

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

FRANCENEUZA SANTOS DE LIMA FARIA

**MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICA DOCENTE
NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Franceneuza Santos de Lima Faria

Título do trabalho: Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor

3. Informações de acesso ao documento:

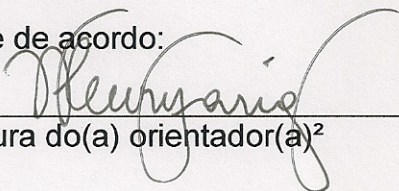
Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 03 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

FRANCENEUZA SANTOS DE LIMA FARIA

**MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICA DOCENTE
NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): VIVIANNE FLEURY DE FARIA

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Faria, Franceneuza Santos de Lima
MEDIACÃO DA LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICA DOCENTE NA
FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR [manuscrito] / Franceneuza Santos
de Lima Faria. - 2017.
viii, 137 f.

Orientador: Profa. Dra. VIVIANNE FLEURY DE Faria.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Ensino. . 2. Leitura literária. . 3. Professor. . 4. Jovem leitor. . 5.
Mediação.. I. Faria, VIVIANNE FLEURY DE , orient. II. Título.

CDU 37.012



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos cinco dias do mês de setembro de 2017, às 15:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor** da mestranda **Franceneuza Santos de Lima Faria**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 032/PPGEEB/2017 de 28 de agosto de 2017), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 05 de setembro de 2017.

Prof. Dr. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Célia Sebastiana Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG) – Membro externo

Dedico este trabalho aos meus filhos pelo amor, pelos carinhos e sorrisos, por serem meu suporte e objetivo maior e por me ensinarem a amar incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as várias dificuldades surgidas.

À minha família, que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida, em especial, à minha mãe, incentivadora de todos os momentos que nunca me deixa acomodar ou parar de caminhar e que ficou com meu filho recém-nascido para que eu pudesse terminar de assistir às aulas e conseguir os créditos necessários.

À Mariluzi, pela incansável disponibilidade em brincar com meus filhos nos muitos finais de semana, feriados e férias nos quais tive que ficar escrevendo.

À Andréia, pelo incentivo e por ter cedido espaço para que as observações pudessem ser feitas, mesmo que isso desnudasse algum problema em seu trabalho.

Ao CEPAE- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica por nos permitir uma formação humana e nos possibilitar sermos melhores profissionais para nossos alunos, além de terem sido tão humanos no momento em que precisei parar um pouco as atividades devido ao nascimento prematuro de meu filho.

Aos colegas de Mestrado da turma 2015, com os quais compartilhei valorosos momentos de aprendizagem, pelo companheirismo e amizade de todos os dias, em especial à Elaine, Ludmila, Rosana, Fabiana, Ana Paula e Guitemberg.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do CEPAE-UFG, pela contribuição valorosa, pela doação do seu conhecimento tão importante para a nossa formação.

Em particular, à minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Vivianne Fleury de Faria, pela ajuda, pela paciência e pelo compartilhamento de tantos conhecimentos.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma investigação sobre a contribuição da prática docente como mediação na formação do jovem leitor do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Goiânia. Teve por objetivo averiguar como a leitura acontece no ambiente escolar, e assim observar como a mediação do professor de Língua Portuguesa pode contribuir para a formação crítica do leitor. A parte prática consistiu em uma pesquisa do tipo estudo de caso, com uma abordagem qualitativa. Sendo assim, acompanhou-se a rotina de uma professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, mediante o estudo de documentos que regulamentam seu trabalho e de respostas a questionários, observou-se se a mediação docente pode realmente contribuir para a formação do gosto literário dos jovens leitores. A fundamentação teórica apresentada apoiou-se em reflexões de Candido (1972, 1989, 2002, 2004 e 2006), Todorov (2009), Bakhtin (1997 e 2006), Bourdieu (2007), Calvino (1993), Zilberman (1982, 2005, 2016), Bosi (2002, 2003), Failla (2012,), Kleiman (1996), Lenoir (1999) e D'Ávila (2002), entre outros, além dos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCPEM, 2006). Os resultados desta pesquisa indicam que a leitura literária sob a mediação de um professor pode não ser a única maneira de formar leitores, mas contribui, de fato, para a constituição de leitores críticos na escola e demonstram a importância da mediação docente para atingir esse objetivo, principalmente se essa mediação se realizar por meio de atividades motivadoras que partam da criatividade tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos e que levem em conta o “capital cultural” (BOURDIEU, 2007) de ambos.

Palavras-chave: Ensino. Leitura literária. Professor. Jovem leitor. Mediação.

ABSTRACT

The present work presents an investigation about the contribution of the teaching practice as mediation of the High School young reader formation in a state school of Goiânia. The purpose of this study was to investigate how the reading takes place in the school environment, and then observe how the Portuguese Language teacher mediation can contribute to the critical formation of the reader. The practical part consisted of a case-study research with a qualitative approach. Thus, the routine of a High School Portuguese Language teacher was followed and, through the study of documents that regulate their work and of answers to questionnaires, it was observed if the teacher mediation can really contribute to the young readers literary taste formation. The theoretical basis presented was based on Candido (1972, 1989, 2002, 2004 and 2006), Todorov (2009), Bakhtin (1997 and 2006), Bourdieu (2007), Calvino (1993) and Zilberman , 2004), Bosi (2002, 2003), Failla (2012), Kleiman (1996), Lenoir (1999) and D'Ávila, among others, besides the documents of National Curricular Parameters (PCNs, 2002) and Curricular Guidelines for High School (OCPEM, 2006). The results of this research indicate that literary reading under the mediation of a teacher may not be the only way to train readers but actually contributes to the critical readers constitution in the school and demonstrate the importance of teacher mediation to achieve this goal, especially if this mediation is carried out through motivational activities that depart from creativity on both parts, the teacher's and the students', and that take into consideration the "cultural capital" (BOURDIEU, 2007) of both.

Keywords: Literary reading. Teacher. Reader young. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idade dos Alunos na 2ª Série A.....	78
Figura 2 – Idade dos Alunos na 2ª Série C	78
Figura 3 – Idade dos Alunos na 3ª Série A.....	79
Figura 4 – Idade dos Alunos na 3ª Série A.....	79
Figura 5 – Você se considera um bom leitor?	80
Figura 6 – Você gosta de ler?	81
Figura 7 – Você se considera um leitor assíduo?	81
Figura 8 – Em sua opinião, o contexto social, escolar e familiar influencia na formação de leitores?.....	82
Figura 9 – Hoje você diria que lê mais por: Obrigação ou Prazer?	82
Figura 10 – Currículo Referência de Língua Portuguesa	93
Figuras 11, 12, 13 e 14	95
Figura 15.....	104
Figura 16.....	106
Figuras 17 e 18	107
Figura 19.....	108
Figuras 20, 21, 22 e 23	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - O PODER DA LEITURA	15
1.1 Ler é crescer gradativamente	17
1.2 “Bendito o que semeia livros à mão cheia e manda o povo pensar!”	21
1.3 Uma breve história da literatura e da leitura literária no Brasil.....	23
CAPÍTULO 2 - CRIANDO POSSIBILIDADES	39
2.1 O ensino da literatura e a fruição.....	46
2.2 O mediador da leitura literária.....	51
2.3 O despertar da criatividade no trabalho com o texto literário	57
2.4 A escolha das obras literárias	64
CAPÍTULO 3 - TODA LEITURA GERA APRENDIZADO	67
3.1 O estudo.....	67
3.2 O campo de pesquisa	73
3.3 Os sujeitos da pesquisa	77
3.3.1 Coadjuvantes sim, secundários não	77
3.3.2 A protagonista	86
3.4 Análise dos dados colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa	89
3.4.1 Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Escola	89
3.4.2 O Plano de Curso	91
3.4.3 Relato e análise da mediação de leitura literária	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

Os professores de língua materna têm se preocupado com alguns aspectos que envolvem a prática dessa disciplina, principalmente com relação ao incentivo à leitura literária nas escolas de Ensino Médio. Nos últimos anos, sistematicamente e de forma continuada, pesquisas diversas revelaram uma preocupação com a leitura literária e seu ensino. Tanto o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, quanto a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil em suas últimas edições mostram que o brasileiro de forma geral, e também seus estudantes, além de lerem pouco, não entendem bem o que leem.

Assim sendo, partindo do pressuposto de que a maior dificuldade que os alunos apresentam está na falta de uma leitura literária frequente, levantou-se a hipótese de que a proposta de ensino de literatura a partir de práticas mediadas pelo professor seria capaz de fazer com que os alunos fossem motivados à leitura já que a mesma teria um objetivo e um objeto final mais concreto e até atrativo, fazendo com que o aluno perceba a real importância e se sinta atraído pela leitura de textos literários.

Para Saturnino de La Torre (2013), apesar das grandes mudanças provocadas pelas tecnologias digitais e pela sociedade da informação, os educadores seguem utilizando modelos educativos ultrapassados, o que não deve continuar acontecendo. Não se pode seguir educando com modelos baseados em currículos instrutivos do século passado, precisa-se de “uma escola que prepare a partir da vida e para a vida, que parta de problemáticas reais mais que de temas justapostos, que priorize o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e planetária.” (p.13). Esse objetivo maior ao qual Torre se referiu foi um dos incentivadores da criação desse projeto, já que se crê que a leitura literária promove a construção de personalidades e a cidadania.

De fato, de acordo com Candido (1995), “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (p.175). Segundo o autor, talvez não seja possível estabilização social sem a literatura, uma vez que o texto literário atua no equilíbrio humano, como uma necessidade universal. E, como tal, a leitura literária tem papel fundamental na formação da pessoa e da sociedade.

O incentivo à literatura entre os jovens também foi destacado por Ítalo Calvino (1997). Para o autor, a leitura de clássicos deveria ocorrer principalmente na juventude, orientada pela escola, só depois os jovens escolheriam o que ler, daí a importância do papel de mediador realizado pelo professor de Língua Portuguesa. Calvino seguiu afirmando tanto a importância

da leitura quanto o papel fundamental da escola em seu incentivo, pois, devido à imaturidade dos jovens, as leituras na juventude poderiam ser pouco proveitosas.

Este estudo parte da hipótese de as práticas de mediação do professor poderem atuar na formação do jovem leitor literário e teve por objetivo principal verificar e examinar como essas práticas podem realmente funcionar na formação do leitor efetivo de textos literários.

Além dessa finalidade central, o presente trabalho ainda elaborou e desenvolveu uma proposta pedagógica na qual o professor se porta como mediador na formação do jovem leitor; discutiu o papel da escola na formação do leitor de textos literários; ressaltou o papel estético da literatura e sua relação com a produção de identidades; salientou a eficácia do ensino de literatura a partir de projetos e atividades de incentivo à leitura e ofereceu formas de romper a didática tradicional comumente utilizada em sala de aula.

