o “Bloco Firme”, criado em 2006, que é um espaço localizado no bairro da Terra Firme, voltado a promoção de oficinas artísticas com jovens de 15 a 29 anos para construção de tambores, como forma de enfatizar processos de identidade racial, de educação popular autônoma e estimular a autoestima da juventude do bairro.

Outro movimento de resistência, é o Boi-Bumbá Marronzinho, que é parte da Associação Amazônica Cultura Boi Marronzinho, que já existe neste bairro há pelos menos 26 anos. As ações desse movimento remetem ao batuque ancestral, já que o Boi-Bumbá Marronzinho consegue fazer conexão com várias linguagens

artísticas, com os elementos da cultura negra, como forma de levar os moradores e os sujeitos que frequentam as ações a refletirem sobre si mesmos e a se verem como parte fundamental da convivência em comunidade e das experiências que levam ao compartilhamento da afetividade.

Também no enfrentamento dos estigmas, no ano de 2003 os gestores da Escola (ABRAMOVAY *et alii*, 2004) iniciaram um amplo processo de diálogo com os alunos, com os familiares desses alunos, com o corpo técnico e com a comunidade em geral para buscar as melhores estratégias de enfrentamento à violência, já que tinham sido incluídos em um relatório feito UNESCO e o Ministério da Educação com um dos estabelecimentos educacionais mais violentos da cidade de Belém, tanto pelo alto índice de invasão de gangues, que cometiam assaltos, roubos nas dependências desse espaço, quanto pela quantidade de alunos que se tornavam usuário de drogas.

Diante de uma realidade que não pode ser determinada somente por dados estatísticos que medem criminalidade e levam à estigmatização, os gestores dessa escola realizaram um amplo processo de escuta, que foi acompanhado de um intenso processo de democratização de acesso aos espaços da escola. Por isso, a escola passou a ter seus portões abertos nos finais de semana, com ações esportivas, culturais e escolares, como pré-vestibular que reduziram os focos de violência e eliminaram vários estigmas presentes no contexto escolar (ABRAMOVAY *et alii*, 2004).

4.3. A Escola e o investimento em leitura

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 1996, em seu art.12, I e II, estipulou que todos os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar uma proposta política pedagógica – PPP. Essa proposta pedagógica deve: explicitar o papel da escola na formação dos sujeitos que atende; estabelecer o que e como se ensina; identificar formas adequadas de avaliação da aprendizagem; sistematizar a organização do tempo e o uso do espaço na escola, dentre outros pontos.

A elaboração da proposta pedagógica e a execução dessa proposta, segundo a legislação vigente, devem contar com a participação de professores, de gestores, de alunos, das famílias desses educandos e da comunidade em geral,

como forma de integrar o espaço educacional ao contexto da sociedade, com o objetivo de transformar a realidade cotidiana em algo melhor.

Além disso, o PPP colabora para que a escola faça investimentos pedagógicos voltados à formação de leitores literários, em todas as séries, e também atenda ao que preconiza as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCNEM (BRASIL, 2006), ao enfatizar que os alunos devem ser incentivados a lerem as obras literárias dentro e fora da escola.

Por se tratar de um importante documento de gestão, durante a auditoria operacional do Tribunal de Contas do Estado (TCE-PA, 2013), processo nº 2013/51037-8, os auditores solicitaram aos gestores da escola selecionada como *locus* dessa pesquisa o acesso ao Projeto Pedagógico. Naquela ocasião verificaram a inexistência desse documento, que norteia, por exemplo, o planejamento dos espaços necessários às atividades de ensino da escola. Nessa auditoria também foram constatadas as péssimas condições da infraestrutura dessa escola: problemas de infiltração nas paredes do prédio, de falta de acessibilidade e de segurança nos espaços da instituição, banheiros sem condições mínimas de uso, iluminação precária, falta de infraestrutura adequada para quadra esportiva, inexistência de laboratórios de informática, de auditório e de biblioteca.

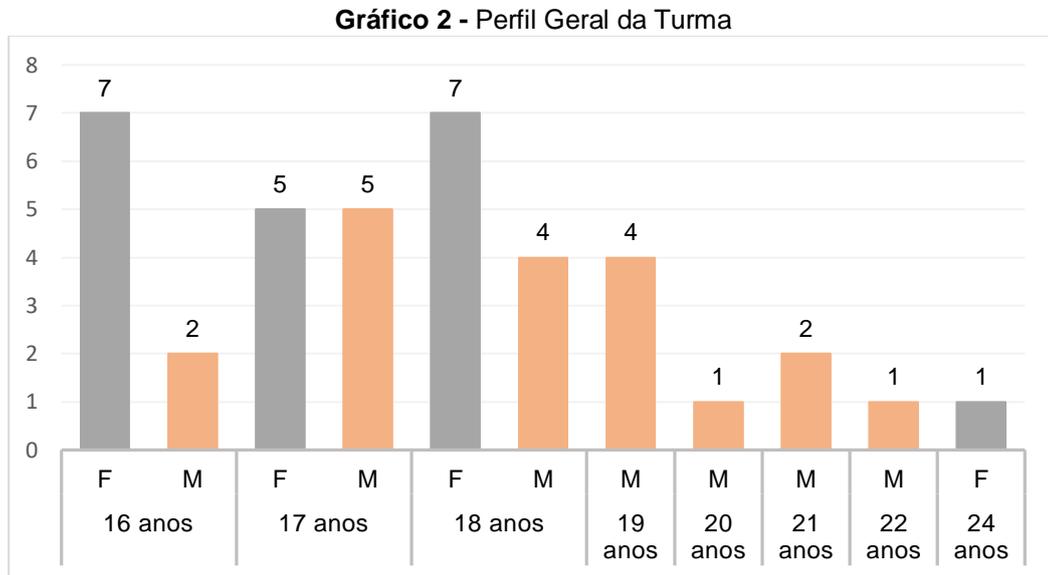
Em 2017, quatro anos após a auditoria, a tão desejada reforma e ampliação dessa escola foi deferida por meio do contrato nº 176/2017, publicado no Diário Oficial do Estado nº 33412, de 10 de julho de 2017. Embora essa reforma e ampliação possibilite muitas melhorias ao espaço da escola, não estão previstas a (re)instalação de uma biblioteca ou sala de leitura no prédio, evidenciando mais uma vez a falta de planejamento dos espaços e de interesse em investimento em leitura.

Nesse cenário, em 2018, mesmo em meio à reforma e à ampliação da Escola, que envolve muitos equipamentos barulhentos, as aulas não foram suspensas e as ações do Clube de Leitura foram realizadas sem que houvesse espaços adequados para práticas de leitura.

Além da ausência desses espaços, constatou-se por meio das entrevistas e da visita *in loco*, que não existem ações planejadas pela gestão dessa escola, voltadas para formação de leitores literários e para formação de mediadores de leitura.

4.4. Os sujeitos da pesquisa

A turma M2MR010, do 2º ano do Ensino Médio da Escola possui 39 (trinta e nove) alunos matriculados com o seguinte perfil:



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Com base nas informações do gráfico acima, a turma é formada por 20 alunas e 19 alunos. Das 20 alunas matriculadas, 12 estão dentro da faixa idade-série, sete estão próximas a idade ideal e uma ultrapassa a faixa idade-série. Já dentre os alunos, apenas dois estão dentro da faixa idade-série, que é considerada ideal, enquanto cinco estão próximos e os 12 restantes estão acima da idade recomendada para o 2º ano do Ensino Médio.

Dentro do universo de 39 alunos matriculados, 25 concederam entrevistas para os pesquisadores do GELAFOL. Dessas entrevistas, selecionei 10 para compor os dados da dissertação, tendo como base as categorias de análise e os critérios ligados ao tempo de matrícula dos alunos na escola (mais de 2 anos), a confirmação de moradia no bairro da Terra Firme e a manifestação dos alunos, de forma mais enfática, da contribuição das ações do Clube para formação leitora.

Com o objetivo de identificar o investimento em leitura realizado pela escola, selecionei também a entrevista de uma coordenadora pedagógica, no sentido também de apurar algumas informações apresentadas pelos alunos. A coordenadora foi selecionada com base no seguinte critério: maior disponibilidade para a entrevista, já que ela concedeu um tempo maior para responder aos

pesquisadores, demonstrando interesse em contribuir com informações e sugestões para o Clube da Leitura e para a pesquisa.

Para que se tenha um perfil dos alunos que foram selecionados como informantes, apresento a seguir uma sistematização dos dados coletados. Além disso, descrevo os relatos da coordenadora pedagógica selecionada. Os alunos serão denominados por nomes fictícios, assim como a coordenadora pedagógica, tratada nesse trabalho pelo nome de Maria.

Quadro 6 - Do perfil dos alunos selecionados

ALUNO	IDADE	SEXO	TEMPO EM QUE É ALUNO DA ESCOLA
Carolina	18 anos	F	08 anos
Cecília	18 anos	F	10 anos
Clarice	17 anos	F	04 anos
Cora	18 anos	F	05 anos
Eneida	17 anos	F	07 anos
Casimiro	19 anos	M	08 anos
Castro	18 anos	M	07 anos
Graciliano	22 anos	M	08 anos
Manuel	20 anos	M	06 anos
Monteiro	17 anos	M	07 anos

Fonte: Informações tabuladas com base nos dados da SEDUC (PARÁ, 2018)

Com base no quadro acima é a que a média de tempo que os entrevistados estão inseridos nessa escola é de 7 anos. Tendo também como base esse quadro e a vertente de análise dessa dissertação – que considera o discurso tanto como uso da linguagem, quanto como uma forma de prática social –, apresento abaixo a percepção dos alunos sobre a escola, em especial, como esses jovens são afetados e atravessados pelas relações humanas mais imediatas e pelo contexto, que pode influenciar negativamente ou positivamente os resultados das ações do Clube. Dentre as perguntas que contribuíam no reconhecimento dessas questões estava: “Você gosta da escola?”.

Partindo-se da pergunta “Você gosta da escola?”, nove informantes²⁴declararam não gostar desse espaço por conta de questões relacionadas a infraestrutura, como pode ser observado no quadro a seguir:

²⁴O informante Manuel não citou a questão da infraestrutura em sua entrevista, motivo pelo qual não foi inserido no quadro acima.

Quadro 7 - Os relatos dos alunos sobre a infraestrutura da escola

ALUNO	RELATO (dados verbais)
Carolina	"Por conta das péssimas condições de estudo que a gente tem. (..) A falta de uma boa estrutura na escola".
Cecília	"O que eu não gosto é a desorganização que tem. A merenda não é muito boa. Não tem biblioteca. Eles não dão oportunidade para os alunos terem uma boa leitura. Então, é isso que me incomoda aqui na no colégio".
Clarice	"Aqui é desorganizado, mas já estou chegando aqui desde os 11 anos. (...) A desorganização da merenda é ruim também. (...) Se fosse uma boa estrutura, não seria tanto barulho dentro da sala de aula".
Cora	"(...) os professores estão ministrando as aulas deles e o barulho é muito e o calor também".
Eneida	"(...)a infraestrutura aqui é muito ruim, a gente não tem o conforto que a gente deveria ter".
Casimiro	"(...) agora está melhorando pela reforma, mas não é tão boa assim".
Castro	"(...) não dá vontade de gostar por conta das condições dela. A falta de biblioteca, uma sala de informática e o auditório, que eu queria que voltasse a funcionar".
Graciliano	"Porque na merenda, os alunos querem ficar na bagunça, eu não gosto dessas partes".
Monteiro	"Bom, passado o tempo, a escola começou a ficar meio cheia de (<i>inaudível</i>), começou a cair tudinho, ficou aos pedaços".

Fonte: dados das entrevistas sistematizados pela autora (2018)

Na esteira desses posicionamentos, é possível destacar que os alunos entendem que a precariedade da infraestrutura limita e dificulta todo e qualquer processo educativo. Essa compreensão está atrelada a falta de investimentos públicos na educação. Esses alunos também apresentam críticas sobre a falta de interferência da gestão da escola na organização dos espaços e na distribuição da merenda escolar.

A pergunta "Você gosta da escola?" também desencadeava outras respostas, que incidiam na forma com a relação dos alunos com os funcionários e dos alunos com a gestão da escola estava sendo realizada. Sobre esses aspectos, somente um informante, o aluno Graciliano, declarou ter uma boa relação com os gestores da escola e com os funcionários terceirizados.

Em direção oposta, Cora declara que nesse espaço de ensino a gestão e os funcionários terceirizados responsáveis pela portaria tratam os alunos com desrespeito. Para Cora, esse tipo de tratamento prejudica a motivação dos alunos em virem à escola, pois não se sentem acolhidos.

No entendimento de Carolina, esse tratamento desrespeitoso acontece principalmente quando os gestores atribuem culpa aos alunos sem averiguar o contexto das situações e sem ouvi-los. Essa questão pode ser verificada no

seguinte trecho relatado por Carolina: “eles botam culpa na gente, quando a gente não faz algo, que eles acham que fizemos”.

Já na percepção de Eneida ainda que a relação interpessoal com a gestão da escola não seja boa, é necessário que exista eficiência administrativa. Motivo pelo qual Eneida fez a seguinte declaração:

Eu não me dou muito bem com a direção da escola (...). Eu acho assim: não é eles me tratarem mal, mas eu acho que eles não tem controle daquilo que eles deveriam ter, eles não fazem o trabalho direito. É minha opinião, não é algo que é isso ou não é, mas é só em relação ao trabalho deles (*dados verbais*).

Na perspectiva de Casimiro, o tratamento preconceituoso do funcionário terceirizado, responsável pela portaria, da gestão da escola propicia desgaste nas relações humanas, contribui para o desestímulo à permanência dos alunos na educação, além de gerar desinteresse pelos processos de ensino e pelo conteúdo ensinado.

A ideia de que é necessário respeito mútuo nas relações que são estabelecidas pelos diferentes sujeitos, que fazem parte do espaço escolar, está presente na fala dos 10 alunos que foram entrevistados, por isso de forma ilustrativa coloquei trechos das falas de Cora, Casimiro, Carolina e Eneida que demonstram como o tratamento desrespeitoso realizado pelos funcionários terceirizados e pela gestão da escola demarca experiências negativas com o espaço educativo e com os processos de ensino.

4.5. Da caracterização do Clube de Leitura

Em seus estudos, os pesquisadores Nilo Souza e Solange da Silva Souza (2018) relatam a trajetória do Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL-ICED-UFGA), além de situar as bases teóricas utilizadas nas ações de pesquisa e extensão desenvolvidas por esse grupo, que é coordenado pelo professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza desde a sua criação em 2013.

Segundo os autores, o GELAFOL é formado por alunos de graduação, de pós-graduação, em especial os orientandos do coordenador do grupo, pesquisadores e profissionais da educação.

Desde a sua criação, em 2013, o grupo tem debruçado suas atividades na pesquisa sobre a formação de leitores literários e mediadores de leitura, em especial como esse processo ocorre no campo educacional.

