



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RUANNE FABRICIA TORRES RIBEIRO

O CLUBE DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: Um Estudo
sobre as Práticas do Grupo de Pesquisa GELAFOL-UFPA

Belém/Pará

2022

RUANNE FABRICIA TORRES RIBEIRO

O CLUBE DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: Um Estudo
sobre as Práticas do Grupo de Pesquisa GELAFOL-UFPA

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

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

Belém/Pará

2022

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

- R484c Ribeiro, Ruanne Fabricia Torres.
 O Clube de Leitura e a Formação de Leitores Literários : um
 estudo sobre as práticas do grupo de pesquisa GELAFOL-UFPA /
 Ruanne Fabricia Torres Ribeiro. — 2022.
 121 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Belém, 2022.
1. Educação. 2. Leitura. 3. Formação de leitores literários.
 4. Clube de leitura. I. Título.

CDD 370

RUANNE FABRICIA TORRES RIBEIRO

O CLUBE DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: Um Estudo
sobre as Práticas do Grupo de Pesquisa GELAFOL-UFPA

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

Data de aprovação: 21 de fevereiro de 2022.

Presidente da Banca:

Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

Membro Externo:

Universidade Federal de Santa Catarina
Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias Debus

Membro Interno:

Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

Para minha mãe, que foi quem me deu olhos.
Para Fernando Maués, que me ensinou a enxergar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho derivou da soma de muitas forças visíveis e outras tantas ocultas, as quais farei questão de mencionar, sob desculpas de esta ser, talvez, a seção mais pessoal de um trabalho acadêmico – apesar de que o todo de uma pesquisa continua fazendo referência ao eu.

Meu primeiro obrigado vai à minha mãe: meu sustento em horas difíceis e o prazer da companhia em horas fáceis. Mãe, tu me ensinas a acreditar, e a fé deve mesmo ser a coisa mais complexa de se repassar a um rebento. Pensar no conforto divino é sempre lembrar que tenho mostras dele no teu suporte e integral doação. Quando as coisas me pesam, o refrão de Emicida nunca me sai da cabeça, ele me ajuda a acordar: “eu vou pro front como um guerreiro, nem que seja pra enfrentar o planeta inteiro; correr a maratona, chegar primeiro e gritar: é por você, amor”. Sim, minha mãe, isso também é por ti.

Aos Professores Nilo Carlos e Fernando Maués: meus orientadores no mestrado e na graduação, respectivamente, mas antes guias de outras travessias paralelas que enfrentei. Ambos viram minha metamorfose como leitora e como professora e sou grata por poder compartilhar (e por vezes discordar) do tanto que me ensinaram.

Ao meu companheiro Fernando Né, que divide comigo a carreira docente, me inspira a ser uma mulher melhor e mais respeitosa com os meus limites, está ao meu lado construindo pedra por pedra dos sonhos que nem eu sabia que tinha. É o amor que me faz abrir os olhos e foi pensando nele que eu escrevi todas essas páginas.

À minha irmã Anne e minha cunhada Suzane: pela tranquilidade que tentavam me transmitir quando eu achava que não seria possível concluir e pelas piadas que se somam a uma série de críticas que temos ao sistema de educação. Meninas, é um alívio lembrar que vocês fazem parte da minha família.

Ao meu pai, Ronald, por ser uma figura ímpar no meu amadurecimento leitor, ter financiado a maior parte dos meus estudos, mas principalmente por ter sempre me permitido questionar.

À Luzia de Maria, escritora competente, mas maior que isso: uma mulher incrível com que tive o prazer de trocar correspondências e fazer parte de sua rede de contato. Obrigada por me inspirar, professora.

À minha prima Andressa e minha sobrinha Laura, por terem reabilitado a esperança nos laços fraternos. Também às minhas duas famílias, Torres e Ribeiro, a quem estendo meus agradecimentos.

Às amigas e aos amigos que estiveram ao meu lado durante essa caminhada: seja nos grupos de três/quatro no WhatsApp, em conversas distantes em tempos de isolamento social, ou me marcando em memes sobre pessoas que não conseguem terminar a dissertação. Obrigada por ficarem.

Ainda no rol de amigos, meu agradecimento mais que especial à Edla, minha fiel companheira de turma e de tantas outras crises existenciais. Agradeço também aos amigos Douglas e Rodrigo, queridos que me faziam rir e me preocupar com o quanto estávamos perdidos e, ao mesmo tempo, “encontrados” em nossas pesquisas.

Às amigas Ana Magno e Ana Maria, por continuarem sendo meus esteios mesmo depois de a faculdade ter terminado. À Pamela, Laís, Rebeca, Camile, Natália, Debora, Mariana e Fernando Martins: obrigada por me defenderem da minha autocrítica e serem acolhedores do jeito especial que cada um tem.

À Kate, por me mostrar que a dança e a amizade podem ser terapêuticas.

Ao Professor Damião, que, não à toa, compõe esta banca. Sem saber, o professor permitiu que eu desse continuidade à minha formação, mesmo com os horários de suas aulas conflitando com meus turnos de trabalho. Em uma jornada de 4h semanais, tudo o que eu conseguia assistir eram 45 minutos de aula. Juro: nesse curto tempo, aproveitei mais dessa disciplina do que de qualquer outra já feita integralmente por mim. Obrigada por ser – uso propositadamente um pleonasmo – uma pessoa humana.

À Professora Eliane Debus, por sua generosidade de prestar auxílio com sugestões importantíssimas para a confecção desse trabalho. Professora, que maravilhosa mediação eu encontrei no dia da minha qualificação. Os seus orientandos devem ter muita sorte de poder tê-la como apoio.

À minha psicóloga, pois certamente sem o seu auxílio profissional e, sobretudo, sem o olhar empático, toda essa jornada seria ainda mais extenuante. Gabriela, eu digo que ser professora é fazer magia no escuro, é estar condenado a ter esperança. Talvez o psicólogo seja quem traz a luz para enxergar melhor os plenos poderes, promove o acolhimento para aceitar que ter esperanças pode não ser um fardo tão pesado assim. Obrigada de verdade.

À Daniele Rodrigues, por ser uma professora em que se pode confiar e se inspirar, uma colega de profissão que ensina e entrega amor pelo que faz. Também aos amigos que já estiveram e ainda estão compondo o GELAFOL. Foi um prazer conviver com vocês, em especial, Celso Mauller (*in memoriam*), um amigo inesquecível.

Ao amigo Elizier, por ser mais que uma assessoria acadêmica, por tocar com leveza meu projeto-embrião, envolver de poesia um caminho tortuoso e de grandes impactos emocionais. Zi, mereces o mundo.

Ao avô Gecy (*in memoriam*) e à avó Elza, por terem me absorvido e dado o prazer de suas companhias e abraços sempre que precisei.

Às forças ocultas que me regem, guardam e confundem: Deus, Nazinha, o cavalo dos meus sonhos e a crença de que a vida só vale a pena se existir conexão e livros por perto.

“O objeto de minhas pesquisas não é tanto como podemos ‘construir’ leitores, para retomar essa expressão, mas principalmente como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos. Interessa-me particularmente descrever como, apropriando-se de textos que vocês editam, ou fragmentos de textos, crianças e adolescentes, mulheres e homens elaboram um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas, e encontrar, ou voltar a encontrar, a energia para escapar dos impasses nos quais eles se sentem encurralados”.

(PETIT, 2013, p. 31).

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é descrever e interpretar de que maneira um clube de leitura desenvolvido em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Região Metropolitana de Belém-Pa contribuiu para a formação de novos leitores literários, com enfoque direcionado às práticas de mediação desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para tanto, o estudo qualitativo se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica, com bases também no estudo de caso. Em contato com as ideias de Paulo Freire (1989), Antonio Candido (2004), Michèle Petit (2009), Vincent Jouve (2010), Regina Zilberman (2009), Teresa Colomer (2007), Aidan Chambers (2007), entre outros autores que versam acerca de temas relacionados à mediação de leitura e formação do leitor, o clube de leitura será interpretado como estímulo a uma formação mais ampla e participativa do sujeito. O resultado desta pesquisa demonstra que o processo de confiança entre mediador-aluno é condição sem a qual não se torna viável pensar em formar leitores. As experiências escolares podem e devem tocar laços de afetividade no ensino das estratégias de leitura, tendo em vista que esta última é plural, democrática e evoca a humanidade muitas vezes soterrada por uma lógica de produtividade de números e resultados em sala de aula. Além disso, recuperamos a reflexão acerca a importância dos processos de compartilhamento de leitura na escola para o desenvolvimento de professores e alunos críticos e conscientes dos seus papéis sociais.

Palavras-chave: Educação; Leitura; Formação de leitores literários; Clube de leitura.

ABSTRACT

The main objective of this work is to describe and interpret how a reading club developed in two classes of the seventh year of elementary school in a public school in the Metropolitan Region of Belém-Pa contributed to the formation of new readers, with a focus directed to the practices of mediation developed by the Group of Literary Studies in the Amazon and Reader Training (GELAFOL), of the Federal University of Pará (UFPA). For this purpose, the qualitative study will be done through a bibliographic research, also based on the case study. In contact with the ideas of Paulo Freire (1989), Antonio Candido (2004), Michèle Petit (2009), Vincent Jouve (2010), Regina Zilberman (2009), Teresa Colomer (2007), Aidan Chambers (2007), among others authors who deal with topics related to reading mediation and reader formation, the reading club will be interpreted as a stimulus to a broader and more participatory formation of the subject. As a result of this study, the research demonstrates that the process of trust between mediator-student is a condition without which it is not feasible to think about training readers. School experiences can and should touch bonds of affection in the teaching of reading strategies, considering reading is plural, democratic and evokes humanity often buried by a logic of productivity of numbers and results in the classroom. In addition, we recovered the reflection on the importance of the processes of sharing reading at school for the development of teachers and students who are critical and aware of their social roles.

Keywords: Education; Reading; Training of literary readers; Reading Club.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momento de reunir com os colaboradores para construir e revisar 86	86
as estratégias de mediação..... 86	86
Figura 2 – Momento de reunir com os colaboradores para construir e revisar 86	86
as estratégias de mediação..... 86	86
Figura 3 – Evolução do IDEB referente ao Ensino Fundamental da Escola Augusto Olímpio. 90	90
Figura 4 – Profa. Ruanne Ribeiro em um momento com a turma 701. 97	97
Figura 5 – Profa. Ruanne Ribeiro em um momento com a turma 701. 97	97
Figura 6 – Profa. Daniele Rodrigues em um momento com a turma 702..... 103	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações PPGED/CCSE/UEPA.....	24
Quadro 2 – Dissertações PPGED/ICED/UFPA.....	27
Quadro 3 – Dissertações UFPA/UNIFESSPA.	30
Quadro 4 – Linha histórica da política do livro e da leitura no Brasil.....	38
Quadro 5 – Documentos Oficiais da Educação.	41
Quadro 6 – IDEB referente ao Ensino Fundamental da Escola Augusto Olímpio.....	90
Quadro 7 – Principais leituras feitas pelo Clube de Leitura GELAFOL.	95
Quadro 8 – Pergunta: Você gosta de ler?.....	105
Quadro 9 – Pergunta: Tem alguém do seu ciclo familiar que goste de ler?.....	107
Quadro 10 – Pergunta: O que você espera do projeto?.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	ANÁLISE DO DISCURSO
ANRE	AVALIAÇÃO NACIONAL DE RENDIMENTO ESCOLAR
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
BTD CAPES	BIBLIOTECA DE TESES & DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (BTD CAPES)
CCSE	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)
EAO	ESCOLA AUGUSTO OLÍMPIO
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FAED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GELAFOL	GRUPO DE ESTUDOS LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA E FORMAÇÃO DO LEITOR
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ICED	INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNADC	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PNLE	POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA

PPGED	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PARFOR	PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEDUC-PA	EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UEPA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ
ZNP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 O caminho para chegar ao objeto de estudo	17
1.2 Hipótese e objetivos	20
1.3 Contextualização do objeto de estudo	21
1.4 Percurso teórico-metodológico	22
1.5 Organização do texto dissertativo	34
2 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA NA ESCOLA	35
3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, MEDIAÇÃO E CLUBE DE LEITURA	57
3.1 Concepções de Leitura	57
3.2 Concepções sobre mediação de leitura	66
3.3 Concepções sobre os clubes de leitura	74
4 O PROJETO “MEDIAÇÃO DE LEITURA: TEORIA E PRÁTICA” E O CLUBE DE LEITURA PROMOVIDO PELO GELAFOL	82
4.1 As leituras consultadas	83
4.2 Caracterização do Clube de Leitura: etapas de preparação e planejamento das ações (março de 2017 a março de 2019)	84
4.2.1 Primeira fase: registro, seleção e análise do material teórico e literário, produção acadêmica	85
4.2.2 Segunda fase: ações e levantamento dos dados nas escolas participantes	87
4.3 Os objetivos e as escolas atendidas	88
4.4 O perfil da escola atendida	89
4.5 As mediações na Escola Augusto Olímpio (EAO)	92
5 AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: COM A PALAVRA, OS LEITORES	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A – Termo de autorização e cedência dos dados das entrevistas	120
ANEXO B – Roteiro das entrevistas com os alunos	121

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!”

- Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo.

(PENNAC - *Como um Romance*)

O presente trabalho, intitulado “O Clube de Leitura e a formação de leitores literários: um estudo sobre as práticas do grupo de pesquisa GELAFOL-UFPA”, encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Tal linha contempla estudos e investigações que questionam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas da sociedade, de modo que os processos educativos passam a ser vistos em estreita relação com as demandas sociais.

A construção do sujeito leitor é um processo complexo e duradouro, que pode ser iniciado ainda na infância e ressignificado em toda a vida adulta. Por conservar múltiplos significados, construir identidades e relações do ser para consigo e para com o mundo, a leitura segue sendo uma atividade eivada de sentidos a serem estudados e descritos, a partir de várias perspectivas, incluindo a da formação de leitores. Sob esse viés, o presente trabalho tem como objetivo descrever e interpretar de que maneira um clube de leitura desenvolvido em uma escola pública da Região Metropolitana de Belém-Pa contribuiu para a formação de novos leitores literários, com enfoque direcionado às práticas de mediação desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

No que se refere à importância do fomento à leitura em ambientes educacionais, algumas fontes se fazem válidas para traçar um contexto sobre a questão no Brasil. Apesar de existirem ressalvas acerca dos métodos usados em exames e pesquisas em larga escala, principalmente no que toca às concepções sobre leitura e linguagem, vemos, ano a ano, a divulgação de dados e pesquisas que mostram o país com sérias lacunas escolares e leitoras.

Em 2020, veio à público a quinta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹, realizada pelo Itaú Cultural e Instituto Pró-Livro. Os dados foram coletados de outubro de 2019 a janeiro de 2020 e o objetivo da iniciativa é conhecer o comportamento do leitor e

¹ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 19 out. 2020.

identificar os hábitos do brasileiro em relação à literatura. Foram feitas 8076 entrevistas em 208 municípios brasileiros, sendo 5.874 nas capitais de 26 estados e do Distrito Federal. Entre os resultados, viu-se que a quantidade de leitores no país caiu de 56% em 2015 para 52% em 2019. Os números podem ser conferidos tanto em relação ao total do Brasil quanto pelas cinco regiões ou pelas capitais, e foram ponderados considerando-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais,

leitor, de acordo com a definição da pesquisa, é quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. Já não *leitor* é quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses. Os resultados publicados em 2019 apontam a existência de 52% de leitores e 48% não leitores entre os entrevistados. (DINIZ, 2020, n.p.).

Em 2015, eram 56% leitores e 44% não leitores. Sobre o estado do Pará, na capital Belém, a pesquisa indicou que 61% são leitores, sendo contabilizadas pelo menos 841 mil pessoas. Desse montante, 39% se denominam estudantes; 61% já não estudam mais; e apenas 20% afirmam ler por gosto. Em termos de observação, ler tornou-se mais difícil para a população brasileira, e um aumento significativo nas declarações de dificuldade se compararmos os novos resultados aos obtidos na edição inicial do levantamento:

Em 2007, 48% dos entrevistados responderam não ter dificuldade nenhuma para ler. Já em 2019, apenas 33% afirmaram o mesmo. Soma-se a isso o fato de que o percentual de pessoas que dizem não ter paciência para ler saltou de 11% para 26% no mesmo período e a falta de concentração suficiente para a leitura cresceu de 7% em 2015 para 13% em 2019. (DINIZ, 2020, n.p.).

Esses resultados mostram um longo caminho para formar novos leitores e recuperar aqueles que já não estão em ambientes formativos. Também é possível relacionar esses dados ao desempenho dos estudantes em exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE é um órgão internacional que reúne países desenvolvidos na realização de pesquisas, projetos e consultoria voltados ao desenvolvimento socioeconômico. O exame mais recente foi realizado em 2018² e notificou que os alunos no Brasil pontuaram abaixo da média da OCDE em

² Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

Leitura, Matemática e Ciência. Apenas 2% dos alunos tiveram os níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos uma matéria (média OCDE: 16%) e 43% dos alunos pontuaram abaixo do nível mínimo de proficiência (Nível 2) em todas as três disciplinas (média OCDE: 13%). Vale lembrar que a prova leva em consideração uma escala de sete níveis de proficiência em Leitura, Ciências e Matemática.

Diante dos dados postos anteriormente em perspectiva, é preciso cautela em avaliar os resultados, pois sendo mecanismos de avaliação e conhecimento, não abrangem toda a população mundial, mas parte dela (PRADO, 2020). Nesse sentido, olhar para esses parâmetros serve não como sentença negativamente determinante, mas como referência para pensarmos em planos a médio e em longo prazo que possam elevar o Brasil enquanto um país leitor.

Para tanto, a pesquisa empreendida considera que a mediação em um clube de leitura pode construir relevantes estratégias de incentivo e apropriação da leitura, em especial a de natureza literária, por consolidar caminhos para descobertas individuais e coletivas, além de fortalecer discussões acerca da transmissão cultural e dos atos de ouvir e contar histórias, atividades presentes na vida humana desde momentos anteriores à escolarização e que, posteriormente, ganham novos horizontes e possibilidades. Entende-se o processo leitor como um movimento interativo de construção de sentido, baseado nas relações de texto e contexto, produtor e leitor, componentes textualmente explícitos e aqueles evocados pela articulação individual. O clube de leitura, enquanto composição que valoriza a participação e colaboração de todos os participantes, corrobora a visão de que o ato de compartilhar impressões de leitura constitui uma via de acesso a territórios íntimos que ajudam a elaborar ou fazer a manutenção da individualidade.

1.1 O caminho para chegar ao objeto de estudo

Datada, poderia dizer que a justificativa pessoal para a pesquisa iniciou no momento do pré-projeto, no ano 2018, antes mesmo de decidir a linha de pesquisa a qual iria me filiar. Mas a verdade é que todos os pareceristas, avaliadores e, por fim, leitores em geral sabem que a tessitura de um texto dissertativo deve ser creditada mais a um momento de reflexão gratuito que a um deliberado desejo de percorrer caminhos teóricos. Sendo assim, o começo dessas páginas se deu antes da minha maturidade leitora – se é que ela existe ou se completa em alguma idade.

Como muitas histórias de professores, a minha também se iniciou pela trajetória de outros, ou melhor, de outras professoras. A relação com o objeto estudado, o clube do livro, deu-se aproximadamente em 2007, entre os onze e doze anos, em uma escola privada no bairro de periferia onde morava. A professora de Língua Portuguesa decidira formar um clube onde cada aluno pudesse levar seu próprio livro e emprestar aos colegas, em semanas que se intercalavam rodas de leitura e aulas expositivas de lições gramaticais. Tendo aprendido a ler tardiamente, considerei a iniciativa uma boa chance de exercitar minhas habilidades leitoras, pois a insegurança de menina me fazia buscar refúgio em boas notas e desejos incessantes de elogios dos mais velhos. Não fiz questão de entender propriamente o porquê de os adultos incentivarem tanto a leitura quando, na realidade, eu pouco os via lendo, já estava habituada ao *modus operandi* do “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Descrita a proposta aparentemente simples e sem pretensões avaliativas – a exemplo do temido “teste de leitura em voz alta”, que já semeava a discórdia entre os meus pares –, encarei junto aos meus colegas aquele convite como uma ordem velada, mas diferente das outras ordens a que estávamos acostumados. Daquela vez ninguém nos ensinaria nada, éramos nós que iríamos soltar o verbo e tantas outras coisas a partir daquele momento.

Em casa, os exemplos leitores vinham de minha mãe e irmã, e a quantidade de livros a que éramos expostas mostravam um desejo que meus pais tinham de que fôssemos tomadas por horas de um lazer culto ou de qualquer natureza instrutiva. A ideia do clube do livro, após conhecida em ambiente familiar, foi amplamente aprovada e logo era também minha mãe quem supervisionava o andamento da leitura emprestada. É preciso dizer o quanto isso foi um divisor de águas na minha vida leitora. Naqueles dias, as aulas de gramática já não eram tão penosas, pois eu sabia que, após algumas semanas, viriam os encontros para falarmos sobre nossas impressões de leitura. O que mais me fascinava nessa iniciativa era que, diferentemente de um teste com respostas fechadas, no clube de leitura, tínhamos a autonomia de expor nossos pensamentos e sentimentos – às vezes até mesmo justificando-os com base em coisas que jamais a professora encontraria na superfície textual dos livros. Era como se a minha timidez perdesse espaço para a oportunidade de reconhecer algo que eu era e gostava de ser, mas que só sabia quando falava sobre os livros.

Já durante a Graduação em Letras, foi possível fazer parte de dois projetos que foram essenciais para a escrita deste texto acadêmico: o PIBID Letras – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL), sediado no curso de Pedagogia, ambos na Universidade Federal do Pará. No PIBID, tive a oportunidade de ir, ainda no início da graduação, às escolas públicas

ministrar oficinas de leitura e produção textual, e isso foi importante para desfazer uma série de inseguranças acerca do ensino público e suas possibilidades. Também foi um vínculo essencial para meu desenvolvimento pessoal e como docente, tendo em vista que ter sido bolsista por pelo menos três anos me proporcionou experiências ímpares, como apresentar trabalhos de circulação nacional e internacional, apoiada pelo financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O GELAFOL, por sua vez, surgiu como um complemento do interesse sobre as práticas docentes envolvendo leitura e fruição de literatura, foi onde aprendi mais sobre as estratégias de mediação de leituras literárias, bem como pude conviver com profissionais já graduados e mais experientes no contexto de salas de aula e projetos articulados entre os meus interesses acadêmicos. Foi também nessa oportunidade que retomei meu contato com os clubes de leitura, compreendendo a gama de possibilidades que tal ação de mediação poderia proporcionar para professores e alunos.

Pensando nas duas experiências – PIBID e GELAFOL –, as razões que motivaram a escolha do tema de pesquisa se inserem na constatação de que, embora possua tamanho grau de importância na formação do leitor, a Escola, em especial a pública, enfrenta desafios expressivos no objetivo de formar novos leitores literários. São variados os caminhos e as propostas metodológicas capazes de seduzir um aluno para o mundo das letras, porém, entre as opções, o clube de leitura em ambiente escolar vem se revelando – durante décadas e em vários países – como uma atividade geradora de descobertas tanto para docentes quanto para discentes no que se refere ao compartilhamento de impressões de leitura.

Entre outros tópicos biográficos que chamam à responsabilidade os desejos fundadores desta pesquisa, está a minha admissão como professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), no início do ano de 2019, mesmo período em que adentrei no Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED-UFPa). Não sem atribulações, vivi esse primeiro ano de disciplinas equilibrando 200h de carga horária mensais no Estado com as disciplinas realizadas no âmbito do mestrado. Foram muitos períodos de dificuldade e incerteza, agravados pelas alterações de projeto que substancialmente foram modificadas pelo advento da pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Originalmente, tal trabalho envolveria uma pesquisa-ação e o clube de leitura avaliado seria composto por uma turma de 9º ano de uma das escolas públicas que atuo. Mas se existe uma razão mais que estratégica, diria que decidir alterar o objeto de estudo para o Clube de Leitura GELAFOL foi importante para revisitar minhas memórias do início de minha carreira docente e enxergar a importância dessas iniciativas para a formação de novos leitores

literários, mesmo aqueles com certa maturidade, como é o caso dos professores. A academia não é – e, na minha visão, nem pode ser – apartada da vida. É parte que não espera a recuperação de fraturas, mas, sobretudo, incentiva-nos a persistir mesmo em dor. A relevância das práticas de mediação de leitura sempre estimulou meus melhores esforços e é significativo poder analisar, com um olhar científico, as práticas que ainda fazem parte até hoje de minhas conduções em sala de aula.

Estruturalmente, o estudo sobre o objeto da pesquisa exigiu um percurso metodológico que considerou uma pesquisa qualitativa a partir de estudos bibliográficos acerca das concepções de leitura recorrentes nas escolas brasileiras; os conceitos de mediação levados em conta para a execução das atividades analisadas; o perfil dos alunos da escola envolvidos na proposta de mediação de leitura, entre outros tópicos. Os aportes teóricos utilizados na pesquisa se mobilizam a partir de teorias cunhadas por Antonio Candido (2004), Michèle Petit (2009), Vincent Jouve (2010), Regina Zilberman (2009), Teresa Colomer (2007), entre outros autores que versam acerca de temas relacionados à mediação de leitura e formação do leitor.

1.2 Hipótese e objetivos

A hipótese inicial sugere que a mediação de leitura construída pelo clube de leitura, à semelhança do concebido pelo GELAFOL, é composta por estratégias que envolvem tanto aspectos teóricos inerentes ao texto literário quanto por elementos externos ao texto que, amalgamados, solidificam um ambiente propício à conquista de novos leitores literários.

O objetivo geral centrou-se em descrever e interpretar de que maneira um clube de leitura desenvolvido em uma escola pública de Belém-Pa contribuiu para a formação de novos leitores literários, com enfoque direcionado às práticas de mediação desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Entre os objetivos específicos, estão:

- a) Selecionar e analisar os textos teóricos que desenvolvem os conceitos de leitura e de clube de leitura no ambiente escolar e no âmbito do Ensino Fundamental;
- b) Realizar o levantamento bibliográfico a respeito do que dizem os documentos oficiais das esferas estaduais e federais acerca da importância e das alternativas para a formação de leitores literários na escola;
- c) Coletar e analisar os dados referentes às práticas de leitura do projeto “Mediação de leitura: teoria e prática”, por meio de entrevistas semiestruturadas colhidas com os alunos durante o período de execução do projeto.

1.3 Contextualização do objeto de estudo

O projeto que dá vida a este trabalho iniciou sua execução no começo do ano 2017, a partir da coordenação do Professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, no departamento da Faculdade de Educação, sob domínio do Instituto de Ciências da Educação, através da Portaria n.º 051/2017/ICED. O título “Mediação de leitura: teoria e prática” partia da premissa de que o papel do mediador seria essencial no processo de formação de leitores, sejam essas crianças ou jovens dentro do contexto escolar, mais especificamente, tomava como referência o sistema público de educação.

Tendo como área e subárea do projeto a Educação/Formação do leitor, tal projeto era produto de duas experiências anteriores tomadas pelo mesmo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitores (GELAFOL-PPGED-ICED-UFPA): “Literatura Contemporânea na Amazônia: estudos e registros para a formação do leitor” e “Leituras Literárias Amazônicas e Formação do leitor”, cujas datas de execução se estenderam entre os períodos de 2013 a 2014 e 2015 a 2016, respectivamente. Muitos foram os frutos originados das ações do Grupo, entre eles, destaca-se a organização dos Simpósios de Literatura Infantojuvenil e Formação de Leitor na Amazônia, evento que foi realizado entre os anos de 2013 a 2016.

É interessante pensar que, antes dos movimentos de mediação nas escolas públicas, o grupo já compunha academicamente um espaço de troca e reflexões acerca de como a leitura literária alicerçava a formação de novos leitores. Dos quatro anos de vigência do evento, volumosas contribuições acadêmicas³ foram produzidas pelos participantes, organizadas por meio de artigos acadêmicos e publicadas em livros físicos e/ou digitais cujos temas centrais eram a formação do leitor, o processo de mediação de leitura literária e temas ligados à literatura orientada para os públicos infantil e juvenil.