Este texto é resultado de um estudo de caso com abordagem qualitativa e foi feita a observação de aulas e a coleta de dados se deu através de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Fez-se também o estudo de alguns documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, o Planejamento anual de Língua Portuguesa e o Plano de ação da escola onde se deu o estudo.

A estratégia envolveu o acompanhamento das aulas de literatura de Andréia Aparecida Dias, professora do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de Goiânia, CEPI Colégio Estadual Pré-Universitário, no setor Universitário. A docente está no magistério da disciplina há mais de quinze anos e sua escolha se deveu ao fato de ser uma docente que sempre traz atividades diferenciadas em suas aulas e busca o incentivo à leitura literária como base de seu trabalho.

Participaram também dessa pesquisa aproximadamente 60 alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Goiás, mais especificamente, os alunos devidamente matriculados nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do Centro de Ensino em Período Integral Colégio Estadual Pré-Universitário. Compreendendo assim, jovens entre 14 e 18 anos de idade, filhos de pais de classes variadas, e residentes em Goiânia e cidades vizinhas. Foram excluídos das atividades os alunos de intercâmbio matriculados nessas séries devido à dificuldade de se conseguir a autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa e, também, devido à dificuldade que eles poderiam apresentar em realizar as leituras por causa dos diferentes idiomas.

A pesquisa “in loco” ocorreu entre os dias 02 de outubro e 10 de dezembro de 2015 e de 20 de janeiro a 30 de junho de 2016. Esses encontros consistiram na observação de aulas nas turmas citadas e foram realizados na escola, em período normal de aulas, em dias,

horários e espaços pré-agendados com a coordenação, os alunos e a professora das turmas envolvidas. Durante a pesquisa, a identidade dos participantes foi tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A análise dos dados da pesquisa se baseou nos pontos mostrados nas respostas dadas ao questionário tanto pela professora quanto pelos alunos. Nesses questionários (tanto no da professora quanto no dos alunos) havia perguntas que objetivavam entender como se dava o contato desses indivíduos com a literatura e, principalmente, suas opiniões, percepções e posicionamentos com relação ao tema e ao trabalho acompanhado. Foram consideradas também as anotações feitas pela pesquisadora em um diário de acompanhamento das atividades realizadas.

O suporte teórico para esta dissertação está em Candido (1972, 1989, 2002, 2004 e 2006), para quem a literatura é um direito humano; em Todorov (2009), que apresenta os vários perigos aos quais a literatura está exposta, mas já vai apresentando formas de fugir-se deles; em Bakhtin (1997 e 2006), que aborda o dialogismo e a estética da linguagem; em Bourdieu (2007), com a noção de “capital cultural”; em Calvino (1993), que apresentou a importância da leitura dos clássicos da literatura; em Zilberman (1982, 2005, 2016), Bosi (2002, 2003), Failla (2012) e Kleiman (1996) que tratam não só sobre a importância da leitura, mas da acuidade de um ensino de literatura voltado principalmente à leitura das obras literárias consideradas canônicas; e Lenoir (1999) e D’Ávila (2002) que apresentam o ensino mediado como aquele em que o professor orienta os caminhos dos estudantes sem tirar deles o protagonismo e o prazer de aprender, entre tantos outros citados no transcorrer dessas páginas; além dos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCPEM, 2006).

O texto está dividido em três capítulos: no primeiro, foram feitas algumas considerações sobre a leitura, para que se entenda bem sua importância e papel social. Falou-se também dos chamados níveis de leitura, estudados por muitos autores, mas questionados por outros que consideram que o que vale é a maturidade do leitor e seu encontro com o texto, independente de quando isso aconteça. Nesse capítulo também se abordou a história da leitura literária no Brasil, bem como o mercado editorial, a escrita de obras literárias e suas publicações, ora em livros ora em jornais, que influenciaram na formação do leitor brasileiro. O primeiro capítulo, como um todo, trouxe bem o caráter humanizador da literatura, que serve de aporte para todas as nossas considerações acerca da importância da leitura de literatura em sala de aula.

No segundo capítulo, o foco foi a mediação docente como incentivadora da leitura literária na sala de aula e na escola. Nesse capítulo, foi feita uma problematização sobre o ensino de literatura no Ensino Médio desde os primórdios com os jesuítas até o que temos hoje e percebeu-se que pouca coisa mudou. Buscou-se explorar principalmente a formação do professor de literatura, com a má qualidade dos cursos de licenciatura na universidade que não o prepara para todas as dificuldades enfrentadas e, muitas vezes nem o torna um leitor de literatura. Também foi mostrado como o texto literário comumente é trabalhado nas escolas e quais as motivações são usadas em sua escolha e descobriu-se que muitas vezes essas motivações não são nada literárias. Neste capítulo foram apresentadas algumas pesquisas que comprovam que há muitos problemas no Brasil com relação à leitura literária, mas que já temos muitos atores tentando mudar este cenário.

Por fim, no terceiro capítulo, foram apresentados os caminhos seguidos e os resultados da pesquisa aplicada. Tal capítulo tem caráter descritivo e interpretativo, pois, a partir dos dados coletados, foram apresentados comentários e análise das atividades de leitura desenvolvidas na sala da professora pesquisada, bem como a apresentação dos demais participantes da pesquisa, os alunos. Concomitante a isso, teceram-se comentários e reflexões teóricas acerca do ensino de literatura na escola.

Finalmente, nas considerações finais, com o propósito de contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da leitura literária, concluiu-se que somente com políticas de leitura fortes que visem suprir a lacuna educacional deixada no professor mediador é que a leitura literária pode deixar de ser um dos problemas básicos do Ensino Médio e passar a ser seu ponto forte na formação do indivíduo como ser humano.

Dessa forma, nesta pesquisa pretendeu-se verificar e atestar a importância da mediação docente na formação de leitores de obras literárias na faixa etária da adolescência. Por isso, as reflexões realizadas a partir dessa prática literária compuseram o produto educacional dessa pesquisa, visando à divulgação de possibilidades de incentivo à leitura mediada por professores.

Tal produto consiste em um caderno impresso contendo sequências didáticas das atividades de incentivo à leitura literária observadas durante a coleta de dados e em um site para o compartilhamento dessas sequências, bem como de obras literárias e críticas disponíveis à leitura de professores e alunos. Espera-se conseguir uma abertura da Seduce para que este material produzido possa ser compartilhado com mais professores em seus encontros de formação e na própria página da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Esportes.

Este trabalho intitulado “Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor” propõe um ensino de literatura baseado na criação de práticas pedagógicas que incentivem a leitura através da mediação do professor, a fim de proporcionar uma aprendizagem muito mais consistente e rica. Percebeu-se que a leitura mediada por um professor é mais eficaz na medida em que é motivada por um leitor privilegiado, capaz de traçar inferências entre outros textos e decifrar a “enciclopédia” da obra, ou seja, aspectos, informações e outros que não fazem parte da experiência do aluno.

CAPÍTULO 1 – O PODER DA LEITURA

Ler informa, leva a refletir, capacita o leitor para fazer comentários, trocar opiniões, enfim, exercer a cidadania. A leitura – e aqui nos interessa, sobretudo, a leitura literária – atua na constituição do indivíduo, uma vez que ele encontra na literatura o próprio mundo representado, com toda sua variedade de situações, aproxima as pessoas daquilo que as torna humanas: seus problemas, seus relacionamentos e suas aspirações. Com efeito, o acesso a vários aspectos do pensamento humano pode ser proporcionado pela leitura literária, ação que leva as pessoas a refletirem sobre o mundo e sobre si mesmas.

A leitura é uma ferramenta importante no desenvolvimento do imaginário e especificamente a leitura literária vem influenciando mudanças na sociedade e vice-versa, em um eterno jogo de trocas que faz parte da história da humanidade. Nesse sentido, não há como pensar a sociedade como a conhecemos sem a existência da leitura, e são vários os pesquisadores, como Antonio Candido, Tiesztitan Todorov e Mikail Bakhtin, que advogam o valor e a real necessidade desta para a compreensão do mundo e a plena formação do cidadão. Em comum, além da defesa da leitura, tais autores trazem a preocupação com a sua efetividade.

De acordo com Bakhtin (1997), a leitura, como um evento social, ou seja, um fenômeno que envolve pessoas em um experimento que influi em suas concepções de mundo provocando ou não mudanças em suas vidas ou emoções, evoluiu junto com a humanidade. De fato, da leitura oral – primeira forma praticada – ao livro impresso foram muitas transformações, de fato, o ato de ler já existia antes mesmo da existência da palavra escrita. Ele surgiu quando o homem começou a se comunicar e sentiu a necessidade de observar e entender o que estava a sua volta, ou seja, quando o ser humano passou a ler o mundo.

Em conformidade com essa ideia, pode-se considerar que a história da leitura tenha se iniciado a partir do momento em que o homem descobriu possibilidades de registrar seus pensamentos e ações. Essa capacidade de registro acaba solicitando dos outros o entendimento desses apontamentos – o que pode ser considerado leitura (capacidade de compreensão do que foi comunicado).

Já a leitura de textos escritos iniciou-se com a criação da escrita cuneiforme pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 anos a.C. Segundo Chartier (2003), pode-se dizer que durante muito tempo e para muitos, a leitura era experimentada de forma predominantemente “oral” e quem comandava os seus sentidos era seu leitor “performático”, devido ao fato de ele incorporar gestos, entonação e expressões faciais durante as

apresentações, cabendo ao leitor/ouvinte ressignificar o texto recebido. Nessa leitura, o agente ainda era grupal, isto é, havia um leitor de texto que o repassava a um grupo posteriormente. Tal procedimento de leitura começou com as civilizações pré-escrita, nas quais um indivíduo “narrava” o que foi desenhado nas paredes das cavernas e continuou na Antiguidade quando, por fatores diversos, um leitor repassava a seu público a leitura das obras informativas e agora também as já literárias.

Ainda de acordo com Chartier (2003), uma das mutações fundamentais sofridas pela leitura ocorreu quando se passou da leitura predominantemente oral – influenciada por elementos corporais e vocais essenciais para a compreensão do sentido – para a leitura visual ou silenciosa. Essa mudança se deu basicamente na Idade Média, quando em mosteiros e conventos, começou-se a praticar a leitura silente, voltada principalmente para aqueles que iriam seguir a vida religiosa.

Para o autor, essa utilização sacra da leitura “possibilitou” à Igreja monopolizar e, pior, censurar as obras a serem transcritas e lidas. Esse controle da leitura pelo clero conferiu a essa atividade um teor sagrado, fazendo com que as pessoas laicas aceitassem, sem questionar, os ensinamentos, devendo apenas memorizá-los sem procurar entender o que eles lhes transmitiam ou significavam.

Tempos mais tarde, no século XV, a invenção da imprensa pelo alemão Johann Gutenberg tornou mais barato e facilitou o acesso às obras impressas. Os livros passaram a ser produzidos em bem maior escala – até então eram manuscritos – e, portanto, ficaram disponíveis para um número maior de leitores. Contudo, este acesso ainda era relativo, pois o número de alfabetizados continuava extremamente restrito e sempre advindo da nobreza ou do clero.