Após cinco anos de estudos, o grupo já desenvolveu três projetos de pesquisa: *Mediação de Leitura: teoria e prática*, *Leituras Literárias Amazônicas e Formação de Leitor e Literatura Contemporânea na Amazônia: estudos e registros para formação de leitor*. Dentre as muitas ações que as pesquisas proporcionaram, destaca-se a organização dos Simpósios de *Literatura Infanto juvenil e Formação de Leitor na Amazônia*, evento que foi realizado entre os anos de 2013 a 2016.

O referido Simpósio foi criado com o objetivo de criar um espaço de debate e reflexão sobre a leitura literária e o processo de formação de novos leitores em escolas públicas. Durante as quatro versões do evento, foram materializadas em artigos acadêmicos contribuições teóricas sobre a formação do leitor, sobre processo de mediação de leitura literária e questões ligadas à literatura destinada aos públicos infantil e juvenil (SOUZA e SOUZA, 2018). Dentre as produções, é possível citar o artigo *Literatura e escola: a questão do valor na ficção voltada para crianças e jovens*, da pesquisadora Neide Luzia de Rezende, da Universidade de São Paulo (USP).

Tendo como um dos pontos de partida as teorias sobre a formação do sujeito leitor, o grupo tem conciliado a pesquisa com práticas de leitura realizadas em sua maioria em espaços escolares da Região Metropolitana de Belém. Cientes da importância da formação de leitores e de mediadores de leitura na Educação Básica, os participantes do grupo têm buscado a fundamentação teórica e metodológica nos estudos e vivências realizados dentro do atual projeto de pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*,²⁵ que tem entre as suas frentes de trabalho as ações extensionista do Clube de Leitura; o CinEducação; oficina de leitura, minicursos, palestras, dentre outras (SOUZA e SOUZA, 2018).

O Clube de Leitura, por sua vez, realiza ações de mediação de leitura de textos literários em escolas públicas na região metropolitana de Belém, por meio de

²⁵ De acordo com as informações incluídas pelo professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza na Plataforma Lattes, o projeto busca produzir estudos que trazem como tema as práticas de leitura literária e as várias técnicas de mediação de leitura. Preferencialmente, mas não exclusivamente, o texto literário é o ponto de partida das reflexões em torno da formação do leitor, já que os membros do projeto partem do princípio de que a obra literária é o gênero privilegiado para se trabalhar o gosto pela leitura. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/4245210444172181>>. Acesso em 10 out. de 2018.

várias estratégias de leitura²⁶. Para que essas ações possam ter resultados significativos, os integrantes do grupo fazem reuniões periódicas, estipuladas em um cronograma de atividades, acompanhadas de leituras de textos literários, como forma de também qualificá-los como mediadores de leitura e incluí-los em ações desenvolvidas nas escolas (SOUZA e SOUZA, 2018).

Foto 1 - Ação de leitura em escola pública situada no Jurunas



Fonte: Arquivo GELAFOL/ Foto: Ana Maracahipe

De acordo com o relatório do projeto de pesquisa *Mediação de Leitura: teoria e prática*, os critérios usados para a seleção dessas escolas foram:

i) escolas públicas situadas na periferia da capital paraense, ii) escolas que atendem um público de extrema vulnerabilidade social e iii) escolas que aceitaram o desenvolvimento do projeto em suas dependências, com turmas específicas (SOUZA, 2019, p.06).

De modo similar, a coordenação do projeto de pesquisa estipulou os seguintes critérios para seleção das turmas que seriam atendidas pelas ações do Clube: “i) turmas que eram consideradas problemáticas pelas escolas e ii) turmas

²⁶ É importante destacar que inicialmente as mediações de leitura do Clube estiveram voltadas ao processo de formação de leitores literários e de mediadores, ligados as licenciaturas, como a de Pedagogia, a de Letras.

que possuíam o maior número de alunos considerados problemáticos pela escola” (SOUZA, 2019, p.06).

Ainda, segundo o relatório de pesquisa (SOUZA, 2019), um dos objetivos dessa escolha era o de propiciar aos mediadores/pesquisadores oportunidades de vivências em contextos educacionais cercados por relações humanas conflituosas, por questões sociais desafiadoras e por condições de infraestrutura precárias. Esses contextos, estimulavam, por sua vez, a busca por estratégias de mediação de leitura que de fato incentivassem os alunos para o ato da leitura, para o gosto pela leitura e que colaborassem para superação das dificuldades presentes naquele espaço.

4.6. Das mediações de leitura realizadas pelo Clube de Leitura

Nessa subseção, destaco as etapas e os processos que potencializaram a realização de mais de 30 atividades de mediação de leitura no ano letivo de 2018, tendo a participação de pelo menos 28 alunos por ação.

Em linhas gerais, no processo de planejamento e de consolidação das ações realizadas pelo Clube de Leitura, vários fatores foram considerados: o aceite da escola que fez parceria com o GELAFOL; o aceite do professor em liberar parte de sua carga horária para o projeto; o aceite da turma selecionada para a criação do Clube; o tipo de relação construída entre os pesquisadores e os alunos; a escolha dos textos; a leitura prévia dos textos; a preparação dos integrantes para o processo de mediação; a troca de experiências dos integrantes ao longo do processo de mediação nas escolas; dentre outros.

Na escola trabalhada, o projeto foi favorecido, pois já contava com uma professora que também fazia parte do GELAFOL. Após os primeiros contatos com a direção, estabeleceu-se a parceria e acordamos as bases para atuarmos na turma da referida professora – uma turma de 2º ano do Ensino Médio.

Depois do aceite da direção, o GELAFOL buscou a aprovação da turma. Como de costume, foram apresentadas aos alunos as regras e a forma como funcionaria o Clube de Leitura. Tais regras podem ser resumidas da seguinte forma: a) durante o ato de leitura em voz alta feita pelos mediadores, todos os alunos teriam de acompanhar em silêncio com o texto impresso; b) após a leitura, os alunos tinham direito de se expressar (criticar, comentar, acrescentar, dentre outros) tendo

apenas que levantar a mão e aguardar sua vez de falar, respeitando o direito de quem estava falando. Além disso, ficou acordado que o Clube aconteceria toda segunda-feira, com duração média de uma hora e meia.

Antes da materialização das ações nessa escola, foram realizadas reuniões periódicas entre os integrantes do GELAFOL para escolha dos textos que seriam lidos nas mediações de leitura. Para tanto, nessas reuniões os mediadores tinham a oportunidade de ler textos literários e de indicar possíveis textos a serem lidos nessa escola.

É importante destacar que, embora os textos pudessem ser sugeridos, os integrantes do GELAFOL entendiam a necessidade de: observar a faixa etária dos alunos; conhecer o ritmo de leitura da turma que leria tais textos; verificar o interesse da turma por determinado gênero e de atentar para possíveis temas geradores que poderiam ser encontrados na produção de sentidos dos textos selecionados. Essas ponderações têm como base a proposta de Roland Barthes, na qual prima pela pluralidade do texto, ou seja, prima pela compreensão que o texto não tem somente vários sentidos, “mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável)” (BARTHES, 2004, p. 70).

Nas mediações de leitura realizadas na escola selecionada, foram priorizados textos curtos, principalmente o conto. É importante ressaltar, que os mediadores iam gradativamente reformulando a seleção das obras literárias que seriam lidas em voz alta, com base na participação dos alunos nos debates, nas sugestões de temas, enredos apontados por eles, na recepção crítica, dentre outros aspectos. Como forma de exemplificar, os textos literários que foram mediados, cito abaixo alguns desses títulos e os respectivos autores dessas obras.

Quadro 8 - Dos registros das principais leituras feitas pelo Clube de Leitura

	Título	Autor
1	A Pata do Macaco	William Wymark Jacobs
2	Cinco Minutos	José de Alencar
3	O Gato Preto	Edgar Allan Poe
4	O dia em que explodiu Mabata-bata	Mia Couto
5	Uma galinha	Clarice Lispector
6	O homem de cabeça de papelão	João do Rio
7	O arquivo	Victor Giudice
8	O Búfalo	Clarice Lispector
9	Coração delator/denunciador	Edgar Allan Poe
10	Crianças à venda	Rosa Amanda Strausz
11	A terceira margem do rio	Guimarães Rosa
12	Venha Ver o Pôr do Sol	Lygia Fagundes Telles

13	Natal na barca	Lygia Fagundes Telles
14	A última folha	O. Henry
15	Me alugo para sonhar	Gabriel García Márquez
16	O avião da Bela Adormecida	Gabriel García Márquez
17	Os irmãos Dagobé	Guimarães Rosa
18	A cartomante	Machado de Assis
19	Vicente	Miguel Torga
20	Nero	Miguel Torga
21	A igreja do Diabo	Machado de Assis
22	Cachorro Doido	Haroldo Maranhão
23	Dois corpos que caem	João Silvério Trevisan
24	A Caolha	Júlia Lopes de Almeida
25	A Moça que Dançou Depois de Morta	J. Borges
26	Felicidade clandestina	Clarice Lispector
27	Mar de coalhada	Haroldo Maranhão
28	De cima para baixo	Artur Azevedo
29	Palavras Mágicas	Haroldo Maranhão
30	Contos de fadas politicamente corretos	James Finn Garner

Fonte: Esses dados são provenientes dos arquivos do GELAFOL

A leitura em voz alta foi uma das estratégias de mediação utilizadas pelo Clube de Leitura. Essas leituras contavam com preparações performáticas dos mediadores, nas quais se trabalha tanto a voz, quanto o corpo, dentro de uma dinâmica que buscava estratégias que contribuíssem para o envolvimento com o leitor/ouvinte.

E por se uma prática e uma estratégia de mediação, as leituras em voz alta realizadas pelos mediadores também foram precedidas: a) do contato prévio com o texto que seria trabalhado, elemento fundamental para que eles se familiarizassem com a maioria dos elementos textuais e extratextuais presentes na obra – esse tipo de investimento ajuda também a adiantar possíveis questionamentos ou comentários dos alunos; b) o trabalho com o corpo e com a voz, para melhoria da performance, como um todo.

Pontuar a relevância da leitura em voz alta para formação de leitores é também atender ao que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa quando colocam esse tipo de estratégia como uma prática essencial dentro do processo de ensino e aprendizagem, ainda que ela não seja uma prática muito comum na escola, já que “quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna” (BRASIL, 1998, p.64).

Além de se utilizarem do conjunto de procedimentos citados nos parágrafos acima, os mediadores estabeleceram processos de interação com os alunos pautados pelo respeito, pelo diálogo e pela afetividade. E como a leitura é um ato

de interpretar, de atuar, de integrar, de estar no mundo, verifiquei, por meio de observação participante, que os mediadores de leitura – os professores Daniele Rodrigues, Celso Muller e Nilo Carlos – tinham a oportunidade de trocar experiências com os alunos antes e depois de cada ação. Nessas mediações, estavam presentes o envolvimento intencional e humanizador dos diferentes sujeitos. Isso potencializava o processo de interpretação e de formação dos sentidos. Nessa perspectiva, os mediadores provocavam a curiosidade dos ouvintes, chamando a atenção para detalhes do texto (personagens, espaços, linguagem, dentre outras) e extratextuais (sociais, políticas, existenciais, dentre outras). As fotos destacadas abaixo ilustram como ocorreram algumas ações de mediação de leitura.

Foto 2 - Mediação de Leitura na escola pesquisada



Fonte: Foto retirada por Ana Maracahipe

Foto 3 - Leitura dramatizada na escola pesquisada



Foto: Ana Maracahipe (2018)

Após cada seção de leitura, o processo de mediação entrava na fase de debates e troca de experiências. Algumas vezes os mediadores provocavam os debates, outras, eram os próprios alunos que os iniciavam. Os participantes dessa ação discutiam e refletiam sobre o texto lido, provocando especulações a respeito de possíveis significados para elementos obscuros da narrativa.

Não raro, as discussões se desviavam para vivências ou impressões subjetivas dos alunos, fato que acabava gerando fenômenos singulares, tais como: comoção coletiva; protestos incisivos contra um determinado personagem ou situação; testemunhos de dramas particulares, dentre outros. Dessa feita, trabalhou-se sentimentos que levavam ao insólito, ao terror, às inquietações humanas. Provocando com isso uma maior atração dos alunos para o campo da leitura.

O número de alunos que participaram dos debates de forma voluntária cresceu no decorrer das mais de 30 atividades de leitura. Mesmo aqueles alunos que não participavam do debate, acompanhavam de forma atenta a leitura. Um dos fatores que contribui para esse ato voluntário de interação com a ação de leitura

incidiu na forma democrática, ética e estética que os mediadores realizam essa experiência de leitura: sem imposições, sem avaliações de mensuração de conhecimentos e sem roteiro com questões a serem respondidas, ou mesmo tarefas a serem cumpridas.

Mesmo com esse cenário de participação, por meio das observações feitas em sala, identifiquei que alguns poucos alunos demonstravam resistência em interagir com as leituras ou participar nos debates – o que não significa que não tinham interagido com a mediação como um todo.

Essas resistências muitas vezes apareciam devido ao ineditismo dessas ações na vida de alguns alunos, já que estavam acostumados a um modelo de trabalho com a literatura sem a preocupação com o ato da leitura, dos processos de produção de sentidos e da abertura do espaço de sala de aula para expressão dos efeitos que o texto pode causar no leitor. Uma das possibilidades de explicação dessa resistência aparece na fala de Casimiro ao afirmar que gostou das ações de mediação de leitura, mas que nunca tinha vivenciado experiência de leitura que potencializassem a interação dos sujeitos: “Eu estou achando que está muito legal, porque está uma coisa bem dinâmica”.

Diante desse cenário, é possível destacar que as ações desenvolvidas pelo Clube de Leitura se constituíram: na interação dos alunos com a leitura e na interação desses com os mediadores, como um dos principais elos para constituição da fruição, dos conhecimentos, dos saberes e das experiências necessárias ao trabalho com leitura literária. Esse processo envolveu tanto a apropriação do simbólico, como o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e discursivas desses sujeitos. Processos indispensáveis ao pleno desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos, do pensamento crítico, reflexivo e humano (PETIT, 2009; VYGOTSKY, 2001).

SEÇÃO 5. ENTRE O OLHAR DO OUTRO E AS EXPERIÊNCIAS QUE CONTRIBUEM PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Com o objetivo de buscar responder à questão que se coloca para esta pesquisa — em que medida as ações do Clube de Leitura contribuíram para o processo de formação de leitores literários entre os alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Belém? —, apresento nesta seção, as

análises das entrevistas que compõem o *corpus* desta dissertação, em consonância com os objetivos e as categorias de análise dessa pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 9 - Dos objetivos e categorias de análise

Objetivos	Categorias
Identificar se a leitura literária ocupa centralidade no planejamento e nas ações da escola;	Investimento em leitura na escola pesquisada
Conhecer que gêneros textuais e/ou discursivos fazem parte da vida dos alunos	Existência de práticas de leitura
Verificar o interesse da turma pesquisada por leitura literária antes do projeto Clube de Leitura	Existência de estímulo à leitura em contexto familiar
Avaliar se as experiências de leitura literária realizadas pelo Clube contribuem para formação de da identidade leitora, com nuances humanistas, dos alunos	Estímulo à formação da identidade leitora com nuances humanistas
Analisar se esses alunos se sentiram estimulados a dar continuidade à leitura de textos literários após a experiência dessas ações de mediação.	Estímulo à leitura de textos literários nos espaços da escola ou em outros contextos.