A respeito da composição do grupo, havia professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino, alunos da graduação e de mestrado, juntamente com a presença do coordenador e de um bolsista de iniciação científica com dedicação exclusiva ao projeto. A título de esclarecimento, é importante mencionar que, nos anos de vigor do projeto, a autora desta dissertação estava em vias de conclusão da Graduação em Letras, também pela UFPA. Esta

³ Destaque para o livro de autoria de Solange Souza e colaboração de Nilo Souza, publicado em 2018. SOUZA, Solange de Silva; SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. **O grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL):** contribuições às práticas de mediação de leitura literária em ambiente escolar. Letônia, União Europeia: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

escrita também trata de uma revisitação ao começo da minha prática docente, em constante troca de conhecimento com os até então colegas de grupo de pesquisa.

No documento que consta o relatório final do projeto (março de 2019), é possível ver uma breve introdução da proposta do grupo, com destaque para a natureza da colaboração dos membros: ao começo da iniciativa, o grupo era formado majoritariamente por voluntários, o que causava uma oscilação no número de participantes. A situação veio a se modificar a partir do ingresso do professor coordenador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, passando assim a contar com membros fixos – colaboração dos mestrandos –, sedimentando uma maior estabilidade à conexão entre universidade e projeto. Do começo ao fim do projeto, mantiveram-se presentes quatorze participantes.

A principal meta do projeto era chegar a uma compreensão do processo de mediação de leitura em sala de aula – com especial foco para os ambientes escolares das escolas públicas amparadas pelo projeto, localizadas na periferia de Belém-Pa, envolvimento que não poderia ignorar todas as problemáticas intrínsecas ao sistema público de educação. Para tal fito, foi necessário um pano de fundo teórico capaz de subsidiar, posteriormente, etapas práticas. Na seção 4, haverá uma exposição mais completa das características do projeto e posterior análise das ações.

1.4 Percurso teórico-metodológico

Como já mencionado, a abordagem escolhida para realizar esta pesquisa será a qualitativa, a qual não prescreve o uso de representatividade numérica para demonstrar o objeto a ser estudado e se propõe a aprofundar a compreensão de um determinado assunto ou grupo social (GOLDENBERG, 2005). As bases metodológicas se inscrevem nos procedimentos do estudo de caso, com o fito de descrever e interpretar de que maneira um clube de leitura desenvolvido em uma escola pública de Belém-Pa contribuiu para a formação de novos leitores literários, com enfoque dado às práticas de mediação desenvolvidas pelo GELAFOL na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio, no ano de 2017.

Para a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem algumas técnicas distintas, baseadas em correntes, pensamentos e abordagens variadas, entretanto, este trabalho se utiliza da perspectiva do estudo de caso para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade (OLIVEIRA, 2019). É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinadas

decisões. Conforme Severino (2007, p. 121), o Estudo de Caso se concentra em um caso particular, que deve ser representativo, para poder “fundamentar uma generalização em situações análogas, autorizando inferências”. Neste trabalho, a análise das entrevistas com os alunos participantes do projeto, à época, será fundamental para compreender em que medida o clube de leitura promovido abriu caminhos para a formação leitora.

Principiamos este estudo realizando uma pesquisa Estado do Conhecimento sobre as produções de dissertações relativas aos temas que pretendíamos assumir como objetos de análise, ou seja, a formação do leitor, o clube de leitura (ou sua principal variação, clube do livro) e a sala de aula como espaços dedicados ao desenvolvimento da competência leitora. Esses três conceitos também foram os descritores digitados no mecanismo de busca para a pesquisa realizada em outubro de 2020.

Em razão desse recorte e com a motivação de reafirmar a relevância científica dessa pesquisa, fez-se um levantamento de dados no banco de dissertações das duas universidades públicas do Pará: nos sites do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Objetivou-se identificar quais trabalhos já foram realizados, na Região Norte, considerando as temáticas em estudo nessa dissertação. O recorte temporal se inscreveu nos últimos cinco anos (dados coletados de 2015 ao primeiro semestre de 2020), sob a justificativa de haver pouquíssimos trabalhos acadêmicos brasileiros com um objeto semelhante antes do ano de 2015, o que corrobora a importância da atualidade das questões.

A primeira parte do levantamento de dados se realizou na análise das dissertações do Programa de Pós-graduação da UEPA⁴, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). O programa possui duas Linhas de Pesquisa: (1) Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e (2) Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A linha 1 se dedica a realizar estudos e pesquisas no âmbito da formação inicial e continuada de professores, tendo como delimitação o contexto amazônico, vislumbrando aprofundamento teórico-metodológico de políticas, saberes e práticas que culminem na formação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. A linha 2 pesquisa temas educacionais referentes ao contexto cultural brasileiro e amazônico, objetivando saberes, representações, imaginários, conhecimentos e reflexões atrelados às práticas sociais e culturais inovadoras. Por sua essência plural, favorece a integração das diferentes áreas de conhecimento (educação,

⁴ Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650. Acesso em: 15 out. 2020.

filosofia, sociologia, letras, educação física, psicologia, entre outras) e o desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar.

A partir da análise das produções acadêmicas que constituíram o corpus dessas duas possibilidades de investigação, foram identificadas quatro (04) dissertações com possibilidades de diálogo com o tema proposto neste trabalho. Como produto dessa sistematização, foi produzido o quadro abaixo, que define o ano, o(a) autor(a) e o título de publicação de cada pesquisa.

Quadro 1 – Dissertações PPGED/CCSE/UEPA.

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
2016	VALE, Jéssica de Fátima Figueiredo do	Um Play na Leitura: Educando através da ludicidade dos games
2016	COSTA, Cristiane Ferreira da	Um estudo das práticas de leitura em turmas do 5o ano do ensino fundamental do município de Ananindeua
2018	LOBATO, Marcia Daniele dos Santos	Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas
2018	PANTOJA, Roberta Isabelle Bonfim	Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado pela autora desta pesquisa no ano de 2020

Na dissertação *Um Play na Leitura: educando através da ludicidade dos games*, de autoria de Jéssica de Fátima Figueiredo do Vale (2016) e orientação da Profa. Dra. Denise Simões Rodrigues, objetivou-se demonstrar que os jogos eletrônicos, denominados games, poderiam funcionar como mediadores de leitura, considerando características de narrativas audiovisuais interativas e o formato de história no jogo. O interesse da autora para com o estudo sobre a narrativa dos jogos de videogame e o processo de desenvolvimento da leitura se deram em 2011, a partir do contato com o jogo *Legend of Zelda: Ocarina of Time* (Nintendo, 1998) no Projeto Uca (um computador por aluno) e Projeto Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), desenvolvidos no Ensino Fundamental, nos municípios de São João da Ponta e Castanhal-PA.

No que se refere à natureza da pesquisa, a autora fez uso de três tipos: qualitativa, bibliográfica e a de campo. O suporte teórico que sustentou a análise foi a Etnometodologia e a Fenomenologia e as técnicas empregadas foram: entrevista semiestruturada; observação participante; observação sistemática do fenômeno. É possível destacar, entre outras conclusões, a argumentação de Vale (2016), que aponta para a ação de jogar videogames ser capaz de despertar novas habilidades de leitura e conhecimento, a partir do que investigou da interação dos alunos com o jogo *Zelda*. Dessa maneira, a autora pressupôs que a educação do futuro se dará nos ciberespaços, em qualquer campo computacional. Por fim, a pesquisa deu destaque para a associação entre ludicidade e aprendizado no intuito de ressaltar pontos favoráveis de aprendizagem no meio estudantil.

Na pesquisa intitulada *Um estudo das práticas de leitura em turmas do 5º ano do ensino fundamental do município de Ananindeua*, de Cristiane Ferreira da Costa (2016) e orientação da Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos, objetivou-se analisar as práticas de leitura desenvolvidas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do município de Ananindeua (PA), com o intuito de contribuir para a compreensão do funcionamento dessas práticas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa foi regida por princípios da pesquisa qualitativa, em um movimento que uniu a pesquisa bibliográfica e a de campo. As técnicas empregadas partiram de entrevistas semiestruturadas com duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental, como meio de obter informações relacionadas às práticas de leitura, assim como a observação e os registros das aulas por meio do diário de campo das práticas de leitura em sala de aula. Em relação à análise de dados, constatou-se a predominância de práticas de leitura que se fundamentam nas concepções de leitura pautadas em uma visão de decodificação como expressão do pensamento, ou a extração de sentidos do texto, em detrimento da concepção discursiva, na qual a leitura é encarada como um processo de construção de sentidos.

Na dissertação intitulada *Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas*, escrita por Marcia Daniele dos Santos Lobato (2018) e orientada pela Profa. Dra. Josebel Akel Fares, tem-se como proposta a avaliação da experiência estética de fruição literária das poéticas amazônicas por meio do livro *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da leitura feita por autores amazônicos*, sendo este tanto o aporte literário quanto o objeto para o desenvolvimento da pesquisa. Desenvolvido na década de 1980, pela Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), o livro constituiu uma proposta de ensino voltada para a disciplina Literatura Paraense. O lócus da pesquisa se deu na Escola

Municipal de Ensino Fundamental Professor Walter Leite Caminha, localizada na Região Metropolitana de Belém, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem como fundamentação a Estética da Recepção, com claro enfoque na área de Educação Sensível. Lobato (2018) definiu suas estratégias de investigação no levantamento bibliográfico, na análise documental e na pesquisa de campo. Entre os objetivos específicos, a pesquisa buscou focar na aposta da mediação de literatura amazônica por um viés que entende o leitor como ser sensível à realidade. Além disso, ela problematizou e analisou a literatura amazônica como leitura não privilegiada no espaço-escola. À guisa de conclusão, a autora reconheceu que o ensino de literatura e o contato com as obras amazônicas pelos alunos proporcionaram-lhes o aperfeiçoamento da sensibilidade, mobilizando o fortalecimento de um senso crítico, o que contribuiu, assim, para a formação de novos leitores.

Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível também foi uma dissertação realizada sob orientação da Profa. Dra. Josebel Akel Fares. Nela, Roberta Isabelle Bonfim Pantoja (2018) discutiu como a poesia pode contribuir para a Educação Sensível. Para este fim, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa e contou com a sua realização em uma escola da rede estadual, localizada na Região Metropolitana de Belém, e, como participantes, alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental e uma turma da quarta totalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como principal objetivo, buscou-se mostrar o que a autora definiu como “as chaves que servem à poesia desde os conceitos da crítica literária, a movência e maneira que ela socialmente é transmitida, bem como questões que envolvem a sua escolarização” (PANTOJA, 2018, p. 8).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem como fundação a Estética da Recepção e suas estratégias de investigação se realizaram através de levantamento bibliográfico e na pesquisa de campo. Entre as conclusões, a autora demonstrou, por meio da descrição e análise de desenhos e escritos produzidos pelos intérpretes da pesquisa, que é possível (e até mesmo desejável) se trabalhar a poesia nas perspectivas de reflexão e fruição na escola.

A segunda parte do levantamento de dados consistiu na pesquisa das dissertações com temas afins a esta, no Programa de Pós-graduação da UFPA⁵, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED). O programa possui três linhas de pesquisa: (1) Políticas Públicas Educacionais; (2) Educação, Cultura e Sociedade e (3) Formação de Professores,

⁵ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>. Acesso em: 15 out. 2020

Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas. A linha 1 se dedica a estudos sobre as ações do Estado e da sociedade voltadas à educação, com ênfase em questões que fundamentam as políticas públicas educacionais, políticas de gestão educacional destinadas aos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional; políticas das reformas educativas e investigações sobre as práticas da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados à educação.

Na linha 2, contemplam-se estudos que problematizam a educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades, considerando os processos educativos em articulação com as demandas da sociedade, os movimentos sociais, as ações no campo da mobilização política e das práticas de reivindicação por educação e inclusão social. Por fim, a linha 3 tem como prerrogativa o desenvolvimento de estudos e investigações que problematizam os processos de formação docente relacionados às recorrentes demandas de mudanças, visando à qualificação da ação educativa em instituições escolares. Nesse sentido, analisam-se os processos formativos no campo da formação inicial e continuada que ocorrem com vistas à atuação nesses espaços educativos, em diferentes níveis de escolarização.

A partir da análise das dissertações compreendidas nessas três linhas de investigação, constatou-se, no mesmo espaço temporal tomado na primeira fase da coleta de dados (período do ano de 2015 ao primeiro semestre de 2020), a presença de cinco dissertações que dialogam com o objeto de estudo deste trabalho. Todas pertencem à linha 2 – Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade – e foram orientadas pelo Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, também responsável por auxiliar no empreendimento desta pesquisa em questão. Após a coleta de dados, foi produzido o seguinte quadro:

Quadro 2 – Dissertações PPGED/ICED/UFGA.

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
2019	SILVA, Paulo Demetrio Pomares da	O “Projeto Sala de Leitura” e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará
2019	SOUZA, Solange da Silva	A importância da biblioteca escolar na formação de leitores

2019	MARACAHIBE, Ana Lídia da Conceição Ramos	Clube de leitura e formação de leitores literários: entre mediações e interações na educação escolar
2020	NAZARETH, Lana Jennyffer Santos	A dialética da literatura e as possibilidades formativas da leitura literária
2020	SILVA, Ana Paula Beltrão da	Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena-PA

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado pela autora desta pesquisa no ano de 2020

Na dissertação intitulada *O “Projeto Sala de Leitura” e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará*, escrita por Paulo Demetrio Pomares da Silva (2019), temos contato com uma análise das práticas do “Projeto Sala de Leitura” desenvolvidas no ano de 2017, na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. O objetivo foi o de identificar concepções e práticas de educação e leituras especificadas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, materializadas pelos participantes do projeto. A metodologia utilizada teve como amparo a pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do “Projeto Sala de leitura”, os coordenadores pedagógicos que acompanham o projeto e a direção da Escola Liceu. Como procedimentos metodológicos, obteve-se a coleta de dados por meio da gravação de entrevistas, leitura e análise de documentos selecionados na Secretaria Municipal de Educação e na escola investigada. Como conclusão, Silva (2019) afirma que os resultados do estudo apontam contradições entre os documentos oficiais da SEMEC e da escola. Ele associa esses desalinhos à percepção resultante dos encaminhamentos pedagógicos sobre leitura que visam atender às exigências determinadas pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), do Governo Federal.

A importância da biblioteca escolar na formação de leitores, de Solange da Silva Souza (2019), teve como objetivo analisar a mediação de leitura literária organizada por professores em articulação com uma biblioteca escolar da rede municipal de Belém. A partir de uma reflexão acerca das concepções dos docentes da escola “República de Portugal” sobre leitura, literatura, bibliotecas, livros e leitores, Souza (2019) pensou a relação existente entre

as práticas educativas realizadas e a cultura leitora dos alunos. Para tanto, partiu do estudo e do diálogo com teóricos e estudiosos sobre os temas mencionados, e adotou a metodologia sob o viés de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, descritiva e explicativa. Como instrumento utilizado para coleta de dados, foram realizadas a observação participante e a entrevista com os professores, concluindo-se com a análise de conteúdo dos referidos dados. Entre as considerações finais da pesquisa, a autora constata que o distanciamento da maioria dos professores em relação à biblioteca escolar e o consequente desconhecimento do acervo literário resultam em pouca articulação entre o trabalho realizado nas salas de aula e a biblioteca.

Ana Lídia da Conceição Ramos Maracahipe (2019) construiu a pesquisa *Clube de Leitura e formação de leitores literários: entre mediações e interações na educação escolar*. De todas as dissertações cotejadas nesta seção, essa é a que mais se assemelha ao recorte proposto neste trabalho; é também a única a levar em consideração o mesmo objeto: o clube do livro. Macarahipe (2019) ressalta, neste trabalho, aspectos que julgou relevantes para o objetivo de analisar se as ações de leitura literária realizadas em uma turma de Ensino Médio, durante um ano, contribuíram para formação de leitores literários. Tendo como base metodológica a Análise do Discurso (AD), 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. Os resultados obtidos pela autora demonstraram que os alunos passaram a ver o ato da leitura como essencial para a construção da personalidade; para a compreensão das questões sociais presentes na leitura do mundo; para o exercício da criatividade, da imaginação, da sensibilidade; para a melhoria da interpretação de textos, da habilidade de escrita; e para o exercício da cidadania (MACARAHIPE, 2019).

Na pesquisa *A dialética da literatura e as possibilidades formativas da leitura literária*, Lana Jennyffer Santos Nazareth (2020) objetiva pensar de que maneira a leitura literária pode contribuir no processo de educação e formação das crianças, de modo a constituir-se como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola. Para isso, a autora participou do cotidiano da biblioteca localizada na escola pública Amorim Lima (SP) e acessou os dados de empréstimos de livros realizados pelos alunos. A pesquisa baseou-se em uma natureza qualitativa, com levantamento bibliográfico de temas interdisciplinares, como Filosofia e Literatura, e também foi acompanhada de uma pesquisa de campo empreendida pela pesquisadora. Os resultados obtidos pela pesquisa revelam que “é preciso [...] compreender as contradições que perpassam a literatura e a escola, e buscar formas de fazê-la

cumprir a função de conhecimento da realidade não reduzida ao mundo imediato” (NAZARETH, 2020, p. 146).

Por fim, temos a dissertação de Ana Paula Beltrão da Silva (2020), intitulada *Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena-PA*, cujo objetivo é investigar de quais modos as práticas de leitura literária efetivadas no Ensino Médio interferem na formação leitora de jovens inseridos no contexto de uma escola pública, localizada no município de Barcarena, no estado do Pará. Para tanto, a autora optou por estes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. A metodologia utilizada amparou-se na pesquisa qualitativa e no estudo de caso. Os resultados apontaram que a escola tem desenvolvido um contato inadequado entre aluno e texto literário no decorrer dos anos. Uma das razões atribuídas por Silva (2020) remete à constatação de que esse tipo de texto tem se revestido de um caráter cada vez mais reducionista nas atividades propostas em sala de aula, isto é, muitas práticas se relacionam à historicização da literatura, atrelando as práticas ao reconhecimento de escolas literárias. Além disso, o trabalho menciona a importância de se existir um local favorável à formação de leitores, como uma biblioteca ou sala de leitura ativa.

A partir da qualificação deste trabalho, realizada em dezembro de 2020, foi feita a sugestão pela banca de se ampliar esse Estado do Conhecimento para outras fontes, tendo em vista que o alargamento do corpus é importante para observar, de maneira mais global, o que se tem feito para além das linhas em Educação. Tal incursão para outras áreas de estudo, realizada com base na Biblioteca de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD CAPES), resultou no seguinte quadro:

Quadro 3 – Dissertações UFPA/UNIFESSPA.

INSTITUIÇÃO/ ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
UFPA/2015	ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira	Estratégias de Leitura do Texto Literário em Turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental
UFPA/2018	SANTOS, Zélia Mônica Lima dos	Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos
UFPA/2019	SOUZA, Andrea Farias	Educação Literária: desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de círculo de leitura

		em comunidade de leitores
UNIFESSPA/ 2020	SANTOS, Gleicy Moraes	Morte e Vida Severina e as Práticas de Letramento Literário na EMEF José Manuel De Araújo, em Tailândia/PA

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado pela autora desta pesquisa no ano de 2021

Os descritores foram mantidos e os dados apontam, mesmo com a ampliação dos mecanismos de busca, que não são tantas as dissertações com objetos e discussões que se conectem com o tema deste trabalho, o que mais uma vez reforça a importância de se pesquisar o formato clube do livro como atividade capaz de fomentar a formação de novos leitores no Ensino Fundamental.

Na dissertação *Estratégias de Leitura do Texto Literário em Turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental*, de Iracy de Souza Pereira Araújo (2015), considerou-se a leitura como um elemento fundamental na aquisição e construção de conhecimentos. Esse trabalho se propôs a elaborar, aplicar e avaliar atividades que fomentassem a leitura qualificada de textos literários, com destaque para o gênero conto, nas salas de aula de 7º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede estadual e municipal do estado do Pará. A pesquisa não se direcionou a somente um locus, tendo foco principal na análise de entrevistas com professores formados em Letras – Língua Portuguesa acerca de suas estratégias de fomento à leitura com os alunos.

É interessante que a professora determina a descrição e interpretação das estratégias a partir da visão dos docentes acerca de suas práticas, enquanto o que pretendo abordar diz respeito ao impacto de tais estratégias sob a perspectiva dos alunos, suas impressões a respeito da mediação. Como fazia parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o trabalho cumpriu um pré-requisito para esta modalidade de Mestrado Profissional, formulando uma intervenção exequível em sala de aula: uma proposta de atividade com o gênero conto e o resultado da aplicação em sala de aula da referida proposta.

Em *Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos* (SANTOS, 2018), também um mestrado de natureza profissional, objetivou-se evidenciar a questão da leitura de textos literários nas escolas de Ensino Fundamental e propor um conjunto de atividades centradas na leitura dos *Contos amazônicos* de Inglês de Sousa, em uma perspectiva interacionista, tendo como público-alvo alunos do nono ano do Ensino Fundamental da rede pública. A autora fez uso de referencial teórico bastante alinhado com esta dissertação, sendo constituído por Candido (1995) e Todorov (2009), no debate

sobre a relevância da literatura à formação da personalidade humana; Zilberman (1991), Lajolo (2000), Girotto & Souza (2010), Dalvi (2012) e Cosson (2014), nas reflexões sobre o lugar da literatura na escola; Gotlib (1995), sobre o gênero conto; além de documentos oficiais, como os PCN (1998). Como técnica de pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores e discentes do 9º ano da escola alvo, a fim de diagnosticar como a leitura de literatura era vista e vinha sendo tematizada na escola. Como conclusão, Santos (2018, p. 09) percebeu que

[...] a leitura literária, quando mediada adequadamente na escola, constitui importante instrumento de formação e engajamento, pois permite ao estudante imaginar, expressar-se, dialogar com o texto, percebendo como a materialidade do texto literário inscreve-se na sua vida tanto no aspecto coletivo, quanto no individual.

Essa conclusão dialoga bastante com o que será discutido nas seções que se seguem, tendo em vista que a hipótese e as premissas que sedimentaram as práticas de mediação do Clube de Leitura GELAFOL seguem esta evidência como guia. Justamente o sentido de como tornar a leitura literária adequada em condições às vezes atípicas é o que movimenta as seções quatro e cinco.

No trabalho intitulado *Educação Literária: desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores* (SOUZA, 2019), é apresentada uma discussão sobre a formação de leitores através da experiência literária em Círculos de Leitura com alunos do 7º ano de uma escola pública municipal de São Luís do Maranhão, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica. Mais uma vez, a conclusão obtida pela autora aponta uma relação com o nosso trabalho, uma vez que ela registra a leitura literária em círculo como um canal que leva os leitores a pensar coletivamente os sentidos dos textos a partir do próprio repertório sociocultural, de forma que a literatura sai da esfera estritamente abstrata para discutir fatos e experiências da vida real.

Em *Morte e Vida Severina e as Práticas de Letramento Literário na EMEF José Manuel De Araújo, em Tailândia/PA* (SANTOS, 2020), encontramos um referencial teórico semelhante, já que a autora faz uso da sequência básica proposta por Cosson (2009) – motivação, introdução, leitura e interpretação –, com leituras por meio de oficinas, e segue as bases das estratégias de leitura apontadas por Girotto e Souza (2010). As turmas atendidas foram dos anos 8º e 9º do Ensino Fundamental e uma das conclusões da autora se refere à necessidade da promoção de formatos como o círculo de leitura e compartilhamento de impressões de leitura em sala para o desenvolvimento de um gosto pela leitura literária,

especialmente no que tange à leitura de textos poéticos, como a obra de João Cabral de Melo Neto.

A partir do que foi apresentado nas dissertações com temas próximos, foi possível chegar a algumas constatações:

- a) Todas as pesquisas conservam a perspectiva de compreender de que maneiras a formação do leitor pode ser aperfeiçoada, mas são poucas que pensam acerca das estratégias de mediação propriamente ditas, como pretendo fazer neste trabalho;
- b) Uma regularidade desta pesquisa para com algumas mencionadas se dá no sentido teórico-metodológico, quando posiciono a pesquisa como qualitativa, bibliográfica e de estudo de caso;
- c) O enfoque teórico e as bases de organização do raciocínio dissertativo variam de uma pesquisa para a outra, o que pode vir a contribuir para o foco preponderante em um dos elementos da tríade leitor-texto-mediador;
- d) Quando se pesquisam as produções da Região Norte, ainda se verifica que a formação do leitor e as reflexões sobre clubes de leitura, círculos de leitura e demais denominações que se referem ao compartilhamento de impressões coletivas em sala de aula são temas de poucas dissertações em número quantitativo e, quando aparecem, fazem parte mais do domínio de Pós-graduações em Letras Língua Portuguesa, não de Educação. Um dos motivos pode ser a carência de linhas de pesquisa/ orientadores com formação e interesses relacionados à promoção de novos leitores;
- e) Como já mencionado, a dissertação de Macarahipe (2019) é aquela que mais se aproxima do tema e recorte utilizados nesta dissertação, já que trata do mesmo objeto clube de leitura, mas se distingue no sentido de que a autora considera o Ensino Médio como foco principal.

A análise de que tratará este texto dissertativo levará em conta a execução do projeto no nível do Ensino Fundamental II, refletindo acerca do desempenho do clube de leitura em uma escola da região metropolitana, enquanto proposta de incentivo à formação do leitor, e relacionando com diálogos provenientes de outros autores. Retomando a hipótese inicial concebida, sugere-se que a mediação de leitura construída pelo Clube de Leitura do GELAFOL é composta por estratégias que envolvem tanto aspectos teóricos inerentes ao texto literário quanto por elementos externos ao texto que, em conexão, pavimentam um ambiente propício à conquista de novos leitores. Esses aspectos serão desenvolvidos em cada seção de maneira progressiva e gradual, e ampliam os resultados acerca da configuração do clube e suas possíveis contribuições para os alunos que dele participam.

A coleta e análise de dissertações com temas afins foram importantes para o início, meio e fim desta pesquisa, pois nada se constrói sem um referencial, e certamente a maneira de operar e organizar a linguagem e os instrumentos de análise de dados inspiraram a busca por uma identidade pessoal nesta pesquisa. A estrutura do trabalho científico por vezes gera algumas angústias no que se refere à mobilização de conceitos teóricos e experiência prática, portanto, a leitura das dissertações dos colegas, em especial aos daqueles que convivi pessoalmente no PPGED UFPA, foram fundamentais para algumas decisões que nortearam o desenvolvimento deste texto dissertativo. Isso posto, espera-se que os produtos das reflexões e o tratamento para com os sujeitos da pesquisa futuramente mencionados também sirvam de base para novas pesquisas que tenham como perfil o interesse pela mediação de leitura em ambiente escolar, especialmente sob o prisma de um clube de leitura.

1.5 Organização do texto dissertativo

Este trabalho está organizado em cinco seções. Concretamente, a primeira seção constitui a introdução, onde se expõem motivação, relevância, problema de pesquisa e escolhas teórico-metodológicas, bem como o resgate de estudos recentes que tematizam a questão, com foco determinante na Região Norte do Brasil, entre outros elementos. Na segunda seção, intitulada “Panorama da leitura no Brasil: o que dizem os documentos oficiais sobre a leitura na escola”, é realizado um breve levantamento acerca dos documentos oficiais que colocam a escola como locus determinante para a formação do leitor e suas possíveis implicações. Na terceira seção, denominada “Concepções de Leitura, Mediação e Clube de Leitura”, é feita uma discussão acerca dos conceitos de leitura, mediação e clubes de leitura, com o propósito de elucidar os caminhos teóricos e a perspectiva escolhida para se observar o objeto estudado.