Este quadro só irá se alterar radicalmente no século XIX, com a ascensão da burguesia mercantil no norte da Itália e seus ideais individualistas. A leitura, então, é incorporada aos direitos civis, levando a uma verdadeira revolução que conferiu à cultura letrada uma importância e uma difusão ainda não vistas. De acordo com Fisher (2006), essa propagação, junto à facilitação de impressão, levou a um aumento do número de livros e de leitores e fez com que a leitura se desprendesse, definitivamente, de seu caráter religioso.

Seguindo a História, com o advento da Revolução Industrial, apesar do desenvolvimento das tecnologias de máquinas, do jornal, enfim, da expansão da forma escrita e, portanto, da leitura, o acesso ao livro pelas classes trabalhadoras menos favorecidas ainda era escasso em razão do contato com a informação ser entendido como forma de poder e, como tal, não era estendido a todos. Com a sociedade capitalista consolidada, a prática da

leitura literária passou a propiciar maior acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o domínio da palavra e as variadas formas de manipulá-la influenciaram aqueles que não detinham tal conhecimento, fazendo com que os privilegiados buscassem nessa atividade cada vez mais formas de se manterem no poder.

Segundo Zilberman (2016), a história da leitura vai além do texto e lida com uma instituição, “a escola, onde atuam indivíduos habilitados a exercer funções pedagógicas, pelas quais são remunerados”; uma técnica, “a escrita enquanto código reconhecido e aceito pela comunidade”; uma tecnologia, “a fixação da escrita num meio físico permanente” que nos dias de hoje se dá tanto no papel quanto em meios tecnológicos como os CDs, pen drives ou e-books. Com efeito, essa rede, que pode ter seus elementos ampliados, faz-se sempre presente em qualquer ato de leitura. E, em se tratando da leitura literária, sua estrutura ainda é maior e mais complexa como se verá na seguinte seção, de análise do desenvolvimento da leitura literária no Brasil.

Hoje, já avançando bem no tempo, pode-se dizer que, com a propagação da internet, do livro eletrônico e de todas as tecnologias da informação, a leitura ganhou novos rumos e possibilidades, mas não perdeu seu caráter de propagadora de informação e cultura. Com os novos suportes, o livro pode ser lido em e-books por meio de tablets, notebooks e até na TV. Por causa deste avanço e propagação de novas mídias muitas pessoas são levadas a considerar que o livro impresso se tornou obsoleto. No entanto, o fato é que nunca se leu tanto como agora e as editoras estão faturando como nunca – qual tipo de livro elas vendem é o que se deve analisar, mas este é tema para outra discussão.

1.1 Ler é crescer gradativamente

Além do aspecto histórico brevemente abordado até aqui, há que se considerar os chamados “níveis de leitura”, mesmo que eles não precisem ser observados como um manual que oriente os passos da leitura. Alguns autores, como Curi (2008), Soares (2002) e Micheletti (2006) concordam que há três níveis de leitura a serem atingidos pelo leitor. Samir Meserani Curi, inspirado em autores como Todorov e Goodman, faz referência a tipos “históricos” de leitura: a reverencial, aplicada às Sagradas Escrituras principalmente, usada na Antiguidade e na Idade Média, um tipo de leitura interpretativa baseada na alegoria e centrada na busca de um sentido além do apresentado pelas palavras. A leitura literal, um modo de interpretação mais adequado aos textos informativos e científicos, seria a que destaca um único significado, que não se atém a nenhuma outra decifração que não a apresentada pelas palavras do texto.

Há, ainda, a leitura interpretativa, que leva em consideração os significados latentes, como os da linguagem figurada e dos sentidos sugeridos que se apresentam de forma implícita.

Esses estágios da leitura propostos também foram o objeto de pesquisa de Soares (2002). De acordo com a autora, a leitura também apresenta três níveis: o da alfabetização – que corresponderia ao enumerar e decodificar palavras; o da interpretação do texto – quando o leitor levaria em consideração informações extratextuais – e o da construção de sentidos – em que a partir de dados de toda ordem, o leitor teceria relações entre eles e construiria sua própria e única leitura. Para a autora, o esperado de uma boa leitura seria que se passasse pelos três níveis para se chegar ao real significado de uma obra. Porém, mesmo parecendo que Soares indique etapas de leitura, sabe-se que não é de todo possível separar estas três “fases” de leitura e fazê-lo pode não ser de grande importância na formação do jovem leitor.

Nessa mesma linha, Micheletti (2006) observa que a leitura se dá em várias etapas interligadas em complexo mecanismo que vai da simples decifração do código, passa por um entendimento superficial, seguido de uma desmontagem e reconstrução do discurso e da análise que leva, finalmente, à interpretação do texto, que passa a ter um novo sentido para o leitor. E nesse momento, o “diálogo do leitor com o texto” se efetiva, já que aquele ativa todo o seu conhecimento para compreendê-lo. Não se deve esquecer que esse processo não precisa ser seguido como uma receita que não pode ter sua sequência quebrada. Esses passos são apenas para facilitar a compreensão de como se dá o processo de leitura.

Convém, no entanto, questionar aqui se o estabelecimento dessas categorias de leituras tem alguma função na formação do leitor. Com efeito, observa-se que os elementos da leitura - o ato de ler, o leitor e o texto - estão interligados a uma realidade concreta, apresentando, segundo Bakhtin (1997), dimensões históricas e culturais. Sendo assim, a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e não há como pensar o texto sem analisar também as figuras do autor e do leitor que são, respectivamente, o ponto de origem e o de chegada de todo e qualquer texto.

Para o filósofo Mikhail Bakhtin (1997) a leitura é antes de tudo um fato social e a sua compreensão envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem. O que ocorre é um processo no qual há uma interação cooperativa entre o texto, o leitor e o autor para a produção de sentido durante o ato da leitura. Essa cooperação, na leitura literária, objetiva compreender a “consciência do autor” do texto, o que leva à prática dialógica. Estas respostas esperadas pelo locutor são o que tornam o leitor um sujeito responsivo ativo, um protagonista da leitura e o faz compreender melhor o que leu. Em outras palavras, o leitor

associa o que leu às informações que já tinha em um processo eterno de dialogismo que, para Bakhtin, refere-se a práticas discursivas realizadas entre os interlocutores.

O dialogismo linguístico, portanto, ocorre uma vez que o leitor considera implicitamente as diversas vozes presentes no discurso dos outros, fazendo com que a leitura não seja algo simples, como um amontoado de orações e de palavras. Para Bakhtin, o contexto possibilita a junção do autor ao leitor de forma cooperativa e que possibilite que as informações sejam trocadas entre eles.

Segundo Bakhtin, a linguagem é multiforme como os ramos da atividade humana, porém, porém é unitária como a língua que se apresenta em forma de enunciados orais e escritos. Estes são compostos por conteúdo, estilo e construção composicional. O primeiro indica o que os enunciados comunicam; o segundo designa como os enunciados se mostram e o terceiro trabalha com o modo como eles são apresentados. Esses enunciados, ainda de acordo com o autor, são sempre de caráter individual, mas nem todos os gêneros são propícios à reflexão individual como a literatura de ficção.

Para Roland Barthes (1977), o leitor é como “uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (p. 83). Dizendo de outro modo, se o texto é um tecido, o leitor pode se perder nesse tecido de vários sentidos ocultos, mas que estão em um entrelaçamento contínuo que não termina nem mesmo quando fechamos a última página. Essa relação contínua do leitor com o texto nos remete a Eco (1988), para quem “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (p. 37).

Benjamim Bloom (1988) – outro estudioso e investigador da linguagem do American Psychological Association – tem uma concepção da linguagem aplicada à educação também de caráter dialógico. Ele criou uma “classificação de objetivos de processos educacionais” e para se entender uma possível “pedagogia da leitura” pode-se usar a taxionomia dos objetivos educacionais, organizada por ele. De acordo com essa taxionomia, um “protocolo de leitura” deve centrar-se no domínio afetivo e no domínio cognitivo e não apenas numa estrutura didática baseada em séries e/ou faixas etárias.

Em termos práticos, de fato, o contexto de leitura e o repertório cultural do aluno sempre devem ser considerados inicialmente. A professora acompanhada nesta pesquisa, via de regra, apresentava as obras a serem lidas e, após a leitura, valorizava primeiramente as interpretações e ilações feitas pelos alunos para só depois fornecer elementos para desvendar a enciclopédia de obra, ou seja, indícios, ingestões e citações a que o aluno poderia não ter acesso. Um bom exemplo disso foi um trabalho realizado com poemas. Neste, a professora

apresentou vários poemas aos alunos e pediu que os mesmos escolhessem o seu poema preferido e o apresentassem para a turma dizendo simplesmente porque o elegeram, o que sentiram com sua leitura – vê-se aí o domínio afetivo – só após a apresentação discente a professora interferiu parabenizando-os e acrescentando informações de análise literária aplicáveis aos textos – o domínio cognitivo, fazendo assim a ampliação dos conhecimentos literários que, associados ao que o próprio aluno percebeu no texto, aprimorou também sua consciência sobre a realidade e sobre si mesmo.

Esse tipo de prática didática confirma os estudos de Bloom para quem a educação pode se dar em etapas que não se dissociam em nenhum momento e não precisam seguir nenhuma ordem, pois aparecem durante todo o processo. Segundo o autor, o domínio cognitivo centra-se nas memórias de tudo que foi aprendido, conhecimento aplicado em todas as atividades didáticas – utilizando ou não a mediação do professor. Já o afetivo diz respeito às emoções, como aceitação ou rejeição, que interferem em todo o processo de aprendizagem.

Azevedo (2003), por sua vez, afirma que para falar em literatura não é preciso que o leitor se prenda a etapas, esquemas ou qualquer outra forma de orientação, opinião corroborada pela professora em várias situações durante a pesquisa, como se verá. Para o autor

Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do auto-conhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros. (AZEVEDO, 2003, p. 79)

Nessa perspectiva, o domínio afetivo, apresentado por Bloom, deve ser entendido em termos da recepção ao texto – que mostra a consciência para realizar o ato de leitura e a disposição em produzir ou reelaborar o conhecimento contido no texto; da emissão de respostas às questões apresentadas no texto – sejam elas respostas de concordância ou de discordância; da capacidade de conceptualizar – organizando, de modo abstrato e simbólico, os valores apresentados na obra; da generalização, que integra valores éticos, científicos, políticos e religiosos presentes na obra e no leitor, de modo a incrementar a qualidade da sua consciência, demonstrando democraticamente o diálogo entre os valores projetados pelo leitor e os engendrados na obra, sem que um tenha que se sobrepor ao outro.