Fonte: Elaborado pela autora

5.1 O Que pensa a coordenação pedagógica da Escola sobre leitura e sobre as ações do Clube

Nesta subseção, apresento as percepções de uma das coordenadoras pedagógicas da escola sobre a leitura e sobre as contribuições do Clube para formação de leitores. Essa coordenadora foi escolhida por atuar há mais de 30 anos pela SEDUC e há mais de 8 na escola pesquisada. Além disso, tal coordenadora era uma das responsáveis pelo turno da manhã, turno que ocorria às aulas da turma pesquisada.

Essa entrevista permitiu que eu retomasse questões sobre o investimento em leitura prática do naquele espaço escolar. Com isso, foi possível ter uma noção das concepções de ensino, de literatura e de leitura que eram comumente reproduzidas na escola e que eventualmente pode estar presente no processo de formação dos alunos.

Para tanto, foram feitas perguntas, como: “O que você acha da leitura na formação dos alunos?”, “Você se considera uma leitora?” e “Você acha que o projeto que estamos desenvolvendo está bom?”.

A pergunta “O que você acha da leitura na formação dos alunos?” foi respondida da seguinte forma pela coordenadora, denominada aqui de Maria:

“Quem não lê, não escreve. Eu vejo os requerimentos que eles preenchem para pedir prova de segunda chamada, eles passam pela minha mão, eu leio e fico muito triste [...] eles têm muitas dificuldades em palavrinhas básicas. Minha preocupação é essa, não são palavras muito difíceis de escrever, que às vezes nós temos dúvida. É o básico! Uma vez eu fui passar uma prova e vi o nome deles escrito com letra minúscula. Eu fiz uma lista de como se escreve o nome deles (...) (*dados verbais*).

Na resposta acima há indícios de uma concepção estruturalista da língua e da leitura. Dentro desse contexto de resposta, a leitura é um mecanismo que leva o aluno a decodificar melhor as palavras e a escrever, ou seja, a leitura tem a função de contribuir para o ensino da língua. No trecho citado acima, também é possível que se verifique indícios de uma concepção de leitura voltada à extração de significado, que é apontada por Leffa (1996) como uma compreensão que olha para a estrutura do texto.

Esse trecho também apresenta indicativos sobre uma dada discurso de que a leitura melhora as competências e a habilidades necessárias ao processo de escrita, logo a leitura ajuda a melhorar o desempenho dos alunos em processos avaliativos de mensuração de conhecimento e em exames de avaliação institucional e processos seletivos.

Tendo como parâmetro as dificuldades com a leitura e com a escrita, que se perpetuam do 6º ano até o último ano do Ensino Médio, Maria considera urgente a criação de ações que incluam trabalhos voltados à formação das habilidades e competências necessárias para escrita. Segundo Maria, o trabalho com a escrita, seria o melhor caminho para que os erros com grafia fossem “superados”. Ler, nessa concepção, é um instrumento de aperfeiçoamento da escrita, por isso essencial para superação do fracasso.

Ao responder a pergunta “Você se considera uma leitora?”, Maria afirmou não se considerar leitora e fez a seguinte declaração

Não me considero leitora. Eu estou para me aposentar, então eu quero parar. (...) Eu quero me aposentar, eu acho que já trabalhei muito. Eu já fiquei doente trabalhando em uma escola pública sem condições. Você percebe que aqui não temos condições de nada, às vezes nem água. (...) Então, eu não me considero uma leitora. (...) Eu gostava de ler as coisas do meu curso. Mas, lemos uma coisa e quando vamos para a escola, a realidade é outra. (...) Eu tenho dois filhos que leem muito. Um é professor de Educação Física e a outra está se formando em enfermagem (...). Eles querem arrumar um emprego. Então, para essa conquista eles têm que ler muito, porque a concorrência é muito grande (*dados verbais*)

Diante dessa fala, é possível destacar que Maria não se considera leitora. Nos dizeres de Maria estão presentes também alguns indicativos sobre a sua personalidade leitora. É importante destacar, que a leitura de textos técnicos, feita durante sua formação em Pedagogia, fez com que a entrevistada se reconhecesse como leitora. Mas, segundo Maria “lemos uma coisa e quando vamos para a escola, a realidade é outra”, ou seja, nem sempre os textos técnicos ou acadêmicos conseguem se aproximar da realidade, como aquela que está presente nos espaços da escola.

Na fala da entrevistada também estão presentes indicativos de que a leitura tem uma função informativa, que subsidia o conhecimento do leitor. E quando se refere aos filhos, dizendo que eles “leem muito”, Maria se refere a uma prática de leitura, que não é necessariamente a literária, voltada para o processo de formação profissional, já que os filhos “querem arrumar um emprego. Então, para essa conquista eles têm que ler muito, porque a concorrência é muito grande”.

Nas respostas dadas por Maria, conforme pode ser observado nos diversos trechos acima, é possível verificar que a leitura literária não faz parte do cotidiano dessa educadora. Além das concepções de leitura relatadas pela educadora, que não condizem com as concepções defendidas pelos pesquisadores do GELAFOL, buscou-se saber qual a opinião de Maria sobre o projeto desenvolvido por esse Grupo durante o ano de 2018. Sobre essa questão Maria fez a seguinte declaração:

Eu acho que tudo que vem para somar é bom. Eu acho que se vocês pensarem começariam com as séries iniciais, pois quando o aluno chegar no 3º ano a situação estará mais equilibrada. Acho que não tem que começar de cima e sim daqui de baixo. É aqui que a dificuldade é muito grande. Inclusive, já falei com a gestora, o vice estava aqui, temos que fazer um projeto de leitura com essas turmas do bairro, do 1º ao 5º ano. Eles estão vindo para cá com muita dificuldade com palavrinhas básicas. Minha preocupação é essa. (...) Então, se começar nessa base, eu acho que no terceiro ano as dificuldades serão mínimas.

Ao apresentar seu ponto de vista sobre as ações do projeto na escola, Maria destaca que a leitura deve contribuir para que os alunos escrevam de acordo com o padrão culto da língua. Nesse caminho, as falas de Maria tendem a apresentar um discurso sobre a leitura como decodificação. Para Maria, o trabalho do Clube de Leitura deveria estar centrado em práticas que coadunassem na aquisição de competências de escrita. Em outras palavras, a coordenadora pedagógica entende

que as ações do Grupo são interessantes, mas acredita que toda prática de leitura deveria ser acompanhada de exercícios de escrita.

Outra questão que surge a partir da fala de Maria é que no fundo ele tem a expectativa de que haveria uma proposta vinda de fora da escola para solucionar os problemas de escrita que existem na base de formação dos alunos dessa escola.

Além de não ocupar centralidade na fala da coordenadora pedagógica, a formação de leitores literários também não está materializada em projetos elaborados e/ou coordenados pela gestão dessa escola. É importante destacar que Maria não é culpada pela falta de investimento em leitura dessa escola.

A mudança desse cenário precisaria estar prevista no Projeto Pedagógico, com a inserção de espaços e de ações voltadas à formação de leitores. Espaços e ações que possibilitariam que a literatura fosse pensada por professores, por servidores e gestores como uma necessidade, que precisa ser satisfeita, construindo uma formação humana dos alunos, por meio do trabalho com os sentimentos e da ampliação de visão crítica do mundo desses sujeitos (CANDIDO, 2004).

Sobre a elaboração do PPP, que ainda não existe nessa escola, como já citado em subseção anterior, a coordenadora pedagógica afirma que o documento

[...] está sendo montado, construído. Já aconteceram várias reuniões, por segmento, para montar o PPP. Eu participei na dos professores, eu estive aqui, foi à tarde. Mas ele está em processo de construção. Não sei se já finalizou, porque a gente vai, faz reuniões por segmento e depois uma pessoa só faz o encaminhamento para fazer a correção, montagem

O projeto, se existente, poderia prevê a leitura como prática social, como direito e como instrumento capaz de potencializar o exercício da cidadania. Poderia também reconhecer e valorizar o papel do professor como mediador de leitura, bem como o papel do gestor como facilitador e articulador do processo de disseminação das propostas do PPP com outras escolas, com as famílias, com a comunidade e com outras instituições. Além disso, o documento poderia vincular as práticas de leitura à um trabalho de identificação e valorização da cultura local.

Diante da visão estruturalista da língua e do processo de leitura, como foi possível verificar na fala da coordenadora pedagógica, foi possível perceber o quanto as ações de fomento à leitura literária realizado pelo GELAFOL atuam na contramão das práticas de leitura predominantemente encontradas nas escolas

públicas. Essa constatação explica uma das maiores dificuldades encontrada pelos membros do Grupo no desenvolvimento das ações: o convencimento dos professores da importância daquele tipo de abordagem leitora com as crianças e jovens. Em muitos casos, o trabalho do Grupo foi dificultado, pois era visto como uma simples atividade de lazer para os estudantes.

Mesmo com esse contexto, a recepção dos alunos com relação às ações do projeto demonstrou o quanto à leitura literária, sendo bem mediada, cria uma perspectiva diferente dos alunos para com a escola, transformando significativamente as relações interpessoais e o modo de perceber a realidade pelos alunos.

5.2 As experiências de leitura e a formação de leitores literários

Nessa subseção, apresento a análise das respostas dadas pelos alunos aos membros do GELAFOL, em busca de consolidar os objetivos e as categorias de análise proposta nesta dissertação. Para conservar a identidade dos alunos entrevistados, usaremos nomes fictícios, quais sejam: Carolina, Cecília, Clarice, Cora, Eneida, Casimiro, Castro, Graciliano, Manuel e Monteiro.

5.2.1. Os relatos dos alunos sobre o investimento em leitura literária realizado pela escola

Vimos na subseção anterior que a informante Maria, uma das coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada, possui uma concepção de leitura voltada para a captação de elementos estruturais do texto, em especial com o propósito de aperfeiçoar a escrita em termos formais. Vimos também que a escola não possui um Projeto Político Pedagógico, nem mesmo projetos desenvolvidos pela gestão para fomentar o interesse dos alunos em leitura literária.

Nesse item, analisarei o investimento em leitura realizado ou negligenciado pela escola por meio das respostas dados pelos alunos, principalmente, a seguinte pergunta: “Aqui na escola, você já viu algum projeto ou ação de algum professor de incentivo à leitura?”. É importante destacar que aqui se busca verificar a existência de iniciativas de fomento à leitura realizada por professores ou por outros sujeitos da escola, que podem ter sido institucionalizadas ou não.

Um dos pontos fundamentais para escolha dessa categoria de análise incidiu na possibilidade de se entender por meio das vozes dos alunos o que a escola já oferecia como forma de enriquecimento das práticas leitoras desses sujeitos em formação. Esse entendimento, por sua vez, permite que diante da ausência ou da presença de práticas leitoras, eu possa analisar, em outra subseção, as contribuições do Clube para formação de leitores literários.

A importância do enriquecimento das práticas leitoras dos alunos está presente nas OCNEM (BRASIL, 2006). Esse documento inclui a experiência estética e a fruição como elementos essenciais à formação de leitores nos espaços da escola. Essa experiência deve ser construída por meio de mediações que possibilitem aos sujeitos compartilhar significados, ampliar horizontes, questionar o já dado, encontrar “a sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição” (BRASIL, 2006, p. 55).

Essa compreensão do prazer estético ligado ao conhecimento, a participação e a fruição apresentada nas OCNEM (BRASIL, 2006) estabelece um elo fundamental para que se possa analisar a formação do leitor nesse espaço escolar.

Visando buscar dados para realizar essa análise, perguntamos aos alunos: “Aqui na escola, você já viu algum projeto ou ação de leitura ou algum professor desenvolve ações de incentivo à leitura?”.

Estas respostas possibilitaram que eu verificasse o investimento em leitura realizado ou negligenciado pela escola. Dentre os relatos que confirmam que esse investimento é negligenciado pela gestão da escola, está o de Carolina:

no tempo em que a biblioteca era aberta, a gente entrava, mas só um pouquinho. Era rápido. Tinha uma mulher observando, ela não falava nada. Não falava se podia levar o livro para casa, nem nada mais. Só deixava a gente ficar um pouquinho lá. E quando acabava o recreio tinha de ir embora, sendo que o recreio só tinha 15 minutos (*dados verbais*).

Nesse relato, Carolina começa indicando que os alunos da escola pesquisada se encontravam sem biblioteca escolar, um dado que se alinha com as informações fornecidas anteriormente pela coordenadora Maria, ou seja, dentro de um ambiente escolar onde a leitura é pouco valorizada.

Carolina diz mais, diz que a biblioteca escolar, quando funcionava, não era um espaço de acolhimento, organizado para atrair e receber o aluno. O acervo se mostrava pouco acessível aos jovens, que se viam reprimidos pelos responsáveis do espaço e também oprimidos pelo escasso tempo. A fala da informante assinala algo importante, o sentimento do quanto os 15 minutos de intervalo era insuficiente para satisfazer a vontade de ficar entre as estantes de os livros, para compartilhar leituras, para realizar empréstimos.

Em *Miséria da biblioteca escolar*, Waldeck Silva (1999) discute o contexto de precariedade da biblioteca escolar nas escolas públicas municipais, estaduais e nacionais. Dentro desse contexto, várias bibliotecas funcionam como depósitos de livros, de armários trancados, à qual os alunos não têm acesso, de modo similar ao que foi relatado por Carolina. A respeito disso, Silva (1999) reitera que é necessário superar essa precariedade, já que esses espaços contribuem com a formação dos alunos e com a circularidade de saberes.

Partindo-se do relato dessa aluna, é possível afirmar que a inatividade da biblioteca faz com que a escola deixa de cumprir um papel preponderante a vida dos alunos: o de possibilitar o encontro com os conhecimentos e os saberes existentes nas obras literárias, com as várias práticas e as modalidades de leitura. Todos os demais alunos entrevistados e selecionados para a presente pesquisa revelaram a ausência do espaço da biblioteca e reiteraram que a inexistência desse espaço dificulta o acesso à leitura.

A falta de leitura literária nessa escola fez com que sete dos dez alunos selecionados para essa pesquisa respondessem que desconheciam qualquer ação voltada ao incentivo à leitura nesse espaço. Cecília, Clarice, Cora, Graciliano, Castro, Monteiro e Casimiro reiteraram nunca terem visto ou participado de ações ou aulas com leitura de textos literários. No entanto, Eneida, Bandeira e Manuel destacaram tentativas de incentivo à leitura, realizadas por uma docente que ministrava aulas de Língua Portuguesa nessa escola.