Na quarta seção, procura-se descrever e comentar o Projeto “Mediação de Leitura: Teoria e Prática”, cenário dos principais questionamentos levantados nesta pesquisa, além de refletir sobre as estratégias de mediação e de leitura desenvolvidas durante o projeto, que serão descritas e analisadas. Na quinta seção, chamada “As experiências de leitura: com a palavra, os leitores”, busca-se apresentar e analisar as falas dos alunos da Escola Augusto Olímpio (EAO) acerca dos momentos de mediação vividos por eles no Clube de Leitura promovido pelo GELAFOL, durante a vigência do projeto acima citado. Na sexta e última seção, as considerações finais, são apresentados os resultados obtidos e os apontamentos finais desta investigação.

2 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA NA ESCOLA

Acreditar, nos nossos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir a novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento.

(PERROTTI, 1990, p. 17)

Tão marcante quanto as dimensões de outras pautas no Brasil, a questão da leitura atravessa décadas, com elaborações de uma possível crise e proposições de minimizá-la, sem que, no entanto, se caminhe de maneira consistente para um razoável equilíbrio entre o mercado editorial, as instâncias de legitimação, como escolas e universidades, e o projeto cultural pensado para o país. Sobre a pretensa crise, Zilberman (2009, p. 28) pondera:

A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e de escrever. A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano de competência no exercício da missão para qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna. Nessa direção orientam-se os diagnósticos mencionados, destacando a falta de eficiência do ensino, já que os resultados alcançados são insuficientes, em relação às expectativas de aquisição do conhecimento que a escola deveria patrocinar e consolidar.

Nesse mesmo sentido, a autora adiciona ainda um outro fator que interfere diretamente nessa crise: o aparecimento e a expansão de outros meios de veiculação de informações, como é o caso do consumo de textos visuais, auditivos e de outras naturezas, que, em um primeiro momento, parecem gravitar em torno do texto escrito como um verdadeiro fantasma capaz de limitá-lo ou reduzi-lo no *continuum* de interesses do leitor em potencial.

A pauta sobre o desinteresse pela leitura vez ou outra encontra par na reclamação, quase decorada, de que os alunos leem pouco, ou leem “mal”, ou mesmo nem leem. Escolas e universidades passam a ser algozes ou caminhos para a redenção, a depender do teor da crítica a ser tecida. Ora vilões, ora mensageiros de esperanças, os professores mediadores também se inserem nesse debate de forma frequente.

As consequências dos descompassos já conseguem ser vistas em vários setores da sociedade, por exemplo: na ampla escassez de profissionais qualificados em ambientes onde se exija interpretação de elementos técnicos e execução de tarefas criativas; nas salas de aula, onde se vivem as tensões entre reconquistar o aluno para a educação formal e disputar a atenção dele, com um flagrante descontentamento acerca da organização dos temas a serem estudados; em meio a diferentes classes sociais, até mesmo entre as mais escolarizadas, vemos avançar o sentimento de barbárie e negacionismo, rejeição do que é científico ou logicamente comprovado – uma crise cultural sem precedentes, que encontra registro também na perda gradual de leitores frequentes e no enfraquecimento de relações humanas de maneira geral.

É patente que a tal crise da leitura não tem uma ou duas razões, nem mesmo os caminhos para uma valorização se revelam de maneira simples. Trata-se de um tema amplo e de extensão maior que o cerco entre governo-escola-professor, entretanto, nesta seção, para fins de progressão temática, é interessante olhar de que formas a tríade citada tem se portado diante da realidade revelada pela rejeição da cultura leitora, especialmente sob as lentes das campanhas de incentivo de leitura promovidas pelo Estado brasileiro. Acerca disso, dissertam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009, p. 125):

Como o domínio da leitura e da escrita constitui a base da escolarização e vem revelando desde sempre insuficiências, multiplicaram-se campanhas de distribuição de livros – didáticos, infantis, manuais técnicos, ficção e poesia – com o propósito de suplementar a formação do estudante. Tais iniciativas, de que são exemplos projetos como Ciranda de Livros e Salas de Leitura, nos anos 1980, ou Biblioteca em Minha Casa, no começo do século XXI, elegem a população de baixa renda como a faixa a ser primordialmente atendida: dificuldades econômicas, por hipóteses, privam-na do acesso a livros, carência a ser sanada pela doação de livros, bem como pela criação e manutenção de bibliotecas escolares.

A escolha do público-alvo para a criação dessas primeiras iniciativas de incentivo governamental revelam que a preocupação se inscrevia, principalmente, no fator econômico como elemento que afasta os leitores de baixa renda de uma cultura letrada. No entanto, é válida a crítica presente no artigo “A crise da leitura e a formação do leitor: impasses e perspectivas”, de André Dias (2016, p. 20):

Não há dúvidas da correção de todas as políticas de Estado que procuram investir na formação educacional das camadas mais pobres da nação. Sobretudo porque tais ações buscam promover a dignidade daquela parcela da população mais vulnerável socialmente e isso é importante para qualquer país que se pretenda justo. Contudo, concentrar os esforços do poder público basicamente na direção dos mais pobres não é suficiente para responder à altura do desafio da leitura e da formação do leitor. A crise da leitura não atinge exclusivamente os menos abastados. Entre as classes médias e altas há um incontável número de pessoas distanciadas do mundo dos livros e da leitura (...).

Se realmente o problema da leitura se inscrevesse somente nas periferias, não teríamos anualmente manchetes de jornal revelando que o Brasil está perdendo leitores em todas as classes sociais ou mesmo os índices de qualidade de ensino não teria suas aferições amplamente questionadas. Soma-se a isso a materialização da noção de que ofertar o objeto livro é o suficiente para formar leitores, quando na verdade – inclusive, é um dos motes deste trabalho – a mediação é um processo essencial para se alcançar um país mais próximo da leitura. O problema da leitura e da falta dela é mais amplo e mais pungente do que conseguem tocar as iniciativas governamentais. É como se o debate ficasse sempre às margens, a passos lentos de um desenho curricular e práticas governamentais que observem, de maneira holística, um processo tão complexo como esse. Ainda sobre como pensavam as políticas de Estado iniciais, Lajolo e Zilberman (2009, p. 125) afirmam:

Esses programas, a que se poderiam acrescentar o Programa Nacional de Incentivo à leitura (Proler), do Ministério da Cultura, e o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação, não modificam a aposta antiga de que a escola constitui espaço preferencial de desenvolvimento da capacidade de leitura e que seu principal agente é o professor.

O grande problema de apostar na escola enquanto componente isolado no panorama de ensino e no professor como agente prioritário de transformação da realidade sobre a formação de leitores é que, dessa maneira, Estado e parte da sociedade brasileira se posicionam unicamente como entidades que cobram resultados, não como organismos que se envolvem ativamente na mudança de paradigma que afeta a todos, em qualquer que seja a posição.

As professoras Flávia Rosa e Nanci Oddone, em artigo publicado em 2007, discutem com propriedade as políticas públicas nacionais para o livro, a leitura e as bibliotecas. Em um movimento de recuperação dos antecedentes históricos de tais documentos, Rosa e Oddone discutem como eles repercutem na situação atual e analisam as perspectivas das medidas aprovadas. Acerca do conceito de políticas públicas, elas reforçam:

Uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. (ROSA; ODDONE, 2007, p. 185).

Sendo a ideia de política pública uma maneira de estimular as mudanças e os progressos de problemas basilares de determinada sociedade, temos, no Brasil, um conjunto extenso de medidas, instruções normativas, parâmetros, diretrizes e leis que evocam não só a

ideia “positiva” de transformação, mas deixam às vistas elementos sociais, históricos e econômicos que conflitam com as desigualdades práticas de teorias, por vezes, complexas.

Em outra perspectiva, outros autores escrevem com o objetivo de fazer um resgate histórico dos programas, projetos e campanhas de incentivo à leitura, oriundos do Governo Federal e de órgãos não governamentais. A partir da leitura de alguns artigos, chegamos a algumas informações que complementam a análise sobre o que dizem os documentos oficiais sobre a leitura na escola. Sobre os termos técnicos a serem vistos no quadro a seguir, é válido esclarecer:

Entende-se que programas são conjuntos de princípios ou relação de objetivos de indivíduo ou partido político; lista detalhada de compromissos, de projetos ou planos a executar em ordem preferencial. Projetos são planos gerais de edificação ou execução. E, campanhas são conjuntos de esforços, ou de meios, para se atingir um objetivo. (COPES; SAVELI, 2016, p. 02).

Nesse sentido, os discursos sobre leitura vão sendo construídos histórica e socialmente a partir de aspectos de maior ou menor valor, dependem de disputas de poder e de projetos de gestão encabeçados pelos governos dirigentes. Se para construir um país leitor é necessário mais que dar livros, alfabetizar, é preciso ensinar a ler e a como se lê. Ademais, políticas públicas de promoção da leitura devem promover mudanças no âmbito cultural, objetivando promover o desempenho dos leitores e a formação de uma sociedade mais crítica e engajada pelos seus direitos. A partir de uma dimensão histórica, é possível ver o surgimento e a execução de algumas iniciativas, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Linha histórica da política do livro e da leitura no Brasil.

ANO	DESCRIÇÃO
1937	Criação do Instituto Nacional do Livro (extinto em 1990)
1949	Promulgação da Convenção Interamericana sobre direitos autorais
1968	Criação da Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil – FNLIJ
1981	Fundação da Associação de Leitura do Brasil – ALB
1984	Lançamento do Programa Nacional de Salas de Leitura [extinto em 1996]
1987	Criação do Instituto Nacional Pró-Leitura [extinto em 1990]

1992	Lançamento do Programa Nacional de Incentivo à leitura [extinto em 1996]
1992	Criação do Sistema Nacional de Bibliotecas públicas
1997	Lançamento do Programa Nacional de Bibliotecas na Escola – PNBE
1998	Publicação da Lei de Direitos autorais (nova redação)
2003	Publicação da Lei do Livro [Lei 10.753/03]
2003	Lançamento do Programa Arca de Letras
2004	Lançamento do Programa Fome do Livro
2004	Criação da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura
2005	Ano Ibero-americano da Leitura – Vivaleitura
2006	Lançamento do Plano Nacional do Livro e Leitura [portaria n. 1442]
2007	Criação do Instituto Pró-Livro [Organizações da sociedade Civil de Interesse Público]
2010	Publicação do Plano Nacional de Cultura [Lei 12.342/10]
2010	Criação do Plano Estadual do Livro e Leitura do Mato Grosso do Sul [Decreto 12.954/10]
2010	Publicação da Lei de Universalização da Biblioteca em Instituições Escolares [Lei 12.244/10]
2010	Publicação da Política Estadual do Livro do Estado do Amapá [Projeto de Lei n. 0071/10]
2011	Publicação do Plano Nacional do Livro e Leitura [Decreto 7.559/11]
2011	Criação do Plano Municipal do Livro e Leitura de Camaçari/Ba [Lei. 11.1195/11]
2012	Criação do Plano Municipal do Livro e da Leitura de Porto Alegre [Lei 11.226/12]
2012	Criação do Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura
2013	Criação do Plano Nacional do Livro, da Leitura e da Biblioteca de Salvador/Ba [Decreto: 24.590/1013]
2013	Criação do Plano Estadual do Livro, da Leitura e Literatura do Paraná [Lei 17547/13]
2014	Criação do Plano Estadual do Livro e da Leitura da Bahia [Decreto 15.300/14]

2015	Criação do Grupo de trabalho para o Plano Estadual do Livro, Leitura, literatura e Biblioteca da Paraíba n. 36.106/15.
2018	Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) Lei Nº 13.696

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As ações promovidas pelos governos possuem, em linhas gerais, a função de integrar os espaços educacionais e culturais, escola e família, em prol da qualidade de educação. É essa a premissa presente em grande parte dos textos de criação e protótipos de desenvolvimento, como no caso de planos estaduais e municipais de apoio à leitura. Grande parte também atua em prol de destinar livros de literatura às escolas públicas do país, a serem disponibilizados principalmente para alunos do ensino fundamental. No entanto, a distribuição dos livros, por si, não garante o acesso à leitura pelos alunos, tendo em vista que, por mais que seja um objeto cultural elementar para a formação do leitor, não sustenta os modos de leitura sem que haja instrução. Neste prisma, Alves (2004, p. 148) evidencia que

é importante promover a leitura como compromisso político, visando a formação cidadã de nossos alunos, ou seja, demonstrar, na prática social, a sua competência alfabética, o que, inegavelmente, lhes ampliará as possibilidades de identidade e poder, diante da busca de respostas para resolver as questões que o mundo lhes impõe.

Semelhante a esse posicionamento, concordamos com Paulo Freire (2003, p. 09) quando postula: “A leitura de 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 só é possível de ser alcançada, em totalidade, por uma leitura crítica que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003). Isso é possível de ser alcançado com mediação, por meio de formação de professores mediadores qualificados para manejar os livros, as leituras, os leitores em potencial.

Outra crítica que se faz é acerca da execução e garantia de direitos previstos nesses planejamentos. Para Copes e Saveli (2016, p. 09):

O quadro relativo ao hábito de leitura no Brasil só poderá melhorar quando toda a postura do adulto relativa ao livro e à função dele na educação se modificar. Isto surgirá com a facilitação do acesso ao livro e melhores opções de leitura e de atividades em torno dela. O Estado precisa implantar uma política pública comprometida com os resultados para a sociedade. Avaliar a melhoria do

estabelecimento de ensino no âmbito da leitura e da escrita, para saber se estão ou não alcançando os objetivos desejados pelos Programas, Projetos e Campanhas.

O excerto proposto corrobora a ideia de que sem o compromisso com a execução, fiscalização e proposição de elementos avaliativos da efetividade das propostas, as iniciativas tendem a ficar inscritas em discursos de mudança, somente. Para se ter uma dimensão mais ampla sobre o papel da escola na construção de novos leitores literários, faz-se importante a observação de como os documentos oficiais – no âmbito federal, estadual e municipal – entendem a leitura, o papel do professor e as atribuições da escola enquanto lócus de formação por excelência. Nesta seção, faremos uma discussão entre os documentos elencados abaixo, relacionando-os com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Augusto Olímpio (EAO) e outras reflexões em paralelo.

Quadro 5 – Documentos Oficiais da Educação.

DOCUMENTOS	ÂMBITO
Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Federal
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998)	Federal
Plano Nacional de Educação – PNE/ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Federal
Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) Lei Nº 13.696, de 12 de julho de 2018	Federal
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Federal
Base Nacional Comum Curricular	Federal
Plano Municipal de Educação	Municipal
Plano Político Pedagógico (AO)	Local

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Nos respectivos documentos, o principal procedimento utilizado foi a pesquisa das expressões “leitura”, “formação do leitor”, “professor” e “livro”, compreendendo que são palavras-chave para as pautas pretendidas a serem discutidas nesta dissertação. Em seguida,

fez-se a leitura comparativa dos textos e posterior tessitura dos comentários, o que será tematizado a partir dos tópicos seguintes.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

No que se refere ao âmbito da Educação Básica, a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituiu um dos esforços mais significativos para gerar garantias à população. Tal documento evidencia, em seu título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 4). Esse princípio é espelhado da Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 205, prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 19).

Segundo este documento, o objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão. Para isso, conforme o art. 32 da LDB, é necessário:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 12).

Não fica claro, em um primeiro momento, qual o sentido de leitura que o documento assimila no marco inciso I, mas, por aproximá-lo da escrita e do cálculo, de maneira geral, imagina-se que a leitura literária, ou não exatamente “utilitária”, deve ser tema de outros documentos reguladores, já que a LDB constitui um início de discussões mais abrangentes sobre educação e não detalha em seu corpo quais instrumentos ou estratégias serão necessários para o intento de fornecer aos alunos o domínio da leitura.

Nessa perspectiva, a LDB tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, além de especificar quais etapas são contempladas: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após atualizações, expandiu o ensino básico para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos. Em suma, os principais ganhos da lei, além de estabelecer o

dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, vieram no sentido de abordar temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998)

A partir da existência da LDB, foi possível criar e desenvolver o que em seguida se nomeou de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promulgados no ano de 1998. Tal documento significou uma tentativa de reorientação do Ensino Fundamental, partindo do reconhecimento da existência de uma diversidade cultural no país. Esses parâmetros foram importantes para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pois questionaram a organização curricular baseada na separação entre gramática, estudos literários e redação (BRASIL, 1998). A partir da circulação do documento, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser encarado pelos vieses da diversidade, transdisciplinaridade e integração das partes constituintes da língua materna, ao contrário da dimensão compartimentada de língua. Para os PCN, o leitor competente é aquele que:

sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

Além disso, em sua proficiência, deve “estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir do reconhecimento de elementos discursivos” (ARBOLEA; LOMBARDI, 2008, p. 2876). Esse tipo de leitor tem capacidade para selecionar trechos que satisfaçam a uma necessidade específica e usa estratégias de leitura de modo a alcançar tal exigência. Ao longo do documento, é possível reconhecer que a concepção de leitura presente nos PCN é interacionista e tem seus fundamentos baseados na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística (ARBOLEA; LOMBARDI, 2008).

Também, é nesse documento que observamos diretamente a noção de estratégias de leitura, quando, ao descrever o perfil do leitor competente, caracteriza a leitura de tal maneira:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69).

É válido destacar que, diferentemente da LDB, que tinha o sentido de leitura mais abstrato, nos PCN, há maior dedicação em reconhecer que o domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, a partir do estreito relacionamento entre a vivência dos diferentes modos de ler, existentes nas práticas sociais, e dos diferentes propósitos de quem lê (ARBOLEA; LOMBARDI, 2008). É a partir dessa visão que também se discute, nos parâmetros, o ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros literários, teoria que até hoje baseia o eixo de linguagens na escola básica, em especial sob o reflexo das ideias propostas por Mikhail Bakhtin, linguista russo.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa e de leitura a partir da perspectiva dos gêneros textuais, o documento disserta:

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Esse trecho vem corroborar o sensível avanço que os PCN propõem com o trabalho voltado aos diferentes tipos de texto e complementa a postura teórica adotada no que se refere ao enfoque leitor/produtor de textos como sujeito ativo, apesar das dificuldades existentes na prática docente diária de se executar as premissas propostas pelo documento.

É marcante a relevância dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa porque é um documento basilar que dá suporte ao professor no processo de elaboração e sistematização do conhecimento que deve ser repassado para o aluno. Trata-se de uma ferramenta fundamental para o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas, atrelada às possibilidades de mudança que o docente possa vir a executar, tendo em vista que baliza o que o profissional entende como importante para o ensino em sua sala de aula. Foi e ainda é, nos cursos superiores, por meio do conhecimento deste documento oficial que se idealiza uma prática pedagógica eficaz para o desenvolvimento e crescimento do estudante.

Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência é decenal, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e é um documento importante para a sociedade, pois compreende desde diagnósticos sobre a educação brasileira até mesmo a estruturação de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento desse setor. O primeiro plano a nível nacional foi oficializado a partir de 1962, mas o PNE veio tomar forma mesmo a partir da Constituição Federal de 1988, que propôs, no Art. 214, os objetivos e as características do documento:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Apesar de existir no papel a partir da Constituição, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que regulamentou, com detalhes, o funcionamento e a estrutura do PNE. Assim, foi definido que o plano ficaria sob a responsabilidade da União, com colaboração dos outros entes federativos (estados, municípios e Distrito Federal). A respeito dos objetivos, a seção “Perguntas Frequentes” do site oficial⁶ de informações sobre o Plano “PNE em movimento” elucida:

(...) o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

A partir dos interesses mencionados, o PNE é constituído por vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias, dispostas no anexo da Lei nº 13.005/2014. Até 2024, os objetivos deverão ser alcançados. Entre as metas, a de número 7 prevê: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”:

⁶ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>. Acesso em: 16 jul. 2021.

Tabela 1 – Médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Extraída do anexo da Lei nº 13.005/2014

Entre as variadas estratégias mobilizadas para esse intuito, a que chama atenção é a de número 7.33, que propõe:

promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 07).

Se até então a responsabilidade de formar leitores recaía unicamente sob o conceito de professores(as), a partir desse documento, formula-se a importância de dar suporte à formação desses profissionais, agora mediadores, além de reconhecer que outros entes escolares, como os bibliotecários e agentes de comunidade, também podem desempenhar esse papel de promotores de leitura.

Nesse mesmo sentido, a Lei Nº 13.696, de 12 de julho de 2018, instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil. No art. 3º, observam-se os dez objetivos desta iniciativa:

- I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
- II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
- III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;
- IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado

editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;

V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;

VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;

VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;

VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;

IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;

X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos. (BRASIL, 2018, p. 02).

De autoria da senadora Fátima Bezerra (PT-RN), tal política pública concentra, com maior engajamento e compromisso dos entes federados, o estabelecimento de uma preocupação com a leitura e a formação de mediadores e leitores qualificados e críticos da realidade. No entanto, não é possível afirmar que tal documento tenha feito parte tanto do Projeto Político Pedagógico promovido pela Escola Augusto Olímpio (editado no ano de 2016) quanto da formulação do projeto de leitura promovido pelo GELAFOL a partir de março de 2017.

Todavia, a convocação desse documento para essa seção se faz importante na medida em que se analisa que o olhar para com a leitura para além da Linguística vem se delineando a passos lentos, mas ocupando espaço necessário para promover a reflexão e alicerçar até mesmo juridicamente a necessidade de se desenhar, implantar e executar projetos voltados à leitura literária e ao desenvolvimento de capacidades criativas no Ensino Fundamental.

Plano Municipal de Educação (PME)

Com vigência por dez anos, a contar do dia 24 de junho de 2015, a Lei nº 9.129 propôs diretrizes necessárias para a formação dos estudantes na Região Metropolitana de Belém, pertencentes ao Ensino Fundamental. Entre as diretrizes, algumas se relacionam com o tema de nossas discussões, como, por exemplo: a estratégia 16.8, que visa fortalecer a formação dos(as) professores(as) das escolas públicas de Educação Básica por meio da implementação

das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, bem como da participação em programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais do magistério público; a meta de revitalizar e manter as bibliotecas escolares com

atualização e ampliação do acervo, por meio da implantação da Política Municipal do Livro, da Leitura e da Literatura, acompanhando a evolução tecnológica, digital, social e racional de seu uso comprometido com a acessibilidade, proliferando múltiplas formas de apresentação de textos, imagens, sons produzidos em diversas mídias, utilizando como instrumentos de difusão: tablets, computadores, navegadores de internet, leitores de tela, impressão em Braille e outras formas criadas pelo avanço tecnológico, de acordo com possibilidades de recursos. (BELÉM, 2015, p. 30).

Nesse documento, ainda que se fale, com certa recorrência, de leitura, também se aborda, em grande medida, as preocupações em relação à alfabetização dos educandos, a partir de uma análise situacional que constata que, apesar da implementação de novas práticas e perspectivas teóricas, muitos discentes concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem aprenderem a ler e a escrever, e os que concluem as séries finais dessa etapa de ensino se integram ao Ensino Médio com sensíveis carências no que se refere à interpretação e produção dos mais variados tipos de textos.

Ainda avaliando as estratégias e metas estabelecidas nesse documento municipal, verificamos que, na Meta 7, estratégia 7.37, menciona-se diretamente o conceito de mediação quando se lê:

desenvolver ações efetivas visando à formação de leitores e à capacitação de professores, bibliotecários, auxiliares/assistentes em biblioteca e agentes da comunidade para atuarem como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem, a partir do segundo ano de vigência do PME. (BELÉM, 2015, p. 54).

O documento frisa, em complemento, que se tem investido em formação continuada dos professores da rede municipal e, apesar da escola analisada neste trabalho estar no âmbito estadual, é importante observar como os documentos oficiais estaduais e municipais seguem um interesse semelhante, especialmente quando citam reconhecer a importância de maiores investimentos nas redes de ensino, a partir das expectativas necessárias para se aumentar a qualidade, continuidade e avaliações das etapas de ensino.

Sendo assim, tal como os documentos anteriores citados, este também objetiva o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e linguísticas do indivíduo no processo de formação do sujeito leitor crítico-reflexivo. Percebe-se, por esse viés, que as políticas, diretrizes e estratégias foram criadas pensando em um ensino-aprendizado que

proporcione ao estudante a compreensão significativa do que é o ato de ler e quais os benefícios que este proporciona para além do processo de escolarização, integrando-o à vida em sociedade.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Para concluir o panorama proposto nesta seção, é válido também observar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera o papel da leitura de literatura na escola. Em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Segundo o texto de apresentação do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC trata-se, portanto, de uma ferramenta que orienta e guia a elaboração e a atualização dos currículos escolares, funcionando como uma referência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da formação dos estudantes. A base possui caráter normativo e estabelece objetivos de aprendizagem definidos por meio de competências e habilidades essenciais.

A literatura é mencionada de maneira diluída, aparecendo sugerida, sobretudo na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 09). O documento também menciona as práticas literárias em funcionamento fora do ambiente escolar, a partir da consideração da sua presença em várias esferas de comunicação dos indivíduos, entre elas, a esfera digital, preocupação recorrente em toda a base, já que as habilidades e competências previstas no documento prometem relações estreitas com as possibilidades tecnológicas da vida contemporânea.

Acerca da aproximação entre leitura em mídias físicas e os desdobramentos desta em recursos tecnológicos e realidade virtual, vemos que a BNCC apresenta algumas sugestões de exploração dos sentidos das obras ficcionais:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68).

Além disso, o componente digital surge como outro tipo de letramento que deve ser aprendido e contemplado juntamente com o estudo dos gêneros textuais consagrados pela escola, como vemos a seguir:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69).

No que tange à formação do leitor, o documento promove a reflexão a partir do que intitula “Campo artístico-literário”, elemento que deve ser levado em conta para estabelecer atividades com os alunos:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Sob esse viés, o leitor-fruidor é aquele capaz de perceber os múltiplos significados dos textos, estabelecer conexões de sentido entre o que se lê e o repertório pessoal de referências, capaz de participar ativamente da concepção dos significados lidos, articulando perguntas, reconhecendo respostas que transformam o movimento da leitura em algo dinâmico. O envolvimento do leitor está no centro da experiência estética subjacente aos ideais formativos

que norteiam a BNCC, mesmo que isso não necessariamente garanta aos alunos e professores um contato efetivo e proficiente com a leitura de textos literários.

Plano Político Pedagógico (PPP)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394) de 1996 promoveu a estrutura legal para a escola elaborar a sua própria proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, no entanto, para a elaboração, deve contar com a participação dos profissionais da educação (principalmente do corpo docente e técnicos), da comunidade escolar e de conselhos escolares ou equivalentes. Com essas exigências, se garantiria a incorporação da realidade escolar ao contexto local, em uma gestão de natureza democrática.

É no PPP que se estabelece a responsabilidade de cada membro escolar e onde se estruturam os pilares ideológicos e cívicos que a escola pretende representar. Também é nele que se verificam quais os interesses passíveis de investimentos pedagógicos, incluindo se a escola prevê ou não a articulação para a formação de novos leitores literários. Tendo em vista a importância desse documento e seu status de Constituição Escolar, analisaremos o PPP da Escola Augusto Olímpio, considerando a importância desse documento como projeto articulador de ações pedagógicas, sendo de nosso interesse por conter informações sobre o perfil do local onde se realizou o clube de leitura.

Atualizado em 2016, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Augusto Olímpio nos apresenta algumas das políticas e ideais praticadas na instituição. Entre elas, é válido destacar o objetivo geral estabelecido no documento:

Proporcionar atividades ao educando de forma coletiva e individual para conhecimentos. Promovendo o seu desenvolvimento psico-físico-social-emocional e moral de forma consciente, solidária, responsável, participativa e acima de tudo crítica que valorize o ser humano enquanto pessoa que atua no meio sócio-cultural em que está inserido. Contribuindo assim para a melhoria da qualidade do processo educativo à escola. (PPP EAO, 2016, p. 09).

Percebe-se, especialmente na menção aos adjetivos “consciente, solidária, responsável, participativa e crítica”, que a formação do alunado deveria compreender mais que o ensino formal e técnico, mas também uma educação voltada para a estruturação do sujeito enquanto ser político. Essa interpretação é corroborada quando se analisam os objetivos específicos, com destaque a dois que gravitam no continente de interesses mencionados nesta dissertação: formar cidadãos críticos, politizados e atuantes; possibilitar estratégias de intervenção

pedagógica aos estudantes que apresentam dificuldades específicas em leitura, escrita e formação de conceitos.