Já o domínio cognitivo liga-se à aplicação de conceitos teóricos no momento da leitura e análise do texto literário; à compreensão do discurso do autor e de todo conhecimento vivenciado na ficção; ao conhecimento dos conceitos necessários para realizar a leitura, seja de um gênero ou de um estilo literários; à análise que pode levar à decomposição da obra em vários nexos que associados levam à sua compreensão; à síntese que combina de forma sintética os enigmas presentes no discurso da obra e à avaliação que envolve tanto o julgamento da “consciência” do autor e de seu desempenho na construção do escrito quanto à observação pelo educador do desenvolvimento do leitor. Ou seja, o domínio cognitivo liga-se ao trabalho efetivo de análise da composição literária o qual, como veremos a seguir, tem em sua leitura fator fundamental na formação do indivíduo como cidadão e como ser humano.

Porém, seja no âmbito dos domínios afetivo e cognitivo ou observando os níveis de leitura, que nada mais são que etapas de leitura realizadas pelo leitor de forma sequencial ou em conjunto, o que importa é o respeito dado pelo professor para o contato do jovem leitor com a obra literária, como veremos com alguns teóricos a seguir e com o trabalho apresentado no capítulo 3 que serve bem como exemplo de que a maturidade (nível de leitura) do leitor deve ser valorizada, mas isso não significa que o professor não deva incentivar o aluno leitor a ir cada vez mais fundo em sua leitura.

1.2 “Bendito o que semeia livros à mão cheia e manda o povo pensar!”

Outro aspecto da leitura literária que se considera o de maior relevância e, portanto, deve ser contemplado aqui, é seu caráter humanizador e promotor da cidadania. Para Antonio Candido (2004), “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (p.175) e o direito a ela é inalienável, pois ela humaniza e dá forma aos sentimentos e à visão de mundo do indivíduo. Portanto, uma sociedade justa seria aquela em que todos tivessem esse direito garantido.

Segundo Candido, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não seja possível estabilização social sem a literatura, uma vez que o texto literário atua no inconsciente e no subconsciente, promovendo o equilíbrio humano. Isso ocorre porque no contato do leitor com o texto literário há uma troca: o texto interfere na pessoa com a possibilidade de experiências novas e o leitor interfere no texto com sua visão de mundo. E essas novas experiências vividas no momento da leitura, para Candido (2004), reafirmam o inegável o papel humanizador da leitura literária, pois a leitura é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (p.180)

Para o educador brasileiro Paulo Freire (1981), “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p.08). Ou seja, tanto a percepção da complexidade do mundo observada por Candido, quanto “a leitura de mundo” de Freire remontam novamente à ideia de que a leitura só se efetivará realmente se se conseguir enredar texto, autor, leitor e contexto. Quer dizer, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1981, p.07). Em outras palavras, a leitura ajuda a entender o mundo e a realidade que nos cerca, ideia seguida também por Leyla Perrone-Moisés (2008), que defende a literatura como importante objeto para formação humana, porque

a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas. (p.18)

Nesse sentido infere-se que a leitura literária é muito mais fundamentalmente formadora que a leitura de outros gêneros, pois atua na constituição do indivíduo, uma vez que ele encontra na literatura o próprio mundo, com toda sua variedade de situações. Não por acaso, portanto, esta se torna questão frequente de discussão de educadores, o que vem aumentar o interesse dos docentes de Língua Portuguesa com o tema. Trata-se não somente de formar leitores, mas de formar cidadãos que possam participar da história do país, pois sempre “podemos abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 1972, p. 86), pois:

na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1972, p. 82)

A leitura literária também se relaciona aos direitos humanos uma vez que ela é uma representação do mundo, mais que isso, a literatura “é” um recorte do mundo e espelha a sociedade que a produz. Para Candido (2004), podemos relacionar a literatura com os direitos humanos sob dois aspectos diferentes:

primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (p. 186)

Com efeito, a leitura nos capacita como cidadãos e como partícipes de uma sociedade melhor. Ou seja, os textos literários têm a função não só de fruição humana, mas também de meio de aquisição de conhecimentos e de discussão e análise de temas que envolvem a humanização das pessoas, e esse ato de humanizar pode ser entendido como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1989, p. 117)

Mas a literatura só traz essa quota de humanidade por estar ligada à representação do real e, por esse motivo, assume, segundo Candido, três funções “humanizadoras”: a função psicológica, a formadora e a função social, que, unidas auxiliam para o equilíbrio moral, psicológico e social do indivíduo.

O primeiro caso baseia-se na necessidade que o ser humano tem de fantasiar, de se entregar a devaneios (mesmo que ligados à realidade) e a literatura talvez seja um dos meios mais eficazes de abstração. De fato, a literatura desde os primórdios apresenta ao ser humano a chance de vivenciar o que nunca poderia no “mundo real”, uma vez que proporciona ao leitor um mundo de infinitas experiências que não lhe estariam disponíveis.

A segunda função diz respeito à educação e à formação do homem, que na literatura se dá de modo diverso da pedagogia oficial, pois mostra as realidades que “as convenções desejariam banir”. Sim, pois, a “boa literatura” nada tem a ver com qualquer tipo de convenção moral. Pelo contrário, a literatura apresenta o mundo como ele é, e também como

poderia ser, com suas aberrações, conflitos e beleza, ela dá a ver o mundo, não servindo para edificação ou doutrinação. Ela forma, porque informa, alerta, instrui.

Por último, a possibilidade dada ao indivíduo, pela literatura, de reconhecer a realidade que o cerca no texto lido expressa a função social que, junto às demais, pode suscitar no homem o aprimoramento intelectual. Essa função se dá quando o leitor consegue associar o que leu na obra literária com sua realidade e passa a compreendê-la, ou aceitá-la, ou questioná-la mais.

Sendo assim, uma sociedade ideal seria aquela na qual todos tivessem direito à literatura, pois, ela “ajuda a viver” (TODOROV, 2009), humaniza, dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, tornando os seres humanos mais próximos uns dos outros e facilitando o entendimento do mundo e de tudo que nele viceja. Desse modo, ler é um ato importante por auxiliar o leitor a aumentar as suas potencialidades e o ajudar a entender o mundo, a realidade e a si mesmo. Contudo, ainda há um grande caminho até chegar-se a uma sociedade assim, mais humanizada e humanizadora e a leitura, como apregoam os estudiosos citados nessa seção, é uma boa direção a ser tomada. Essa rota já vinha sendo traçada pela humanidade desde seus primórdios, como se verá na próxima parte deste capítulo.

1.3 Uma breve história da literatura e da leitura literária no Brasil

Nessa seção empreende-se um esboço da história da leitura literária no país desde o Brasil colônia até a contemporaneidade. O interesse aqui não é fazer um tratado sobre a leitura de literatura brasileira, mas um acompanhamento de como as obras literárias aqui foram produzidas e em que medida impactaram na formação do gosto do público leitor no país. Com isso pretende-se entender como a leitura chegou ao que temos hoje, principalmente a leitura fomentada na escola.

Desde 1500, com a chegada dos portugueses por aqui, há indícios de textos escritos no país e, portanto, de leitura. A análise de textos pertencentes a épocas diferentes mostra as mudanças sofridas não só na produção e estilos dos textos, mas também as modificações ocorridas nas práticas de leitura. Pode-se dizer que a Literatura Brasileira passou muito tempo presa a modelos lusitanos e, segundo Antonio Candido (2000), ela realmente só pode ser considerada um sistema a partir da obra de Machado de Assis, uma vez que só então ela se sistematizou com público leitor, editoração e tradição literária.

No Brasil Colônia, existiam apenas leitores de relatos de viajantes e de textos religiosos trazidos pelos jesuítas com o intuito de catequizar e instruir tanto os índios aqui

encontrados quanto os filhos dos europeus que para cá vieram. Nunes (1994) apresenta duas posições para o sujeito-leitor desta época, uma segue o ponto de vista do europeu, do colonizador e, a outra, o ponto de vista do colonizado.

O contexto europeu, trata-se de construir as evidências de que existe um mundo ‘lá’, de que esse mundo é tal como se o descreve e de que é preciso, ou possível, colonizá-lo. Para os leitores europeus, portanto, permite-se *que ele veja o que não pode (ou não podia) ver*, e que isso que ele não pode (ou não podia) ver lhe seja, no entanto bem familiar e assimilável na medida do possível. Além disso, que esse mundo tenha certa relação com o Velho Mundo, isto é, a relação de colônia. Por seu lado, no contexto brasileiro, é preciso *que se veja o que se vê, mas de outro modo*; ou seja, constroem-se as evidências para o leitor brasileiro a partir do discurso europeu, de modo que se estabelece aí uma discrepância fundamental: o imaginário do Velho Mundo choca-se com o real do Novo Mundo, marcando esse acontecimento histórico-discursivo e trazendo novas condições de leitura para o brasileiro. (p. 45)

O autor destaca também a existência do discurso específico do indígena que, segundo este escritor, “tal como ele funciona em sua formação ideológica, é o ‘impossível’ para os missionários, mas que mesmo assim assombra incessantemente a cena discursiva” (NUNES, 1994, p. 46). Nunes (1994) observa ainda que colonizado e colonizador promoviam, em seu contato, deslocamentos e transformações para que as interpretações e entendimentos ocorressem.

Os relatos dos missionários e viajantes abrangiam muitos saberes, como a política, a ciência, a religião e diversas modalidades discursivas, como a descrição, a narração e a enumeração. Nesse sentido, esses relatos podem ser vistos tanto como crônicas (no sentido original da palavra que designa relato de uma *narrativa histórica* que expõe os fatos seguindo uma ordem cronológica) dentro dos estudos literários, quanto também como textos científicos e/ou antropológicos.

Nesse sentido, o leitor brasileiro teria se formado dentro da visão europeia e de maneira contraditória, pois, nos três primeiros séculos da história do Brasil, não havia leitores genuinamente brasileiros, ou pelo menos com características próprias. Isso porque os poucos leitores que aqui viviam se formavam na Europa, e era o próprio leitor europeu que ensinava o índio a ler:

o leitor brasileiro se constitui no interior de uma contradição que o sustenta e dentro da qual ele trabalha. De um lado, afirma-se que não há leitores no país, que a tradição de leitura vem dos europeus, os índios não possuindo escrita e nem memória (do ponto de vista da cultura ocidental); de outro, os próprios leitores europeus estão no país, e além disso, os índios são representados como leitores, como portadores de uma memória discursiva. Deste modo, ao se focalizar uma ou outra região dessa contradição, percebe-se a produção de determinados efeitos de leitura”. (NUNES, 1994, p. 161)

Outra questão quanto à formação do público leitor no Brasil deve-se ao fato de que, durante todo o período colonial, era muito difícil adquirir livros, só era possível comprá-los importando-os de Portugal, o que requeria uma série de trâmites burocráticos a um elevado custo, além do que as obras deveriam passar pela censura lusitana, inicialmente controlada pela Inquisição e depois pela Real Mesa Censória.