A falta de investimento em leitura nessa escola fica evidente por meio do relato de Cecília: “geralmente, aqui nessa escola, eles não focam muito em leitura. Acho que a leitura, aqui não importa. Acho que aqui, para eles, só importa você passar de ano, se formar. Acho que só. Eles não focam muito na literatura”.

A falta de ações também aparece na fala de Castro: “Leitura, só quando tem apostila, aí a gente lê”. É necessário destacar, com base nesses relatos, que a

leitura literária aparece como um processo que não tem relevância, já que não ocupa centralidade no trabalho dos docentes, que estiveram presentes na formação desses jovens.

Dos sete alunos que afirmaram desconhecimento de iniciativas de incentivo à leitura, 05 responderam à pergunta com a palavra “Não”, ou seja, não conheciam ações realizadas pela escola com o objetivo de formar leitores.

Já os relatos de Eneida e Bandeira fornecem elementos que demonstram tentativas de incentivo à leitura feita por uma docente, que irei denominar pelo nome fictício de Romana. Essa tentativa, de acordo com Eneida, ocorria quando a professora Romana, “indicava coisas pra gente ler”. É necessário destacar que a mera indicação de livros para leitura, não condiz com processos de mediação de leitura significativos. Já Manuel, que estuda há mais de seis anos nessa escola, descreveu a ação de Romana por meio dos seguintes enunciados: “O projeto foi a arrecadação de livros. Foi divertido. A gente se divertiu e teve leitura, também”.

A existência de somente de indicação de livros e de uma ação pontual de arrecadação de livros acompanhada de leitura, sem que tenham sido desenvolvidas outras ações no decorrer do ano, coloca em evidência que mediação de leitura literária enquanto processo que contribui para formação de leitores não foi contemplada de forma significativa nas tentativas da professora.

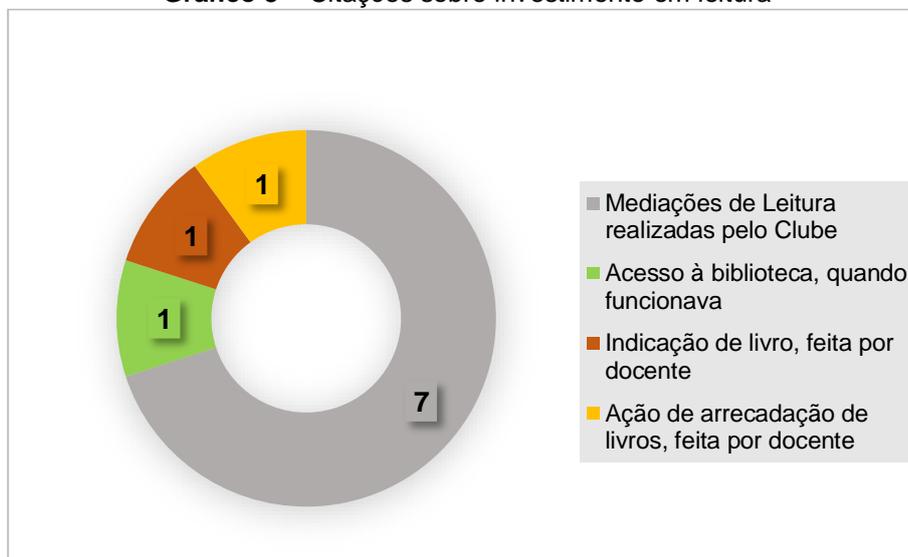
Como nos lembra Jouve (2002), Kleiman (2002), Chartier (1998), Leffa (1996), o envolvimento do leitor com leitura literária está imbricado em fatores motivacionais, cognitivos e sociais e que conseqüentemente, esses fatores podem vir a favorecer ou prejudicar a motivação desses sujeitos nas experiências de leitura. Por isso, não basta indicar os livros, nem dizer que a leitura é uma prática importante para os alunos, sem ações de mediação de leitura não é possível construir as motivações necessárias para levar o aluno a leitura, muito menos para deixá-lo aberto a experiência da leitura literária.

A ação de arrecadação de livros citada pelos alunos é sem dúvida uma forma de elevar o livro em grau de importância. É uma ação que favorece o acesso e a circulação do livro. Mas ações desse tipo não podem ser pontuais, como foi o caso da relatada pelos alunos, elas devem ser algo permanente e diversificado durante todo o ano letivo.

A síntese dessas repostas, presente no gráfico abaixo, aponta os três alunos que incluíram a ação de arrecadação de livros, a indicação de leitura e o

funcionamento da biblioteca como ações de incentivo à leitura, sendo que a maioria desses jovens desconhece projetos ou ações de incentivo à leitura nesse ambiente escolar.

Gráfico 3 – Citações sobre investimento em leitura



Fonte: Elaborado pela autora com base no relato dos alunos (2018)

Como pode ser observado, com base nas informações até aqui apresentadas, a maioria dos alunos não cita algum tipo de ação relacionada à leitura de textos literários nos espaços da escola ou realizada por professores em sala de aula que não sejam as do Clube. Esse fator reforça a ideia de que não existem ações de estímulo à leitura com processos de leitura literária no contexto escolar

Diante desse cenário, é necessário enfatizar que o contexto escolar tem o papel de possibilitar aos diferentes sujeitos, em processo de formação humana, experiências de leitura mais afetivas e mais abertas aos processos de construção de sentidos e de saberes, em uma sociedade cada vez mais movida por interesses econômicos excludentes e por ações opressoras que mais distanciam os sujeitos de uma formação humana, voltada a sensibilidade dos sentidos.

A partir do exposto acima, fica evidente também a importância do mediador, que deveria ser o professor, o bibliotecário, ou mesmo os membros da família. E diante de um processo de formação que envolve vários sujeitos, a mediação precisaria estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Motivo pelo qual, não basta que a escola acolha projetos que venha de fora, ela mesma precisaria manter em seu planejamento projetos que coloquem os alunos em estado de leitura.

O livre acesso aos livros deve ser uma via constante em qualquer ambiente de ensino. O ideal seria que a escola pudesse oferecer acesso aos livros às crianças e aos jovens, que despertasse o interesse constante desses sujeitos para leitura, que buscasse diferentes estratégias de mediação, que investisse tempo e espaço para criar laços de afeto com os leitores em potencial. Com base nos relatos dos alunos, a escola precisaria criar ações que pudessem oferecer boas experiências com leitura literária aos alunos.

5.2.2. Existência de práticas de leitura e de estímulo ao ato de ler em contexto familiar

Vimos na subseção anterior que a escola pesquisada não possui ações de incentivo à leitura literária. Pensar esses contextos nos ajuda a perceber as rupturas e os distanciamentos que os jovens estabelecem com a leitura literária. Fora do contexto escolar, a maioria dos alunos encontrou um ambiente rarefeito de leitura. Em meio ao núcleo familiar não foram encontrados muitos mediadores. Mesmo assim, foi possível perceber alguns focos de leitura em suas falas.

A compreensão dos contextos e das práticas leitoras que circundam esses jovens, ajuda a reiterar a existência de um sujeito-leitor em formação que possui uma história pessoal, que foi tecida por experiências, por dificuldades, por memórias, por interesses, por discursos, por saberes, por conhecimentos linguísticos. Esse emaranhado de experiências tem papel fundamental na formação da personalidade, na maneira de estar, de pensar e de sentir o mundo desse sujeito.

Com esse enfoque, Petit (2009) nos lembra que as nossas escolhas, gostos literários, vivências estéticas se constituíram por atravessamentos, por encontros ocorridos durante a vida dos leitores, que são geralmente provocados por mediadores, como aqueles que integram o ciclo familiar dos alunos.

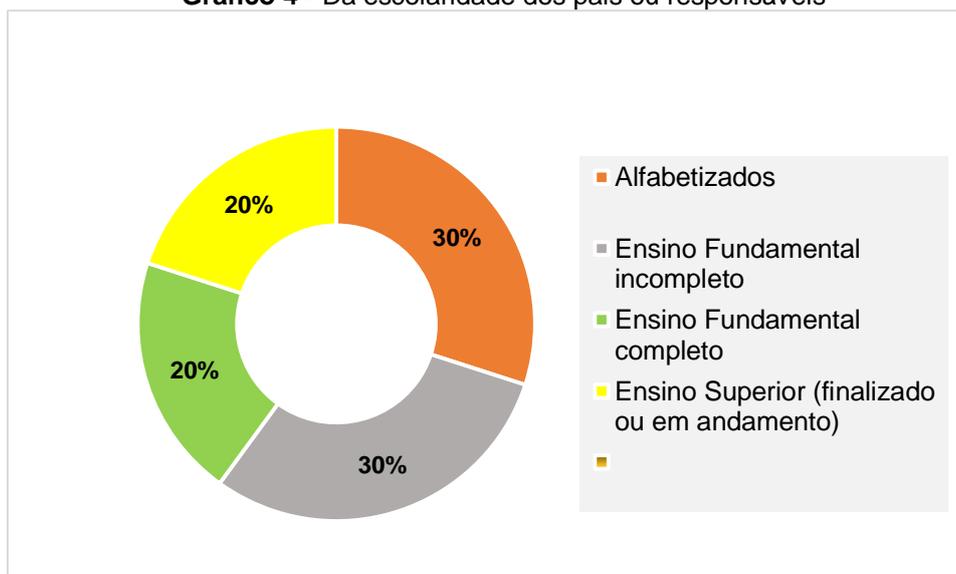
Os 10 informantes dessa pesquisa, jovens em processo de formação, possuem atravessamentos e contextos nos quais nem sempre estiveram presentes o ato da leitura. Para entender esse contexto e os atravessamentos, as seguintes perguntas foram feitas: “Você mora com quem?”, “Qual o nível de escolaridades dos membros de sua família?”. A organização das respostas possibilitou a sistematização do quadro abaixo.

Quadro 10 - Da escolaridade dos pais ou responsáveis

ALUNO	PESSOAS COM QUEM RESIDE	ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS
Carolina	Pai	O pai estudou até a 8ª série
Cecília	Avó	A avó foi somente alfabetizada
Clarice	Mãe e padrasto.	A mãe cursa faculdade de Serviço Social. Já sobre a escolaridade do padrasto, a aluna não soube responder
Cora	Pai e madrasta.	O pai foi alfabetizado, mas a madrasta não sabe ler.
Eneida	Mãe.	A mãe possui nível superior
Graciliano	Pai, mãe, irmã e avó.	O pai e a mãe estudaram até a 4ª série.
Manuel	Irmãos e tias	As tias chegaram ao Ensino Fundamental
Castro	Pai, mãe e irmão.	O pai estudou até a 3ª série e a mãe até a 5ª série
Monteiro	Pai, mãe, irmã e irmão.	O pai e a mãe terminaram o Ensino Fundamental
Casimiro	Pai, irmão, avó e amigo.	O pai foi somente alfabetizado. Já sobre a escolaridade do avô, o aluno não citou dados.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos dos alunos

Esse quadro apresenta dados sobre a escolaridade dos pais e responsáveis por esses jovens, que permite as seguintes ponderações: 30% desses sujeitos foram alfabetizados; 50% deles chegaram ao Ensino Fundamental, sendo que 20% completaram e 30% não concluiu. Apenas 10% desse grupo, cursou ou está cursando o Ensino Superior. Para melhor visualização dessas informações apresento o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Da escolaridade dos pais ou responsáveis

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos dos alunos

Esses dados apontam que 80% dos pais ou responsáveis pelos núcleos familiares que os alunos estão inseridos, não chegaram ao Ensino Médio. Porém, olhar somente para esses dados, não possibilita que se pense nas aproximações e nos distanciamentos dos jovens dessa pesquisa com a leitura literária no contexto familiar. Motivo pelo qual, a seguinte pergunta estimulada era feita aos alunos: “Tem alguém do seu ciclo família que goste de ler?”. Nota-se aqui que a pergunta inclui familiares que podem estar inseridos ou não na moradia desse aluno.

Ao responder essa pergunta, Carolina afirmou que nunca viu o pai ler. Ela justificou a ausência desse ato, exemplificando que o pai trabalha o dia inteiro como motorista e que mesmo nas horas vagas ele vende produtos químicos. Quando questionada se tem outros familiares que costumam ler, Carolina deu a seguinte resposta: “Minha irmã mais velha. Ela lia livros de histórias de terror”. Ao ser questionada se a irmã, que não residia mais com ela, a tinha de alguma forma influenciado a ler, Carolina respondeu de forma tímida, que “não”.

A não centralidade da leitura literária no ambiente familiar de Carolina desencadeou outro conjunto de perguntas que tencionavam saber que gêneros textuais ou discursivos faziam parte da vida dessa aluna. Para tanto, perguntou-se: “Nas suas horas vagas, o que você gosta de fazer?”. Sobre essa questão, Carolina fez a seguinte colocação: “Eu fico vendo anime (...) no celular”. E além de consumir esse tipo de produção em audiovisual, Carolina também ressaltou que gosta de “Desenhar e fazer algumas coisas”, como “Histórias”, escritas “em verso”.

A compreensão do contexto familiar e dos gêneros que fazem parte do cotidiano de Carolina possibilitou fazer a seguinte pergunta: “Você gosta de ler?”. A resposta de Carolina foi dada de forma compassada, por meio dos seguintes enunciados: “Antigamente, não. Até ano passado, nada que não tivesse figura, eu lia”.

Para entender o que causou a aproximação de Carolina com a leitura literária, foi feito o seguinte questionamento: “O que te levou a gostar de ler?”. Diante dessa pergunta, Carolina respondeu que o que a motivou a gostar de ler foi “O projeto e as ações da professora Dani”, ou seja, as ações do Clube de Leitura. É possível identificar na fala de Carolina que, mesmo sem reconhecer, ela pode ter sofrido influência indireta da irmã, já que lembra bem que gostava de ler histórias de terror. A tendência é que o gosto pelo anime e pela criação de histórias, pode ter sido desenvolvida durante o tempo de convivência com a irmã mais velha. O grau

de afetividade com que falava da irmã e a lembrança do gênero textual indicam uma marca na trajetória de Carolina.

Sobre ter alguém do ciclo familiar que realize o ato da leitura, Cecília respondeu se remetendo a avó: “Ela não completou os estudos porque na época não tinham escolas, tinha que pagar, por isso ela não completou. Só que ela lê. Ela lê mais a bíblia”. O fato de a avó de Cecília ter sido somente alfabetizada, mas praticar o ato da leitura permitiu-me pensar que o incentivo à leitura também pode ser realizado pelos gestos e pelos exemplos que são praticados nos espaços que compartilhamos e que vivemos.

Entender que a leitura também é um evento social, como nos remete a fala de Cecília, ajuda a entender que tal ato fornece elementos para compor a identidade de cada sujeito, ao mesmo tempo em que orientam o modo como nos relacionamos socialmente. Nessa perspectiva, Bloome (*apud* VIEIRA, 1999) acredita que os eventos de leitura, que ocorrem em casa, na escola, e em diversos contextos, nos atravessam e nos orientam por serem de natureza social e cultural.