Há algum tempo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB-2010), que tem como um de seus primeiros objetivos “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica” (BRASIL, CNE, DCNGEB, 2010, art. 2º, inciso II). Entre os requisitos necessários para a efetivação da escola de qualidade social, que adota “como centralidade o estudante e a aprendizagem”, afirma-se ser necessário ter “foco no projeto político pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (BRASIL, art. 9º, inciso III).

É perceptível o esforço do PPP da Escola Augusto Olímpio de seguir algumas dessas premissas, especialmente quando menciona o perfil de aluno desejado e de escola disponível, embora nos seja informado nas referências somente quatro documentos oficiais usados como base: Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998; Política de Formação de Leitores. Caderno: Por uma Política de Formação de leitores (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Regimento das Escolas Públicas do Estado do Pará (2008), este último com referência incompleta, sendo disponibilizado somente o ano de publicação

Em relação à delimitação ao foco de nossa pesquisa, quando se busca pela palavra “leitura” no documento, além da ocorrência já mencionada no objetivo específico, vemos elencado na seção sobre Direitos do Aluno que emprestar livros da sala de leitura junto ao funcionário habilitado é uma possibilidade. Além disso, verifica-se, como anexo do PPP, o projeto da Sala de Leitura fundado no ano de 2016. Em tal proposta, planejou-se alcançar alunos, professores e comunidade escolar, e sua metodologia envolvia:

- Disponibilizar e dar acesso para os alunos, aos diversos livros de leitura que a escola possui;
- Orientar os alunos (ao longo do ano letivo) para o uso adequado desse espaço e para o manuseio e conservação de livros, revistas e periódicos;
- Motivar a leitura em sala de aula;
- Subsidiar o professor para que trabalhe leituras diversificadas em sala de aula, independentemente da disciplina que ministre;

- Promover interdisciplinaridade, incentivar a formação literária;
- Facilitar o acesso do professor ao acervo da sala de leitura;
- Criação de eventos e participação ativa nas atividades escolares e da comunidade local. Promoção de oficinas com jornais e revistas;
- Promoção de atividades diárias para a sala de leitura, garantindo a frequência de todos os alunos por meio de horários previamente definidos e dialogados com os professores;
- Criação do Blog da escola para a publicação de textos e informativos entre os alunos, professores e a comunidade escolar.

Como um dos pontos de contato com os PCN, vemos logo no início do documento, na seção determinada para a justificativa, a seguinte menção:

Em nossa sociedade a responsabilidade por iniciar nossas crianças no contato com a leitura, normalmente é destinada ao ambiente escolar. Após a alfabetização, há uma sensação de que elas caminharão sozinhas rumo ao desenvolvimento de suas competências enquanto leitoras. Infelizmente para uma grande maioria, isso não acontece de forma tão espontânea e natural. A escolarização da leitura dá lugar à obrigação e não ao prazer pela leitura, paralelamente a isso, o ensino de língua materna prioriza a repetição descontextualizada e não reflexiva da gramática normativa em detrimento ao trabalho com os gêneros textuais, tão necessário e presentes em nossos atos comunicativos diários. Mesmo com os Parâmetro Curriculares Nacionais orientando, há mais de dez anos, o ensino baseado no trabalho com esses gêneros para o desenvolvimento e gosto pela leitura, poucas mudanças podem ser observadas no ambiente escolar. O que nos dá a impressão de que os PCNs não são compreendidos por significativa parcela dos professores. (PPP EAO, 2016, p. 34).

O reconhecimento das falhas estruturais e teóricas da instituição auxiliam na elaboração do compromisso que a escola estabelece em fornecer letramento aos seus alunos, por meio de atividades que extrapolem a esfera escolar e alcancem as práticas sociais cotidianas, em comunhão com a leitura e escrita de diversos gêneros textuais. Além disso, o desenho da sala de leitura se apoia no conceito de transversalidade presente no documento oficial, isto é, para que os estudantes de todo o país tivessem acesso a uma formação integral, o Ministério da Educação (MEC) definiu que as instituições de ensino deveriam incorporar, em seus planos pedagógicos, os temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Tais tópicos não são de responsabilidade de uma única disciplina, por isso levam esse nome, por atravessarem diversas áreas do conhecimento. No documento da Escola Augusto Olímpio, percebe-se a intenção de contribuir para a garantia dessa orientação.

É interessante perceber, também, que o projeto da sala de leitura possui a pretensão de focar na concepção linguística de letramento, traçando reflexões acerca da teoria de gêneros elaborada por Mikhail Bakhtin (2000), a qual sugere como ponto de partida o estudo da natureza do enunciado nas esferas de comunicação em situações concretas de produção. Sobre esse encaminhamento, o texto pontua:

Esta ênfase dada aos gêneros, na atualidade, por parte das linguísticas, tem grande relevância para os estudos da área, devido à diversidade de textos que circulam no meio social, sobretudo, em tempos atuais em que passamos a nos dar conta de que a linguagem é adquirida através dos gêneros e que o conhecimento destes é indispensável para a interpretação e produção de textos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. (PPP EAO, 2016, p. 34).

Tal visão é ainda confirmada no objetivo geral do projeto: “Incentivar o desenvolvimento e gosto pela leitura por meio de atividades interdisciplinares e contextualizadas a partir do uso dos gêneros textuais” (PPP EAO, 2016, p. 36). É relevante refletir sobre a proposta da sala de leitura a partir da perspectiva do objeto de estudo, pois, apesar de ser prevista uma atividade pedagógica voltada à leitura, tal visão sobre esse processo não prevê ou nem sequer menciona os gêneros literários como participantes da construção de uma comunidade escolar mais leitora, crítica e colaborativa. Isso certamente tem relação com a formação em Linguística das três professoras formadas em Letras que construíram o documento, já que as visões acerca dos processos de ensino-aprendizagem passam diretamente por nossas formações enquanto professores de Língua Materna, assim como são construídas a partir de nossas experiências e expertises.

Em outra perspectiva, mesmo havendo um esforço de situar o Projeto de Leitura no PPP, inclusive a partir de fontes importantes, como a teoria de gêneros de Bakhtin e o conceito de Letramento, a prática vista durante o período de pesquisa (março de 2017 a março de 2019) não encontrou correspondência com as previsões documentadas. Havia pessoas lotadas na biblioteca, no entanto, eram profissionais realocadas por motivos variados, como problemas de saúde. Não havia um trabalho voltado para a circulação de livros nem mesmo compartilhamento, tendo em vista que existia uma política de “zelar” pelo patrimônio, de maneira que até os professores-mediadores do GELAFOL se viam repreendidos caso mudassem um livro ou móvel de lugar. Nem mesmo os alunos poderiam emprestá-los ou lê-los fora da sala.

Uma das prováveis razões para essa mudança de perspectiva no intervalo dos anos 2016-2017 é que a iniciativa da Sala de Leitura fora desenhada e executada por professoras

que já não faziam mais parte do corpo técnico no período que o convênio com a Universidade se estabeleceu. Dessa maneira, apesar de haver um protótipo de projeto formador de novos leitores, em grande medida, a aplicação depende de esforços coletivos que começam por interesses individuais, como um comprometimento que só é possível quando feito a várias mãos. Na ausência de pessoas/esforços interessados em cumprir o projeto político pedagógico, as iniciativas permanecem inativas.

Nesse sentido, iniciativas que apresentem o texto literário aos alunos de maneira completa e sem o aparato dispensável de atividades voltadas a uma gramaticalização da literatura são bem-vindas em um processo de formar leitores. O clube do livro se mostra às escolas como uma alternativa de aliar o compromisso essencial de enfatizar e proporcionar um ambiente de leitura de qualidade e de estabelecer experiências literárias que alcancem as expectativas presentes em tantos documentos oficiais: aproximar a leitura de um contexto mais próximo da vida. Não algo circunscrito à disciplina Literatura, como se estabelece no Ensino Médio, mas a uma prática estruturante de identidades individuais e reconhecimento de sentimentos de uma cultura, de uma coletividade.

Diante desses cenários, compreende-se que a formação de novos leitores não se trata de uma pauta simples e, justamente por ser complexa, demanda esforços governamentais, coletivos, individuais. O compromisso com a proficiência leitora de uma sociedade deve estar atrelado a um movimento de conscientização de direitos e possibilidades. A proposta curricular da Educação Básica é produto das práticas sociais em um contexto que promove as demandas sociais, históricas, culturais e políticas da sociedade brasileira, o que consolida os conhecimentos construídos nesta etapa da escolarização. Dessa feita, os documentos oficiais para Educação Básica, mais precisamente os discutidos neste trabalho, orientam a escola enquanto instituição a encabeçar seu compromisso com a formação/preparação/capacitação de alunos para o exercício da plena cidadania e do domínio da leitura. Para este fim, a escola deve elaborar projetos pedagógicos visando à participação efetiva dos envolvidos, sob pena de não alcançar resultados favoráveis para seus intentos.

Algo que todos os documentos preveem e que ocupa espaço de sensível dificuldade de execução é a questão da formação continuada dos docentes, elemento essencial para a construção de uma visão interdisciplinar, pois é por meio da reflexão qualificada que o profissional de Língua Materna, destacadamente o mediador de leitura, consegue compreender o seu objetivo em cada etapa de ensino e intervir na realidade em que está inserido. Os obstáculos para essa concretização esbarram na falta de investimento em cursos e

capacitações que permitam que o professor dedique tempo e atenção na melhoria de suas metodologias e na calibragem do seu olhar pedagógico.

Em uma realidade como a brasileira, em que vários estados brasileiros, inclusive o Pará, não respeitam nem sequer o piso mensal dos salários dos professores, impelindo-os a trabalhar em três, quatro escolas simultaneamente para garantir as horas-aula mensais, a cada ano, é desafiador observar esforços em melhorar as ações em sala de aula, já que isso implica tempo e necessariamente dinheiro.

Pensando em alternativas, o clube de leitura se inscreve como uma atividade especialmente prolífica para estimular leitores dedicados aos seus papéis de cidadãos, dando um novo sentido ao trabalho coletivo necessário para o estabelecimento de um processo produtivo de trocas pedagógicas entre corpo docente e corpo discente.

A participação dos cidadãos no processo democrático de ensino-aprendizagem é de suma importância, pois só assim é possível que haja fiscalização e cobrança de projetos existentes, bem como o fortalecimento de políticas públicas vindouras. Há também a importância de se verificar de que modo a leitura é vista, para quais fins, por meio de quais meios de comunicação/comunicadores, já que isso pode delinear o grau de importância dessa atividade nas práticas sociais, bem como o grau de engajamento das partes competentes. Para tanto, é válido que se analisem as principais concepções de leitura e mediação presentes na sociedade brasileira, em especial no que tange ao ensino, proposta presente na seção seguinte.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, MEDIAÇÃO E CLUBE DE LEITURA

A literatura, sob suas múltiplas formas (mitos e lendas, contos, poemas, teatro, diários íntimos, romances, álbuns, histórias em quadrinhos, ensaios), oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, suscitar às vezes colaborações inéditas. E esse nem é o privilégio de abastados que se banharam desde os primeiros anos de vida na cultura escrita.

(Petit – *A arte de ler ou como resistir à adversidade*)

Nesta seção, apresentam-se as concepções de leitura, mediação e clube de leitura comumente encontradas junto a professores de Ensino Fundamental, destacando as suas relações com as atividades de ensino. Tal panorama se faz presente a fim de que se pense em uma mudança de perspectiva sobre as concepções de leitura essencialmente reducionistas e utilitárias vistas nas escolas. Além disso, ressalta-se que essas transformações devem ser acompanhadas de uma série de ações da organização escolar como um todo, entre as quais a discussão coletiva sobre a promoção da leitura a partir do projeto pedagógico da escola e da estruturação de projetos de leitura, como o exemplo do clube do livro.

3.1 Concepções de Leitura

A leitura, enquanto atividade geradora de múltiplos significados para o ser humano, é capaz de ampliar as possibilidades de interações sociais e diálogos com a natureza individual de cada leitor. Superada a ideia de que ler é somente decodificar palavras agrupadas em tramas de textos, temos como entendimento que a leitura possui diversas dimensões, usos e contextos. É justamente por essa vastidão de propósitos e por uma carência no esclarecimento das origens e reflexos das diversas concepções de leitura que essa seção se faz necessária. Antes de se esclarecer em quais pontos o clube de leitura como proposta pedagógica pode ser válido para a formação de novos leitores literários, é importante passar pelo conjunto de concepções que coexistem na escola básica, a fim de situar o que se entende por leitura neste trabalho.

Para Menegassi e Angelo (2005), os estudos a respeito da leitura atrelam-se ao desenvolvimento da Linguística enquanto ramo do conhecimento – ciência que estuda a linguagem humana articulada, especificamente a fala e a escrita. Segundo o artigo, a princípio, o objeto de investigação se deu no estudo das unidades isoladas da língua, como sons, palavras frases. Foi com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem,

como “a Linguística, a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Aplicada”, entre outros enfoques, que o objeto foi sendo transformado até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas que balizam a sua produção. Nas escolas brasileiras, esta última concepção costuma ser predominante, apesar de coexistir com outras.

Ainda neste texto, os autores se posicionam a respeito de três perspectivas de leitura: perspectiva do texto, perspectiva do leitor e perspectiva interacionista. Segundo os autores:

Os estudos de leitura sob a perspectiva do texto centralizam-se no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação – de base **estruturalista**, portanto uma visão imanentista da língua, com uma finalidade específica que reduz o estudo da língua a um fim único – que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado. (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 17).

No percurso do pensamento acerca da leitura, os estudos formalistas se localizam como pioneiros na construção de uma teoria estruturalista. Sob a perspectiva dos formalistas, pensa-se a leitura como decodificação, o equivalente a uma transposição do código escrito para o código oral. Segundo Sílvia Braggio (1992, p. 23), nessa perspectiva, “a leitura é um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica”. Essa concepção de leitura foi por muitos anos recorrente nas salas de aula brasileiras e muitas vezes acompanhada por estratégias de ensino que privilegiavam a leitura de conjuntos de palavras em detrimento do significado e dos contextos, propriamente ditos.

As críticas sobre esse modelo se inserem na constatação de que o processo de leitura esperado pela perspectiva textual leva em conta um processamento linear e a convocação do sistema fonológico da língua para acessar ao significado. Isto posto, estaríamos tratando de uma extração de significado. Sobre isso, Menegassi e Angelo (2005, p. 20) mencionam:

A prática demonstra que não se lê uma enciclopédia da mesma maneira que se lê um romance, como não se lê um manual de instruções para montar um aparelho eletrônico do mesmo modo que se lê um poema. Há diferentes modos de ler, conforme variam os gêneros e os suportes textuais e os objetivos do leitor. Portanto, apenas eventualmente ocorre extração linear de significados, isto é, de maneira explícita como está no texto.

Outra crítica à perspectiva textual se refere à ideia historicamente propagada de que o texto possui um sentido em si mesmo, isto é, seu significado tem como prerrogativa o emissor e não precisa de leitor para ser completado. Tal crença não se inscreve na prática, quando

empiricamente reconhecemos que o emissor inicia a comunicação, mas que esta só é de fato exitosa a partir das inferências e do conhecimento de mundo do interlocutor.

Em seguida, o modelo psicolinguístico de leitura situado nos anos 50, cuja principal inspiração é a teoria gerativo-transformacional de Noam Chomsky, traz a contribuição da importância do conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra, ou seja, o conhecimento vocabular das palavras que o leitor tem na memória sobre a língua que utiliza diariamente. Para Chomsky, existiria uma capacidade inata e específica da espécie humana para internalizar as regras gramaticais a partir da convivência com outros falantes, havendo uma compreensão inconsciente do funcionamento da língua.

Dito em outros termos, a perspectiva do leitor, segundo Menegassi e Angelo (2005, p. 21), leva em consideração que o sentido é construído de leitor para o texto, em movimento inverso ao que se postulava na perspectiva textual. O procedimento linear daria lugar aos conhecimentos guardados na memória, ou seja, dos conhecimentos prévios. Portanto, ler seria atribuir significado a um texto.

Braggio (1992) afirma que a perspectiva psicolinguística serviu de base para o pensamento de Goodman (1969), o qual entende a leitura como um processo que interage com vários componentes que levam à construção do sentido de um texto. Sob esse viés, o leitor passa a ser visto com uma posição ativa no processo de leitura, pois busca reconstruir o significado da mensagem codificada pelo autor do texto. Nessa teoria, ainda não se levam em conta aspectos relacionados ao contexto social, mas já se percebe uma inclinação pela busca de significado e não somente pela decodificação de palavras.

A principal crítica a essa concepção de leitura se insere justamente nessa exclusão do contexto social, pois, por mais que o leitor desempenhe o papel de atribuidor do sentido, essa visão se mostra limitada, já que o sentido do texto se apresenta diretamente atrelado às inferências, suposições e adivinhações do leitor, abrindo margem nas propostas de ensino para qualquer interpretação realizada pelo aluno. Para interpretar um texto, ele movimenta habilidades de lembrar esquemas mentais previamente construídos. Assim, uma compreensão inadequada poderia ser desenvolvida a partir da rapidez com a qual se processa um texto, com conclusões apressadas e carência de validação de informações tomadas pelo leitor como secundárias para a compreensão global do texto (MENEGASSI; ANGELO, 2005).

Para Ângela Kleiman (1989), a perspectiva de leitura com o objetivo da compreensão encontrou eco em várias estratégias utilizadas no ambiente escolar, mas carece, em muitas atividades, de um objetivo para a leitura, de maneira que o aluno consiga alcançar o sentido global do texto. A autora cita a leitura em voz alta e a leitura silenciosa como estratégias

pedagógicas comuns para a busca da compreensão de textos, porém, revela que ambas possuem suas falhas por não considerarem a subjetividade como fator preponderante para o entendimento. Enquanto a leitura em voz alta tem a função de avaliar ritmo, entonação e sinais de pontuação incorporados do texto escrito para o texto falado, a leitura silenciosa deixa o aluno sem orientação para conectar conhecimento prévio e o material lido, sendo ambas as modalidades de leitura destituídas de um objetivo consistente que leve o aluno à compreensão.

A partir dos anos 1960, as concepções de leitura que levam em consideração o modelo interacionista prometem relacionar mais detidamente a relação entre texto e leitor:

Na perspectiva interacionista, ocorre a inter-relação entre processamentos ascendentes e descendentes na busca do significado. Deste modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo – quanto as informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo. Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação. (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 25-26).

Neste modelo, a finalidade da leitura enquanto compreensão é tratada com maior ênfase. Para Colomer e Camps (2002), são variados os fatores que podem interferir na compreensão da leitura. Os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios são imprescindíveis, por exemplo, para definir os diferentes comportamentos relacionados ao processamento de um texto. A depender do propósito que se queira alcançar com determinada leitura, a postura do leitor e as habilidades movimentadas serão diferentes. O grande diferencial desta abordagem para as demais concepções de leitura é que se tenta compensar os desequilíbrios causados por uma ênfase somente na voz de um autor que deve ser recuperada (concepção centrada no texto) e em uma atribuição de sentidos à imagem e semelhança unicamente do leitor (concepção centrada no leitor).

No interacionismo, e mais precisamente na sua evolução para o denominado sociointeracionismo, o contato autor-texto-leitor passa a ser primordial para a compreensão, de maneira que, por mais que as opiniões sejam divergentes, o “diálogo” seja construído tanto pela recuperação de marcas formais deixadas pelo autor quanto pela construção de sentido disposta pelo repertório sociocultural do leitor.

Entre as críticas à perspectiva interacionista, Menegassi e Angelo (2005, p. 30) dissertam acerca da visão da leitura como uma atividade que extrapola a característica mental e atinge a esfera social:

Hoje, reconhece-se a leitura também como uma atividade social, com ênfase na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor. Acredita-se, então, que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura (...). É só tendo o domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, ou seja, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor terá condições de se apropriar do sentido e da função do texto.

A partir disso, o texto mencionado acima recupera as críticas de Moita Lopes (1996) no que se refere à exclusão da perspectiva interacionista dos aspectos sociais e psicossociais. O autor propõe que a teoria seja complementada com instrumentos da análise do discurso, pois, para ele, o processo de leitura implica em interação com um sujeito inserido em determinado contexto sócio-histórico. Coracini (1995) também surge no texto de Menegassi e Angelo (2005) com a crítica de que o interacionismo não dá conta de compreender aspectos sociais, históricos e ideológicos no processo de produção da linguagem. Para isso, sugere a perspectiva discursiva como uma concepção de leitura válida para preencher as lacunas deixadas pelo interacionismo.

Por fim, segundo a perspectiva discursiva, a leitura é feita com um procedimento que entende os textos como discursos, ou seja, as condições de produção são levadas em consideração pelo leitor – pois estas são constitutivas dos sentidos. Tal teoria vem encabeçada pela disciplina composta por Michel Pechêux no fim dos anos 1960: a análise do discurso. Nessa perspectiva, o interesse é observar o leitor como sujeito e reconhecer os movimentos realizados por ele para ler da maneira como lê.

Tal concepção de leitura coloca em questão os lugares sociais engendrados pela comunicação, as representações que o receptor tem sobre si, sobre o texto e sobre o emissor. Dessa maneira, as imagens sociais são responsáveis pela escrita para um leitor modelo que não necessariamente será o respectivo leitor concreto, portanto, cada interpretação será fruto de um sujeito inserido em dado contexto sócio-histórico-ideológico. A leitura partiria, então, de uma formação discursiva. As críticas a essa perspectiva se inserem na percepção de a AD se dedicar à memória discursiva e ao histórico de produção mais do que aos fatores pragmáticos, como aponta Sírío Possenti (1996). Segundo o crítico, o funcionamento do texto prescinde de aspectos cognitivos e dos conhecimentos prévios do leitor, sem focar demasiadamente no contexto sócio-histórico-ideológico.

Entre tantas visões presentes na construção de um imaginário sobre o ato de ler, a concepção levada em consideração para esse trabalho se aproxima do que Vincent Jouve postula em sua obra *A leitura* (2002), a qual tem o capítulo 1 fundamentado em uma Semiótica da Leitura proposta por Gilles Thérien (1990). Segundo Jouve, “a leitura é uma

atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). A partir dessa tese, o autor desenvolve o que seriam cinco dimensões pelas quais se pode pensar a leitura: como um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

O processo neurofisiológico consiste na observação de que “ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Essa dimensão compreende a leitura como uma atividade de ordem também biológica, o início da decodificação de símbolos; que conjuga o aparelho visual com diferentes funções do cérebro. É por esse viés que se faz, na obra, uma reflexão sobre as informações textuais que lemos em “pacotes” (um ajuntamento de signos embalados pelo que chamamos de palavra), a partir de movimentos de antecipação, estruturação e interpretação do que é lido (estratégias de leitura realizadas simultaneamente a partir de elaboração de hipóteses/ confirmação ou negação das hipóteses e conexão com o conhecimento de mundo, que gera a interpretação). Essa leitura não sendo linear nem uniforme permite que, desde esse processo, se verifique a forte presença da subjetividade do leitor, o qual movimenta a leitura de maneira física, podendo saltar blocos de informações ou adiantar sentidos a partir do correr dos seus olhos pelo produto escrito.

O processo cognitivo, por sua vez, participa da parte posterior ao momento de percepção e decifração dos signos. Segundo o autor, “a conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração” (JOUVE, 2002, p. 19). O leitor pode operar no sentido de progredir e/ou compreender o que está sendo lido, sendo essa escolha baseada nos seus objetivos e no repertório pessoal que carrega consigo. Essa dimensão suscita a lembrança do que afirma Paulo Freire em “A importância do ato de ler”:

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, 2003, p. 6).

Para que se possa afirmar que um texto foi interpretado, as habilidades de apreensão e compreensão devem estar intimamente relacionadas entre o que se lê na superfície textual e como isso se liga com as teias contextuais, extratexto. Ao descrever a leitura como um processo afetivo, Jouve relaciona a importância das capacidades reflexivas e a afetividade para a recepção de um texto. Segundo ele, “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração,

iedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam nosso interesse” (JOUVE, 2002, p. 19).

Nesse aspecto, o autor joga luz sob um aspecto nem sempre levado em conta pelas teorias que focam exclusivamente no texto: o importante papel da identificação para a experiência estética e construção de sentidos na leitura. De maneira empírica, é possível perceber que os componentes emocionais não só influenciam na mediação como podem ser explorados enquanto habilidades a serem aprendidas na escola. Esse caminho para a subjetividade vem sendo incorporado, aos poucos, no currículo escolar brasileiro por força da influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 09).

A leitura como prática frequente em sala de aula não só é capaz de exercitar tais habilidades como também pode fornecer repertório sociocultural para professores e alunos as reconhecerem nos textos lidos. Em sua tese de doutorado, *Percursos da Literatura na Educação – Ensinar Contando Histórias* (2014), a professora e pós-doutora em Artes pela Universidade de Campinas (Unicamp), Fernanda Maria Macahiba Massagardi, afirma que ensinar não é simplesmente determinar, informar e deixar as crianças repletas de conteúdos e conceitos, mas sim mediar, levar o aluno a pensar e agir a partir de reflexões individuais e coletivas. Ela sustenta que, além de possibilitar um mergulho em um mundo de sensibilidades, a educação literária contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, na proporção em que possibilita a formação de um sujeito crítico, que não apenas decodifica, mas interpreta e recria situações. Ela analisa as obras *As crônicas Nárnia*, de C. S. Lewis, e *Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, nas quais aponta a relação de alguns personagens com o desenvolvimento da criança.

No artigo “Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino”, Lúcia Averbuck concorda que o gosto pela leitura só acontece por meio de um impulso afetivo inicial, que está relacionado à identificação do leitor com o tema ou assunto, personagem ou estilo do autor. Esse primeiro movimento cria vínculos entre o leitor e o texto. Segundo a autora:

Tal impulso afetivo se constitui ainda no motor que colocará em atividade as estruturas operatórias disponíveis para uma melhor compreensão. Conhecer as características do leitor, seus interesses e sua maior ou menor aceitação de diferentes

tipos de mensagem é uma tarefa que pode e deve ser empreendida pelo professor, se ele está empenhado em formar legítimos leitores e não meros decifradores de textos. [...] Em síntese, registra-se a importância de escolher textos próximos ao mundo do leitor ou que, se distantes, apelem a seu universo interior, do qual fazem parte sua imaginação e curiosidade. (AVERBUCK, 1982, p. 37).

Promover essas relações e ampliá-las para a sala de aula requer um professor-mediador com conhecimento sobre o processo criativo, a representação do mundo do aluno, a aquisição de conhecimentos, a vida prosaica e os anseios que carregam seus pupilos – além de compreender quais fatores incentivam os estudantes a buscar momentos de prazer e conhecimento na leitura.

Em complemento, enxergando a leitura como processo argumentativo, toda narrativa, para Jouve (2002), figura como uma intenção mais ou menos explícita de convencer quem está lendo. Sendo entendida como um discurso, essa prática não se conduz unicamente por livre-arbítrio do leitor, mas passa por interpelações de outras naturezas. Por fim, sob o viés do processo simbólico, o autor teoriza que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22). Dessa maneira, vemos a leitura enquanto produto da cultura, a ser assimilado e modificado a partir do contexto de valorização dos objetos do mundo, que existem tanto no imaginário individual de cada leitor quanto em um contexto coletivo onde esse está inserido.

Assim como concordamos com Vincent Jouve na concepção das cinco dimensões pelas quais se pode pensar a leitura – processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico –, não é possível concluir este tópico sem explorar acerca das contribuições imensuráveis de Paulo Freire (2003) para a abordagem da leitura, especialmente por se tratar de um estudioso que bem conhecia a especificidade das escolas brasileiras. Freire dedicou boa parte de suas obras para questionar a situação de dominação que o ser humano se vê obrigado a participar em uma sociedade essencialmente marcada pela luta de classes. Como educador, colando sua prática à concretude de experiências junto às classes menos privilegiadas, ele compreende seus procedimentos pedagógicos como movimentos emancipatórios, isto é, a educação a serviço da liberdade.