Essa dificuldade começa a ser superada com a produção de textos literários do período do Barroco. Este estilo literário, segundo Lajolo (2001), centra-se na vertente católica das igrejas superornadas e dos sermões de Padre Antonio Vieira – padre português que tem seus sermões estudados como pertencentes ao Barroco brasileiro devido à riqueza de sua linguagem e de seus argumentos – com textos trabalhados com imagens carregadas de sinestésias, argumentação, metáforas e várias outras figuras de linguagem, o que cobra do leitor uma atenção maior.

Mas, nesse período, os escritores encontraram na literatura também um instrumento de crítica e combate à ganância e à falta do sentimento de coletividade, além de uma tendência à “moralização” da população. Essas vertentes ficam claras em textos barrocos que descrevem a sociedade colonial e/ou a desmascaram, como nos poemas satíricos do baiano Gregório de Matos Guerra – poeta sacro e satírico conhecido como o “Boca do Inferno” e que, mesmo vivendo sob a proteção dos “poderosos”, criticava a alta sociedade baiana, chegando a chocar a sociedade da época não só por sua crítica social como também pelo teor erótico de alguns de seus versos.

No caso de Gregório, a crítica social vem acompanhada por uma comicidade peculiar ao sátiro baiano e ratificada por Alfredo Bosi (1994):

Em toda a sua poesia o achincalhe e a denúncia encorparam-se e movem-se à força de jogos sonoros, de rimas burlescas, de uma sintaxe apertada e ardida, de um léxico incisivo, quando não retalhante; tudo o que dá ao estilo de Gregório de Matos uma verve não igualada em toda a história da sátira brasileira posterior. (p. 45)

Do rebuscamento do Barroco a literatura passa à sobriedade do Arcadismo ou Neoclassicismo e aqui nota-se uma convergência dos autores ao dualismo: de um lado a obediência aos modelos culturais europeus e, de outro, a influência das ideias iluministas que culminaram na Inconfidência Mineira. Nesse período, há autores que abriam suas casas para as sessões de leitura oral e coletiva – a mais comum na época e praticada quase exclusivamente por intelectuais e pessoas pertencentes à “aristocracia brasileira” daquele tempo. Essa valorização do conhecimento trazida pelos ideais neoclássicos e pelo aumento da

população urbana, principalmente na província de Minas Gerais, fez com que os livros devocionais – mais comuns de serem lidos nessa época – comessem a dividir espaço com os literários e os científicos e, assim, os leitores foram ampliando seus repertórios de leitura.

Um bom exemplo do Arcadismo brasileiro, entre alguns autores de destaque, é Tomás Antônio Gonzaga – autor do mais árcade dos poemas feitos no Brasil, *Marília de Dirceu* – e que também trilhou os caminhos de crítica traçados por Gregório de Matos no Barroco, continuando a “sátira social” em suas *Cartas Chilenas*. Essa obra aguda circulou em forma de panfletos na cidade de Vila Rica, entre 1787 e 1788. Nela, é digna de nota a crítica aos desmandos de Luís de Cunha Meneses, o Fanfarrão Minésio, que governou a capitania de Minas na época, acusado de “falta de decoro, filhotismo, venalidade, prepotência e, sobretudo, desrespeito à lei” (CANDIDO, 2000, p. 155).

Nesse caso, afirma Candido (2000), não há nenhuma preocupação em amenizar a narrativa que se desenrola cada vez mais em forma de acusação. O texto segue em “tom familiar e chistoso que caracteriza o realismo dos neoclássicos, sabendo invocar a poesia do confronto, com certa inclinação para pintura da vida doméstica” (p. 159).

Há que salientar que, se para os homens interessados em leitura a situação era, como vimos, difícil, para as mulheres era ainda pior, pois a maioria não sabia ler ou escrever. As poucas alfabetizadas o eram porque pertenciam a famílias com autoridade patriarcal mais branda ou porque viviam em conventos ou casas de acolhimento que abrigavam moças advindas de várias camadas sociais. Nesses casos, essas poucas favorecidas comumente não liam propriamente textos literários, estudavam teologia, preces, biografias de santos, filosofia dentre outras disciplinas.

Contudo, com a vinda da Família Real para o Brasil, o contexto prático da leitura incrementa-se um pouco. Isso pode ser dito, pois se inaugura a imprensa voltada para as leis e atos reais e que depois se dedicou, também, à impressão do livro didático e outras obras, desde que autorizadas por D. João VI. Porém, a censura real à impressão ainda deixa precária tanto a imprensa quanto a educação e a leitura, principalmente a literária, uma vez que são poucas as obras aprovadas.

Já no início do século XIX, com o objetivo de melhor aproveitar a Impressão Régia, textos literários e de conhecimentos gerais começaram a ser impressos em terras brasileiras diminuindo a burocracia da importação, apesar de a censura continuar, então, a cargo da Mesa do Desembargo do Paço. E assim continuou com a posterior abertura de tipografias, livrarias e da Real Biblioteca (futura Biblioteca Nacional), em 1808, no Rio de Janeiro.

E nesse caminho de “facilitação” tanto da imprensa quanto da leitura, segue o período

do o Arcadismo brasileiro, que além da crítica e da preocupação com o bucolismo, já anunciava algumas características do Romantismo que o sucederá. Este, apesar de ser a estética do egocentrismo e do sentimentalismo, vez ou outra, principalmente na corrente do Condoreirismo, virá a desmascarar as relações sociais da época, principalmente no que diz respeito à questão da escravatura e dos jogos de interesses econômicos que regiam a sociedade, como na obra *Memórias de um sargento de milícias* (1852), de Manuel Antônio de Almeida – um dos primeiros romancistas brasileiros a mostrar personagens pertencentes às classes mais baixas de nossa sociedade.

De fato, no Romantismo, os padrões clássicos perdem espaço para novas produções como o romance, advindo de tradições de narrativas populares que atraíam um público maior e menos exigente. Nas palavras de Lajolo (2001) “um público bastante amplo, desprovido de erudição e quase sem linguagem literária” (p.75).

A busca por leitores leva ao surgimento do romance de folhetim, um gênero narrativo que começou a ser escrito por Émile de Girardin, em 1830, na França. Folhetins eram textos narrativos de leitura rápida, lidos aos capítulos, publicados diariamente nos jornais e, primeiro na Europa, depois no novo continente, ajudaram a difundir o gosto pela leitura quando os alfabetizados eram raros. No Brasil também ocorreu esta popularização da literatura via romance folhetinesco, como se pode observar em obras de autores como José de Alencar e Machado de Assis, que publicaram algumas de suas obras nesse formato e mantiveram suas características aos escreverem.

Tanta popularidade se explica por suas características, como “novas condições de corte, suspense, com as necessárias redundâncias para reativar memórias ou esclarecer o leitor que pegou o bonde andando” (MEYER, 1996, p. 59). Não se pode ainda esquecer de que a linguagem deveria ser mais simples e acessível para atingir um público que abarcava todas as classes sociais e que interagiu com o autor, enviando cartas e influenciando no desenrolar da história.

Outro ponto interessante desse tipo de romance é o fato de que em seu enredo cabem muitos assuntos: sejam eles frívolos ou sérios, particulares ou históricos e com tramas das mais variadas. Bakhtin (1998) atribui o sucesso dos folhetins ao fato de que, nesse gênero, “pode-se participar dessas aventuras e se auto identificar com os seus personagens, tais romances quase servem de substitutos da nossa vida particular” (p. 421).

De fato, a leitura literária começa a ganhar adeptos por volta de 1840 na capital do império, Rio de Janeiro, pois só na corte havia as condições necessárias a essa atividade como tipografias, livrarias e bibliotecas. Porém, devido à educação precária no país, a leitura

literária ainda era um privilégio destinado a poucos que sabiam ler e tinham como adquirir as obras. E se para as pessoas livres menos favorecidos economicamente a leitura era uma regalia cara, para os negros escravos era um luxo impensável, uma vez que a leitura era considerada perigosa, pois poderia os levar a uma consciência maior de sua condição aviltante. É o que atesta Manguel (2004).

Aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. (p.163).

Contra este estado de coisas atuou o poeta romântico Castro Alves. Engajado na causa da abolição da escravidão, o “poeta dos escravos” é considerado o primeiro grande poeta social brasileiro. Sua obra concilia os procedimentos específicos da poesia romântica com as ideias de reforma social. E quando se viu em desequilíbrio com o mundo, diferentemente de seus contemporâneos, tomou consciência dos problemas humanos e buscou fórmulas para solucioná-los.

Para Candido (2000, p. 241), “cada poeta romântico tem uma fisionomia mais ou menos convencional, composta pelo nosso espírito com farrapos da sua vida, poemas, aparência física. A dele ressalta imediatamente como o bardo que fulmina a escravidão e a injustiça de cabeleira ao vento”. É o que pode ser observado no poema *O navio negreiro* (ALVES, 1999) e em tantos outros que escreveu sobre os escravos e que lhe deram boa receptividade dentre o público brasileiro.

Ainda no Romantismo, por influência da metrópole, e, sobretudo da França, surge no Brasil o gênero romance – que veio atender a este novo público leitor, como já se disse, menos erudito, mais individualista e interessado em se identificar com as personagens. Alguns desses romances mostram a frivolidade que marcou a burguesia da época e uma sociedade vivendo em uma espécie de mundo a parte, cor de rosa, no qual, quando as coisas não iam bem, principalmente os relacionamentos amorosos, a morte seria a solução.

Outros poucos, mesmo de forma indireta, mostram as agruras sociais, mais especificamente o jogo de interesses das classes abastadas e o embate entre homem e mulher. Isso acontece, por exemplo, em alguns dos romances do festejado autor José de Alencar – o grande propagador do romance folhetinesco no Brasil – como *Lucíola* (1862), romance em que se mostra a prostituição nas altas camadas sociais e a oposição entre o amor e o dinheiro. Já no romance *Senhora* (1875), Alencar mostra o casamento por interesse, a ascensão social a

qualquer custo e acena com uma possível independência feminina. Segundo Candido (2000), esses são romances

denotadores dum senso artístico e humano que dá contorno aquilino a alguns dos seus perfis de homem e de mulher. Este Alencar, difuso pelos outros livros, se contém mais visivelmente em *Senhora* e, sobretudo, *Lucíola*, únicos livros, em que a mulher e o homem se defrontam num plano de igualdade, dotados de peso específico e capazes daquele amadurecimento interior inexistente nos outros bonecos e bonecas. (p. 204).

Ainda no século XIX, começa a surgir o comércio livresco do império marcado pela presença das livrarias Laemmert (editora de Euclides da Cunha) e Garnier (editora de José de Alencar e de Machado de Assis, dentre outros nomes de nossa literatura) que garantiam aos brasileiros a presença de conhecidas obras, inicialmente no idioma original e depois em tradução e a impressão das obras aqui escritas.