Com base na resposta de Cecília, enfatizando a leitura da bíblia da avó, buscou-se compreender que gêneros textuais ou discursivos faziam parte da vida da aluna. Para tanto, perguntamos: “Você gosta de ler?”. Cecília respondeu à pergunta da seguinte forma: “Quando eu comecei a me interessar pela leitura, eu estava no primeiro ano. Eu gosto muito de ler! O primeiro livro que eu li, foi do Augusto Cury. Foi aí que eu comecei a me interessar por livros”. E acrescentou que com a intensificação das ações de mediação de leitura do Clube, aconteceram os seguintes processos “(...) mudou minha escrita, meu diálogo começou a melhorar, comecei a falar melhor. Então, a leitura influenciou muito na minha vida, durante esse tempo”.

Nesse relato, como já nos alertava Bloome (*apud* VIEIRA, 1999), Cecília diz que o ato de ler ajudou a interagir não só com os textos, mas com as pessoas ao seu redor. Cecília também apresenta nessa fala um tipo de leitura, *best-seller* de autoajuda, que não faz parte da lista de textos usados na escola pesquisada, nem na leitura oferecida pelo projeto.

As motivações que levam Cecília a realizar o ato da leitura incidem nas seguintes representações: a leitura tem um potencial transformador na vida dos sujeitos, “meu diálogo começou a melhorar, comecei a falar melhor. Então, a leitura

influenciou muito na minha vida”, além de contribuir para melhorar as competências e a habilidades necessárias ao processo de escrita: “mudou minha escrita”.

Em resposta a pergunta sobre “Ter alguém do seu ciclo família que goste de ler?”, Clarice narra que: “A Minha mãe lê muitos livros da faculdade” que está cursando e que também “lê as coisas da igreja”. Embora, a mãe faça leitura constante desse tipo de texto, Clarice reiterou que sua genitora não costuma incentivá-la a ler. Ao se referir ao padrasto, Clarice declarou que nunca o viu com livros ou textos na mão. Mesmo sem esse incentivo em casa, Clarice afirmou que já leu alguns textos. Com o objetivo de saber o grau de envolvimento que a aluna tinha com o ato de ler, perguntou-se: “Você gosta de ler?” e “Se considera leitora?”. Em torno dessas perguntas, Clarice esclareceu que na sua casa tem vários livros, tanto de caráter técnico, que são da sua mãe, quanto de ficção, que são os seus. Em seguida foi perguntado à aluna se ela “costumava parar para ler?”. A resposta de Clarice veio em tom seco: “Eu paro para ler alguns”.

Quando questionada sobre processos de leitura em seu ambiente familiar, Cora relatou que o pai “lê um pouco”. Ao ser interrogada sobre a madrasta, Cora fez uma longa pausa e depois revela que ela não tinha “muito tempo para estudar. Ela aprendeu mais com meu pai, que foi ensinando algumas coisas, mas ela sabe ler direito”. Ao ser questionada se foi motivada pelos pais a ler em casa, Cora destacou que sua motivação aconteceu fora de casa, por meio de uma amiga que “emprestou um livro” a ela. Tal amiga comentava sobre o enredo dos livros, o que a fazia “gostar de ler também”. A relação afetiva dessa amiga, fez com que Cora se aproximasse da experiência de leitura, tornando-se também mais aberta ao diálogo com outros textos, um tipo de experiência já discutida por Petit (2009).

Para conhecer, que textos e que gêneros fazem parte da vida de Cora, a seguinte pergunta foi feita: “Você lembra de algum texto ou livro que te marcou?”. Sobre essa questão Cora citou a leitura de dois livros, *Contos e Encontros Idos* (Nilo Souza) e *A seleção* (KieraCass). A primeira referência foi uma clara influência do projeto, já que o livro foi ofertado pelo autor e coordenador do GELAFOL, o segundo parece ter sido mais uma indicação de algum colega ou influência da mídia, por se tratar de um *best-seller*. Por ter dado exemplos dos textos que leu e por demonstrar que tinha alguma experiência leitora, o seguinte questionamento foi direcionado a Cora: “Você se considera leitora”. Cora ponderou que não se considera leitora,

“porque às vezes não tenho tanto tempo assim” para ler, já que tem muitas atividades domésticas ao longo do dia.

Sobre ter no seu ciclo familiar a presença de alguém que gostasse de ler ou que estimulasse o ato da leitura, Eneida disse que a mãe ama ler. A jovem, dizendo que a mãe possuía o nível superior, informa que a tinha como modelo de leitora. Em seguida, Eneida falou de como ela se vê enquanto leitora:

Eu acho que sou. Bom, em função da minha mãe, que sempre gostou de ler e por ela gostar de ler para a gente. Assim, com 10 anos de idade, ela meio que obrigava a gente a ler. Ela queria que a gente lesse. Então, ela pegava o livro e dizia: vai ler na minha frente, vai ler tal capítulo hoje. A gente lia aquele livro. Depois de um tempo fui me acostumando. Inclusive no meu aniversário, ela sempre me dá livro. Ela sabe que eu gosto e que eu leio. Depois eu faço o resumo pra ela (*dados verbais*).

Nota-se que, embora haja uma percepção inicial de que o ato da leitura foi inserido no cotidiano de Eneida, como possível imposição da mãe, a aluna reitera que gosta de ler. Nessa perspectiva, Petit (2009) comenta que nossos primeiros mediadores, são os principais responsáveis por nossas escolhas, pelos nossos gostos, pelo nosso encontro com o texto literário.

O gosto que Eneida tem pela leitura fica evidente nos seguintes enunciados: “a maioria do tempo que eu estou sozinha, eu procuro uma história de ficção científica que eu goste. Eu gosto de ver os tipos de pontos de vista”. Não é possível precisar na fala da informante, mas pode-se supor que o grau de afetividade que ela tinha com a mãe ajudou a tornar uma atividade impositiva em uma prática prazerosa. O que iniciou como uma obrigação, em algum momento passou a ser ter outro caráter, a única pista que se tem para explicar essa mudança se encontra na forma como ela se refere a mãe – novamente o mediador oportuno exercendo um papel fundamental para formar o leitor.

Para comprovar a importância da mãe na história leitora de Eneida, ela lembra de um livro que a marcou: *Uma Prova do Céu*, de Eben Alexander. Eneida diz que “foi um dos primeiros livros que eu li na minha vida, sem a minha mãe (...)”. Veja que a fala da jovem é marcada tanto pela lembrança da obra, como pela ausência da mãe.

A leitura literária aparece na fala de Eneida primeiramente como um processo no qual o sujeito lê, extrai significados, e depois destaca os elementos estruturais que possibilitam resumir as ideias centrais – tendência de cunho mais estruturalista.

Obviamente essa é uma prática recuperada pela experiência com as práticas escolares. Porém, mais adiante, a aluna demonstra que, mesmo partindo de estratégias tradicionalmente formais, houve um processo gradativo de envolvimento com a leitura. É preciso salientar que não foi com qualquer gênero textual, mas com o literário, que a aluna construiu o gosto pelo ato de ler. Nesse caso, além da relação afetiva com a mediadora, a força da obra literária se fez preponderante. A leitura literária possibilitou uma prática em que o sujeito foi provocado a uma reflexão maior, levando-o à compreensão de si, conforme entende Paulo Freire (1989).

No que compete ao incentivo à leitura por parte da família, Manuel relata que a leitura não ocupa centralidade no âmbito familiar. Segundo Manuel, que mora com os irmãos e com as tias, na sua casa “Não tem ninguém que goste de ler”.

Ao responder a pergunta “Você gosta de ler”, a resposta de Manuel foi a seguinte: “Eu não gostava muito de ler, mas com vocês incentivando a gente, eu fui gostando”. A resposta de Manuel indica que sua proximidade como a leitura se deu pela forma como o texto literário foi mediado pelo Clube. Para Manuel, os processos de interações entre os sujeitos, como aponta perspectiva vygotskyana (2001), foi fundamental para passasse a gostar do ato de ler. Ou seja, o processo de produção de sentidos foi conquistado por Manuel pelas experiências de leituras e por mediações, como aquelas vivenciadas no Clube (GOULEMOT, 1996).

No ambiente familiar de Graciliano, que reside com o pai, a mãe, a irmã e a avó, somente a irmã – que é mais nova que ele e é aluna da mesma escola – costuma ler frequentemente. Ao responder a pergunta “Você gosta de ler”, Graciliano destacou que as ações do Clube de Leitura propiciaram o seu primeiro contato com a leitura – leia-se, da forma como ela foi implementada pelo GELAFOL: “É a primeira vez que eu leio. Eu gosto de ler, essas leituras que vocês estão fazendo aqui”.

O pouco incentivo e interesse que Manuel e Graciliano tinham por leitura antes das ações do Clube fica evidente nos trechos apresentados. Mais do que simples elevação do grau de conhecimento linguístico e textual, os dois alunos apresentam um outra forma de perceber o ato de ler. De modo muito próximo a esse contexto, Carvalho (2010) entende que o acesso e o estímulo à leitura potencializam a criatividade e a inventividade dos jovens, aumentam a quantidade de saberes e de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, instigam fluxos de

processamento específicos do cérebro, expandem; criam ou intensificam o pensamento crítico, histórico, político, cultural, artístico dos sujeitos.

Além do estímulo a leitura, as falas de Manuel e Graciliano apontam para uma mudança comportamental em sala de aula comprovada nas observações dos pesquisadores. Tendo como base essas respostas, é possível retomar a concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (1997a, 1997b), na qual o ser humano é mediado pelas relações de/da linguagem, por isso não pode ser concebido fora das suas relações com o *Outro*. E é por ser mediadora das relações humanas, que a linguagem permite ao homem se perceber como um ser social, cuja formação se dá na relação com os *Outros*. Esses outros podem ser: professores, familiares, amigos, conhecidos, colegas, inimigos, autores e personagens de livros, todos interligados por meio da linguagem.

Em resposta a pergunta sobre “Ter alguém do seu ciclo família que goste de ler?”, Castro declarou que o irmão gosta de ler. Segundo ele o irmão “já leu o ‘Diário de um banana’ e outros, (*inc.*)”. Ao ser questionado se gosta de ler, Castro afirma:

(...) não sei por que me dá sono, quando eu estou lendo. Por isso que eu estou (...) nesse projeto, para ver se eu perco essa mania de ter sono. Afinal vai chegar o ENEM e todos aqueles textos (+) eu não vou conseguir ler. Não sei o que é (*inc.*) o meu olho fica ardendo. Não sei se é por conta do problema da minha vista (*dados verbais*).

Após informar que a leitura literária é dificultada pelo cansaço que sente nos olhos, Castro comentou “Às vezes eu fico vendo o facebook para ver se eu pego alguma coisa para ler também. E assim lendo, alguma coisa grande, eu posso me inspirar”.

Monteiro, ao responder a pergunta sobre “Ter alguém do seu ciclo família que goste de ler?”, cita a proximidade que a irmã tem com a leitura: “Minha irmã, lê vários contos. Assim, (+), ela estava lendo um livro recentemente, *A seleção*. (+). Ela lê bastante. Lê muito rápido. Quando vê, em dois dias, ela já acabou o livro. Lê mais que eu”, afirmou. Ao falar se gosta de ler, esse aluno fez as seguintes declarações:

Eu não leio muito, mas quando um assunto me conquista, eu leio bastante sobre o assunto (...) tem que ter característica no texto que acabe conquistando com o passar do tempo. Que fale sobre teoria. Quando o texto é mais enigmático é bom, porque ele te faz trabalhar a mente, vai influenciando para poder entender aos poucos. Recentemente eu compre

um livro *Donnie Darko*, que é do filme *Donnie Darko*. Fala da teoria do caos e efeito borboleta. O filme é mais enigmático. O livro também explica mais pra que se possa entender. É tipo uma extensão, para se entender as coisas. (...) É tipo uma fábula.

Ao citar os textos que gostar de ler, Monteiro destaca que neles existem elementos que estimulam sua imaginação e curiosidade científica, como o livro *Donnie Darko*, de Richard Kelly. Monteiro ressaltava alguns aspectos existentes em abundância nesse texto literário: “fala sobre teoria”, “texto enigmático”, “faz trabalhar a mente”, “fábula”. Nesse sentido, Bakhtin (1997b) nos lembra que o enunciado, também presente nos gêneros literários, possui três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. De acordo com esse estudioso, o estilo está ligado as formas típicas dos enunciados, aos gêneros do discurso, e pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve e manter a proximidade ou o distanciamento com quem lê. Além de tudo isso, Monteiro coloca também em evidência as seguintes representações da leitura: algo que é voltado para divertir e suscitar emoções.

Ao falar de incentivo à leitura em espaço familiar, Casimiro destacou que, embora o pai tenha sido somente alfabetizado, ele gosta de ler. Para reiterar a afirmação, Casimiro enfatizou “Meu pai tem muitos livros (...), que geralmente ele lê”. Mesmo tendo o pai como exemplo de leitor, ao ser questionado sobre sua identidade enquanto leitor, Casimiro revela: “Leitor, leitor, não! Mas, eu leio, de vez em quando”. Essa afirmação, fez surgir o questionamento sobre o que ele gostava de ler. Casimiro respondeu, sem tanta segurança, “Mais romance (...) *50 Tons de Cinza*, eu li e gostei bastante”. Novamente é possível perceber a influência a leitura de livros que se popularizou pela grande mídia. Quanto ao incentivo da família, Casimiro não parece ter tido grande influência de seu pai, mesmo tendo-o citado.

A referência de leitura que Casimiro apresenta também não parece ser algo que o tenha marcado profundamente, já que ele não fala mais profundamente dele, apenas cita o nome. Mesmo assim, é possível perceber a intenção de dizer que gosta de ler, indicativo de que houve uma mudança positiva da perspectiva quanto ao ato de ler, ou seja, a leitura passou a ser um ato valorizado.

De modo geral, nos relatos dos alunos estão presentes alguns tipos de relação com a leitura, dentre elas: o prazer provocado pela leitura, à possibilidade

aperfeiçoamento da escrita e de melhoria das competências e das habilidades necessárias ao processo de leitura e de escrita do ENEM.

Os discursos que salientam a leitura como caminho para melhoria das competências e das habilidades necessárias ao processo de escrita, parecem o espelho daquilo que tem sido reproduzido no processo de formação desses sujeitos na escola. Em outras palavras, esses relatos mostram indicativos que a leitura é um dos elementos necessários a melhorara da capacidade de escrita, logo possibilita que os alunos melhorem o desempenho em exames como o ENEM e em tarefas escolares.

A ideia de que a leitura possibilita maior capacidade de expressão escrita e que aumenta o vocabulário, também está presente nos discursos dos alunos que têm pais e familiares leitores. Decerto que o projeto entende que tais capacidades são ampliadas durante as práticas de leitura, mas isso é apenas um dos resultados positivos do ato de ler.