Sua pedagogia e a maneira que enxerga a leitura são mostras de um plano de ação voltado à transformação social, na medida que são capazes de despertar nas massas a consciência sobre as práticas educativas e a condução para a possibilidade de não ter mente e corpo dominados por quaisquer sujeitos. Dentro dessa perspectiva, a leitura é vista como um processo amplo, que extrapola os limites intratextuais e implica em considerar vários fatores

que influenciam no processo de leitura – psicológicos, linguísticos, sociais e políticos –, pois, ao interagirem entre si, dão condições para fazer a leitura de mundo, a leitura da realidade e o que mais vier em conjunto:

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando em minha experiência existencial. Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia. Depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo. (FREIRE, 2003, p. 14).

Neste trecho, observa-se quão ampliada era a visão de leitura de Freire, uma vez que encontra par com outras ideias de que não é possível separar vivência de experiência de leitura, sendo elas complementares e a leitura e interpretação dos caracteres que fazem o mundo ser ainda anterior ao conhecimento alfabético que se faz da palavra.

A dialogicidade é outro ponto que aproxima a proposta do objeto estudado das teorias freireanas, pois, em *Pedagogia do Oprimido* (1974), obra estandarte da sua teoria mais importante, o educador elabora os mecanismos de opressão estabelecidos pela educação capitalista, a mesma que prevê tarefas sem vínculo com o aluno e atribui à repetição e à memorização fases sem as quais não é possível “metrificar” o aprendizado. É nessa obra que Freire diferencia a pedagogia do colonizador da pedagogia do oprimido, sendo que a primeira prevê uma educação “bancária”, cujo aluno participa como mero depósito/hospedeiro de conceitos e vontades burguesas; e a segunda traz à tona a consciência, os limites, os valores e anseios de uma luta coletiva pela emancipação de corpos e mentes. Em uma perspectiva dialógica, aluno e professor-mediador processam a leitura em horizontalidade, e, ainda que o mediador seja um leitor mais experiente, ele se manifesta como instrumento de transformação de realidades, ao ponto de que o aluno não dependa dele para formar os sentidos, mas em paralelo consiga colaborar com a sua prática educativa.

Ao refletir sobre o seu método de alfabetização, Freire, mais uma vez, reforça a necessidade de se observar o procedimento para além da decodificação de palavras. Para ele, alfabetizar é conscientizar e, a partir do momento que o ser humano se conscientiza na e pela linguagem, ele assume o repertório necessário para tomar consciência de suas problemáticas e poder modificá-las.

A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo de evolução cósmica... o homem é levado a escrever a sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para

temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir.

Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia. (FREIRE, 1974, p. 72-73).

Nesse sentido, aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. Lê-se palavra como possibilidade de reflexão e ação, movimento positivo de elaboração e ajuste coletivo do mundo onde vivemos. Seria possível resumir, em poucas palavras emprestadas de Freire, como o clube do livro estudado colaborou para as estratégias em sala de aula, quando menciona:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização – aprender a ler e escrever – demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido.... Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (FREIRE, 1974, p. 105).

Em resumo, nesse universo de teorias, o clube de leitura não pode perder de vista as perspectivas do interacionismo, a dialogicidade, a perspectiva da leitura como um processo que assume vínculos afetivos com o leitor, mas também não ignora a sua dimensão de trabalho – isto é, dos esforços cognitivos necessários para se manter o raciocínio. Além disso, considera-se a prática de mediação como um reconhecido envolvimento de cunho emancipatório dos alunos, na medida em que os textos literários são capazes de desvelar muito do mundo interno e externo dos educandos em colaboração do professor.

3.2 Concepções sobre mediação de leitura

Quando se pensa no conceito de mediação de leitura, é relevante retomar as bases da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vygotsky (2007) sobre o desenvolvimento humano, pois, a partir de algumas proposições deste autor, chegaremos às bases teóricas que constituíram o clube de leitura analisado nesta dissertação.

Para o autor, as aprendizagens seriam produtos resultantes de interações e mediações. Dessa maneira, o desenvolvimento das funções mentais passaria por processos de internalização de cada sujeito a partir das práticas socioculturais em que estaria inserido. A linguagem tem papel central na perspectiva de Vygotsky (2007), porque a partir dela que se

conduz o desenvolvimento cognitivo de uma criança, a saber: pelo processo de manifestação da fala e da escrita:

a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2007, p. 23).

Ainda segundo esta teoria, a linguagem funcionaria tanto como um mecanismo de sistematização científica quanto como uma maneira de organização simbólica do mundo do indivíduo, mundo esse construído e em constante mutação a partir das relações individuais e interpessoais. As palavras, por exemplo, ajudariam no processo de internalização dos conceitos sociais (VYGOTSKY, 2007).

Entre os conceitos relevantes postulados por Vygotsky durante seus estudos acerca do desenvolvimento infantil, vemos um em especial tocar na importância da mediação: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Comumente costuma ser descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos (em se tratando de crianças) ou de colegas mais avançados ou mais experientes.

Desde a década de 1920, tal conceito vem sendo assimilado em práticas educativas, especialmente no que tange ao planejamento de estratégias de ensino, com ênfase em interações estabelecidas entre professores e alunos no ambiente educacional, também ampliado no que concerne à avaliação de aprendizagem, já que o professor pode tecer projeções acerca dos níveis de amadurecimento de conhecimentos de seus alunos e realinhar práticas já adotadas.

O autor destaca ainda, nas aprendizagens, o papel mediador de sujeitos mais experientes, que já dominam certas práticas sociais e, por meio de ações próprias, orientam, guiam, mediam as interações entre os aprendizes e os objetos de conhecimento. É mediante a essas interações e experimentações que os indivíduos podem ir, guiados pelos outros, se apropriando de práticas antes desconhecidas. Vale ressaltar que essa mediação deve acontecer em um contexto concreto de comunicação para engendrar verdadeiros processos de interação. Para Vygotsky (2001), uma aprendizagem qualificada e um ensino de qualidade deveriam

sempre operar sobre níveis superiores de zonas de desenvolvimento proximal, tendo em vista a constatação de uma interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem.

A partir desses movimentos teóricos, consideramos que uma pauta relevante entre estudiosos da leitura é que, para formar leitores, é necessário que haja uma mediação de qualidade. Assim como não é suficiente depositar um livro literário nas mãos de um leitor inexperiente para que ele o leia com prazer e entendimento, não basta que o professor de língua materna apenas faça anúncios de como é importante a leitura na vida de seus alunos. Para além da certeza dessa insuficiência, é importante que se tenha em perspectiva o que consideramos como mediação literária neste trabalho.

Antes da aposta em uma mediação qualificada, é válido pensar no lugar da leitura literária na vida do ser humano. Para a autora colombiana Yolanda Reyes (2012, p. 24),

cada um constrói sua própria casa de palavras. Temos um código comum, digamos que são os materiais e as especificações básicas. Mas cada ser humano vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências vitais e costuma produzir seus significados para além de um dicionário, mediante uma trama complexa de relações e de histórias. Assim, sob os rótulos, a linguagem que habitamos oculta zonas privadas e pessoais. Junto a essas zonas iluminadas existem grandes zonas de penumbra.

Ainda reverberando a voz da autora, temos a literatura como capaz de reconhecer tais zonas e, por isso,

ao indagar a fundo essas “casas de palavras”, a literatura deve ser lida — vale dizer: sentida — a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse o processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência. (REYES, 2012, p. 26).

Nota-se, em ambos os trechos, a importância dada ao processo subjetivo engendrado pela leitura, pacto tácito entre leitores, autores, mediadores e textos no qual se (re)constróem significados a partir do que se dá de textual e o que há de pessoal, linguagem individual dentro de cada um. Reyes traz uma perspectiva importante a ser discutida mais adiante nesta dissertação: a possibilidade dessa leitura complexa e proximal ser ensinada, trabalhada em conjunto. É justamente essa a premissa que envolve o clube do livro, a ser melhor discutida nas próximas seções.

Quem também entende como importante o plano subjetivo para a leitura literária é novamente Vincent Jouve, em um ensaio publicado em 2013, intitulado “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. Nele, o autor considera que a leitura pode ser uma oportunidade extraordinária de abertura para a alteridade e construção da própria realidade. Ele defende que não é interessante apagar do ensino a dimensão subjetiva da leitura e propõe colocá-la no coração dos cursos de literatura:

Não se trata, portanto, de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE, 2013, p. 53-54).

As perspectivas que levam em consideração o componente subjetivo e afetivo são importantes para se pensar em propostas pedagógicas que insiram o aluno como produtor de significados, juntamente com o mediador. Essa visão se aproxima também da humanização pela literatura pensada por Antonio Candido em seu célebre ensaio “O direito à literatura”:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Quando se pensa na formação de um leitor, não é possível negligenciar a reflexão sobre as possibilidades de reconhecimento de uma identidade, componentes íntimos e subjetivos que podem ser alcançados por meio do contato com obras literárias e em espaços de promoção de leitura, como a escola. Se a leitura é, sabidamente, um dos principais meios de construção de conhecimento, deve ser do interesse de uma sociedade democrática que sejam fornecidas condições para a sua execução. Sobre o papel da leitura de textos literários, Jouve (2010, p. 214) disserta:

[...] a leitura dos textos literários não é um simples divertimento, mas pode ter repercussões profundas na forma com a qual apreendemos o real. Isso pode acontecer pelo conteúdo (a ficção abre possibilidades que nos levam a reavaliar o mundo onde vivemos) como pela forma (a literatura nos confronta com um uso simbólico da linguagem que burila nossas capacidades de discernimento). [...] Trata de um objeto de linguagem que é também uma obra de arte. Enquanto realidade verbal, o texto literário é um objeto semiótico que tem um sentido e pede para ser interpretado. (...) Enquanto obra de arte, o texto literário requer uma atenção de ordem estética: pede para ser avaliado do ponto de vista de suas qualidades formais, do prazer que fornece e das emoções que suscita.

Ao levarmos em consideração os argumentos do pesquisador, percebemos, no que tange à formação literária, a necessidade das competências leitoras (interpretar, atribuir sentido e alcançar a clareza sobre as informações que aquele conjunto de ideias apresenta ao interlocutor) para a apreciação e compreensão dos textos. Em paralelo aos resultados das pesquisas na formação do leitor brasileiro, entende-se que a mediação da leitura pode ser uma concreta relevância no processo de modificação desse quadro.

Ainda segundo Jouve, os textos literários conduzem à reflexão acerca da maneira como sujeitos sociais estruturam o mundo por meio das linguagens, de maneira a ajudá-los a aperfeiçoar sua existência pela experiência da realidade fictícia presente na literatura. Ademais, os textos literários enriquecem a relação destes indivíduos com o real, pois ampliam o repertório de suas emoções, oferecendo, em alguns momentos, um ponto de vista inédito. Para tanto, revela-se que “esses efeitos ‘positivos’ dependem também da competência de cada leitor. Para apreciar um texto literário, é preciso um mínimo de cultura — sobretudo quando se trata de um texto antigo. É a razão pela qual a mediação do ensino é indispensável” (JOUVE, 2010, p. 203).

Em correlação a essa perspectiva, que liga habilidades leitoras a um componente cultural, vemos também a mediação enquanto tema que extrapola a atmosfera educacional, atingindo a esfera política, social, histórica. Mediar leituras está relacionado a uma inserção do indivíduo a uma sociedade letrada, figura como instrumento de modificação de hierarquias sociais, especialmente em países e regiões com muitas desigualdades, como é o caso do Brasil e seus estados.

Em se tratando especificamente da figura do mediador, vemos que os estudiosos sobre leitura e mediação costumam partir do princípio de que as pessoas que desempenham esse papel são, antes de qualquer outro elemento, leitores. Mesmo aparentemente óbvio que uma atividade que exija habilidades leitoras prescindir de leitores efetivos, é importante tomar essa perspectiva, pois a formação de todo papel pedagógico tem como prerrogativa um conjunto de expectativas sobre determinada tarefa, bem como uma imagem social projetada em comunidade. A partir disso, iniciamos esse tópico com o conceito de mediador escrito por Yolanda Reyes (2010) e presente no Glossário CEALE⁷: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores:

⁷ Glossário CEALE. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. UFMG, FaE. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 01 out. 2020. Texto que compõe a página do site onde está o glossário.

Os mediadores de leitura, conseqüentemente, não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais como os parques, os hospitais e as ludotecas, entre outros. Durante a primeira infância, quando a criança não lê sozinha, a leitura é um trabalho em parceria e o adulto é quem vai dando sentido a essas páginas que para o bebê não seriam nada, sem sua presença e sua voz. Por isso, os primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, paulatinamente, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros professores, bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças.

Em sincronia com a noção de Reyes (2010), Michèle Petit (2009, p. 148-149) disserta sobre a figura do mediador em contato com leitores jovens:

(...) compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. Esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzaremos.

Percebe-se, nos últimos trechos referenciados, que a mediação de leitura pode e certamente vai acontecer fora do ambiente escolar e dele não é dependente, nem mesmo prescinde da imagem de um professor formalmente instruído; mas é na escola que muitos alunos passam a ter a sua primeira experiência leitora tanto para fins de fruição quanto para o contato com textos mais técnicos ou instrumentais. Apesar de estarmos falando de mediação em um contexto plural, semiótico, diversificado, existem habilidades e estratégias passíveis de administração unicamente por um professor mediador. Sobre esses atributos especiais e especializados, cita-se novamente Yolanda Reyes (2010)⁸:

O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta uma ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem. Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida.

⁸ Trecho do mesmo verbete consultado no site acima referenciado.

A partir dessa concepção sobre condução, percebe-se, na teoria de Reyes, a imagem do mediador como influenciador de destinos, ideia também encontrada em *Os jovens e a leitura*, de Michèle Petit (2013). Neste livro, para alicerçar sua tese, a pesquisadora francesa inscreve vozes de sujeitos que tiveram suas experiências de vida atravessadas por pessoas que os influenciaram a ler ou a enxergar a leitura de modo diferente dos quais já haviam visto. Tendo como corpus de pesquisa os relatos de camponeses e jovens filhos de imigrantes moradores de periferias na França, a autora atualiza dilemas e potencialidades de mediadores/professores em grande parte do ocidente.

Um componente revelado nos livros de Petit também se reconhece no âmbito da mediação por meio de um clube do livro: compartilhar histórias, contá-las, ouvi-las, rearranja os sentidos da criatividade. É por meio dessas inter-relações que leitores constroem seus acervos imaginativos, alternativas para situações postas na ficção e que encontram referências na vida ordinária, regular, concreta. Em uma defesa da educação literária, abrimos espaço para os inesgotáveis sentidos atribuídos por Roland Barthes (1979, p. 18-19):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. 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; ou melhor: que sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Dadas as dimensões mencionadas por Barthes, delineia-se um contorno ainda mais forte que aponta para a necessidade de o mediador ser o responsável de aproximar a literatura das práticas de ensino. Por dialogar com todas as esferas do conhecimento, os textos literários não devem ser considerados partes acessórias de um currículo escolar, nem mesmo se estabelecer, como comumente se vê até hoje nas salas de aula de nível fundamental e médio, como uma base exemplar de extração de sentidos superficiais ou pretexto para análises linguísticas.

Entre as atribuições do papel de um mediador, também está presente a alegoria de uma ponte, palavra comumente dicionarizada como: obra construída para estabelecer comunicação entre dois pontos separados por um curso de água ou qualquer depressão do

terreno. Analogamente, o mediador que estabelece, por vezes sem grande aporte teórico, a chance de um leitor sair de um ponto e chegar a outro. Usando desse mesmo expediente metafórico em que pontes, águas e pessoas em lugares difusos têm a oportunidade de se entrecruzarem, retomo uma frase presente no livro *A Ilha desconhecida*, de José Saramago, que ilustra bem o ensejo demasiadamente humano de precisar se movimentar, ainda que por meio da fabulação, para reconhecer sua identidade: “Quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és” (SARAMAGO, 1998, p. 37).

Outra concepção de mediador regularmente vista nos debates sobre a formação de professores se inscreve em uma imagem social de leitor ativo e apaixonado pelas possibilidades que as leituras projetam:

(...) esse papel do mediador tem um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação. (COSSON, 2014, p. 167).

Apesar da prática de leitura literária em sala de aula envolver, de fato, um componente de envolvimento para com os textos lidos, para ser mediador não basta que o professor goste de ler, é preciso que seja proficiente em questões como a escolha de obras relevantes para o seu público-alvo, os modos de ler manifestados para as obras (não se lê poema da mesma maneira que se espera ler um receituário médico, por exemplo); é preciso que manifeste, em suas práticas de letramento, teorias que envolvem a literatura e estratégias que auxiliam a compreensão, entre outros pontos.

Em âmbito escolar, formam-se leitores conforme as atividades que são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico definido pelo professor e compartilhado com o aluno se for trabalhado paulatinamente e respeitando os variados graus de complexidade, com atividades que visem, cada vez mais, à autonomia e criticidade do aluno. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelecem as bases orientadoras para a formação do leitor (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

3.3 Concepções sobre os clubes de leitura

No contexto escolar, é possível reconhecer que existem diversos níveis de desenvolvimento da linguagem, bem como níveis diferenciados de leitura e contato com esferas da literatura, já que esses são aspectos originados de meios culturais e socioeconomicamente variados. Nesse sentido, cabe ao professor considerar as necessidades e interesses dos alunos, assim como seus graus de escolarização, faixa etária, gênero, etc., para promover estratégias que deem subsídio a uma educação literária com ênfase no pensamento crítico, na apreensão e compreensão dos textos.

Clubes de leitura, círculos de leitura, rodas de leitura, tertúlias literárias e grupos de leitura são algumas das nomenclaturas que identificam espaços de leitura e discussão de livros que interessam à formação de um público leitor crítico. As regras de funcionamento de tais agregamentos não funcionam de maneira única e sistematizada, apesar de haver elementos em comum, seja qual for o nome que se dê a esse tipo de espaço para compartilhamento de impressões de leitura.

Com necessidades e argumentos próprios, tais organizações se manifestam no ambiente escolar – podendo ser aplicado a qualquer que seja a disciplina, mas surgindo frequentemente nas aulas de Língua Portuguesa –, mas também podem existir de maneira independente do contexto pedagógico. Em linhas gerais, seja qual for o local escolhido, nessas reuniões, busca-se uma discussão democrática e polifônica, a partir de elementos oriundos da fruição do leitor e do destaque de elementos relevantes para o grupo social ao qual está inserido.

O clube de leitura pode congrega participantes entusiastas de um mesmo assunto: como o caso de clubes voltados somente para livros de assuntos específicos, como culinária e esportes; ou mesmo reunir pessoas de diferentes meios, que exercitam entre si a troca de turnos no momento de explicar o que viram e o que deixaram de ver nas linhas de um livro. A escolha do livro, seja esta deliberada em grupo ou sugerida por um mediador, representa também, para cada indivíduo, a possibilidade de ampliar suas escolhas pessoais e se conectar com o repertório de leituras e impressões dos outros.

Lado a lado à perspectiva aberta de uma proposta como o clube do livro, vemos a vocação escolar e a responsabilidade de conduzir os alunos para competências capazes de fazê-los pensarem de uma forma crítica e independente, de refletirem acerca dos seus papéis sociais, de somarem esforços na construção de uma convivência cada vez mais consciente. Dessa maneira, resgata-se o papel importante da questão da leitura no âmbito de formação

integral do indivíduo e no estímulo à sua multiplicidade de conhecimentos e competências. Por ser uma atividade conjunta por excelência, o clube da leitura pode alicerçar tanto os ensejos do professor mediador de formar novos leitores quanto colocar em contato diferentes pontos de vista dos alunos que já convivem em comunidade, mas que nem sempre compartilham suas leituras.

Para Colomer (2007, p. 144), as atividades de leitura compartilhada:

(...) são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

A valorização social dos indivíduos passa intimamente pela construção dos seus discursos a respeito das obras e pela relação destes com os discursos alheios. A apreciação de determinado produto da cultura pode ser ampliada ou modificada a partir da escuta e do envolvimento com a experiência estética de outro indivíduo. Sobre isso, menciona Cecília Bajour (2012, p. 22): “Dar e escutar a palavra sobre o lido (...) seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura ‘em voz alta’ e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem”.

Dar ao outro a oportunidade de conhecer uma cota de intimidade, um dos caminhos para a formação de sentidos, não só é válido para a escola por ter fins puramente pedagógicos, mas também funciona como um território ainda pouco creditado como importante: o elo afetivo com as leituras estimula a construção de subjetividades. Acerca desse tema, prossegue Bajour:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outra, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. (BAJOUR, 2012, p. 23-24).

A esta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (BAJOUR, 2012, p. 24).

Prestar ouvidos e construir conjuntamente significados movimenta tanto habilidades socioemocionais, como empatia, tolerância, atenção ao próximo etc., como também contribui para a própria tarefa da mediação: em um clube de leitura em ambiente escolar, o professor seria a figura do leitor mais especializado; mas, junto a essa figura, surgem várias outras, capazes de mediar conjuntamente a leitura, inclusive fazendo com que o leitor mais experiente acesse as interpretações que mesmo a sua expertise não fora suficiente para prospectar:

Para aqueles que são mediadores entre leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a “verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a organização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. **Falar dos livros é voltar a lê-los.** (BAJOUR, 2012, p. 23, grifos nossos).

A partir do ponto mencionado acima, chegamos ao perfil colaborativo em sua essência presente no escopo de um clube do livro. Ao contrário de atividades como testes de leitura em voz alta, preenchimento de questões provenientes de suplementos de leitura, comuns nos livros didáticos brasileiros nos anos 1990, a proposta de mediação por um clube se dá em uma elaboração coletiva de sentidos suscitados no texto literário, ou seja, os discursos são permeados por muitas vozes.

Em par a essa concepção, vemos em Bakhtin (1981) que o sujeito é compreendido como uma síntese dialética de relações sócio-históricas, e a língua considerada um fato social definido pela relação dialógica de um “Eu” com um(a) “Outro(a)”. Nesse sentido, nem língua nem comunicação pertencem a um único indivíduo, tampouco existem de maneira independentes do sujeito. Ainda na concepção bakhtiniana, nada do que for comunicado tem compromisso com o ineditismo, pois, independentemente do conteúdo, este já fora enunciado por alguém em uma outra situação comunicativa. Os discursos são sempre construídos por meio da mediação dos discursos de outra pessoa.

Diante dos dados que esta pesquisa permitiu coletar, como se verá nas próximas seções, o clube do livro é um dispositivo que permite aos participantes aprender coletivamente, em pequenos grupos heterogêneos, a interpretar e a construir conhecimentos a partir de textos e interações realizadas entre leitores, em meio da apropriação de estratégias de interpretação e de construção coletiva de significados possibilitada pelo mediador (TERWAGNE; VANHULLE; LAFONTAINE, 2002). Ainda segundo a teoria presente no

livro dos autores citados – intitulado *Les cercles de lecture* –, o confronto de leituras individuais (o que acontece entre o que está na frente e atrás dos olhos de um leitor, entre o texto e a experiência do mundo e do eu do leitor, que os autores chamam processo transacional) leva todos a irem além da descoberta linear simples e da compreensão literal dos textos para acessar o implícito e uma compreensão crítica ou estética.

O intercâmbio de leituras compartilhadas possibilita aos participantes do clube de leitura reposicionar os sentidos de interpretação, adotar estratégias distanciadas, retornar para revisar uma primeira compreensão, prever possíveis sequências, de modo a inferir significados implícitos a partir de pistas, produzindo hipóteses, questionando e criticando o texto, contrapondo seus próprios sentimentos, verificando a relevância de sua compreensão. Essa abordagem construtivista, “transacional e interativa” da leitura é inspirada nas teorias de Vygotsky e com ela mantém diálogo direto.

Para os autores, as situações criadas por esses círculos de leitura correspondem a áreas de desenvolvimento proximal. Em razão disso, eles enfatizam, no livro, a composição de grupos, a observação do funcionamento desses dispositivos pedagógicos pelo professor, o estímulo às várias discussões após a leitura completa de um livro ou pelo contrário, à medida que a leitura avança, os papéis intercambiáveis das crianças etc. Dados esses elementos, surge a noção de que um leitor pode ser estimulado a surgir a partir de um sentimento de pertencer a uma comunidade de interlocutores que o posicionam para além de um mero destinatário.

Para complementar a importância dada às comunidades leitoras, vemos sob um outro prisma, na teoria de Roger Chartier (1998), uma valorização da perspectiva histórica que leva em consideração, na reconstrução do passado, tanto os textos quanto as práticas de leitura. Nesse sentido, em *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, a leitura é tomada como um processo coletivo de construção do sentido que extrapola a interação entre leitor e texto. Para o pesquisador, as leituras também se relacionam a elementos como editores, revisores, livrarias, instituições de comunicação.

Ao complementar ideias relacionadas à recepção dos textos, Chartier reforça a importância de se considerar o estatuto de objeto cultural presente no livro, a completude de sua materialidade, como se vê a seguir:

Contra a representação elaborada pela própria literatura e retomada pela mais quantitativa das histórias do livro – segundo a qual o texto existe em si mesmo, isolado de toda a materialidade – deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor. (CHARTIER, 1998, p. 17).

Dito isso, em outros termos, a existência efetiva de um texto depende da existência de um leitor. Logo, os textos são alvos de apropriações individuais e coletivas, resultam de leituras atreladas aos meios materiais e contextuais, sem ignorar que textos elaboram organizações variadas de sentidos.

Em consonância com essa reflexão, Rildo Cosson (2014) usa como referência Elizabeth Long (1993) para defender que a interpretação que fazemos de um texto, por mais que esteja envolta por um caráter pessoal, está ligada à existência de uma infraestrutura social da leitura “tanto em termos de instituições, como a escola e a academia, quanto em relação ao mercado, necessário para a circulação dos livros” (COSSON, 2014, p. 139) e que constituem o repertório da leitura.

Outra fonte de enorme importância para a discussão dos clubes de leitura é a obra *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (2007), de Aidan Chambers. No livro, vemos uma proposta desenvolvida ao longo de anos de trabalho do pesquisador, que, junto a outros profissionais da leitura, sabidamente professores do Ensino Fundamental da Europa, oferece ao leitor informações práticas sobre conversações literárias em ambiente escolar. Nesse sentido, o autor demonstra como alguns processos que envolvem leitura e escrita podem se fazer exitosos quando há um mediador com um arsenal de leituras de qualidade e munido de um repertório de perguntas adequadas e que estimulem os diálogos entre os alunos a respeito dos sentidos reconhecidos nas leituras. A partir de sua experiência docente, foi criado um conjunto de regras básicas que, quando postas em prática, ajudam a professores e alunos a iniciar leituras, compartilhá-las e disfrutar de maneira mais abrangente do prazer e dos desafios do texto literário. Sobre a ideia que movimenta o conceito do livro, o autor afirma:

Hubo un tiempo en que a los niños se les enseñaba que podían ser vistos, pero no oídos. Hoy día a los adultos se los critica por no escuchar lo suficiente a los niños, a quienes se estimula dentro y fuera de la escuela para que expresen sus ideas. En estos días, a todos se nos juzga por cómo nos expresamos -y no hablamos ni escuchamos más, ni con más atención que la que pusieron nuestros predecesores en épocas menos volubles. *Dime* trata de cómo ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien (a qué me refiero con “bien” se irá aclarando –espero– en el camino). Y a hablar bien no sólo sobre los libros, sino sobre cualquier texto, desde los signos de una palabra hasta los escritos que llamamos literatura, que es el tipo de texto en el que me voy a concentrar. *Dime* se complementa con *El ambiente de la lectura*, que se ocupa de cómo los adultos pueden ayudar a los niños a gozar de sus libros, ofreciéndoles un contexto y una organización de actividades compartidas que estimulen a los niños a leer ávida y reflexivamente. Al igual que su acompañante, este libro está dirigido a las personas que trabajan con los niños y los libros, particularmente maestros: a aquellos que quieren actualizar y revisar su práctica y a quienes recién comienzan su carrera. (CHAMBERS, 2007, p. 05-06).