Outra editora a se destacar nessa época foi a “Livraria do Povo”, uma das primeiras a editar e/ou vender livros infantis, de receitas, obras de cunho erótico e pornográfico ou de autores pouco conhecidos, mas que fizeram grande sucesso com o público da época. O interesse pela leitura foi também aumentado e facilitado pelo advento da fotografia que tornou o processo de ilustração das obras mais barato e seu uso deixava a obra muito mais atraente ao leitor, pois o texto parecia mais leve e prazeroso com as ilustrações. Todo esse interesse do mercado editorial em variar e em propagar as obras literárias as levou para

o centro da vida cotidiana de uma parcela cada vez mais significativa da população brasileira. Pelas livrarias, quiosques e charutarias, ou pelas mãos de engraxates e mercadores ambulantes livros, pequenas brochuras, folhetos, jornais, revistas e até mesmo cartões-postais circulavam em meio a uma camada difusa e heterogênea de leitores. (EL FAR, 2006, p. 36)

Já no final desse século de tantas mudanças no processo de leitura em nosso país, o XIX, a Europa se agitava com lutas sociais, revoluções, novas ideias políticas e científicas. Portanto, a literatura não podia mais viver o Romantismo das idealizações e da fuga à realidade. Para atender a essa necessidade de uma arte mais objetiva, passou-se dos suspiros, lágrimas, alguns “brados de revolta, poemas libertários, romances açucarados e salamaleques ao público leitor” (LAJOLO, 2001, p. 89) ao Realismo – Naturalismo, já consolidado em terras europeias e, como sempre, trasladado ao novo continente.

Com uma estética mais voltada à realidade, a propensão da literatura à crítica social torna-se praticamente inevitável. É o caso de Machado de Assis, cuja obra, de extrema agudez crítica, não pode ser minimizada em uma categorização simples, como realista – como

comumente é classificado nos livros didáticos: o autor em suas melhores obras chega a ser moderno, *avant la gard*. De fato, Machado de Assis é um verdadeiro clássico da literatura brasileira, um autor genial cuja obra foge dos estreitos limites de categorias estanques. O “Bruxo do Cosme Velho” criou muitas romances e personagens que não cabem e até contrapõem-se à dita estética do Realismo. Brás Cubas (*Memórias póstumas de Brás Cubas*, 1881), por exemplo, era um defunto autor – mais surreal que isso impossível. Esse procedimento de “criar” um “autor defunto” exemplifica muito bem o caráter moderno/atual da obra machadiana, uma vez que Machado traz em suas obras muitas características e procedimentos literários mais “comuns” em textos dos séculos XX e XXI, como o uso de monólogo interior, narrar deixando “escondido” aquilo que seria desnecessário de se mostrar ou ainda narrar usando da interpolação de fatos ou fazendo comentários metalingüísticos que enredam o leitor mais desatento.

Segundo Candido (2000), com a obra de Machado de Assis, a literatura brasileira consolida-se com o tripé sistema editorial, público leitor e tradição literária. Na obra deste que foi o ponto alto da literatura brasileira tem-se um exemplo do “espelho social” que traça o perfil psicológico da média e alta sociedade burguesa do século, mostrando personalidades desde a mais frágil e medíocre à mais forte e inescrupulosa. Principalmente, a obra machadiana descreve a sistemática da sociedade pré-republicana no Brasil com suas incongruências e sutis aberrações.

Isso se dá, por exemplo, em *Dom Casmurro* (1899). Este romance autodiergético é a consumação do projeto de Bentinho, que pretendia “atar as duas pontas da vida” e, para tal, narra sua vida ao mesmo tempo em que descreve a hipocrisia e o mascaramento da sociedade do favor do final do século XIX. Esta obra ambígua encerra o maior mistério da literatura brasileira: Capitu teria ou não traído Bentinho. Mistério que permanece pelos séculos e suscita acalorados debates em sala, uma vez que o narrador personagem é manipulador e convincente – convida mesmo o leitor a estar do seu lado da história, a exemplo de outros narradores autodiegéticos que lhe seguiram. Paulo Honório de *São Bernardo* é um bom exemplo, como se verá.

Em *O cortiço*, de 1890, romance naturalista de Aluísio Azevedo, a figura romântica do homem como um grande herói deixa de protagonizar os romances que passam a mostrar o homem apenas como um “animal” com o destino determinado pelo meio social em que vive e pela hereditariedade.

Nesse sentido, Azevedo não foge aos ditames literários da época e aplica, como nenhum outro em nosso país, as características cientificistas preconizadas pelos naturalistas

europeus, sobretudo Zola. Em suas obras podem ser vistas a seleção natural apresentada por Charles Darwin, segundo a qual apenas os mais fortes e capazes de melhor se adaptar sobrevivem; o determinismo de Taine, para quem o comportamento humano seria determinado pelo meio, pela raça e pelo momento histórico; e o positivismo de Comte, que afirmava que somente o conhecimento científico tem valor.

Esse cientificismo pode ser observado no romance que traz muitas “anomalias humanas”, mas é neste romance do Naturalismo que as classes mais baixas começam também a ser mostradas, pois que dá vida a um agrupamento de pessoas no qual desfilam vários tipos humanos, “quase todos representantes da população ‘marginal’. O ambiente degradado onde vivem representa o quão pode se degradar também o ser humano, agora mostrado em toda sua mediocridade da rotina, os sestros e mesmo as taras de indivíduo” (BOSI, 1994, 268).

Mas, ao falarmos sobre a literatura que engendra explicitamente a crítica social, não há como não citar o teatro do final do século XIX com comédias de costumes que retratavam a sociedade brasileira da corte de Pedro II. Nesse contingente destacam-se nomes como Martins Pena, com seu *O juiz de paz na roça* (1838), por exemplo, ou Artur Azevedo, de *A capital federal* (1897), ou ainda França Júnior que, segundo Bosi (1994), resume esse teatro:

pouco antes de Artur Azevedo, escreveu França Júnior (1839-1890) algumas comédias cheias de verve, mas presas à mentalidade saudosista do fluminense que não vê com bons olhos o progresso dos costumes burgueses na Corte e procura em tudo o lado ridículo para chamar junto a si o bom senso do público. (BOSI, 1994, p. 270).

O antirromantismo atingiu também o poema, e o Parnasianismo chega para aproximar a poesia do “modelo marmóreo e impávido do templo grego” (LAJOLO, 2001, p. 99), com consciência do trabalho exercido pelo poeta que deve escrever com precisão. Mais tarde o Parnasianismo conviveu com as tendências sensoriais do Simbolismo, não conseguindo este suplantar aquela estética muito valorizada pelos nossos intelectuais e eruditos nacionais.

Nas duas escolas não se percebe a tentativa de o texto mostrar o social que se veio mostrando nas obras citadas anteriormente. De fato, para os poetas parnasianos, a arte valia por si só, não deveria ou precisava de funções, era a “a Arte pela Arte” e o prestígio destes poetas seguirá até o século XX.

Já o período literário conhecido como Pré-Modernismo apresenta em quase todas as suas obras em prosa a sociedade em suas relações e conflitos sociais e de classe. Isso se dá seja na obra quase jornalística de Euclides da Cunha – autor que mesclou muito bem as características do texto jornalístico e do texto literário – conhecido principalmente por *Os sertões* (1902), que descreve a guerra de Canudos; seja com Graça Aranha – estudado como

pré-modernista, mas que foi um dos grandes incentivadores do movimento modernista no Brasil e que, em *Canaã* (1902), além de mostrar os imigrantes no Brasil, já apresenta problemas típicos do século XX, como o domínio dos arianos sobre mestiços; seja com Monteiro Lobato – mais conhecido por sua grande contribuição à literatura infantil – e sua “sociedade rural” do Vale do Paraíba com o seu simplório Jeca Tatu (*Urupês*, 1918), personagem lobateano que bem representa a *consciência amena do atraso* de que fala Candido (CANDIDO, 2002).

Mas a crítica à sociedade destaca-se principalmente na obra de Lima Barreto – cuja produção literária volta-se quase totalmente para a denúncia das desigualdades sociais, da hipocrisia e da falsidade sociais – com sua sátira ao Brasil - *Os Bruzundangas* (1923) – ou com o nacionalismo “lírico” de Policarpo Quaresma (*Triste fim de Policarpo Quaresma*, 1915), protagonista que parece ser o único a crer que a cultura no Brasil deve ser valorizada. Percebe-se aí uma diferença entre estes dois autores, em Barreto já toma feições a consciência catastrófica do atraso. Com efeito, Lima Barreto, tanto em sua linguagem quanto nos temas mostrados, mostra-se um grande cronista, como afirma o próprio Bosi (1994):

pois nos romances de Lima Barreto há, sem dúvida, muito de crônica: ambientes, cenas quotidianas, tipos de café, de jornal, da vida burocrática, às vezes só mencionados ou mal esboçados, naquela linguagem fluente e desambiciosa que se sói atribuir ao gênero. O tributo que o romancista pagou ao jornalista (aliás, ao bom jornalista) foi considerável: mas a prosa de ficção em língua portuguesa, em maré de academismo, só veio a lucrar com essa descida de tom, que permitiu à realidade entrar sem máscaras no texto literário. (p. 360).

Como vimos, o final do século XIX foi bem movimentado na literatura e o público leitor, apesar de ainda pequeno, soube aproveitar bem todas essas vertentes e estilos e mudanças. Nesse sentido infere-se, com a análise de algumas obras, como a de Nunes e de El Far, sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil, que a ascensão da burguesia no país propagou a cultura dos saraus ocorridos inclusive em bailes e outras cerimônias sociais, recuperando, assim a leitura oral e a figura do leitor performático, tão comuns na antiguidade clássica e retomada nas reuniões dos autores árcades.

Junto a essa leitura “social”, nesse período, como os textos eram impressos também nos jornais, capítulo a capítulo, as classes um pouco menos favorecidas passaram a ter acesso aos textos literários e as mulheres eram as leitoras mais comuns e frequentes. O século XX começa como uma porta aberta a todas as possibilidades e, realmente, há uma quantidade tamanha de vertentes literárias que, do denominado Pré-Modernismo, passa-se pelas vanguardas europeias, e pelo do Modernismo, como disse Lajolo (2001):

invadem o Brasil do século XX *ismos* da Europa, onde parece que tudo continua acontecendo primeiro. Mas também desenvolvem-se *ismos* locais que falam português. Surrealismo, futurismo, impressionismo, expressionismo, dadaísmo, cubismo, rap... tudo tem sotaque. Movimento Pau-Brasil, da Anta, Antropofagia, Verde-Amarelo, Regionalismo, tudo é prata da casa. Concretismo, neoconcretismo, pós-moderno, outros *neos* e outros *pós* são políglotas, e falam todas as línguas quase sem sotaque”. (p. 106)

O movimento modernista, inaugurado no Brasil com a Semana de Arte Moderna em fevereiro de 1922, trouxe, junto com sua valorização do cotidiano e da ironia, uma maior liberdade ao uso da crítica social, da linguagem nacional e da cultura local, concretizando de vez essa tendência já tão usada em na literatura local. Nesse momento, é digna de destaque a obra de Mário de Andrade – um dos criadores do Modernismo brasileiro e defensor da cultura popular brasileira, do país, de seu povo e de sua linguagem – que fez críticas à tão cobrada “língua culta” em detrimento da “língua coloquial” e mostrou na obra *Macunaíma* (1928) a cultura brasileira e sua “contaminação” por outras culturas, a decadência da economia cafeeira, a luta de classes e muito mais.