Ainda considerando as respostas dos informantes, foi possível observar que mesmo entre os alunos que demonstraram uma maior experiência com a leitura literária, existe uma forte presença de uma perspectiva formalista/estruturalista de ensino de língua materna que atravessa os discursos. Isso demonstra que, mesmo sem se ter o sistema escolar apropriado, de forma positiva ou negativa, a escola exerce grande influência na forma de como esses alunos concebem o mundo.

5.2.3. A formação de leitores literários: estímulo ao ato de ler textos literários nos espaços da escola ou em outros contextos

Diante do cenário de mediações realizado pelo Clube ao longo do ano de 2018, analiso, nos parágrafos a seguir, como as experiências no Clube de Leitura contribuíram para que os alunos da escola pesquisada se sentissem estimulados a praticar o ato da ler. Ou seja, como essas práticas de leitura influenciaram e potencializaram a relação desses alunos com a leitura. Para tanto, retomo algumas respostas dadas as perguntas: “Você gosta de ler”, “Você se considera leitor”. Apresento ainda as respostas dadas as perguntas: “O que te levou a gostar de ler?”, “O que você acha do nosso projeto, você acha que deve mudar alguma coisa?” e “Qual foi o texto que você mais gostou?” para analisar as contribuições das ações do Clube para formação de leitores literários.

Como já vimos anteriormente, Carolina declarou que antes das ações do Clube não gostava de ler. Com base nessa declaração, perguntamos a aluna: “O que te levou a gostar de ler?”.

A discente declarou que a mudança ocorreu devido ao “projeto e as ações da professora Dani”. É importante destacar aqui a ênfase que a aluna deu a figura do mediador de leitura: “a professora Dani” para sua formação enquanto leitora. Nos dizeres de Petit (2009), o mediador, como é o caso da professora Daniele, é um iniciador aos livros, é “aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso” (PETIT, 2009, p.212).

Sobre ter possíveis críticas ou sugestões as ações do Clube, Carolina destacou que “Tem que continuar e não precisa mudar”. Em relação, ao texto que mais gostou de ler no Clube, a aluna citou que foram “Vários”. Além disso, relatou sobre a forma como os textos a afetaram: “Eu fiquei com alguns na minha cabeça (+). Aquele da mulher que vendia os filhos”, citando o texto *Crianças à venda. Tratar aqui*, de Rosa Amanda Strausz. Para o entendimento desse estímulo, perguntamos a Carolina: “Por que você gostou desse texto?”. Sem titubear, aluna respondeu: “Porque tem mistério e suspense”.

A resposta de Carolina sobre a potencialidade da linguagem literária de representar o mistério e o suspense nas narrativas está atrelada a uma das perspectivas teóricas adotadas pelo Clube ao realizar as mediações de leitura: de que a literatura é linguagem que encena os elementos da língua, dando as palavras outras formas de compreensão do simbólico, do real, do concreto, do fronteiroço, vertiginoso (BARTHES, 1989). A conquista do leitor em potencial pode ser encontrada nesses pequenos momentos, com o citado por Carolina, em que o fluxo da leitura o toca e o transporta para a construção de sentido.

Por meio do relato de Carolina, também é possível verificar a existência de diálogo entre a obra e o leitor, por meio do qual, o leitor/aluno incorpora a leitura dos textos literários, inserindo também sua bagagem cultural, sua experiência pessoal, sua percepção e sua imaginação.

Ao contrário de Carolina, antes das ações do Clube, Cecília costumava ler. No que concerne, a resposta de Cecília a pergunta “O que você acha do nosso projeto, você acha que deve mudar alguma coisa?”, os enunciados envolvem a

forma como as ações do Clube afetaram sua relação com a leitura e com as pessoas:

Depois das leituras que eu comecei a fazer, melhorei a minha escrita, meu diálogo começou a melhorar, comecei a falar melhor. Então a leitura influenciou muito na minha vida, durante esse tempo (+). Olha, por exemplo, lá na sala todo mundo tem seus grupos, todo mundo tem um grupo separado, (...), cada um conversava só com seu grupo. Não tinha esse diálogo ou algo para me ajudar a conversar com outro grupo (...). Era todo mundo separado (+). Hoje, da minha parte, (+), melhorou. Eu não tinha o hábito de conversar com outras pessoas da sala, aí depois do clube da leitura, depois de ler, a gente começou a conversar. Meu grupo se desfez e eu comecei a ir para o grupo de outras pessoas, para conversar.

O relato de Cecília pode ser analisado por meio de algumas perspectivas teóricas. A leitura, dentro do processo de recepção, aparece na fala dessa aluna ligada as dimensões neurológicas, cognitivas, simbólicas, afetivas, propostas por Jouve (2002). Além dessa perspectiva, a leitura figura como um processo que contribui para a humanização dos sujeitos, pois possibilita que os leitores em contato com os textos tenham uma experiência que desvela a necessidade de se amenizar a incompletude dos sentidos e da existência (CANDIDO, 2004).

Na fala de Cecília também é possível verificar características da tese de Iser (1996), que sustenta que a experiência da leitura de textos literários, ajudaria os leitores a reconhecerem uma dada ideia de mundo que, embora nem sempre exista no espaço material, pode ser compreendida, pode ser interpretada, em processos e em efeitos experimentados que envolvem a fruição, a imaginação, a formação de imagens. Nesses termos, é possível dizer que a leitura abriu o caminho de Cecília, através das muitas inquietações provocadas, para constituir interação com outros participantes do Clube.

De modo similar a resposta de Carolina, Clarice não costumava ler textos literários antes do Clube, embora tivesse acesso aos livros em casa. Nesse cenário, Clarice ressaltou que o que mais a estimulou a frequentar o projeto foi a possibilidade que os alunos tinham de “acompanhar as histórias”.

Em *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, Chartier (1998, p.08) nos lembra que "as obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro", motivo pelo qual, está presente no relato de Clarice o momento em que a leitura

ganha importância e materialidade. Para Leffa (1996), são momentos como esse, que fazem com que o leitor possa se ver como elemento importante no processo de construção de significados de um texto.

Ao ser questionada sobre o texto que mais gostou de ler, Clarice respondeu: "Acho que eu gostei da cartomante e do gato", se referindo aos textos, *A Cartomante*, de Machado de Assis, e *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe, respectivamente.

O relato de Clarice apresenta um movimento em direção ao gosto pelo ato de ler. A compreensão de que não se vê como leitora, mas que gosta de "acompanhar" histórias como *A Cartomante* e *O Gato Preto* trazem pistas sobre o quanto a literatura e sua forma de encenar as palavras pode levar sujeitos a participarem de forma ativa da construção de sentidos presentes em narrativas que possuem cargas "semânticas, inéditos e revolucionários significados" (LOPES, 2016, p.198).

Já sobre o que deveria mudar das ações do Clube, Clarice aponta como aspecto negativo, o comportamento de alguns alunos durante a leitura, que segundo ela atrapalham porque "ficam falando, cochichando".

Assim como Cecília, Cora também realizava o ato da leitura antes das ações do Clube, embora não se considerasse leitora. Sobre o que achava das ações do Clube, Cora disse "que estava bem Interessante" a forma como as ações foram desenvolvidas, já que o trabalho não se concentrava somente em "um gênero, mas sobre vários: romance, terror". Ainda sobre o Clube, ou melhor, sobre os estímulos que as ações do Clube proporcionaram, Cora fez o seguinte relato: "Quando eu não estou descansando, ou estudando para eliminar algumas matérias, eu leio alguma coisa, algum livro no meu celular".

Eneida, que desde muito cedo tem uma relação de proximidade com a leitura, respondeu à pergunta sobre o que acha do projeto da seguinte forma:

Eu acho que está muito bom. Eu estou vendo pessoas que não tinham o costume de ler, indo pra sala de aula. Porque, é assim, não é uma coisa obrigatória. Quem não quer ir pra sala, não vai! E eu vejo que eles vêm dia de segunda-feira. Mas, dia de segunda, eles não vinham. E eu vejo que muitos deles vêm pela leitura, é pelo clube da leitura. É por esse projeto, porque depois da aula eles vão embora. E depois, eles ainda ficam debatendo com a gente sobre o texto e ainda rola uma briguinha assim: 'eu acho isso, eu acho aquilo'. É bem divertido poder discutir com teus amigos.

No relato de Eneida está presente a afirmação de que as ações do Clube motivaram os alunos a frequentarem as aulas de segunda-feira e a realizarem o ato da leitura de textos literários. Além disso, Eneida reitera que mesmo após as mediações os alunos “ficam debatendo com a gente sobre o texto e ainda rola uma briguinha assim: ‘eu acho isso, eu acho aquilo’”. Nesse trecho, é possível recuperar alguns elementos da quinta tese Jauss. Nessa tese, Jauss considera que se os textos literários são um conjunto aberto de possibilidades de leitura, o processo de apropriação dos sentidos ocorre ao longo do tempo, ou seja, a determinação dos sentidos não ocorre em uma recepção inicial.

Para Graciliano, as ações do Clube são boas, pois foram elas que o fizeram ter acesso à leitura. Esse ineditismo de estímulo à leitura pode ser observado na seguinte fala do aluno: “É a primeira vez que eu leio. Eu gosto de ler, essas leituras que vocês estão fazendo aqui (*inaudível*)”. É nesse sentido que o enunciado, presente nos textos literários, ganham materialidade e força expressiva, pois é no contexto de sua realização, situado no processo de interação entre um eu e um outro, que se realiza sua singularidade (BAKTHIN, 1997b).

Jouve (2002) nos lembra que não é possível mensurar as sensações e impressões que a leitura provoca nos sujeitos, mas é importante destacar que ao incorporar no seu discurso que as ações do Clube contribuíram para estimular o seu gosto pela leitura, Graciliano demarca a potencialidade que a mediação de leitura tem na formação dos sujeitos.

Quando questionado sobre o que você achava do projeto, Manuel relatou que as ações foram importantes e que interferiram no seu comportamento, por meio da seguinte fala

[...] está bom, está ótimo! Minha opinião mudou muito, porque eu aprendi muito. Eu não gostava muito de ler, mas com vocês incentivando a gente, eu fui gostando. Eu vou levar isso para o resto da vida. Mudou até o meu modo de pensar nas coisas. Eu mostro para o meu sobrinho: olha isso aqui, lê aqui. Ai ele vai e lê e diz: ‘é legal mesmo’. A leitura me fez pensar mais nas coisas. Mudou a minha relação com o pessoal lá da sala. Eu não fico mais na zoeira, eu fico mais na minha (dados verbais).

Essa fala de Manuel remete ao par experiência/sentido trabalhado por Bondía em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* mediações. Bondía nos diz que a experiência é algo que nos acontece, o que a torna singular, essencial a vida e também irrepitível. Por isso, todo saber proveniente da experiência é uma

tentativa de elaboração do sentido daquilo nos acontece. É esse saber da experiência que constitui e transforma os sujeitos. Mas para que isso aconteça, os sujeitos precisariam estar abertos a experiência, dispostos a caminhar em um território de passagem, no qual os saberes da experiência ligam o conhecimento e a vida humana, sempre de forma singular e concreta.

Nos dizeres de Manuel “Mudou até o meu modo de pensar nas coisas” e “A leitura me fez pensar mais nas coisas”, a leitura literária, enquanto algo que nos acontece, aparece como uma das importantes experiências de formação humana desse sujeito, por sua singularidade e potencialidade de transformar a vida. Nessa perspectiva, Petit (2009), assim como Freire, destaca que leitura potencializa a independência do sujeito, contribui para a busca da autonomia, engendra mecanismos para construção de si mesmo e de um consciência mais crítica, mais afetiva, além de nos tornar mais “aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (PETIT, 2009, p. 37).

Criar o gosto pela leitura entre jovens, como Manuel, advindos de um contexto onde pouco se vivencia essa prática, em muitos casos, pode significar a diferença entre formar um leitor crítico ou um indivíduo que somente decodifique o signo linguístico. Indivíduo que está imerso em um contexto escolar de imposição, de opressão e que, por conta disso, acaba se desconhecendo como sujeitos potentes e ativos no mundo. A conscientização de uma identidade leitora está presente no relato de Manuel, que se constitui e sentiu constituído nos contextos dialógicos e polifônicos, sociais e históricos presentes nas ações do Clube.

Além disso, Manuel apresentou a seguinte sugestão ao projeto por considerar que alguns alunos atrapalhavam as ações de mediação de leitura: “Tem que mudar os alunos, que interferem na sua aula e aí desconcentra (...)”. Por se tratar de uma sugestão para mudanças comportamentais de alguns alunos, o mediador do Clube fez a seguinte ponderação: “E se nós conversássemos com eles, e mostrássemos que essa atitude está dificultando o processo de leitura, você acha que resolveria?”. Manuel assinalou “Pode ser, porque, às vezes, a gente, (*inaudível*), não percebe o quanto isso perturba”.

Nesses enunciados, é possível verificar a preocupação de Manuel com as barreiras que o barulho constrói para quem tenta se concentrar no ato da leitura, para quem tenta atribuir sentidos ao texto. Nesse âmbito, Chartier (1998) no diz que o processo de apropriação do texto, realizado pelo leitor, é um produto que está

associado aos meios materiais e aos contextos, que dificultam ou facilitam o processo de leitura.

Além disso, nesse processo de leitura, o sujeito-leitor tende a fazer um esforço de abstração, de percepção dos signos, de (re)conhecimento dos elementos da cultura, de interação com o texto, de identificação com a narrativa, de acordo com as dimensões da leitura proposta por Jouve (2002), que fazem com que, em muitos casos, esse sujeito precise manter sua atenção na leitura.

Sobre o texto que mais gostou de ler, Manuel disse: “Foi aquele do cemitério, que o rapaz pega e leva a sua namorada. (...) gosto desse, é um texto bem legal!”, se referindo ao texto *Venha ver o Pôr-do-Sol*, de Lygia Fagundes Telles.

Na tentativa de responder sobre o que achava do projeto ou se havia algo a ser mudado nas ações, Castro, que antes das mediações não tinha o costume de ler, ressaltou que o trabalho do Clube

(...) está bom. Até que eu estou gostando, por que eu estou pegando melhor a mania da leitura. Afinal, vai chega o ENEM e todos aqueles textos eu não vou conseguir ler. Eu estou aproveitando esse ano, até por que ano que vem, vai vir outra professora, que não é muito de dar aula²⁷, assim como a professora Daniele. É bem diferente a aula dela.

Nesse relato de Castro, percebe-se o retorno à função utilitarista da leitura – algo para melhorar o desempenho do aluno na escola e em processos seletivos – mesmo não sendo essa trabalhada nas ações do Clube. Na compreensão dos integrantes do GELAFOL, a leitura também é um processo de representação, motivo pelo qual, a obtenção do significado de um texto não ocorre por meio de uma esquematização linear, palavra por palavra, mas sim por meio da ação do leitor, da contribuição do leitor, das experiências de leitura e de vida, ou seja, dos conhecimentos prévios que ele tem (LEFFA, 1996). A compreensão de leitura que Castro reproduz ainda está atrelada as suas vivências anteriores com a leitura realizadas em ambiente escolar.