Percebe-se que a preocupação do autor é de instrumentalizar professores no intuito de construir, com os alunos, um ambiente propício para a fala e a escuta das impressões de leitura. Não se trata, no entanto, de um rígido conjunto de regras, mas simplesmente uma maneira de formular determinado tipo de pergunta que cada um de nós pode adaptar para que se ajuste às personalidades e às necessidades de nossos estudantes. O enfoque de *Dime* se forjou a partir de lições aprendidas no estudo da fenomenologia da leitura, com base na Teoria da Recepção criada por Hans Robert Jauss e, posteriormente, complementada por Wolfgang Iser e na forma como Roland Barthes entende *O prazer do texto* (1937), entre outros autores.

Ainda sobre essas bases teóricas, vale recuperar que a Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss (1921 – 1997). A crítica composta por Jauss à história da literatura ancora-se no fato de que, na maior parte do tempo, a teoria literária organiza as obras de acordo com critérios gerais; ou abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ou “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (JAUSS, 1994, p. 6). Uma outra tendência corresponde ao estudo dos autores canônicos da Antiguidade Clássica, em detrimento do reconhecimento de obras posteriores. Jauss (1994) conjectura que a história da literatura, ao contemplar um cânone ou descrever a vida e as obras de alguns autores em sequência cronológica, deixa de considerar a historicidade das obras e, por conseguinte, o lado estético da criação literária. O valor estético, para o autor, pode ser avaliado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, por sua vez, por meio da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, bem como pela recepção do público ao longo do tempo.

Dessa feita, enquanto Jauss focou seus estudos na fenomenologia da resposta pública ao texto, o pesquisador alemão Wolfgang Iser (1926 - 2007) buscou respostas para suas indagações no ato individual da leitura. A Teoria do Efeito (1996), composta por Iser, analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor por meio da leitura. O autor compreende a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência individual, destacando o papel desta para a construção de significados do que está sendo lido.

Chambers atualiza as teorias das quais se inspira para elaborar o enfoque de *Dime*, a começar pela própria essência do nome. Segundo o autor, em geral, é mais fácil calar as crianças que fazê-las falar. Uma das coisas que mais inibem a conversação literária é a pergunta “por quê?”. Enquanto mediador, é possível que se esteja curioso para saber o que fez o aluno gostar ou não de um livro, e logo se pergunta o motivo, ou se pede a terrível extensão “justifique a sua resposta”. O pesquisador elabora que essa pergunta termina por trazer um

peso para a argumentação do aluno, e por vezes até o leitor experimentado se sente envergonhado ou preocupado em reduzir seus apontamentos por conta da definição que o porquê simula. Para criar um ambiente propício para a troca de saberes, sugere que, ao invés desse formato de questionamento, os professores optem por “Dime”, ou, em português, uma tradução que permita que o aluno por si elabore as suas concepções, sem o medo de torná-las reduzidas com respostas prontas. Sobre isso, vemos:

¿Como evitar la pregunta “por qué”? La solución, cuando finalmente llegamos a ella, no sólo era sencilla sino que demostró ser un punto de inflexión, pues nos dio un nuevo estilo. Arribamos a ella cuando buscábamos lo que considerábamos “una oclusión glótica de la conversación”. Es decir una palabra o frase de apertura que nos evitara la pregunta directa “¿por qué?”, nos diera tiempo para pensar y nos proporcionara un comienzo ampliamente aprovechable para continuar con preguntas más dirigidas. La palabra que encontramos fue “Dime...” (CHAMBERS, 2007, p. 56).

Encaminhar o leitor a contar mais sobre o que chamou atenção no texto, seus gostos e conclusões seria uma alternativa para evitar perguntas fechadas e diálogos repetitivos, atmosfera que difere o clube da leitura de outras atividades escolares. O que vemos frequentemente é a literatura funcionando como pretexto para se destacarem análises morfosintáticas, o que projeta no aluno uma reflexão superficial do que seriam os modos de leitura e as experimentações estéticas dos textos de natureza figurada.

Outra fonte onde é possível validar o reconhecimento dos “clubes de leitura” como estratégia para formação de leitores é “O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?”, escrito pela professora doutora em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (USP) Luzia de Maria (2009), que traz reflexões importantes sobre a mediação de leitura realizada por um professor leitor e a diferença que isso faz na formação de outros leitores. A autora aborda discussões sobre a importância da diversidade de obras literárias e a necessidade de o aluno ter contato com a leitura integral dos textos literários para a sua construção como leitor. Para tanto, Luzia de Maria relata sua proposta de criação de um clube do livro, o qual foi mantido de 1982 a 1987, para turmas do Ensino Médio no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói-RJ, uma escola pública em que lecionava.

A atuação de Luzia de Maria se dava como mediadora de leitura: levava inúmeros títulos de diferentes gêneros, temáticas, estilos e autores e apresentava essas obras aos alunos. Dessa maneira, a professora inaugurou uma dinâmica em que os alunos podiam indicar livros para comporem o acervo a ser lido e debatido durante os encontros. Inicialmente, a ideia era que os alunos se encontrassem semanalmente, em horário extraclasse, para discutirem as

leituras que haviam feito. Por não poder dispor da compra de livros – uma questão sabidamente atual no contexto de escolas públicas brasileiras e que reacende o debate sobre as condições de aquisição de bens culturais por parte do alunado brasileiro –, a professora descartou a tradicional marca do clube do livro de trabalhar uma única obra lida por todos.

Ao adaptar a proposta para a realidade dos alunos, Luzia de Maria tornou possível a democratização da troca de leituras e recomendações. Para iniciar as atividades do clube, foram dispostos os livros da biblioteca da escola e da própria biblioteca particular da professora. Os livros eram escolhidos pelos critérios concebidos de indicações da professora e/ou pelos próprios alunos, com destaque para um vasto rol de autores brasileiros, como, por exemplo, João Ubaldo Ribeiro e Jorge Amado, e clássicos de diferentes gêneros da literatura internacional. Assim, os livros indicados que conquistavam a afeição dos alunos passavam a fazer parte da lista de obras a serem lidas por todos.

Para fortalecer ainda mais a aproximação dos alunos ao horizonte promovido pela leitura dos textos literários, a professora estabeleceu conexões com autores cujas obras estavam presentes no clube, de maneira que encontros em forma de bate-papo foram proporcionados aos alunos. Nesses contatos, autores podiam falar mais detalhadamente sobre seus motivos literários e os estudantes tinham a liberdade de emitir opiniões e apontar o que lhes interessou durante a leitura, sem a pretensão de um tom formal ou preocupado com julgamentos. A escolha por esses movimentos de leitura/conversa com autor/debate coletivo sobre as obras constrói um ambiente favorável à valorização da subjetividade e ao repertório íntimo de cada aluno, além de retomar uma pauta que a professora defende com recorrência nesse e em outros livros de sua autoria, que é “a literatura – a despeito de tudo o mais que possa nos oferecer – é uma experiência de prazer. E o contato do leitor com a leitura – em qualquer ponto do percurso – precisa ser um encontro prazeroso” (MARIA, 2009, p. 31).

É com a noção de que, para que haja um prazer no texto, de fato, é necessário cuidar do ambiente da mediação e da condução do mediador que entendemos, neste trabalho, que as concepções de clube do livro, discutidas nesta seção, compreendem essa iniciativa como uma ação de fomento à leitura, que recupera e valida a função primeira da escola: formar o leitor com vistas à sua identidade e integridade cidadã. Assim, essa breve incursão nessas experiências dialoga com o caráter colaborativo do compartilhamento de leituras e constitui uma boa fonte de observação da atividade em ambientes menos controlados.

4 O PROJETO “MEDIÇÃO DE LEITURA: TEORIA E PRÁTICA” E O CLUBE DE LEITURA PROMOVIDO PELO GELAFOL

Em todas as escolas criamos um clube de leitura, desenvolvendo dois tipos de ação: a leitura dramatizada – que consiste em uma leitura fluente com performance de voz do pesquisador, com o acompanhamento da leitura silenciosa do texto impresso pelo aluno – e a contação de história – quando o pesquisador transmite oralmente o texto literário e os alunos escutam. Para a criação do clube de leitura, contou-se com a parceria de uma professora que cedia parte de sua carga horária, ao mesmo tempo em que fazia o acompanhamento do projeto. Assim, as turmas selecionadas tinham um dia na semana que elas sabiam que iriam ter o clube da leitura. Todos os procedimentos e as regras do clube eram previamente acordados com os alunos. Para que o projeto fosse desenvolvido não bastava a aprovação da direção e da professora, os alunos tinham de concordar em participar das ações.

(SOUZA, 2019, p. 9-10).

O excerto acima apresenta um pouco da estrutura do clube de leitura desenvolvido pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação e Leitores (GELAFOL-PPGED-ICED-UFPA), iniciativa que partiu do entendimento do quanto a leitura literária é urgente e elementar para a elaboração do sujeito, pois projeta humanidade tanto em quem ensina quanto em quem aprende, em um longo caminho de colaboração. Retomando as ideias de Antonio Candido, reconhecemos o brilhantismo do autor ao postular que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura (CANDIDO, 2004, p. 176), isto é, para se poder encontrar certo equilíbrio em sociedade, o ser humano pode contar com a fabulação dos textos para (re)construir sua realidade.

Como já mencionado na contextualização do objeto, o projeto “Mediação de leitura: teoria e prática” tem como início o ano de 2017, a partir da coordenação do Professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, no departamento da Faculdade de Educação, sob domínio do Instituto de Ciências da Educação, por meio da Portaria nº 051/2017/ICED. A proposta se inseria em ações que mesclavam pesquisa e extensão, com o objetivo de produzir estudos que trazem como tema as práticas de leitura literária e as várias técnicas de mediação de leitura, a partir do entendimento do papel do mediador como elemento essencial para a formação de leitores crianças e jovens no ambiente escolar do ensino público.

As ações de extensão – quais sejam: a) Clube de Leitura; b) CinEducação; c) Workshop de Literatura; d) Oficina de Leitura Literária e Produção Textual; e) Minicursos e Palestras – formavam as iniciativas empreendidas pelo grupo, que contava com a colaboração de professores da rede municipal e estadual de ensino, alunos da graduação e de mestrado,

juntamente com a presença do coordenador e de um bolsista de iniciação científica com dedicação exclusiva ao projeto.

Mesmo anos após a execução do projeto, observa-se a relevância de revisitar os dados e as reflexões envolvidos nessas ações, pois o GELAFOL exerce até hoje um papel importante no panorama de formação de leitores no Brasil e, em específico, no estado do Pará, tendo em vista que as mediações de leitura literária não apenas possuíam relevância para os alunos contemplados, mas, principalmente, para os professores que se formaram a partir da convivência no projeto.

Existe uma carência sentida entre os estudantes da graduação em Letras e Pedagogia da Região Norte a respeito da preparação desses novos profissionais para o trabalho com a leitura. Há muita teoria sobre a importância de formar novos leitores, mas poucas mostras práticas de como fazer isso, quais livros funcionam para essa incursão ao mundo das letras, como atrair os alunos para uma atividade que exige múltiplos estímulos e se inscreve em diversos desafios. O projeto fornecia a oportunidade de unir escola e universidade em prol da introdução e/ou manutenção dos profissionais no conhecimento da mediação literária, estabelecendo, como foi para mim, um trabalho de base, que reverberou em um melhor entendimento da prática educativa, uma preparação ímpar para a carreira docente.

A meta principal era chegar a uma compreensão do processo de mediação de leitura em sala de aula – com foco no espaço escolar da rede pública amparada pelo projeto, localizada na periferia de Belém-Pa, envolvimento que não poderia ignorar todas as problemáticas intrínsecas ao sistema público de educação. Para chegar a este fim, foi necessário um pano de fundo teórico capaz de subsidiar, posteriormente, etapas práticas.

Atualmente, o grupo continua a se dedicar aos processos de mediação literária, com pesquisas na área de leitura, literatura e mediação de leitura literária, com a união entre os colaboradores que estão inseridos tanto no ambiente acadêmico (seja ele na esfera da graduação ou pós-graduação) quanto no ambiente escolar (professores e professoras da escola básica).

4.1 As Leituras consultadas

Nos dois anos de execução do projeto, propuseram-se leituras de obras essenciais para a perspectiva dos Estudos Culturais, colaborando para o contexto acadêmico no qual nos inseríamos, pois o projeto já estava conectado com a Linha de Educação, Cultura e Sociedade (PPGED-UFPA). Foram elas: Stuart Hall (2010), Homi Bhabha (2010), Raymond Williams

(1969), Lawrence Grossberg (1992), Edward Said (1995), Gayatri Spivak (1999), Arjun Appadurai (1999), Néstor García Canclini (1998) e Roger Chartier (1991, 1998, 2003) – teorias e teóricos que refletem sobre fenômenos socioculturais a partir de conceitos como periferia, entre-lugar, diásporas culturais e a contemporaneidade do processo de compartilhar leituras e experiências, elemento conector com nossa identidade como seres humanos.

Ao lado dos teóricos mencionados acima, a pesquisa dialogou com outros pensadores que trabalham a questão da leitura literária no contexto educacional, tais como: Antonio Candido, Maria Eliza Cevasco, Tânia Pellegrini, Lígia Cadermatori, Nelly Novaes Coelho, Maria Antonieta Antunes Cunha, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Michèle Petit, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, Delia Lerner, Emilia Ferreiro, Neide Rezende, Célia Abicalil Belmiro, Vincent Jouve, Max Butlen, Gérard Langlade, entre outros.

Com grande correspondência, é possível dizer que os estudos de Michèle Petit foram importantes guias para o trabalho desenvolvido no projeto, a partir do que a autora pensa como o papel do mediador, do livro, dos leitores: “Quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2008, p. 178). A autora complementa, ainda: “Esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos” (Ibid., p. 178).

4.2 Caracterização do Clube de Leitura: etapas de preparação e planejamento das ações (março de 2017 a março de 2019)

No projeto de pesquisa “Mediação de Leitura: teoria e prática”, havia, entre as frentes de trabalho, as ações extensionistas do Clube de Leitura; o CinEducação; as oficinas de leitura, os minicursos, palestras etc. (SOUZA; SOUZA, 2018). O planejamento organizado pelo grupo previa atividades de formação (entre os membros do grupo) e atividades de execução (com práticas de mediação em escolas públicas e entre os alunos de Pedagogia da FAED). Entre as características do clube de leitura, cita-se o fato de ele ter sido pensado em camadas, isto é, a partir de etapas elaboradas de construção da mediação – inicialmente no domínio dos próprios professores mediadores e, posteriormente, para o público a que se pretendia alcançar. Souza (2018, p. 14) organiza a apropriação epistemológica que deu forma à pesquisa empreendida pelos participantes:

a) Compreender o processo de mediação de leitura segundo as perspectivas dos *Estudos Culturais*, da *Linguística Aplicada*, da *Teoria Literária* e da *Teoria da leitura*; b) Estudar os conceitos de *Literatura*, de *Leitura* e de *Mediação*; c) Entender o processo de *formação de leitor*, segundo a Teoria da Leitura; e) Estudar as *estratégias de leitura* e de conquista do leitor iniciante; f) Estudar as *práticas de formação de leitor* em contexto escolar com o texto literário.

4.2.1 Primeira fase: registro, seleção e análise do material teórico e literário, produção acadêmica

Neste primeiro momento, Souza (2019) elenca pelo menos quatro momentos relacionados a essa etapa: cronograma de reuniões; apropriação dos objetivos e da metodologia desenvolvida na pesquisa aos membros do grupo; leituras orientadas e seleção de obras teóricas e literárias; produção de artigos e ensaios:

Nesse primeiro momento, os membros do grupo realizaram um cronograma de reuniões com o intuito de se apropriar dos textos teóricos que embasavam as reflexões sobre a temática proposta pelo projeto, etapa esse que se prolongou ao longo de toda pesquisa com a ampliação do cabedal teórico. Após as primeiras leituras teóricas, passamos a selecionar e listar os textos literários que seriam trabalhados nas ações do projeto. Para tanto, contamos com a troca de experiência de leitura dos membros mais antigos que repassavam estratégias de leitura para os mais novos. Também foi possível fazer uma produção crítica compartilhada, na qual os membros do grupo apresentavam seus textos críticos em reuniões e contava com os direcionamentos do grupo na composição textual. Tal processo de produção não somente incentivou os pesquisadores à produção acadêmica, como facilitou o alcance de um resultado satisfatório, pois se encurtou o acesso às fontes teóricas. A própria crítica contributiva passou a amadurecer os membros do Grupo, disciplinando a leitura e aprimorando o olhar crítico. (SOUZA, 2019, p. 19).

Sobre essa primeira fase, é possível pontuar que, antes mesmo de uma ação de mediação para com os alunos das escolas atendidas, o processo mediador já era testado e reavaliado pelos membros do clube, em um movimento contínuo de troca de experiências – sobretudo experiências leitoras. Como mencionado no excerto acima, os membros mais antigos repassavam o que sabiam sobre as estratégias de leitura para os mais novos. Dessa feita, colocamo-nos em situação de “laboratório”, isto é, ao mesmo tempo que havia espaço para explorar recursos já conhecidos, como a leitura em voz alta e a exploração de perguntas motivadoras para os temas lidos, também houve um momento de oficinas acerca dos procedimentos de leitura dramatizada (aquela que se utiliza de recursos corporais além da leitura oral). Sendo esta última uma leitura pública, exige um estudo aprofundado do texto para que se entenda toda a narrativa construída com os diálogos. Realizar esse tipo de leitura exige interpretação por meio da entonação, expressão facial, entre outros mecanismos.

Figura 1 – Momento de reunir com os colaboradores para construir e revisar as estratégias de mediação.



Fonte: Arquivo GELAFOL

Figura 2 – Momento de reunir com os colaboradores para construir e revisar as estratégias de mediação.



Fonte: Arquivo GELAFOL

Nesse momento, também foi realizada uma produção crítica compartilhada, na qual os membros do grupo liam e apresentavam, por meio de exposição oral, textos críticos relacionados à prática de mediação. O primeiro texto crítico a ser lido foi *Literatura em Perigo*, de Todorov, e se seguiram outros, como os trabalhos de Michèle Petit e Umberto Eco. Essa fase foi bastante produtiva para situar os interesses do grupo, pois as reuniões quinzenais forneciam também uma experiência de clube do livro, já que não apenas incentivou a escrita

acadêmica com base nas fontes teóricas, mas também aprimorou o olhar crítico dos participantes.

4.2.2 Segunda fase: ações e levantamento dos dados nas escolas participantes

Após a fase de reuniões e debates teóricos sobre os temas relacionados ao universo da leitura e da mediação, foram incluídos outros instrumentos na pesquisa, como, por exemplo, a seleção de escolas públicas que receberiam o projeto, a partir de um levantamento *in loco* em algumas escolas públicas de Belém, no sentido de identificar necessidades e possibilidades de ações. Os critérios de escolha inicialmente se basearam na localização periférica das escolas, em suas demandas acerca da carência de projetos que desenvolvessem leitura e em alguma proximidade que os membros do grupo tivessem, seja por já terem frequentado ou por trabalharem em algum dos estabelecimentos. Essa conexão se mostrou importante de início, pois, mesmo sendo apoiados por edital e subsídio públicos, não eram todas as escolas que permitiam o acesso ao seu corpo escolar. Sobre essa fase, um trecho do relatório final exemplifica como se deu:

Após as etapas preparatórias, os pesquisadores fizeram o convite para o lançamento do projeto, endereçaram às escolas interessadas em receber as ações de mediação, o que ocorreu em abril de 2017, no auditório B do ICED. Após a apresentação do projeto, procuramos algumas escolas e selecionamos as 4 anteriormente citadas para começarmos as ações. Durante o contato com a direção e com as coordenadoras, estabelecemos os acordos e a contrapartida das escolas. Assim conseguimos reservar horários, espaços e equipamentos que a escola poderia oferecer. Além disso, escolhemos trabalhar com as consideradas “piores” turmas de cada escola, as que continham os “piores” alunos, na concepção dos professores e coordenadores. (SOUZA, 2019, p. 09).

É válido mencionar que essa escolha pelas turmas mais desafiadoras se deu em comum acordo com os participantes do grupo, ao compreendermos que a leitura pode ser um meio de descobertas e mudanças positivas, já que, sendo um processo ativo, possibilita aos alunos um fortalecimento de suas subjetividades e encontro de interesses que talvez esses “piores” alunos e turmas, com rendimento abaixo do esperado, ainda não tivessem alcançado.

No relatório de pesquisa (SOUZA, 2019) também se comenta que, entre os objetivos desse recorte do público, pretendia-se proporcionar aos mediadores oportunidades de experimentar realidades educacionais conflituosas, com contornos desafiadores relacionados aos dilemas sociais e às condições de infraestrutura precárias, que naturalmente já submetiam a equipe docente das escolas a precisarem de mais reforços. Nesse sentido, o que o coordenador estimulava nos professores mediadores era a busca por estratégias de mediação

que driblassem esses desafios, promovendo, nas turmas atendidas, um auxílio que contribuísse para a construção do gosto pela leitura, mesmo em ambientes cuja palavra de ordem seria “superação”.

4.3 Os objetivos e as escolas atendidas

Como já situado, a meta principal do projeto era chegar a uma compreensão do processo de mediação de leitura em uma situação real de sala de aula, mas, além desta, havia outras metas secundárias, tais como: a) selecionar e analisar os textos teóricos que interpretam a mediação de leitura e a formação de leitor; b) desenvolver o máximo de práticas de mediação de leituras em turmas do Ensino Básico, com o intuito de realizar as observações necessárias para compor o levantamento de dados para compreensão do fenômeno da mediação; c) reunir um conjunto de dados e informações – através de entrevistas e relatórios de observações – para estabelecer futura base de análise para melhor entender o processo de mediação de leitura literária em ambiente escolar; d) participação e apresentação trabalhos em eventos resultantes da pesquisa; e) publicar artigos referente aos resultados da pesquisa em revistas científicas qualificadas; f) orientar trabalhos acadêmicos (TCC e mestrado) referentes ao campo da leitura e formação de leitor; g) organização de eventos que tenham como foco a mediação de leitura; h) promover ações extensionistas em escolas públicas e outros espaços não-escolares.

A partir dessas definições, foram estabelecidas parcerias com escolas que se encontravam dentro do espectro investigativo, quais sejam:

- a) EEEFM Prof.^a Placídia Cardoso (localizada na Rua dos Tamoios, nº 602, Jurunas, Belém-PA);
- b) EEEFM Augusto Olímpio (localizada na Av. Ceará, nº 595, Canudos, Belém-PA);**
- c) EEEFM Prof. Virgílio Libonati (localizada na UFRA, s/n, Belém-PA);
- d) EEEIFM Brigadeiro Fontenelle (Rua São Domingos, nº 511, Terra Firme, Belém-PA).

As escolas acima citadas passaram a fazer parte das investigações e foram onde as ações do projeto se mantiveram continuamente ao longo dos anos de 2017 e 2018. Entretanto, o projeto também desenvolveu ações em outros espaços de forma pontual, a exemplo:

- a) EMEF Ernestina Rodrigues (localizada na Passagem Alberto Engelhard, nº 286, São Brás, Belém-PA);

- b) EEEF Helena Guilhaon (localizada na Tv. We-5, S/N, Cj. Satélite, Belém-PA);
- c) EEEF Dr. Carlos Guimarães (localizada na Conjunto Cohab, Quadra K, Gleba I, Marambaia, Belém-PA);
- d) Casa Ronald McDonald Belém (localizada na Av. João Paulo II, nº 123, Castanheira, Belém-PA);
- e) EEEFM Jarbas Passarinho (localizada na Av. Rômulo Maiorana, nº 2309, Marco, Belém-PA);
- f) EEEF Casa da Criança Santa Ines (localizada na Av. Alm. Barroso, nº 3224, Souza, Belém-PA).

Para a delimitação de um recorte teórico adequado para este trabalho, foi priorizada a reflexão acerca da EEEFM Augusto Olímpio (localizada na Av. Ceará, nº 595, Canudos, Belém-PA). Para esta decisão, foi considerado o fato de que, nos anos em que participei do projeto mais ativamente – com presença e estudos direcionados –, estive à frente das ações desenvolvidas nesta escola e participei de todos os processos que envolviam as fases de estudo de teorias sobre a mediação, preparação da ação, execução da ação na escola e, por fim, a entrevista com os alunos. Nesse sentido, o envolvimento com as ações nessa escola permitiu que os materiais e arquivos sobre as mediações permanecessem ao meu alcance no momento de analisar os dados.

4.4 O perfil da escola atendida

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio, situada no bairro de Canudos, está localizada no centro da cidade, por esse motivo, recebe crianças e jovens dos bairros vizinhos, como, por exemplo, Terra Firme, Jabatiteua e Curió, sendo todos esses bairros periféricos de Belém. O quadro abaixo demonstra os índices oficiais do IDEB da escola de 2005 a 2019, com registro de projeção para 2021:

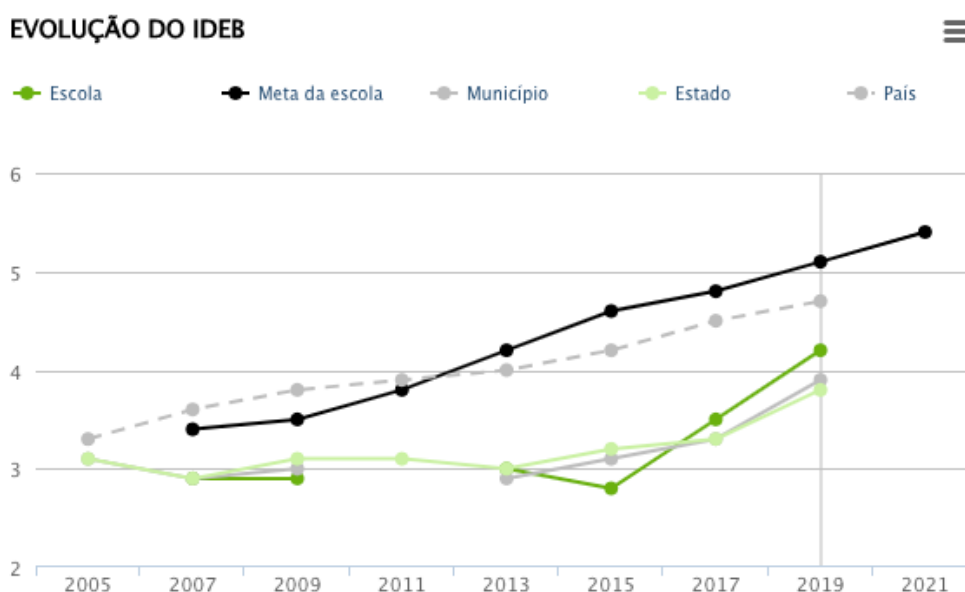
Quadro 6 – IDEB referente ao Ensino Fundamental da Escola Augusto Olímpio.

Ano	Ideb	Projeção	Ideb do Município	Ideb do País
2005	-	-	3.1	3.3
2007	2.0	3.4	2.9	3.6
2009	2.9	3.5	3.0	3.8
2011	-	3.8	-	3.9
2013	3.0	4.2	3.0	4.0
2015	2.8	4.6	3.1	4.2
2017	3.5	4.8	3.3	4.5
2019	4.2	5.1	3.9	4.7
2021	-	5.4	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Visto de forma gráfica, observa-se que o Ideb 2019, nos anos finais da rede estadual, cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0:

Figura 3 – Evolução do IDEB referente ao Ensino Fundamental da Escola Augusto Olímpio.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Fonte: IDEB (2019)

Quanto à descrição da escola, é perceptível, desde a sua fachada, que o imóvel pertence a uma estrutura antiga. Segundo dados do relatório do projeto, confeccionado em 2019, o espaço físico é composto de: 17 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala multimídia, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 1 quadra descoberta, 1 sala para

copiadoras, 1 copa-cozinha com pequeno refeitório, 1 despensa, 2 banheiros para alunos (1 masculino e 1 feminino), 2 banheiros para os professores (1 masculino e 1 feminino), 1 banheiro na secretaria e 1 pátio descoberto.