Seguindo o Movimento Modernista, e suas várias fases, cita-se Manuel Bandeira – formador da “tríade modernista” junto a Mário de Andrade e Oswald de Andrade – que, além de sua lírica ligada à infância e à presença da morte, concilia crítica social e reflexão filosófica, como no poema *Os sapos* (1919) e vários outros.

Ainda na primeira fase modernista, destaca-se Antônio Alcântara Machado. Este autor tendeu a mostrar a vida do imigrante em São Paulo, principalmente o italiano, ora criticando ora enaltecendo liricamente esta figura que tanto influenciou a cultura nacional, usando para tanto uma linguagem leve e bem-humorada, adquirida de sua experiência como jornalista. Percebe-se bem isso no conto *Nacionalismo* do livro *Brás, Bexiga e Barra Funda* (1927), no qual o imigrante italiano tenta impor-se comercialmente ao imigrante português, em uma clara busca por aceitação social e, mais ainda, por ascensão não só social como também capitalista.

Na década de 30, marcada pela integração promovida pelo rádio e, principalmente, pelo Estado Novo, a literatura mostra o homem como alicerce de cada uma das áreas socioeconômicas do país, porém, quase sempre em luta desigual com elas. E, dentro dessa tendência que favorece ao romance regional, a crítica social permanece. Esta faceta é notável em Graciliano Ramos – autor que retratou de maneira mais realista as agruras da seca – quando a personagem Madalena (*São Bernardo*, 1934), condoída pela situação dos empregados da fazenda São Bernardo, passa a discutir com o marido sobre essa situação desumana; ou quando a família de retirantes, em *Vidas Secas* (1938), é massacrada pelos fazendeiros. Essa luta desigual “forte X fraco” é bem comprovada por Bosi (1994) ao dizer

que “*Vidas Secas* abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar: o ‘dono’, o ‘soldado amarelo’...” (p. 456).

O termo regionalismo, escolhido por alguns autores, é um tanto problemático, porém foi adotado para indicar as obras que descrevem o mundo sertanejo, representando seus “tipos humanos, paisagens e costumes considerados tipicamente brasileiros” (CANDIDO, 2002, p. 87). Inicialmente foi usado pelos românticos para indicar as obras que retratavam o interior e/ou eram escritas fora do Rio de Janeiro.

Já no final do século XIX e início do século XX, surgiu o termo sertanista que abarcou obras que idealizavam o sertão e traziam representações caricaturais dos tipos humanos e uma descrição coisificada das relações sociais, mas, como regionalismo, ainda retratavam o homem do interior. Tal expressão também foi usada nas décadas de 30 e 40, porém traz como variante o fato de suas obras exporem a miséria humana da população sertaneja com as mazelas das relações sociais e de poder.

Candido (2002) diz que o Regionalismo inicial (surgido no Romantismo) “nunca produziu obras consideradas de primeiro plano” (p. 85). Para ele, apenas por volta da década de 30 do século XX é que essas obras regionalistas “já sublinhadas e como transfiguradas pelo realismo social, atingiram o nível das obras significativas” (p. 86). Ele afirma ainda que o “super-regionalismo” englobaria obras que mantêm vínculo com o regionalismo, porém com uma superação do regional, em obras marcadas “(...) pelo refinamento técnico, graças aos quais as regiões se transfiguram e os seus contornos humanos se subvertem, levando os traços antes pitorescos a se descarnarem e adquirirem universalidade” (p. 161).

Castello (1997), analisando o desenvolvimento do regionalismo brasileiro, sobre o que Candido chamou de super-regionalismo, chamaria de “grandes sínteses” e assim o definiria:

no caso brasileiro é derivação ou vertente de ideologia nacionalista, com a qual ao mesmo tempo se confunde. Se é certo, compreendemo-la na sua expressão literária como geradora de observações, registros, reflexões e recriações artísticas, idealizadas ou não, da relação homem/terra em determinados espaços do complexo nacional, visando à investigação da vida humana em termos de conflitos, sobrevivência, cultura, sem prejuízo da investigação existencial ou do próprio destino humano. [...] ao mesmo tempo que soma componentes nacionais, não exclui a universalidade: esta depende sobretudo da maturidade da expressão, da relativa originalidade da forma e do tratamento temático em função do inter-relacionamento dos componentes regionalistas na unidade geral, de maneira a superar as limitações “exóticas”. (p.112).

Mas nenhum crítico caracterizou tão bem o regionalismo produzido aqui no Brasil como Antonio Candido, já citado muitas vezes anteriormente. Para ele, o regionalismo

brasileiro apresenta três fases. A primeira reflete a “consciência amena de atraso” – típica dos países recém “formados” e seria aquela na qual o atraso, ingenuamente, não é visto como um obstáculo, mas, pelo contrário era considerado uma vantagem cultural, posto que exótico e original – concretizada no regionalismo romântico.

A segunda fase traz a “consciência catastrófica do atraso” – quando se mostra o quanto o processo modernizador e o sistema dominante são perversos, principalmente no Nordeste brasileiro e figura em obras do chamado romance de 30, como os de Raquel de Queiroz, José Lins do Rego e Jorge Amado, entre outros. Já a fase da “consciência dilacerada do atraso” ocorre quando essa “perversidade social” beira o absurdo e se apresenta sob a ótica da perplexidade – traz obras significativas de nossa literatura como as de Graciliano Ramos, apesar de cronologicamente ser contemporâneo dos autores citados há pouco, e João Guimarães Rosa. Estes autores são distanciados quanto ao estilo – um enxuto, o outro exuberante, cheio de neologismos – mas comparáveis pelo alcance de sua contundente crítica social, contextualizada no sertão brasileiro:

Muitos autores rejeitariam como pecha o qualificativo de regionalistas, que de fato não tem mais sentido. Mas isto não impede que a dimensão regional continue presente em muitas obras da maior importância, embora sem qualquer caráter de tendência impositiva, ou de requisito duma equivocada consciência nacional. O que vemos agora, sob este aspecto, é uma florada novelística marcada pelo refinamento técnico, graças ao qual as regiões se transfiguram e os seus contornos humanos se subvertem, levando os traços antes pitorescos a se descarnarem e adquirirem universalidade. Descartando o sentimentalismo e a retórica; nutrida de elementos não-realistas, como o absurdo, a magia das situações; ou de técnicas antinaturalistas, como o monólogo interior, a visão simultânea, o escorço, a elipse – ela implica não obstante em aproveitamento do que antes era a própria substância do nativismo, do exotismo e do documentário social. Isto levaria a propor a distinção de uma terceira fase, que se poderia [...] chamar de *superregionalista*. Ela corresponde à consciência dilacerada do subdesenvolvimento e opera uma explosão do tipo de naturalismo que se baseia na referência a uma visão empírica do mundo. [...] Deste super-regionalismo é tributária, no Brasil, a obra revolucionária de Guimarães Rosa. (CANDIDO, 2002, p.161; grifo do autor).

Ou seja, houve no país um Regionalismo que começou como forma de afirmação e de (re)conhecimento nacional do Brasil rural (*Inocência*, 1872, de Visconde de Taunay); passou pela percepção dos problemas regionais de nosso subdesenvolvimento (o personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato – ainda que a personagem seja um estereótipo do sertanejo –, é de fato o primeiro protagonista da zona rural); passando pela severa crítica social do romance de 30 cujo ápice é a obra de aguda percepção do subdesenvolvimento Graciliano Ramos; até atingir o universalismo temático de um *Grande Sertão: veredas*, (1956), de Guimarães Rosa que, ao falar da travessia do sertão mineiro, está falando da travessia do ser humano em busca de si mesmo e na luta contra seus conflitos.

Paralelo ao regionalismo, já ganhava contornos a prosa intimista que, em 1945, irá desenvolver-se. Exemplo cabal deste início é o romance de estreia de Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem* (1944), no qual a autora mostra o universo feminino, a falsidade das relações humanas e o esvaziamento das relações familiares. A linguagem poética da autora serve como uma luva para descrever o mundo íntimo das personagens e comunicar-se com o leitor. Esse intimismo encontra na prosa seu veículo ideal de propagação e é a forma escolhida por muitos autores, dos quais se destaca-se também Lygia Fagundes Telles, cujas posturas das personagens de *Ciranda de pedra* (1954), por exemplo, desmacaram a hipocrisia e a podridão da sociedade burguesa dos anos 30 e 40.

Com efeito, pelo que já se abordou aqui, a literatura do século XX no Brasil “é plural, recortada em histórias que falam diferentes línguas. Que falam por diferentes vozes, repartidas, por diferentes códigos e linguagens, unificados todos na linguagem literária” (LAJOLO, 2001, p. 107) e essa pluralidade literária diversifica também a figura do leitor que tanto se pode mostrar preparado para tanta novidade como as oferecidas pelos *ismos*, quanto mostrar-se avesso a tudo isso, como o famoso caso da relação de Monteiro Lobato com os “criadores” do Movimento Modernista no Brasil. Portanto, o leitor podia ou não ser aliado do escritor modernista em sua busca pela escrita experimental.

Com o passar do tempo, os autores vão criando narrações que chamam o leitor a participar. Em *Amar, verbo intransitivo* (1927), de Mário de Andrade a fragmentação da obra, ocasionada pelo uso de flashbacks, convida o leitor a interpretar e preencher lacunas deixadas pelo narrador. A relação autor/leitor também é notória em obras autodiegéticas como *São Bernardo*, de Graciliano Ramos que, a exemplo de outros narradores machadianos, conclama o leitor a aceitar a sua versão dos fatos.

Uma análise sobre as obras “preferidas” pelo leitor em cada década do século XX pode indicar muito sobre esse sujeito participante da ação da leitura. Pode-se perceber isso observando a lista de obras mais vendidas em determinado período, é o que se encontra no trabalho *Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004*, de Arnaldo Cortina. Segundo esse autor, na década de 60 os livros mais lidos apresentavam primeiro as temáticas sociais, preferencialmente com questões contemporâneas; em segundo lugar, a temática do humor, principalmente por meio da sátira e do deboche fazendo críticas a questões do cotidiano brasileiro, incluindo o cenário político; a terceira é a temática pertencente à memória que traz problemáticas mais particulares, como o erotismo, crescimento, amizade, dentre outros; e a quarta e última categoria seria a da ação e intriga que envolve vários fatos de relações sociais.

Com a listagem dessas temáticas é perceptível que os leitores daquela década têm uma preferência por assuntos sociais e, se possível, tratados com humor, em histórias com bastante ação e intriga. Já a questão da individualidade começa aqui, mas terá maior destaque mais à frente. Na década de 70, essas temáticas continuam nos livros mais lidos pelo leitor brasileiro, porém agora há também a temática da especulação científica. Já a década de 80 perde a busca por obras de temática social e ganha a preferência obras com temática de fantasia, da ação e intriga e da memória. Outro assunto que aparece como favorito nessa década é a do realismo ficcional que cria uma realidade paralela ao mundo real. A década de 90 chega com a predominância dos livros de autoajuda, porém agora acompanhados de obras da categoria policial e de didatismo filosófico, o qual mostra em obras de ficção questões filosóficas.