Antes de responder sobre qual foi o texto que mais gostou de ler, Castro fez as seguintes ponderações: “Tem uns textos que eu acho legal, outros eu não

²⁷ É necessário destacar que no processo de formação de leitores não há receita mágica. E os mediadores, geralmente, atravessam um longo e árduo caminho de formação e de experimentações. Motivo pelo qual, cada professor tem formas de encaminhamentos diferentes. O ponto que une essas diferentes práticas pedagógicas é o amor pela leitura, “e acima de tudo pela leitura de obras literárias” (PETIT, 2009, p.195), por isso é necessário respeitar as diferentes formas de mediar.

entendo”. Ao lembrar do texto que mais gostou, Castro citou “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles.

Como a leitura é uma prática marcada pela presença do dialogismo e da intertextualidade, conforme nos lembra Jean Marie Goulemot (1996), a relação com o texto escrito faz como o leitor tenha, em muitos casos, que fazer emergir uma dada biblioteca alimentada com as suas experiências de vida. São essas referências que ajudam os sujeitos no processo de construção de sentido. Por isso, quando Castro assinala que tem textos que ele não entende, é preciso destacar que a produção de sentidos dos textos ocorre ao longo de vários processos de leitura, de recepção. Para os sujeitos que estão sendo iniciados em experiências de leituras literárias, a produção de sentidos tende a ser mais lenta.

Nesse caso, é normal que os alunos demorem para encontrar as estratégias de leitura e formas de apropriação dos sentidos. Mesmo assim, parece que tanto Castro quanto os outros informantes, insinuam que o ato de leitura em si passa por essa busca do sentido que ajuda na atração da palavra escrita.

Sobre as percepções que tem das ações do Clube, Monteiro, que antes do projeto não vivenciou experiências de leitura, destacou

Eu realmente estou gostando muito, por que acaba trazendo culturas de outros lugares. Eu estou me identificando, sim. Eu estou achando legal, por que é divertido, distrai bastante, fica diversificada a aula. Nenhum professor, anteriormente de português²⁸, trouxe textos assim, textos bons, desse tipo, desse jeito.

O reconhecimento feito por Monteiro de que a leitura literária aproxima os sujeitos de diferentes culturas e de si mesmo, é essencial para o processo de formação desse jovem. Com esse enfoque, Freire (1989) entende que é a leitura que fundamenta as interpretações e a compreensão que os sujeitos fazem de si, do outro e do mundo. Por isso, o ato de ler potencializa as ações dos sujeitos para que realizem as reflexões e inferências necessárias a uma visão mais ampla da realidade (FREIRE, 1989).

Quanto ao texto que mais gostou de ler, Monteiro respondeu “Eu não leio muito livro, eu comecei só agora. Acho que nenhum me conquistou muito. Mas eu gosto do que andam lendo aí na sala (...)”. O fato de Monteiro não ter gostado

²⁸ Na nota anterior destaquei que não há receita para formação de leitores, mas sim caminhos. Motivo pelo qual, cada professor tem formas e intenções diferentes no processo de seleção dos textos que irá mediar.

“muito” de nenhum dos textos lidos pelo Clube, reforça da dimensão afetiva na recepção dos textos –, que está atrelada a forma como o texto suscita emoções, afetividades, identificação no leitor –, tem antes, durante e após os processos de mediações de leitura, e também demarca que um dos objetivos do processo de formação de leitores foi alcançado: o despertar o interesse dos jovens pela leitura.

Já Casimiro respondeu sobre o que achava do projeto destacando o ineditismo dessas ações na sua vivência escolar, por meio dos seguintes enunciados:

Os textos são legais (...). As histórias contadas por vocês, acho uma coisa muito interessante, porque traz uma coisa que ninguém tinha visto antes. Quando nós tínhamos nossas aulas de português, não tínhamos isso de ler diariamente, era mais no quadro. Não tinha isso de ficar lendo, debatendo (*dados verbais*).

Tendo a compreensão de que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em situações reais, por meio da interação, no qual estão presentes processos afetivos e intelectuais, a fala de Casimiro sobre a mediação desenvolvida pelo Clube de Leitura indica que esse processo era algo que os alunos ainda não tinham vivenciado nos espaços dessa escola, e também retoma a ideia da importância do papel do mediador, principalmente em ações que necessitam da intervenção de um sujeito mais experiente (VYGOTSKY, 2001).

Considerando as respostas dadas pelos alunos ao longo dessa dissertação, o quadro abaixo me ajuda a sintetizar as contribuições do Clube de Leitura para formação de leitores literários na escola pesquisada:

Quadro 11 - As contribuições do Clube para formação de leitores literários

ALUNO	ANTES DA AÇÃO	COM A AÇÃO
Carolina	Antes do projeto, não tinha o costume de ler	“Eu fiquei com alguns na minha cabeça (+). Aquele da mulher que vendia os filhos”.
Cecília	Antes do projeto, lia textos de autoajuda	“Depois das leituras que eu comecei a fazer, melhorei a minha escrita, meu diálogo começou a melhorar, comecei a falar melhor. Então a leitura influenciou muito na minha vida, durante esse tempo (+)”.
Clarice	Antes do projeto, não costumava ler textos, embora tivesse acesso facilitado aos livros em casa	"Acho que eu gostei da cartomante e do gato"
Cora	Antes do projeto costumava ler, embora não se considera leitora por não ter tanto tempo para se dedicar ao processo	“Quando eu não estou descansando, ou estudando para eliminar algumas matérias, eu leio alguma coisa, algum livro no meu celular”.
Eneida	Antes do projeto, suas leituras aconteciam preponderantemente em ambiente familiar, principalmente por influência da mãe	“E eu vejo que muitos deles vêm pela leitura, é pelo clube da leitura. (..) E depois, eles ainda ficam debatendo com a gente sobre o

		texto (...). É bem divertido poder discutir com meus amigos”.
Graciliano	Antes do projeto, não tinha vivenciado a experiência do ato da leitura	“É a primeira vez que eu leio. Eu gosto de ler, essas leituras que vocês estão fazendo aqui (inaudível)”
Manuel	Antes do projeto, não gostava tanto do ato da leitura	“Eu não gostava muito de ler, mas com vocês incentivando a gente, eu fui gostando. Eu vou levar isso para o resto da vida”.
Castro	Antes do projeto, não tinha o costume de ler	“Até que eu estou gostando, por que eu estou pegando melhor a mania da leitura”.
Monteiro	Antes do projeto, não havia vivenciado experiências de leitura	“Eu realmente estou gostando muito, por que acaba trazendo culturas de outros lugares
Casimiro	Antes do projeto, não se considerava leitor.	“(...)eu gosto do que andam lendo aí na sala (...)”.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos relatos dos alunos

Os relatos dos alunos apresentados no quadro acima demonstram que, se cada um de nós é formado por uma infinidade de discursos, que designam uma forma de existir, de estar, de pensar e de agir no mundo (FREIRE, 1989, 1994, 1987), as ações do Clube de Leitura potencializaram a interação entre os sujeitos com o texto, com o contexto e entre eles.

Além disso, esses jovens passaram a ser e conhecer como sujeitos em processo de formação, com todo potencial para a leitura. Sujeitos que podem utilizar dos repertórios lidos, assim como da leitura de mundo. Sujeitos que, quando são escutados, dentro de um amplo processo de construção dos afetos, podem encontrar nos textos lidos as respostas para muitas dúvidas do cotidiano.

Interligando as respostas dos alunos foi possível verificar que as mediações de leitura literária contribuíram para humanização de pelos menos quatro alunos. Frederico e Osakabe (2004b) chamam a atenção para a centralidade do papel da experiência da leitura literária nesse processo de humanização. Os autores entendem que a literatura é o principal “exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguísticos que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora” (FREDERICO e OSAKABE, 2004b, p.79).

E se a linguagem artística tem dentre as suas principais características, um potencial emancipatório, humanizador, ela pode propiciar ao leitor de textos literários as mudanças necessárias para construção de uma sociedade leitora. Mas para que isso ocorra, Bondía (2002) nos diz que precisamos estar abertos. Abertos para que algo nos toque, algo nos faça olhar de forma demorada, algo nos faça suspender automatismos, algo nos faça cultivar a arte e a delicadeza do desejo de ler e de escutar. O quadro acima mostra que Carolina, Cecília, Monteiro e Manuel,

cada um a seu modo, se mostraram mais abertos para uma experiência de leitura ligada a humanização dos sujeitos. Essa experiência, como afirma Barthes (1989, p.17-18), “corrige a distância entre a ciência, que é grosseira, e a vida, que é sutil e nos torna mais desejosos de sentidos”.

A formação da identidade leitora desses alunos – possibilitada pelas formas de relação desses sujeitos com o texto literário –, desvela uma humanidade que busca os sentidos, que deseja, que caminha (CANDIDO, 2004). Nessa perspectiva, esses alunos são o reflexo das experiências, dos textos, dos conhecimentos, dos saberes, dos discursos, que os constituíram, que os atravessaram (BAKHTIN, 1997a,1997b).

Essas formações discursivas dos alunos também mostram que as ações do Clube de Leitura foram importantes para criação de outro cenário para leitura nesse espaço educacional, no qual eles se sentiram motivados a apresentar comentários, a produzir sentidos, isto é, puderam ter experiências de leitura e partilha de sentidos. Isso ocorreu, principalmente, porque esses alunos se defrontaram como uma atividade em que não se apontava nenhum processo de avaliação com objetivo de mensurar conhecimentos textuais ou discursivos com respostas preestabelecidas por manuais didáticos.

Ao analisar que práticas de leitura os alunos já realizavam antes de vivenciarem as experiências de mediação de leitura do Clube, parti da premissa de que qualquer representação, função ou tipologia que se dê a leitura está atrelada a uma forma de conceber e de realizar essa prática cultural e discursiva, que nunca é neutra, pois faz parte de um contexto social e cultural repleto de concepções. Por isso tratei da falta e do interesse por leitura, mostrando que as representações que esses alunos têm da leitura estava entrelaçadas aos discursos que ouviram e as práticas que vivenciaram ao longo da vida escolar. Além disso, abordei como as ações do Clube provocaram mudanças na forma como os alunos passaram a ver, a pensar, a sentir e o ato da leitura.

De modo geral, esses alunos demonstraram que gostaram da forma como a leitura literária fora apresentada a eles. Além disso, eles acabaram colocando em evidência os aspectos positivos de se trabalhar com a leitura literária sem objetivar os aspectos estruturais do texto. Dentre os aspectos positivos apontados pelos alunos estão: a seleção e a mediação de gêneros correspondentes ao suspense,

ao terror e ao fantástico. E como foram afetados pelas experiências de leitura, esses alunos também sugeriram a inclusão de outros gêneros.

De tudo isso, conclui-se que dos 10 informantes, somente dois realizavam o ato da leitura antes do Clube, e oito passaram a ter o gosto pela leitura a partir das experiências de mediação de leitura do projeto desenvolvido pelo GELAFOL. Para finalizar essa subseção, é necessário destacar que as ações do Clube de Leitura possibilitaram experiências estéticas que contribuíram para o acesso, a motivação e gosto pela leitura literária no espaço dessa escola.

No que diz respeito aos aspectos que influenciam negativamente no processo de mediação das leituras, que também foram apontados pelos alunos, estão: o intenso barulho que invade as salas de aula, provocado pelos equipamentos da empresa contratada para reformar a escola; o excessivo calor, proveniente da falta de ar-condicionado ou de ventiladores suficientes; o comportamento de alunos que conversavam durante as ações e saíam de forma abrupta da sala de aula provocando, em alguns momentos, dispersão dos alunos durante a leitura.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, tive como principal objetivo analisar em que medida as ações de mediação de leitura literária desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL), por meio da criação de Clube de Leitura em escola pública, contribuíram para formação de leitores literários em uma turma do Ensino Médio. É necessário destacar, de antemão, que a pesquisa não se centrou na mera comparação entre as experiências anteriores de leitura literária dos alunos e aquelas realizadas pelo Clube, mas sim em verificar que práticas existiam antes e que práticas passaram a existir a partir das ações do Clube e como essas ações contribuíram para formação de leitores.

Assim, o foco principal foi a percepção dos alunos, sem deixar de lado as interferências que o contexto e os agentes que atuam nele provocaram no processo de formação de leitor. Ao analisar as 10 entrevistas, duas constatações parecem evidentes: a busca de um caminho novo – a leitura como um ato – e, ao mesmo tempo, a presença de discursos que remetem as abordagens tradicionais da leitura, tão presente no espaço daquela escola.

Na análise das entrevistas dos alunos foi possível contemplar os cinco objetivos específicos dessa pesquisa. Por meio do segundo objetivo específico, ou seja: conhecer quais os gêneros textuais e/ou discursivos que faziam parte da vida dos alunos também foi possível verificar o terceiro objetivo, que incidia no interesse da turma pesquisada por leitura literária antes do Clube de Leitura. De modo geral, os alunos citaram a leitura de textos provenientes de *best sellers*, do *facebook*, dos *animes*.

Em dados concretos, 02 alunos apresentaram de forma mais evidente experiência com a leitura literária, vivenciada antes do Clube da Leitura. É importante destacar tais experiências ocorreram em ambiente não escolar. Esse dado também se mostrou relevante porque possibilitou que eu identificasse, com base nas entrevistas com os alunos e a coordenação pedagógica, que a leitura literária não era trabalhada nessa escola com objetivo de criar o gosto pela leitura entre os alunos. E posteriormente também possibilitou que eu verificasse que a leitura literária não estava presente no planejamento e nas ações da escola, que era o primeiro objetivo específico dessa pesquisa.

Os relatos dos alunos reiteram que a leitura é concebida pela escola como um processo de aprimoramento da escrita padrão. Isso fez/faz com que os alunos selecionados para essa pesquisa, não tivessem vivenciado práticas de leitura significativas no ambiente escolar antes da implantação do Clube de Leitura. As práticas de leitura efetivadas na escola até então tendem a levar os alunos a ter uma visão equivocada do ato de ler e de sua identidade leitora. Tais alunos, antes das ações do Clube, não entendiam que a leitura pode ser uma experiência que pode organizar nosso mundo interior e com isso ampliar nossa perspectiva de mundo.

Dessa forma, pude perceber que a leitura praticada na escola se ligava a uma concepção estruturalista de língua e de literatura. Tais concepções materializadas em práticas educativas tendem a dificultar processos significativos de formação leitora. Nesse contexto, pude verificar que os jovens entrevistados nessa pesquisa, reproduzem em seus discursos os modelos estruturalistas de ensino da literatura. Modelos que desconsideram as experiências dos sujeitos e os contextos em que estão inseridos – sociais, econômicos, culturais e políticos.

Os relatos também revelaram que, por conta dessa concepção impessoal de educação, as relações interpessoais dentro da escola são movidas por conflitos

diários, o que indica uma carência de ações baseadas na afetividade. Tais relatos também indicam que essa escola possui relações – entre alunos e funcionário terceirizados e entre alunos e gestão –, de opressão e temor.