No que se refere ao material humano, considerando apenas o turno da tarde – período de análise das ações ocorridas –, a escola possuía: 17 professores, 1 diretor e 1 vice-diretora, 1 coordenador pedagógico, 2 secretários, 2 professoras de sala de leitura, além de 4 pessoas de apoio de empresa terceirizada. A escola possuía oficialmente um total de 1350 alunos: 253 do Ensino Fundamental I; 541 do Ensino Fundamental II; 192 do Ensino Médio; e 364 do EJA. Na Escola Augusto Olímpio, o projeto trabalhou com 3 turmas: duas de 7º ano em 2017 e uma de 7º ano em 2018. As duas turmas de 2017 continham 41 alunos matriculados cada uma (total de 82 alunos), com 10 professores atuando; a turma de 2018 continha 35 alunos matriculados, com 10 professores atuando. Os perfis das turmas eram diferentes, por mais que a origem carente de um ambiente com pouca leitura as unisse.

A precária estrutura física foi uma das principais dificuldades desde o princípio da implementação do projeto, pois o ambiente não era favorável às trocas literárias em grupo nem mesmo para leituras silenciosas. As salas eram pouco modificáveis pela grande quantidade de alunos e mobílias em um espaço pequeno, havia grandes janelas que deixavam os sons externos ocuparem o ambiente e a falta de ar-condicionado limitava qualquer ação pedagógica, visto que o turno da tarde era atendido em temperaturas desafiadoras, como se sabe ocorrer em Belém do Pará: dias comuns podem alcançar 32 graus celsius de sensação térmica.

O único lugar em que foi possível manipular ações de mediação de leitura foi o espaço da biblioteca, única sala com ar-condicionado e mais silenciosa do recinto. Mesmo nesta, os desafios continuaram a acontecer, já que, antes da chegada do grupo, se tinha, de certa forma, uma visão imaculada da sala – mover cadeiras e livros era motivo de mal-estar com as responsáveis pela sala, que não pareciam de início tão dispostas a colaborar para a biblioteca ser um ambiente orgânico, com alto fluxo de alunos e de mudanças dos livros de lugar.

Na Escola Augusto Olímpio, os métodos educacionais registravam um sistema tradicional de ensino, observado a partir do contato com os funcionários responsáveis pela tutela da sala de leitura e com os discursos dos alunos, acostumados a participarem de práticas de leitura com um nível instrumental, procedimentos descontextualizados e desconectados das suas realidades. Ler inicialmente possuía a função de fazer uma atividade em seguida, ou mesmo uma prova. Elementos que não pudemos ignorar nos momentos de preparação para as ações do clube do livro a ser mediado na escola.

4.5 As mediações na Escola Augusto Olímpio (EAO)

É um ponto legítimo que se pergunte o motivo de se escolher, para o clube, textos de natureza literária e não de gêneros ditos utilitários, como textos informativos ou dissertativos. Mesmo que, a essa altura do trabalho, já se tenha elucidado questões referentes à escolha da literatura, é válido reiterar que o projeto parte da concepção de que a mediação é imprescindível para se localizar o interesse de seduzir o sujeito, nesse caso, os alunos atendidos nas escolas, com a finalidade de mostrar, por meio de estratégias, caminhos que construam o gosto pela leitura.

No processo de mediação, são as estratégias utilizadas pelo leitor mais maduro (professor) que encaminham o encontro entre leitor menos experiente e o texto em sua multiplicidade de símbolos, já que, na concepção de Isabel Solé (1998, p. 71), “estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e pelo fato de o leitor ser consciente de que entende e do que não entende para poder resolver o problema com o qual se depara”.

Nesse sentido, é elementar considerar não apenas o recorte da leitura em sala de aula, mas também as realidades em que se insere o leitor, tendo em vista que a leitura recupera movimentos da história desse leitor e desafia o mediador a se adaptar a processos práticos e teóricos que embalam a iniciativa de romper com crenças que, muitas vezes, estão associadas ao leitor “ideal” ou “competente”. Michèle Petit, ao escrever o prefácio de *Os jovens e a leitura* (2009), reflete que a relação de distanciamento dos jovens para com a cultura escrita vista no contexto francês se mostrou superável, principalmente pelo encontro “feliz com um professor” ou alguém cujo interesse afetivo seja preliminar; ou, também, pelo encontro de um acervo estimulante, como em uma biblioteca ou espaço cultural onde livros sejam acessíveis. A discussão que se seguirá pretende descrever e interpretar como as estratégias de mediação do grupo auxiliou na construção, pelos alunos, de novos sentidos da leitura, e possibilitou um terreno fértil para a gênese de novos leitores.

Para descrição das mediações do clube de leitura, é válido consultar Macarahipe (2019, p. 92):

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.

Durante o processo de seleção das escolas que participariam, a Escola Augusto Olímpio obteve certa vantagem, já que à época, 2017 e 2018, contava com a Professora Daniele Nascimento – membro do grupo – como professora regente. Após o acerto de horários e turno, fechou-se o combinado de estarmos presentes nas duas turmas de 7º ano de 2017. Estaríamos em pelo menos dois horários de 45 minutos, semanalmente, no turno da tarde, nas aulas regulares de Língua Portuguesa.

O procedimento que se seguiu, a partir do contato inicial com a direção, foi com a turma diretamente, a partir de um movimento de conquista. Antes de iniciarmos uma sessão, fomos às turmas perguntar se teriam interesse em participar do clube, demonstrando como seria o funcionamento sob a ótica das regras e dos materiais concretos e abstratos necessários. Entre os combinados que estabelecemos no bojo da concepção do grupo, estava a ideia de que nós estaríamos como “visitas” inicialmente, logo, o aceite dos alunos precisaria existir para que se fizesse um acordo tácito de colaboração. Também, entendia-se que não é possível haver leitura autônoma sem existir ao menos a centelha de curiosidade, interesse. Do contrário, estaríamos executando mais uma tarefa de natureza compulsória, o que acabaria por afastar possíveis leitores em potencial.

Ainda segundo a sistematização de Macarahipe (2019), as regras do clube se estabeleceram da seguinte maneira: a) durante o ato de leitura em voz alta feita pelos mediadores, todos os alunos teriam de acompanhar em silêncio com o texto impresso (foram distribuídas cópias em razão da inviabilidade de acesso individual ao material); b) após a leitura, os alunos tinham direito de se expressar (criticar, comentar e acrescentar etc.), 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.

Quando do consentimento dado por unanimidade entre os alunos, perguntas de mesma ordem passaram a surgir tanto na turma 701 quanto na 702. Os questionamentos versavam principalmente a respeito de uma possível prova depois, ou se seria atribuída alguma pontuação para a atividade, ou mesmo se aquele não seria um “truque” para passar algum trabalho após a leitura. Tais preocupações revelaram a concepção inicial de como funcionava a leitura para aqueles alunos: atividade pouco prazerosa, cujo fito principal era realizar um produto pedagógico como prova ou trabalho.

É importante salientar que, apesar de o grupo considerar a mediação como um procedimento que estimula o gosto pela leitura, tal posicionamento não incorpora o discurso acrítico que por vezes nos deparamos ao observar a questão de “ler por prazer”. Tal preocupação já foi mencionada por Dalvi (2013, p. 74), que problematiza esse discurso esvaziado quando menciona suas consequências:

- a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado.
- b) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas.

Desde o contato inicial, deixamos claro aos alunos que os textos seriam lidos colaborativamente, de maneira que pudéssemos superar os desafios do texto escrito juntos, em uma postura investigativa, como quem soluciona mistérios. Esse tópico “ativo” chamou a atenção de vários alunos, já que envolveria mais do que a simples concordância em ouvir/ler os textos.

Para a seleção dos textos que iriam ser selecionados para compor o arsenal de leituras, foram feitas reuniões prévias com todos os membros do grupo, incluindo coordenador, para que algumas necessidades fossem acolhidas, entre elas: escolha de textos que pudessem se adequar à faixa etária dos alunos (no caso da Escola Augusto Olímpio, entre 12 a 16 anos); prever o ritmo de leitura que se adaptasse ao período de 1h30 semanais; conjecturar os gêneros literários e temas geradores que mais estivessem próximos às realidades das turmas. Os membros se dividiriam para atender melhor cada escola selecionada, mas o conjunto de leituras seria o mesmo. Ainda sobre essas escolhas, é válido pensar que:

No ensino fundamental, a criança passa a acessar outras formas, gêneros e suportes da literatura, desapegando-se do papel de memorização pela musicalidade e pela repetição rumo à leitura (em sentido estrito), num *continuum* no qual ela se desloca da oralidade para a escrita e vice-versa. A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar/ ler/ cantar para ela poder buscar aquilo que deseja ler. (DALVI, 2013, p. 72).

Dalvi fala ainda da importância da biblioteca escolar ou sala de leitura para o fornecimento de repertório da cultura letrada para os alunos, elemento do qual não conseguimos contar mais do que com o local, já que o acesso aos livros era restrito tanto pela coordenação quanto pela equipe técnica responsável do espaço. Tendo em mente as limitações materiais não só da EAO, mas também das demais escolas atendidas pelo projeto, optou-se por priorizar textos curtos, de cunho narrativo, em especial, o gênero conto. Sabe-se que

originalmente a estrutura de um clube de leitura conta com todos os participantes lendo um livro integralmente, cuja posse demanda de cada pessoa. No entanto, em uma realidade de escassez de livros físicos ao dispor dos alunos, foram escolhidos textos que pudessem ser reproduzidos em formato de apostilas semanalmente, sendo de responsabilidade do coordenador empreender as impressões.

A seleção de textos que será apresentada a seguir passou por reformulações a partir da recepção crítica dos alunos nas discussões pós-leitura, com base no que consideramos como mais ou menos relevante para o momento em que se apresentavam os textos:

Quadro 7 – Principais leituras feitas pelo Clube de Leitura GELAFOL.

TÍTULO	AUTOR
A pata do Macaco	William Wymark Jacobs
Cinco Minutos (romance)	José de Alencar
O Gato Preto	Edgar Allan Poe
O dia em que explodiu Mabata-bata	Mia Couto
Uma galinha	Clarice Lispector
O homem de cabeça de papelão	João do Rio
O arquivo	Victor Giudice
O búfalo	Clarice Lispector
Coração delator/denunciador	Edgar Allan Poe
Crianças à venda	Rosa Amanda Strausz
A terceira margem do rio	Guimarães Rosa
Venha ver o pôr-do-sol	Lygia Fagundes Telles
Natal na barca	Lygia Fagundes Telles
A última folha	O. Henry
Me alugo para sonhar	Gabriel García Márquez
O avião da Bela Adormecida	Gabriel García Márquez
Os irmãos Dagobé	Guimarães Rosa
A cartomante	Machado de Assis
Vicente	Miguel Torga
Nero	Miguel Torga
A igreja do Diabo	Machado de Assis
Cachorro Doido	Haroldo Maranhão
Dois corpos que caem	José Silvério Trevisan
A caolha	Júlia Lopes de Almeida
A moça que dançou depois de morta	J. Borges
Felicidade Clandestina	Clarice Lispector
Mar de coalhada	Haroldo Maranhão
De cima para baixo	Artur Azevedo
Palavras Mágicas	Haroldo Maranhão
Contos de fadas politicamente corretos	James Finn Gamer

Fonte: Dados provenientes dos arquivos GELAFOL e catalogados por Macarahipe (2019, p. 94)

Sabe-se que a compreensão de um texto começa a ser construída antes da leitura; as estratégias de leitura são condições importantes para o desenvolvimento do sentido presente nos textos. É possível definir tais estratégias como um conjunto de ações exercidas pelo leitor durante a leitura. Ao mobilizar esses elementos, o estudante consegue ampliar o seu entendimento dos textos. Para Kleiman (2007, p. 49),

quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Munido do conhecimento de que a leitura pode ser facilitada por meio de estratégias, o professor consegue habilitar sua mediação para fornecer um ambiente convidativo para a leitura, ainda que o aluno se depare com dificuldades oriundas na natureza simbólica do texto.

Retomando um elemento importante já mencionado a respeito do clube de leitura desenvolvido pelo GELAFOL, é importante destacar que as leituras do projeto eram feitas em sala e colaborativamente, no espaço semanal destinado às ações. Como todos leriam o mesmo texto/conto/história, para iniciar o contato do aluno com o texto literário, optamos por fazer uso da leitura em voz alta. Tal procedimento envolvia as etapas prévias de preparação na universidade, com o apoio do coordenador, de maneira que, antes de irmos à sala de aula, líamos em conjunto o texto e pensávamos na performance de leitura, que não envolvia somente a entonação adequada para as nuances dos enredos lidos, mas também a articulação corporal necessária para explorarmos o envolvimento possível entre leitor/ouvinte.

Uma das principais estratégias de mediação decidida a usar foi a leitura em voz alta. Esta, também chamada de leitura solidária, leitura compartilhada, ou também – definida por Chartier (1996) – leitura para o outro, conecta a comunicação e a colaboração entre professor e alunos. Trata-se de uma troca afetiva, como constata Moraes (2012, p. 52):

A leitura em voz alta, feita pelos adultos, é lembrada continuamente, pela maioria das pessoas, como uma de suas primeiras associações agradáveis com a leitura. Ler para os alunos é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida.

A respeito disso, pretendíamos, com o clube, nos aproximarmos dos estudantes como leitores experientes que éramos, mas sempre deixando claro que eles poderiam intervir quando achassem necessário, incluindo mais uma voz às interpretações. Em geral, a maior

parte das turmas se sentia à vontade de compartilhar suas conjecturas, assim como também cerca de dez alunos costumavam ficar em silêncio durante os debates, mas atentos ao que o grupo discutia, por vezes complementando com acenos ou olhares condescendentes.

As seções de mediação costumavam ocorrer com algumas medidas de repetição, tendo em vista que nossa intenção era fazer com que os alunos se habituassem a ter um momento como aquele semanalmente. Logo, tudo se iniciava com a distribuição dos textos, a organização da sala em formato de círculo (para que todos pudessem se ver e se ouvir de maneira paritária), a leitura em voz alta pelos professores mediadores – em geral, 3 professores participavam de cada ação – e, posteriormente, havia a discussão em conjunto das opiniões e dos sentidos provocados pelo texto. Abaixo, alguns dos momentos de mediação registrados:

Figura 4 – Profa. Ruanne Ribeiro em um momento com a turma 701.



Fonte: Arquivo GELAFOL

Figura 5 – Profa. Ruanne Ribeiro em um momento com a turma 701.



Fonte: Arquivo GELAFOL

Durante a leitura em voz alta, mostrávamos aos alunos, na prática, como se davam algumas maneiras de leitura, por exemplo, a diferença entre som de uma onomatopeia e uma palavra regular, o sentido de uma ironia ou alguma frase com humor, e levávamos em consideração algumas estratégias de leitura.

Para aprender e apreender as estratégias, o aluno deve ter contato com elas a partir da integração a uma atividade de leitura significativa, dessa maneira, é preciso articular situações de ensino de leitura em que esse tipo de aprendizagem seja facilitado. Quando nos dispomos a ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e observar o que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com dificuldade de leitura.

A respeito disso, apoiamo-nos na abordagem de Solé (1998) quando analisa três dessas estratégias essenciais ao entendimento de um texto, a saber: antecipação, inferência e verificação. As estratégias de antecipação ocorrem quando o leitor faz previsões acerca do tema ou da ideia principal do texto, levando em conta os seguintes aspectos: título, subtítulo, imagens, levantamento do conhecimento prévio do assunto, expectativas sobre o gênero textual, expectativas em relação ao autor e ao meio de circulação ao qual é publicado.

Já as estratégias de inferência envolvem aquilo que lemos, mas que não pode ser encontrado na superfície do texto. Isso ocorre através de adivinhações vinculadas às pistas dadas pelo próprio texto, com os conhecimentos que o leitor possui, porém, as inferências às vezes se confirmam e às vezes não.

Por fim, as estratégias de verificação permitem identificar se todas as hipóteses que o leitor levantou durante a leitura estão de acordo com a sua interpretação. A partir da comunicação que o texto apresenta, o leitor irá tirar conclusões; avalia as informações e as opiniões do texto e analisa as impressões.

Nesse sentido, antes de iniciarmos o contato com os parágrafos por completo, líamos inicialmente o título e perguntávamos aos alunos o que eles esperavam encontrar no corpo do texto, tomando como base o que o título adiantava. Recordo-me de que um dos títulos que mais geraram discussões pré-textuais foi o “Crianças à venda”, do livro *Sete Ossos e uma maldição* (2006), de Rosa Amanda Strausz. No conto, a protagonista Marialva, uma mulher pobre cuja vida é marcada pela miséria e pela fome, não consegue garantir o sustento de seus filhos e encontra na venda deles a forma ideal para melhorar a qualidade da sua existência. De início, os alunos conseguiram gerar a expectativa de que se tratava de um possível crime – a partir da informação de seus repertórios socioculturais, que atestavam que o processo de adoção não poderia ser oriundo de trocas financeiras – e se mostraram curiosos sobre o possível tema da história versar sobre as nuances de terror ou mistério.

Acerca das estratégias de inferência, vários episódios podem ser mencionados, entre eles, um mais marcante, como o momento da leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles. Na história, vemos o desenrolar de um encontro casual entre ex-namorados. Ricardo convida Raquel para assistir ao mais belo pôr-do-sol dentro de um cemitério, mas o que poderia ter um tom sombrio, pela escrita envolvente da autora, sugere-se que poderia haver somente um propósito romântico.

Essa foi uma das leituras em que mais surgiram intervenções antes do final da leitura, pois os ouvintes introduziam suas vivências pessoais em tons de conselho para a protagonista Raquel, sendo que algumas alunas chegaram a tecer comentários sobre como aquele tipo de amizade era estranha ou sobre o local escolhido para o encontro ter sido mórbido demais. Outros alunos, por sua vez, buscaram observar os fatos pela perspectiva do protagonista Ricardo, inferindo que talvez se tratasse de um pedido de reconciliação, nada demais, segundo a opinião deles até certa parte do texto. É válido lembrar que os alunos tinham em média de 12 a 16 anos, portanto, boa parte de suas inferências levavam em consideração histórias de amor e desamor que foram vivenciadas em suas famílias ou círculos de convivência próximos, como vizinhos e parentes. Sabíamos disso em razão de não raramente surgirem os nomes desses sujeitos, quando não, histórias inteiras contadas com riqueza de detalhes a partir do que a história havia articulado no imaginário dos alunos.

No momento de verificar se as hipóteses se concretizavam em fatos, instantes próximos ao final da leitura, várias reações eram possíveis de ser percebidas, tanto na turma 701 quanto na 702. Em ambas, a história despertou interesse por saber qual o desfecho do encontro do ex-casal. Porém, na 701, as reações envolviam também exasperações com direito a interjeições de decepção com a atitude do personagem e gemidos de franca desaprovação para com o final aberto deixado pela autora. O término do conto é marcado pelo fim da caminhada dos personagens até um mausoléu onde supostamente estavam enterrados os parentes de Ricardo e todo o cenário é descrito a partir da construção de um discurso profundo do rapaz, que disserta a respeito do abandono do espaço, da lógica das relações familiares e, por fim, do próprio conceito da morte. Aquilo que hipoteticamente sugeria um encontro romântico finaliza por ser, na verdade, uma artimanha para prender Raquel no lugar sombrio. Na fechadura do lugar, a personagem finalmente avista o tal pôr-do-sol enquanto seu ex-namorado se afasta e a deixa sem recursos para sair.

Um dos pontos mais produtivos da discussão nas duas turmas foi o que é um final aberto e quais os possíveis caminhos interpretativos sobre como ficaria o final após a última cena lida. É importante mencionar que o clube do livro tem como papel primordial estabelecer

um espaço de confiança para que os leitores façam suas abordagens sobre as múltiplas visões que um texto permite, sem que se façam objeções ou mesmo correções. Os comentários que fazíamos ao longo dos debates se ligavam ao que Aidan Chambers chama em sua teoria de construção de um espaço em que tudo pode ser “honradamente comunicado”.

El punto principal del acercamiento de “Dime” es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: el disfrute o la falta de placer, los pensamientos, los sentimientos, los recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que el maestro realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser “comunicado honorablemente”, sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado. Un lector puede decir “éste es el peor libro que he leído en mi vida” y saber que esta afirmación no va a ser tratada como si no valiera la pena que se le preste atención. (CHAMBERS, 2007, p. 51).

Recuperando o que o autor menciona, nosso interesse também era escutar as experiências que os leitores haviam tido, e o conto de Telles foi bastante produtivo por gerar discussões a respeito da violência contra a mulher, nas quais pudemos ouvir as experiências de uma aluna que contou algo próximo de uma vizinha; ou mesmo ouvir vários “não gostei desse final” e conversarmos sobre a frustração de não haver respostas completas para aquilo que julgávamos primordial que o autor concluísse. Logo também se abriu espaço para possíveis finais alternativos, com cenários favoráveis para a protagonista e com possíveis punições ao ex-namorado.

Apesar de abordar temas que, à primeira vista, não seriam os “recomendados” para os estudantes, a leitura desse conto proporcionou que os próprios mediadores se surpreendessem com a qualidade das discussões. Isso porque, durante as reuniões de preparação, sempre pensávamos em fazer as leituras não como pretextos para temas cuja tensão social fosse grande, como racismo, violência, pontos muitas vezes polêmicos para serem discutidos em sala de aula, mas tínhamos em perspectiva que os repertórios dos alunos eram movidos por referências oriundas dos produtos da cultura, como a televisão, filmes de diversos gêneros e, principalmente, a internet e os jogos nela encontrados. Durante o estabelecimento da intimidade entre alunos e mediadores nos primeiros encontros, frequentemente ouvíamos as sugestões de temas mais sombrios, ou mais engraçados, desde que fossem elementos que gerassem interesse do que para eles, assim como para nós, adultos, era ainda dotado de mistérios, como o amor, a morte e as relações interpessoais de maneira geral.

5 AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: COM A PALAVRA, OS LEITORES

As descobertas que fazemos juntos, ao sabor de nossas leituras compartilhadas, irrigam a vida cotidiana e a tornam mais interessante e digna de ser contada. A criança aprende o prazer de contar, observar e escutar. Assistindo às emoções, compartilhando suas leituras e releituras que parecem tanto lhe dizer alo, nós também aprendemos como nos comunicar com as crianças.

(PATTE, 2012, p. 122).

Neste tópico, apresento algumas falas dos próprios estudantes a respeito dos momentos de mediação vividos por eles à época do clube na Escola Augusto Olímpio quando da vigência do Projeto “Mediação de Leitura: teoria e prática”. Tais entrevistas foram coletadas, ao final de algumas sessões, pelos próprios membros do grupo, com a condução dos pesquisadores Nilo Carlos (coordenador do projeto), Daniele Rodrigues (professora responsável pelas turmas) e eu, Ruanne Ribeiro (à época, colaboradora). Os itinerários das perguntas semiestruturadas serão apresentados abaixo, a partir da sistematização promovida por Macarahipe (2019, p. 75):

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.

O meio utilizado para realizar tais entrevistas foi a gravação em audiovisual e cada uma delas tem pouco mais que 10 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. É válido ressaltar que as entrevistas não começaram a ser feitas quando do primeiro encontro com os alunos, mas a partir de algumas semanas de contato, tendo sido estabelecida uma relação de cordialidade e confiança entre os alunos e os

professores mediadores. Os alunos foram informados de que estavam colaborando com um projeto que mesclava pesquisa e extensão entre a Universidade Federal do Pará e a Escola Augusto Olímpio e cada entrevistado era previamente situado do teor das perguntas, bem como os seus responsáveis receberam o Termo de Consentimento tão logo o projeto foi iniciado.

A respeito das perguntas, disponíveis por completo no ANEXO B, foram selecionados questionamentos iniciais sobre o nome completo, a idade, o tempo em que frequentava aquela escola e, posteriormente, perguntas relacionadas ao universo da leitura, do ensino, do ambiente escolar e reflexões correlatas às ações do clube de leitura. As perguntas do roteiro básico da entrevista, passíveis de terem respostas mais curtas ou mais alongadas a partir do que pensaram os entrevistados, são as seguintes:

1. Você gosta da escola?
2. Como é sua relação com a direção e os outros funcionários?
3. Como é sua relação com os professores?
4. Você mora com quem?
5. Tem alguém do seu ciclo familiar que goste de ler?
6. Você gosta de ler?
7. Aqui na escola, você já viu algum projeto ou algum professor que desenvolveu ações de incentivo à leitura?
8. Você é religiosa? Se religiosa: Como é feito o trabalho com a leitura lá na igreja?
9. Nas suas horas vagas o que você gosta de fazer?
10. Do seu ciclo de amizade, você conhece alguém que goste muito de ler?
11. Você se considera leitor?
12. O que você espera do nosso projeto?

Após o quantitativo de entrevistas coletadas, cerca de trinta vídeos, dez foram selecionados para compor a presente análise, tendo como prioridade aquelas em que foi possível observar discursos que nos situam a respeito das contribuições do clube na experiência leitora dos alunos. Outra questão importante a respeito da sistematização da coleta de dados é que se buscou analisar os pontos em que os alunos avaliavam as suas vivências e expectativas para com o clube, de modo que sabíamos que o ambiente de entrevista gravada naturalmente poderia desconfortar alguns deles, mas nos esforçamos para estabelecer um diálogo em que pudessem se sentir à vontade para veicular suas opiniões, sem o temor característico do pensamento “o que o professor QUER que eu diga?”.

Nesse sentido, a autora elaborou alguns quadros para facilitar a descrição dos dados. Para conservar a identidade dos alunos entrevistados, usaremos nomes fictícios, quais sejam: Ariana, Pedro, Helena, Karina, Eduarda, Juliana, Pietro, Gabriele, Paolo, Maria.

Antes de analisar algumas das falas, é essencial salientar uma presença constante em todos os discursos: a exposição do carinho que os estudantes tinham para com a sua professora titular, à época, Professora Daniele Rodrigues, membro do projeto. Por ter sido a pessoa que franqueou a entrada do grupo na escola, a parceria se deu de maneira que os alunos pouco sentiram diferença na transição, tendo em vista que vários deles relataram que atividades de mediação e leitura compartilhada eram constantes, semanalmente, sendo vistas como parte do currículo aprendido na escola.

Figura 6 – Profa. Daniele Rodrigues em um momento com a turma 702.



Fonte: Arquivo GELAFOL

Esse relevo dado à professora pelos estudantes é importante para este trabalho, considerando que estamos, também, a todo momento, discutindo a importância do mediador para a formação do leitor pouco experiente. Se tocamos as subjetividades quando compartilhamos leitura em sala de aula, logo, o professor não pode ser uma figura imparcial e distante. O afeto e a abertura à vulnerabilidade são fundamentais para o estabelecimento de uma relação de confiança e permissão. No momento de escuta e transcrição das entrevistas, chegamos ao mesmo resultado encontrado por Michèle Petit (2013, p. 158) em *Os Jovens e a leitura*:

Durante as entrevistas que realizamos, algo nos saltou os olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que “a escola” tenha todos os defeitos, sempre existe um professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera.

Entre as dez entrevistas utilizadas para o corpus oficial da análise, nove citam a Professora Daniele como a única docente a promover encontros regulares com a leitura, quando foram questionados a respeito de projetos com esse intuito dentro do ambiente escolar. Karina, de 14 anos, comenta que a professora costuma levar seus próprios livros de casa e faz círculos onde podem conversar sobre os temas lidos. Já Eduarda diz que gosta das atividades de leitura da Professora Daniele: “só ela tem esse trabalho”. Afirmar também que é a única professora que os leva para a biblioteca e realiza leituras integrais. Na pergunta a respeito de alguém do convívio que goste de ler, Paolo, de 13 anos, afirma que a única pessoa próxima que gosta de ler é a Professora Daniele.

A respeito da construção de uma comunidade leitora, é quase unanimidade entre autores que versam sobre a formação de leitores que o papel do mediador é primordial para acender a centelha de curiosidade entre os participantes. Sobre isso, disserta Luzia de Maria (2009, p. 188):

Seja por iniciativa do governo, da direção da escola, ou por consciência própria de um conjunto de professores, para um trabalho dessa natureza, os professores precisam, necessariamente, estar envolvidos com a leitura: ou já têm uma história de leitor ou a estão construindo.

Dessa maneira, observando o laço de afeto e respeito construído pela professora com seus alunos, observamos que as atividades foram bem recebidas por haver um compromisso pré-estabelecido positivo, de maneira que, por não haver uma prova, questionário, nem mesmo um diário de leituras (instrumento que, em geral, vem a reboque do clube de leitura), os alunos puderam experimentar das sessões de leitura e debate sem tanta pressão de julgamentos. A seguir, serão expostos três quadros com as perguntas que mais geraram complementos e reflexões a partir do nosso objetivo de traçar um perfil prévio da atividade de leitura dos alunos e, em seguida, interpretar as contribuições do clube para as suas vidas leitoras.

Quadro 8 – Pergunta: Você gosta de ler?

NOME	IDADE	RESPOSTA
Ariana	12 anos	"Não gosto muito de ler."
Pedro	12 anos	"Gosto um pouco de ler."
Helena	14 anos	"Não gosto muito de ler, depende do livro."
Karina	14 anos	"Eu gosto de ler."
Eduarda	12 anos	"Gosto de ler mais ou menos."
Juliana	13 anos	"Não gosto muito de ler."
Pietro	16 anos	"Gosto mais de jogar bola."
Gabriele	15 anos	"Gosto de ler, mas não todos os livros."
Paolo	13 anos	"Gosto de ler mais ou menos."
Maria	12 anos	"Gosto de ler livros de suspense, romance e terror."

Fonte: Elaborado pela autora

É perceptível que a imagem que os alunos fazem de si próprios é de pessoas pouco leitoras. Durante o questionário oral, não definimos o que seria ser um leitor para eles, com alguma amarração a exemplo de quantidade de livros lidos em um ano. No entanto, das dez entrevistas analisadas, somente Karina diz gostar de ler sem que haja alguma ressalva. A partir da resposta positiva, a aluna complementa:

É... a leitura assim... Quando eu leio, é igual a professora Daniele fala... Que desenvolve a pessoa assim, aí eu vou é... Tendo mais coisa, descobrindo, tipo assim... Eu vou mais me conhecendo na leitura. Quando eu leio uma história, quando é assim no meio... Eu já fico me imaginando, e como vai ser o fim... (informação verbal).⁹

Percebe-se que a aluna incorpora um discurso da professora de incentivo às práticas de letramento, a partir da memória que ela revela ao lembrar das palavras da docente. O interessante é perceber como a leitura figura no imaginário da aluna, que considera ser um processo de reconhecimento de si própria. A respeito disso, é válido resgatar a teoria de Michèle Petit, quando descreve o manejo de seus dados acerca do assunto:

Ao escutá-los, ao estudar também muitas lembranças de leitura, ao observar oficinas em que essa prática ocupa atualmente um papel essencial, desenvolvidas em contextos críticos e em diferentes partes do mundo, surge a hipótese de que nestes tempos em que cabe a cada pessoa, muito mais do que no passado, construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade. (PETIT, 2019, p. 43).

⁹ Entrevista realizada em outubro de 2017.

Nesse sentido, observa-se que, além dos incentivos oriundos do mediador, é essencial que haja o contato de fato do aluno com o texto, de maneira a poder, como disse Karina, “ir se conhecendo”, até mesmo para conceber uma identidade dentro e fora do texto, como menciona Petit (2019). Essa (re)conciliação é algo que não surge sem antes contato, prescinde o relacionamento com o que está sendo lido.

Outro aspecto que merece percepção é o depoimento da aluna Juliana, que afirmou não gostar de ler, mas que, no decorrer da entrevista, demonstrou possuir certos comportamentos de um leitor em potencial. Por exemplo, menciona a biblioteca como o seu lugar favorito na escola e faz críticas sobre os poucos espaços em que se pode estar junto aos amigos. É importante dizer que nem sempre a biblioteca estava aberta e, para estarem nela, era necessária uma atividade concreta, algo que de fato “justificasse” a presença do aluno. Logo, esse espaço figura como um lugar reservado, onde não apenas se podiam ler livros, já que na mesma sala existia um único computador ligado à internet.

Mais um dado que contesta ou pelo menos desconstrói a afirmação de ser avessa à leitura é quando a aluna menciona que o que mais gostou de ler foi o livro *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, mas que já havia lido também alguns livros da coleção de *O diário de um banana*, além de gibis da *Turma da Mônica*. A aluna cita, ainda, uma possível rivalidade entre os livros e outros tipos de mídia a que tem acesso em casa, como o celular (internet) e a televisão.

Helena, por outro lado, abre precedentes para um dia se tornar leitora, pois afirma que, mesmo não gostando de ler, às vezes, quando encontra um livro cuja história é interessante, gosta de ler até o final porque se sente curiosa. Logo, vemos que talvez a questão do repertório seja algo com que a aluna estivesse tendo resistência, já que, em seu relato, afirma que seus gostos de leitura se dissiparam à medida que foi crescendo, mas que, quando criança, costumava ler gibis da *Turma da Mônica*. Pelo menos cinco entrevistados mencionaram frases no mesmo sentido a respeito dessa obra, o que nos leva a pensar, também, em como as iniciativas de letramento acompanham a primeira infância e o período de alfabetização com mais vigor ou geram mais interesse nos alunos durante essa primeira fase escolar. Não à toa é quando se costumam ter mais atividades de leitura em voz alta e colaborativa, atividades que perdem significativamente o seu espaço à medida que passam para o Ensino Médio, por exemplo.

Quadro 9 – Pergunta: Tem alguém do seu ciclo familiar que goste de ler?

NOME	IDADE	RESPOSTA
Ariana	12 anos	“Meu pai gosta de ler a Bíblia.”
Pedro	12 anos	Afirma que o pai costuma ler livros que ele intitula serem “da Justiça Federal”. O aluno diz que o pai se prepara para prestar concurso público.
Helena	14 anos	“Meu irmão. Ele tem 19 anos, gosta de ler livros de terror pra depois comparar com os filmes.”
Karina	14 anos	“Lá em casa só quem tem livro é a minha tia.”
Eduarda	12 anos	“Meu pai e minha mãe. Eles lê (sic) a Bíblia”. “Uma prima minha também já leu Turma da Mônica e O diário de um banana.”
Juliana	13 anos	Diz que a avó costuma ler jornal e que às vezes lê para ela e de uma prima que consegue ter mais livros em casa.
Pietro	16 anos	Diz que tinha uma tia que lia muito a Bíblia e livros sobre religião. Diz que ela costuma ler algumas vezes para ele. Tem também uma prima de 18 anos que lê bastante jornais e livros da faculdade, além de livros de terror, suspense.
Gabriele	15 anos	“Minha mãe de vez em quando lê a Bíblia [...] Meu tio que é professor de Português tem muito livro na casa dele.”
Paolo	13 anos	Diz que não tem ninguém em casa que tenha o hábito de ler com frequência. Cita a professora como principal leitora do convívio.
Maria	12 anos	“Minha tia que é professora.”

Fonte: Elaborado pela autora

Dando prosseguimento à análise, é pertinente observar, também, a presença de gêneros de cunho religioso como a Bíblia e outros textos litúrgicos como os favoritos ou, pelo menos, os mais consumidos pelos familiares e/ou pessoas da convivência dos estudantes. Inclusive, para reforçar a marca dessa experiência com o sagrado através do texto, o aluno Pietro afirma que os textos religiosos fazem parte de sua formação por conta de uma tia que morava na mesma casa (durante a entrevista revela que esta faleceu) e uma prima que costuma fazer leituras em voz alta para ele. No desenrolar de seu depoimento, chega a mencionar:

Um livro que todo mundo já leu... que é a Bíblia... esse versículo eu nunca esqueci e eu vou falar aqui... Nem só de... Nem só de pão viverá o homem, mas sim de toda palavra de Deus... Isso daí eu levo pra vida toda... Desde que a minha tia faleceu... Ela lia pra mim e eu nunca esqueci... Levo isso pra minha vida toda. (informação verbal).¹⁰

Não fica claro, no entanto, qual é a interpretação que o aluno atribui à passagem bíblica, mas se torna evidente a importância desse documento para o seu repertório sociocultural, para sua leitura de mundo. Nesta dissertação, valorizamos o encontro com a literatura no que tange ao prazer estético e à capacidade de retornar à subjetividade que o trabalho com a palavra proporciona. Contudo, não podemos nos furtar de pensar que a Bíblia, para muitas famílias brasileiras, possui virtudes literárias em certa medida. Isto é, ainda que os dogmas projetem verossimilhança nos enredos vistos pelos documentos oficiais das religiões, vários modos de vida e dados de educação sentimental são descritos na história sobre a vida de Jesus Cristo e seus contemporâneos, o que amplia as capacidades originais de um texto religioso.

Sobre esse aspecto, Terry Eagleton menciona que as finalidades estéticas ou pragmáticas de uma obra são oriundas de seus usos, da maneira com a qual os leitores os rotulam e não necessariamente de suas características implícitas:

Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois pode passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. (EAGLETON, 2006, p. 13).

Em complemento a esse papel que os textos religiosos podem desempenhar para quem os consome, Alberto Manguel também reserva reflexões ao descrever *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça* (2017, p. 31):

‘Entre os caminhos da Bíblia e o de seus leitores’, escreveu o romancista israelense do século XX Yehuda Amichai, “as palavras da Escritura são o espaço que deve ser percorrido primeiro: a primeira peregrinação é a da leitura. A Bíblia é um livro de estradas e peregrinações: a saída do Éden, o Êxodo, as viagens de Abraão e Jacó. No penúltimo capítulo do Pentateuco, a última palavra é “ascender”, isto é, seguir escalando rumo à Jerusalém terrena ou àquela outra cidade celestial. Caminhar, perambular, vaguear [...] é fazer uso ativo das palavras da Bíblia, assim como ler é viajar.

¹⁰ Entrevista realizada em outubro de 2017.

Segundo Manguel, a experiência de leitura e a experiência da viagem vida afora espelham uma à outra. O autor exemplifica essa relação citando Santo Agostinho:

O que é verdade para o salmo como um todo também é verdade para cada uma de suas partes e para cada sílaba. Vale para qualquer ação mais longa que eu empreenda, da qual a recitação do salmo pode ser apenas uma pequena parte. Vale para a vida inteira de um homem, da qual seus atos são partes. Vale para a história toda da humanidade, da qual cada vida é uma parte.

Essa espécie de correspondência, mencionada por Agostinho, entre o que é lido no texto sacro e o que se vive na realidade, é considerada pelo aluno Pietro ao dizer que leva a frase religiosa “para a vida”, ou seja, foi um elemento que o marcou a ponto de conseguir recitá-lo em um momento fora do contexto litúrgico, de modo que podemos resgatar uma máxima atribuída a Francesco de Sanctis, crítico literário italiano (1817-1883), quando escreveu que “Só fica o que significa”, ou seja, guardamos, sem nos darmos conta, alguns *insights* cognitivos a partir das referências a que fomos expostos.

Quadro 10 – Pergunta: O que você espera do projeto?

NOME	IDADE	RESPOSTA
Ariana	12 anos	Diz que espera desenvolver a leitura, o costume de ler. Acredita que se tiver essa atividade, vai ter melhores resultados no futuro.
Pedro	12 anos	Diz que espera desenvolver a leitura e o aprendizado.
Helena	14 anos	Diz que acha legal o projeto de leitura, da aproximação com os livros, pois imagina que vai precisar desse aprendizado mais para frente.
Karina	14 anos	Diz que espera desenvolver a leitura e a comunicação, se considera tímida. Diz que faz ballet fora da escola e frequenta a igreja, e espera que, após o projeto, ela consiga se apresentar em público nesses lugares, assim como já faz no projeto.
Eduarda	12 anos	Diz que, no projeto, espera desenvolver a leitura e a comunicação, pois se considera tímida.
Juliana	13 anos	Diz que está gostando do projeto porque “juntar todo mundo pra ler” é algo que ela nunca teve em outro colégio.
Pietro	16 anos	Diz que espera que o projeto seja cada vez mais divertido, e que gostaria de ver no projeto

		mais textos de humor e histórias em quadrinho.
Gabriele	15 anos	Diz que está gostando de ler por conta do projeto, pois antes não se aproximava da leitura. Pede para que continuem levando livros interessantes.
Paolo	13 anos	Espera do projeto que possa ler mais textos.
Maria	12 anos	Diz que está gostando muito do projeto e espera que ele permaneça nos demais meses.

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo que no começo das entrevistas a maior parte dos alunos não tenha se considerado leitor, ao final, quando questionados a respeito do que achavam do projeto, todos (além dos dez alunos analisados) foram unânimes em afirmar que estavam gostando das contribuições do projeto, além de alguns apresentarem uma visão de certa forma “utilitária” do clube do livro. Ariana expressa, por exemplo, o seu interesse em desenvolver atividades de leitura, pois acredita que isso fará a diferença no futuro. Infelizmente, não há registro do que significava essa preocupação, mas se pode imaginar que vai na esteira de outros discursos populares sobre a leitura, como “quem lê melhor, escreve melhor”, “quem lê muito, sabe falar bem”, entre outros lugares-comuns que, apesar de terem algum grau de verdade, não dão conta da complexidade de processos que o ato de ler pode promover.

Karina, por sua vez, vê na atividade do clube uma possibilidade de habilitar sua comunicação em outros lugares, mencionando que deseja, após o projeto, conseguir se “apresentar”, em ambientes como a igreja e o ballet, assim como já faz durante as sessões de mediação. Isso sinaliza a maneira como os estudantes encaravam as ações realizadas, pois, por mais que não houvesse uma avaliação definida, como prova ou um diário de leituras, a preocupação com o “para que isso vai servir” ainda era constante. Uma postura difícil de modificar em pouco tempo, já que o mundo globalizado, de maneira geral, nos faz crer que precisamos articular movimentos que nos encaminhem para uma posição melhor, que sirvam para algo de maneira pragmática.

Percebemos que, assim como essa leitura que serve para algo foi um ponto de discussão, outro aspecto interessante foi notar que os jovens sentiam falta de mais momentos junto aos livros, como foi possível notar na fala de Helena, que revelou, em seu discurso, a importância de se aproximar dos livros, o que é interessante de observar, tendo em vista que a aluna se refere ao objeto – para além da atividade de compartilhar os sentidos do texto. Em

seu testemunho, há também partes em que menciona o prazer de estar na biblioteca, e de poder conhecer outros títulos em um território pouco frequentado na escola, seja por conta de não haver bibliotecário disponível nos momentos de procura, seja por não existirem projetos antes do clube que utilizassem os materiais envolvidos ali. Sobre a relação entre biblioteca-livro-criança leitora, Geneviève Patte (2012, p. 245) discorre:

Esse contato pessoal, a dois, é um tipo de relação característica da biblioteca. A maior parte das crianças não vive, em seus outros ambientes, esse tipo de encontro. Ali, a troca é, de fato, consideravelmente enriquecida pela mediação do livro. Trata-se de procurar, para a criança, o que convém ao seu nível e à sua experiência. O livro pode se tornar então uma fonte em que cada um pode matar a sua sede, na medida de suas necessidades, e encontrar assim o gosto da água fresca. Ele é para a criança a oportunidade de crescer: revela não apenas um novo mundo como possibilidades íntimas desconhecidas. O contato com a criança a quem é preciso satisfazer ou suscitar a demanda permite ao adulto que apresenta o livro descobrir nele, e na própria criança, outras riquezas.

Embora o clube de leitura enquanto instrumento pedagógico possa ser realizado em outros espaços, inclusive extraescolares, a biblioteca figura como espaço produtivo de descobertas e encontros, como os mencionados por Patte (2012). No caso da Escola Augusto Olímpio, a biblioteca ainda mantinha uma outra característica atrativa: o fato de ser o único lugar refrigerado da escola. A respeito desse tópico, três alunos mencionaram o desconforto das instalações do prédio em que tinham as aulas regulares, e, durante as reuniões de mediação, éramos frequentemente visitados por alunos de outras séries, em busca do tão almejado lugar de refrescância, tendo em vista que o turno da tarde compreende aulas de 13h30 a 18h00, um período em que naturalmente faz muito calor na capital.

A aluna Juliana, por sua vez, destaca que o fato de “juntar todo mundo pra ler” foi um movimento inédito para ela, que tinha vindo de outras escolas e não havia tido a oportunidade de dividir com os colegas a experiência de leitura. Sobre essa colaboração, vale mencionar que o estabelecimento de uma rotina de encontros facilitou esse aspecto de compartilhamento, já que os alunos passaram a enxergar uns aos outros de maneira mais ampla, a partir do momento que passaram a escutar o que os colegas escolhiam dizer sobre os textos, as leituras e sobre a vida de modo geral, o que fazia com que as reuniões terminassem em um momento de confraternização, um espaço aberto para pensar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de pretender ser um término definitivo de uma discussão importantíssima como a do trabalho com a leitura, deseja-se, nesta seção, recuperar o papel essencial desempenhado pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL) durante os anos de empreendimento da pesquisa inicial que derivou esta. As pontes estabelecidas pelas ações do clube permitiram um intercâmbio de experiências leitoras entre todos os membros da organização e abriu espaço para um diálogo infelizmente ainda pouco explorado em atividades extensionistas das universidades: as contribuições que os cursos de licenciatura podem oferecer para a Educação Básica, gratuita e igualmente pública.

A crítica, ao contrário do que muitos buscam defender, não tem a ver somente com conjecturas eruditas, intelectualismo objetivo e sem toque de emoção, ou uma pretensa dissecação de uma obra. Fazer crítica de textos literários com estudantes não apenas é possível, como também desejável nos ambientes escolares. A crítica vai para além de dizer a importância cultural de algum objeto textual, extrapola as categorias estanques que estamos acostumados a contatar nos cursos de graduação e jornais específicos de resenhas. O circuito do clube de leitura dispõe como protagonistas pessoas normais, alunos e professores, dispostos e disponíveis a pensar a palavra; mais do que isso: alcançar as fronteiras que as palavras não conseguem cingir.

Para Afonso Cruz (2020, p. 86), escritor português, ao compor o inspirador apêndice na obra *Vamos comprar um poeta*, “a ficção e a cultura constroem tudo o que somos. Não nascemos com pelos e dentes afiados e garras. Criamos roupas e ferramentas, que são sempre produto da ficção, da cultura. A verdade salva-nos, por motivos evidentes, mas a ficção também”. Ainda usando desse expediente poético, nesse mesmo livro, vemos uma realidade materialista que a todo custo busca metrificar, quantificar, determinar o valor – ou melhor, o preço – de cada coisa e somente um poeta é capaz de subverter a lógica de uma família utilitarista. Em paralelo com a obra distópica, vivemos em um mundo eivado de polaridades e do desejo incessante pela lógica concreta das coisas.

No ambiente escolar, isso se intensifica com as poucas aulas de 45 minutos em condições tão adversas quase sempre. Como o poeta introduz um mundo novo de potencialidades e lirismo a quem o adquire na história ficcional, o professor que media um clube de leitura pode e, por muitas vezes, consegue tocar a existência de novos leitores para um mundo mais subjetivo, mas nem por isso menos relevante que a concretude de outras disciplinas. É justamente por haver abstração que conseguimos, para além de sobreviver,

viver os dias. Há muita pedagogia em conduzir leituras em conjunto, assim como há muita literatura em tarefas voltadas ao ensino de língua materna. Um clube de leitura pode muito, além de resgatar leitores que ainda não sabem que assim o são, ampliar o tempo de discussão de uma obra, estimular alunos tímidos a estabelecerem o debate, pode restituir aos professores a esperança de mudança em um país tão carente de iniciativas de leitura. Sendo menos otimista, um clube de leitura engendra debates inéditos e nos dá condições de observar que, como instrumento pedagógico, é capaz de renovar repertórios.

Nesses encontros, os leitores vivem o verdadeiro sentido de partilhar: comunicam e colaboram uns com os outros, de maneira espontânea, mas sem esquecer que desejam ser notados; suas perguntas, suas entonações, seus conhecimentos e experiências pessoais conectam o que há de natural na expressão de julgamentos isentos de uma avaliação ou censura. A partir do momento em que se compreende que a leitura na escola pode ser prazerosa, ainda que seja um compromisso pré-estabelecido e regular, se dá início a um verdadeiro princípio de aprendizagem de uma vida em coletivo.

Após a análise das entrevistas com os dez informantes, é possível perceber que o clube de leitura instaura uma nova possibilidade de contato com a leitura: por meio da mediação, os alunos puderam fazer parte da elaboração de novos sentidos para o que foi lido. Novos porque foram convidados a sair de uma posição passiva diante do texto, além de que puderam ouvir e serem ouvidos para além de uma prova ou avaliação pontuada. Ainda que os discursos deixem essa conclusão à vista, também é neles que percebemos a referência às abordagens tradicionais que encaram a leitura como um processo relacionado a ganhos futuros, como mencionaram alguns alunos que a leitura os ajudaria a se desenvolverem no futuro, a estarem melhor colocados socialmente.

Não conseguimos atestar que necessariamente a leitura vai transformar a vida inteira de todos os participantes, mas podemos afirmar que a experiência literária de muitos deles foi inaugurada a partir da iniciativa do clube de leitura, o que fortalece o objetivo geral do trabalho de descrever e interpretar de que maneira tal instrumento pedagógico contribuiu para a formação de novos leitores literários. As práticas de leitura foram fundamentais para deslocar a visão frequentemente colocada pelos currículos escolares de que o ato de ler é um aparato de aperfeiçoamento da escrita. Com o clube, foi possível dar aos estudantes a oportunidades de lerem para opinar, para conversar, para espelhar concepções que poderiam ser somente internas, caso não tivesse havido estímulo para o compartilhamento.

A respeito dos objetivos específicos – que dizem respeito a selecionar e analisar os textos teóricos que desenvolvem os conceitos de leitura e de clube de leitura no ambiente

escolar e no âmbito do Ensino Fundamental; realizar o levantamento bibliográfico a respeito do que dizem os documentos oficiais das esferas estaduais e federais acerca da importância e das alternativas para a formação de leitores literários na escola; e coletar e analisar os dados referentes às práticas de leitura do Projeto “Mediação de leitura: teoria e prática”, por meio de entrevistas semiestruturadas colhidas com os alunos durante o período de execução do projeto –, consideramos que a pesquisa conseguiu traçar um panorama não apenas sobre uma realidade particular, vivenciada em uma escola pública da Região Metropolitana de Belém, mas também que esta experiência projeta contribuições para outras pesquisas acadêmicas que estudam a importância da mediação para o início de uma sociedade mais leitora.

A escola, a família, os mediadores e os espaços de leituras íntimas e públicas possuem um papel fundamental para projetarmos um país mais leitor, não somente para os igualarmos a um país ou nação mais desenvolvida, mas porque esse é um ideal desejável em um país tão cheio de privações de ordem política, econômica, social. O exercício da alteridade também foi observado nas falas dos entrevistados, inclusive quando uma aluna cita que deseja falar do jeito que falava no clube em outras esferas comunicativas, o que demonstra que, para além dos efeitos formais – de melhorar o desempenho escolar, por exemplo –, a leitura também provoca alterações no que se tinha como regular. Um aluno mais tímido pode se tornar um grande articulador de opiniões em uma roda de leitura; uma turma considerada desafiadora pode, na verdade, necessitar de um espaço de expressão.

A pesquisa demonstra, também, que o processo de confiança entre mediador-aluno é condição sem a qual não se torna viável pensar em formar leitores. As experiências escolares podem e devem tocar laços de afetividade no ensino das estratégias de leitura, já que esta última é plural, democrática e evoca a humanidade muitas vezes soterrada por uma lógica de produtividade de números e resultados em sala de aula.

Ao finalizar essa reflexão, empresto mais uma vez a voz de Patte (2012, p. 255), quando diz que “num mundo onde tudo acontece numa escala grande demais, fonte de isolamento e uniformização, a vida espontânea desses pequenos grupos tem valor ainda maior”. Por vezes, em meio a muitas ementas e reformulações pedagógicas, nós, professores, nos deixamos impressionar pela burocracia do ofício e investimos tempo e atenção em atividades que nos afastam do básico: ler e ensinar a ler bem. Não com o fardo de transformar absolutamente todos em exímias “traças de biblioteca”, mas com a responsabilidade que nos foi dada antes mesmo da formatura, temos o dever de darmos a chance, a possibilidade de o aluno entrar em contato com a leitura literária e, de ali por diante, definir seu caminho para junto das letras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. C. C. L. Leitura colaborativa - crítica: a leitura como ato social e político. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 13 (21), 143-150, 2004.
- ARBOLEA, Tânia Aparecida; LOMBARDI, Roseli Ferreira. Estratégias de Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (orgs.). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- AVERBUCK, Lígia Marrone; APPEL, Myna Bier; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. **Educação e Seleção**, n. 06, p. 71-88, 1982.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/Semtec, 1998b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no PISA 2018** – versão preliminar. Brasília-DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorioPISA2018_preliminar.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades – Ouro sobre Azul, 2004.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

COPEs, Regina Janiaki; SAVELI, Esméria de Lourdes. **Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura**: uma visão histórica. ALB: São Paulo, 2016. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192p.

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

CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

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

DIAS, André. A crise da leitura e a formação do leitor: impasses e perspectivas. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da costa do. **Leitura e formação do leitor**: cinco estudos e um relato de experiência. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DINIZ, Tatiana. **Retratos da Leitura**: um país que lê menos. Itaú Cultural, publicado em 12 out. 2020. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/retratos-leitura-pais-le-menos>. Acesso em: 16 nov. 2020.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDES, Patrícia Verônica Nascimento Dias. **Políticas públicas de promoção da leitura no Brasil e em Portugal**. 2017. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Política Educativa) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 19 out. 2020.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1994, v. 1.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. **Percursos da Literatura na Educação**: Ensinar Contando Histórias. Tese (Doutorado em Educação, especialidade em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Brasil, 2014.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (ed.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-43.

MORAIS, E. M. da C. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 39-71.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Estudo de Caso**. InfoEscola, Sociedade, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução de Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. 1. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. 1. ed. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRADO, Paula Maria. **Desempenho de estudantes no Pisa revela estagnação no ensino**. O VALE, Projetos Especiais Brand, publicado em 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.ovale.com.br/brand/2.730/desempenho-de-estudantes-no-pisa-revela-estagna%C3%A7%C3%A3o-no-ensino-1.147988>. Acesso em: 25 jun. 2020.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/29187/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci Elizabeth. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, n. 1, v. 2, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/30452>. Acesso em: 25 out. 2020.

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

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.

SOUZA, Solange da Silva; 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. Letônia, União Europeia: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

TERWAGNE, Serge; VANHULLE, Sabine; LAFONTAINE, Annette. **Les cercles de lecture.** Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Bruxelles: De Boeck, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização: Michel Cole et al.; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Bookmam, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

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 ao Grupo de Estudos Literários na
Amazônia e Formação e Leitores (GELAFOL-PPGED-ICED-UFPA), sob orientação
do Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, a publicar os relatos orais (entrevistas), na
íntegra ou em parte, por mim relatados em entrevistas concedidas no dia de
..... de 2017, podendo utilizar o nome
..... escolhido por mim para identificação das
minhas falas.

Belém, de de 2017.

Assinatura do entrevistado

ANEXO B – Roteiro das entrevistas com os alunos

Entre as perguntas feitas por ocasião da entrevista, encontram-se:

1. Você pode começar dizendo o seu nome completo, a sua idade, o tempo em que já é aluno da escola e morador do bairro?
2. Você gosta da escola?
3. Como é sua relação com a direção e os outros funcionários?
4. Como é sua relação com os professores?
5. Você mora com quem?
6. Qual o nível de escolaridades dos membros de sua família?
7. Tem alguém do seu ciclo familiar que goste de ler?
8. Você gosta de ler?
9. Aqui na escola, você já viu algum projeto, ação ou algum professor que desenvolveu ações de incentivo à leitura?
10. Você é religiosa? Se religiosa: Como é feito o trabalho com a leitura lá na igreja?
11. Nas suas horas vagas o que você gosta de fazer?
12. Do seu ciclo de amizade, você conhece alguém que goste muito de ler?
13. Você se considera leitor?
14. O que você acha do nosso projeto?