No tocante ao quarto objetivo específico – que diz respeito a avaliar se ações de mediação realizadas pelo Clube de Leitura contribuíram ou não para formação da identidade leitora, com nuances humanistas, dos alunos –, verifiquei que os entrevistados, ainda que de forma tímida, lançaram mão das experiências vivenciadas com a leitura literária e passaram a desenvolver um comportamento mais crítico e coerente diante das adversidades do cotidiano escolar. Posso dizer que os jovens acompanhados passaram a criar estratégias para saber lidar com as contradições existentes no sistema escolar.

Ao falarem das experiências de leitura como mediadoras da formação da identidade leitora, os entrevistados, cada um à sua maneira, apontaram a necessidade de construir uma sociedade mais respeitosa, mais aberta e mais dialógica.

As falas dos alunos apontaram que, para além do incentivo à leitura, as ações do projeto do GELAFOL ganharam a atenção dos jovens pelo modo como os pesquisadores se relacionaram com eles. O tipo de envolvimento, tendo como princípio o respeito e a ética criaram um ambiente regido pela confiança e a afetividade – entendo que esse foi um dos grandes diferenciais entre as práticas de leitura exercida pela escola e a do Clube de Leitura.

Em relação ao quinto objetivo específico, os dados empíricos revelaram que todos os alunos se sentiram estimulados ao ato da leitura literária depois das ações do Clube de Leitura, mesmo aqueles entrevistados que, desde muito cedo, já realizavam algum tipo de ato de leitura. Por essa razão, nessa pesquisa, ratifico o que muitas outras pesquisa já apontaram quanto à importância da escola, da família e dos espaços culturais como fundamentais ao processo de formação de leitores. Uma interligação entre esses três fatores seria um grande avanço para a emancipação desse jovem como leitor de texto e de mundo.

Nesta pesquisa, também foi possível observar os discursos sobre leitura literária da coordenadora pedagógica da escola. Tais discursos apontar para a necessidade de capacitar o profissional da educação dentro de uma formação pedagógica que amplie sua sensibilidade estética e literária seria um grande avanço

para melhor o ambiente dentro dessa escola, ao mesmo tempo em que ampliaria as possibilidades de leitura literária nesse ambiente de formação.

Foi possível perceber, com base em diversos argumentos dos alunos, que a escola investigada necessita de um Projeto Político Pedagógico que mantenha como fundamental em seu planejamento, ações que possam dar conta do déficit de leitura existente entre os alunos. A leitura literária, como forma de aproximar os sujeitos dentro de um processo de reflexão livre, apareceu em muitos dos relatos dos entrevistados, o que indica que o Clube de Leitura também foi fundamental para ampliar o nível de socialização entre os alunos. Esse mesmo efeito poderia ser ampliado para toda a escola, apaziguando muitas situações de conflitos onde o diálogo precisa predominar.

Para além dos dados mais objetivos, minha pesquisa revelou o quanto a leitura favorece à inclusão, incentiva as mudanças, incrementa o diálogo, enriquece elementos da imaginação e produz caminhos que levam ao exercício da cidadania. Tais achados revelam que, para além de um processo que pode levar ao prazer, ao domínio dos elementos da língua, o ato da leitura literária tende a produzir sentidos que podem levar os leitores ao exercício da alteridade, à busca por relações sociais mais afetuosas dentro e fora do ambiente escolar.

Nas entrevistas, após cada uma das ações do Clube, pude reconhecer nesses jovens outras formas de compreensão da leitura, que subverte a concepção de que a leitura é somente uma ferramenta que proporciona habilidades e competências para escrita. Nesse sentido, há falas de oito alunos que desvelam as possíveis relações entre as experiências de leitura, a formação da sensibilidade estética, a motivação para o ato da leitura e a formação da identidade leitora com nuances humanistas.

Visto dessa maneira, é possível destacar que durante a mediação de leitura literária alguns alunos demonstraram interação com o texto, ao explorá-lo por meio dos seus repertórios, sem os rígidos processos de análise textual guiados pela normatização da língua. Ao darem sentidos e significações ao texto, verifiquei que estavam subvertendo o modo tradicional de aproximação como a literatura. Identifiquei, com isso, que nessa escola, antes do início do Clube, os jovens e adultos não eram estimulados para o desenvolvimento nem do gosto pela leitura, nem para leitura enquanto forma de atribuir sentido.

E por ser ato, ação humana e prática, a leitura ganhou gestos; se inseriu nos espaços dessa escola; incluiu porquês; encontrou inquietações; demarcou contradições; fez emergir dos alunos uma identidade leitora. As narrativas lidas, além de explorarem os elementos da imaginação, trouxeram elementos discursivos da política, das ciências e estabeleceram laços interpessoais entre os participantes do Clube.

Para finalizar, cabem ainda algumas reflexões. Parece consensual que uma pesquisa de mestrado não consiga esgotar temas ligados a educação, por ser este campo de estudo tão amplo, tão complexo e tão marcado pelas práticas sociais, que são atravessadas por mudanças, por lutas, por discontinuidades. Motivos pelos quais, a pesquisa que apresentei nessa dissertação não esgota o tema da formação de leitores literários, nem tão pouco temáticas correlacionadas, por se tratar de um estudo que contém as suas limitações. Uma delas foi a delimitação das categorias de análise, deixando-se de lado, por exemplo, a possibilidade de se investigar as apropriações que os alunos fazem dos gêneros textuais e discursivos presentes em ambiente virtual, já que alguns alunos revelaram que realizavam essa prática de leitura frequentemente.

Parece normal também, embora seja um discurso equivocado, que as pesquisas feitas no Brasil nas áreas ligadas as Ciências Humanas, não necessitem de recursos tecnológicos avançados, até mesmo intermediários. Na minha compreensão esse aspecto merece total atenção. Pesquisas que se utilizem das entrevistas como instrumento de coleta de dados, precisam de equipamentos que façam a captação do áudio com qualidade, pois barulhos, ruídos, vozes distorcidas dificultam os processos de transcrição. Os dados utilizados nessa pesquisa, por exemplo, são provenientes de entrevistas que possuem muitos ruídos devido à falta de um gravador ou de um equipamento que captasse de forma direta a voz do entrevistado ou que reduzisse ruídos. Em outras palavras, as pesquisas realizadas em Instituições Públicas necessitam de investimento público em equipamentos.

As referidas limitações, no entanto, não impossibilitaram que esta pesquisa contribuísse de forma propositiva com estudos relacionados à leitura, um tema de notório interesse e que vem se constituindo um dos maiores desafios da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et alii*. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria literária**. In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 124:23/34, Jan. – mar., 1996.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BELÉM (Município). Prefeitura Municipal de Belém. **Anuário Estatístico do Município de Belém - 2010**. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2011. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/ANUARIO_2010/0-00_sumario.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 jan.2015.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Decreto nº 7.559 de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. **Política Nacional do Livro**. Lei nº 10753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4489437&disposition=inline>>. Acesso em: out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Saeb/Prova Brasil: 2015**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório SAEB [recurso eletrônico]: 2017**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+>>

2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. Literatura e teoria do efeito estético. In: _____. **Tópicos de teoria para o discurso literário**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004, p. 137-176.

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knoop. *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, LDA, 1994

CANDIDO, Antônio. **Vário Escritos**. São Paulo: Duas Cidades - Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/ppec_8635992-5655-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CAMPANERUT, Camila. **Retratos do Brasil aponta aumento de leitores no País**. Site do Ministério da Cultura, Distrito Federal, 31 mai. 2016. Disponível em: <<http://cultura.gov.br/retratos-do-brasil-aponta-aumento-de-leitores-no-pais/>>. Acesso em: 8 de out. 2018.

CARVALHO, A. M. P. **Sociedade, Estado e Políticas Públicas na Civilização do Capital: um olhar sobre o presente**. Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos. Ano 10, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em:

<<http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/484>>. Acesso em: 03.jun.2015

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLARK, K. & HOLQUIST, **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 19-31.

_____. **Os desafios da Escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.

_____. "As Práticas da Escrita". In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da Vida Privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras 2009, p. 113-162.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002b.

COPEES, Regina Janiaki & SVELI, Esméria de Lourdes. **Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica**. ALB: São Paulo, 2016. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf>. Acesso em out. 2018.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária – uma introdução**. São Paulo: BECA, 1999.

DIAS, Mauricio L.; COSTA, Christiane H.G; SANTOS, Jessyca I. N. dos; FERREIRA, Mônica R. S. & SILVA, Nelma R. da. **Terra Firme: Uma Reflexão Sobre o Atual Processo de Regularização Fundiária**. Revista Universo & Extensão, Vol. 1, No 1, 2013. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/universo_extensao/article/viewArticle/353>. Acesso em 22 out. 2018

FIORIN, J. L. **Polifonia textual e discursiva**. In: FIORIN, J. L.; BARROS, D. L. de (Org.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Editora da USP, 2003, p. 29-36.

FERREIRA, Leila Cristina Leite; COSTA, Antonio Mauricio Dias da; CARDOSO, Denise Machado. **Casa preta: uma etnografia de um espaço de sociabilidade da juventude grafiteira de Belém**. Rev. NUFEN, Belém, v. 6, n. 1, p. 111-123,

2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v6n1/a06.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **PCNEM – literatura. Análise crítica. In: Brasil. Ministério da Educação (MEC)**. Secretaria de Educação Básica (SEB). Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC, SEB, 2004b.

_____. **Literatura**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB/DPPEM, 2004a, p. 60-82.

FREITAG, B., COSTA, W.F, MOTTA, V.R..**O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1997, p.111

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Projetos de leitura**. Rio de Janeiro: FNLIJ [Online]. Disponível em: <<https://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>>. Acesso em: 04 de jul. 2019.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GONÇALVES, Magaly Trindade; BELLODI, Zina Castelletti. **Teoria da literatura “revisitada”**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 107-116.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (org.). **A Literatura e o Leitor – textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis**. Tradução de Luiz Costa Lima e Peter Nuamann. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor. Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais**. Presença Pedagógica. v. 6, n. 31, pp. 17-27, jan./fev. 2000.

Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Campinas: São Paulo: Pontes, 2002.

KUSUMOTO, Meire. **Os 20 livros de ficção mais vendidos de 2018. Quantos você leu?** Veja Abril. São Paulo, 28 dez. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/os-20-livros-de-ficcao-mais-vendidos-de-2018-quantos-voce-leu/>>. Acesso em: 8 de jan. 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, Ruth Silviano Brandão. **Uma encenação da palavra literária**. Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura, [SI], n.18-20, p.195-199, dec. 2016. ISSN 0101-3548. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/10143>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MANGUEL, Alberto. **Leituras proibidas**. In Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Editora, 2010.

MARUCCI, F. **‘Brasileiro não lê’. Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva**. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária**. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MIOTELLO, V.; NAGAI, E.; COVRE, A. et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PARÁ (Estado). Secretaria de Educação. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Vol. II. Belém-Pará, 2008.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Consulta Escola**. Belém, Pará. 2018. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_escola/frmConsultaEscola.php>. Acesso em: 14 ago. 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura - Uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009.

RAZZINI, M.P.G. **O espelho da nação – a Antologia Nacional e ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, Maria Fernanda. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura**. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 18 de mai. 2016. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 8 de out de 2018.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e docência: desafios para o século XXI**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **Entre a crise e a mudança: a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, S. B. B. (2000). A leitura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo. In KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. (Org.). **Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre. Artmed. pp. 147-161.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

SNEL, Sindicato Nacional dos Editores de Livros. **Painel das vendas de Livros no Brasil**. Rio de Janeiro, Setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2015/04/SNEL-08-2018-08T.pdf>>. Acesso em 04 de out. 2018.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

SOUZA, Solange da Silva e SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. **O Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL): contribuições às práticas de mediação de leitura literária em ambiente escolar**. Novas Edições Acadêmicas: Letônia, União Europeia, 2018.

SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. **Relatório Técnico-Científico Final do Projeto de Pesquisa Mediação de Leitura: teoria e prática** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida do e-mail: nilocarlos7@gmail.com em 27 de abr. 2019.

VIEIRA, J. R. **Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira**. Tese de Doutorado. UNICAMP: São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: MartinsFontes, 1991.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Estética da Recepção**. In: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (Org.). Teoria Literária abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Teoria da literatura I**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARÁ (TCE/PA). **Auditoria Operacional na Educação - Ensino Médio** (processo nº 2013/51037-8). Belém, 2013. Disponível em: <<https://www.tce.pa.gov.br/index.php/controle-externo/auditoria-operacionais?layout=edit&id=4210>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

TRAGINO, Arnon. **O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural**. Revista Mosaicum, n. 18, Jul/Dez. 2013.

ANEXO A – Termo de autorização e cedência dos dados das entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

AUTORIZAÇÃO

Eu,.....

Nº do CPF (ou RG).....,residente na (rua,
 Travessa, av., bairro,
 cidade).....

AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais à **Ana Lídia da Conceição Ramos Maracahipe**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, a publicar os relatos orais (entrevistas), na íntegra ou em parte, por mim relatados em entrevista concedida no dia.....de.....de 2018, podendo utilizar o nome....., escolhido por mim, para identificação das minhas falas na sua dissertação.

Belém, de de 2018.

 Assinatura do entrevistado

ANEXO B – Roteiro das entrevistas com os alunos

Dentre as perguntas feitas por ocasião da entrevista encontram-se:

- xiv. Você pode começar dizendo o seu nome completo, a sua idade, o tempo em que já é aluno da escola e morador do bairro?
- xv. Você gosta da escola?
- xvi. Como é sua relação com a direção e os outros funcionários?
- xvii. Como é sua relação com os professores?
- xviii. Você mora com quem?
- xix. Qual o nível de escolaridades dos membros de sua família?
- xx. Tem alguém do seu ciclo familiar que goste de ler?
- xxi. Você gosta de ler?
- xxii. Aqui na escola, você já viu algum projeto, ação ou algum professor que desenvolveu ações de incentivo à leitura?
- xxiii. Você é religiosa? Se religiosa: Como é feito o trabalho com a leitura lá na igreja?
- xxiv. Nas suas horas vagas o que você gosta de fazer?
- xxv. Do seu ciclo de amizade, você conhece alguém que goste muito de ler?
- xxvi. Você se considera leitor?
- xxvii. O que você acha do nosso projeto?

ANEXO C – Roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica

Dentre as perguntas feitas por ocasião da entrevista encontram-se:

- i. Você pode começar se apresentando, pelo nome completo
- ii. Você está há quanto tempo na escola?
- iii. Você gosta da escola? Mudaria algo?
- iv. Como é sua relação com os funcionários da escola?
- v. O que você acha da leitura entre os alunos?
- vi. Você acha a leitura algo importante ou algo secundário, que tem que estar ao lado de outras coisas?
- vii. Qual a importância que você dá a leitura nas escolas?
- viii. Você se considera uma leitora?
- ix. O que você acha do projeto que estamos realizando aqui na escola?