O século XXI começa e a preferência dos leitores foca as obras de humor, fantasia, realismo ficcional e memória, numa clara demonstração de que esse leitor volta-se mais para questões individuais com um texto leve, de humor e ação, enfim, ele busca o entretenimento e, de preferência, histórias que tenham uma sequência para que o leitor não tenha que se despedir de seus personagens. Daí surgem as sagas, grande marca e sucesso do comércio editorial atual, da qual se falará mais adiante quando se for tratar da escolha das obras literárias a serem indicadas no Ensino Médio.

Podemos dizer ainda que, com o desenvolvimento das tecnologias da informação, a leitura apresenta-se de várias formas e utiliza vários veículos ocasionando, segundo Lajolo (2001), inúmeras discussões sobre o que seria ou não literatura e como ela se apresenta, o que, segundo a autora, pode ser em “livrões e livrinhos, livros e revistas, *fanzines* e *homepages*, *sites* e hipertextos, CD-ROMs, panfletos, jornais, fitas, CDs e DVDs, (...) música e cantar, (...) novelas” (p. 122).

Os exemplos citados anteriormente, pertencentes a períodos distintos da literatura, comprovam bem a relação literatura/sociedade que as grandes obras revelam. Como observa Todorov (2009), “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (p. 22) e ampliando não só a capacidade linguística, mas também o conhecimento do mundo. Para o autor:

mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.” (p.23).

E a possibilidade de um sem-número de interações foi o que sempre motivou o homem a buscar novas leituras, estilos de obras a serem lidas e maneiras de produção e propagação das mesmas. Mas também é essa mesma variedade garantida pela leitura literária, juntamente a suas inúmeras possibilidades de fruição, que faz com que as pessoas busquem os textos clássicos já com seus enredos conhecidos, mas que sempre possibilitam novas experiências estético-literárias e, como ressaltou um dos alunos que responderam ao questionário da pesquisa, a leitura literária propicia “uma viagem a lugares e situações inimagináveis”.

Essa descoberta do prazer através da interpretação de uma obra literária – “viagem”, nas palavras do adolescente acima citado – nada mais é que a fruição apresentada por Roland Barthes (2010). A palavra fruição, de acordo com uma das definições de dicionário, significa “ação ou o efeito de fruir; gozo, posse, usufruto” (HOLANDA, 1999, p. 946). Ou seja, ocorre a fruição quando se extrai de uma “coisa” ou situação todo o proveito daquilo que ela tem a oferecer e, mais ainda, quando se percebe os efeitos dessa experiência, o que ocasiona a geração do gozo, citado na definição do dicionário.

Ao utilizar a ideia de “gozo” retomamos Barthes (2010) que distingue os termos prazer e fruição dizendo que um é “dizível” e o outro não. Para o semiólogo, quanto à distinção entre prazer e fruição, a experiência literária seria um ato que ocorre gradativamente, indo do prazer à fruição, isto é, o leitor pode, ou não, ampliar a satisfação adquirida com a leitura dependendo de como ele se percebe e se relaciona com o texto literário.

E a capacitação para essas experiências é o que pode possibilitar o professor leitor (como veremos no próximo capítulo) que se posiciona como mediador no momento em que, não só indica um texto, mas orienta, principalmente ao jovem leitor, se não em todas, pelo menos em várias possibilidades de caminhos que a literatura aceita. Assim, esse jovem leitor vai descobrir o quão realmente é infinito e prazeroso o caminho de interpretação de uma obra literária.

CAPÍTULO 2 - CRIANDO POSSIBILIDADES

Estabelecidos até aqui alguns pressupostos sobre a importância da leitura literária e, conseqüentemente, da formação do jovem leitor literário e suas implicações, passa-se agora ao objeto de investigação desta pesquisa – a mediação docente da leitura literária. Não são poucos os autores a se debruçarem sobre esta questão, que é uma das mais relevantes relacionadas ao ensino de língua materna, portanto, nesta seção do trabalho relacionar-se-ão algumas das mais notórios pesquisas/ideias desta problemática.

No dicionário está que “mediação” é o ato ou o efeito de mediar, significando intervenção, intercessão: “relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos etc. por meio de uma terceira coisa ou pessoa, ou conceito etc.” (HOLANDA, 1999, p. 1305). Essa definição de mediação ratifica o que este trabalho vem propor: demonstrar a importância de um mediador no processo de incentivo e desenvolvimento da leitura literária com alunos do Ensino Médio.

Um dos autores que abrem a discussão sobre a mediação é Vygotsky (2000). Com efeito, a definição de dicionário citada vai ao encontro da teoria deste autor que associa o processo de ensino/aprendizagem como sendo fruto da relação do homem com mundo que se dá de forma mediada por sistemas simbólicos, ou seja, não é uma relação direta, é mediada. Em outras palavras, os homens precisam da interação com o outro para desenvolver suas habilidades. Infere-se que o conceito de “interação” vygotskyano aproxima-se do que aqui denomina-se “mediação”.

Nessa perspectiva, professor e aluno são participantes do processo de ensino/aprendizagem, para tanto, o professor deve criar situações de aprendizagem e estabelecer uma relação do aluno com o conhecimento a ser adquirido ou – no caso desse estudo – com a obra a ser lida. Sendo assim, pode-se dizer que a mediação faz parte do processo interacionista de educação, expresso tanto por Vygotsky quanto por Freire, que consideram essa interação como sendo permeada de processos de reelaboração e demanda esforços de todos os envolvidos. De acordo com Freire (2002):

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (p. 45).

Sabe-se que um dos objetivos principais de mediação no estudo de língua portuguesa é o de formar leitores críticos, autônomos e capazes de desenvolver uma leitura do mundo através de textos literários. E Chartier e Hébrard (1995), com relação à leitura e à literatura na escola, observam que, em muitos casos, tal ato é praticado com textos incompletos e descontextualizados de suas obras originais.

Em situações como essa, a troca de experiências, as discussões e a valorização das interpretações dos alunos acabam se tornando atividades relegadas a segundo plano ou suplantadas pela quantidade de textos lidos que, em muitas situações de ensino, se sobrepõe à qualidade do material a ser abordado com os alunos.

Para Chartier (2008), “entra-se em um domínio em que o capricho e o prazer imediato não funcionam. Entra-se no campo de um prazer que se constrói na lentidão. E ainda que não se possa ensinar o prazer, pode-se partilhá-lo, aceitando a lentidão” (p. 02). É papel do professor mediador propiciar condições para que o aluno tenha paciência nesta espera, incentivando-o e estimulando-o a confiar no “presente” que a obra literária encerra.

É preciso ressaltar ainda que, apesar de ter um papel fundamental na aproximação com a leitura literária, o mediador não deve querer ser o protagonista do ato de ler, pois não se “ensina a literatura”, como bem disse Chartier (2008), nem o professor necessariamente precisa ser o único responsável pela descoberta do gosto pela leitura.

Segundo outro pesquisador do processo mediado, Feuerstein (1991), a mediação é um processo, se dá de duas formas: na primeira, a experiência de aprendizagem é direta por meio da interação do organismo com o meio e, no caso da leitura literária, seria o momento em que o jovem leitor escolhe uma obra para ser lida a partir de razões subjetivas; na segunda, a aprendizagem é mediada e precisa de outro indivíduo para organizar e orientar as atividades e experimentos de aprendizagem, sendo as orientações de leitura dadas pelo mediador.

Este, por sua vez, deve ser um parceiro no desenvolvimento do educando, cabendo-lhe a atitude de avaliar o comportamento do mediado para favorecer sua melhoria, seu progresso. Outra tarefa sua seria a de organizar e propor situações adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Saraiva (2001), por sua vez, apresenta o processo de mediação dividido em etapas diversas de percepção que se concretizam em três diferentes momentos. O primeiro, “a motivação à leitura”, constitui atividades que visem estimular o aluno a ler, o que normalmente ativa seu conhecimento prévio. Esta etapa pôde ser percebida, durante as observações, no momento em que Andréia, mesmo seguindo o esquema tradicional de

“ensino de literatura” via abordagem por escolas literárias citou várias obras (pertencentes ou não a escola em estudo) comparáveis, de maneira a instigar o aluno a lê-las.

O segundo, “a leitura compreensiva e interpretativa”, caracteriza-se por propostas que permitam a atribuição, pelo leitor, de sentidos à obra. Isso também pode ser percebido na pesquisa direta em atividades como a de análise do romance *Amar: verbo intransitivo*, de Mario de Andrade (descrita no terceiro capítulo). Devido à dificuldade aludida pela turma em ler esta obra, os alunos foram instigados o tempo todo a falarem sobre o que entenderam e sobre o que não entenderam. Este debate serviu como estímulo a continuarem a leitura da obra.

Já no último momento, tem-se a “transferência e aplicação de leitura” que permite que o aluno produza seus próprios textos em atividades diversas, como a carta resposta ao eu lírico “boi” do poema de Drummond e que serão melhor exemplificadas no próximo capítulo.

Percebe-se, então, que o processo de mediação pressupõe sempre uma “troca de leitura”, pois o docente propicia ao aluno uma convivência com os textos. Para tanto, como já se salientou aqui, ele próprio deve ser um leitor literário com certa experiência para ser capaz de tecer inferências entre os textos e fazer escolhas adequadas a fim de promover o gosto pelo texto literário.

Seguindo essa linha de raciocínio, Turra (2007) descreve a aprendizagem mediada como sendo:

o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar. (p. 303).

Todo esse processo citado por Turra indica que para mediar é preciso, eleger objetivos bem definidos, usar o diálogo como meio de incentivo e “cobrança” da leitura e, no caso do mediador, se dispor sempre a estar se adaptando às diferentes situações que possam ocorrer durante o processo de mediação. Nesse sentido, o professor pode lançar mão de estratégias como observar as pistas dadas pelos alunos durante o processo de leitura e acompanhar vários estudos que existem nesse campo.

Um exemplo é a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* que, em sua 4ª edição, mostra que a atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula está melhorando: “um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura” (p.

131), e essa influência normalmente se dá na figura da mãe ou responsável do sexo feminino e do professor. A pesquisa revela também o alcance do trabalho de mediação praticado pelo docente em sala já que essa influência cria no indivíduo a sensação de ser ou não leitor, pois, “enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com apenas 55% dos leitores” (p. 131).

Esses números confirmam a necessidade da mediação no ato da leitura que só se efetiva quando o leitor passa a se apropriar do texto com familiaridade e, para tanto, a figura do mediador é fundamental, pois este seria alguém que toma o texto como “um momento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê” (BARBOSA & BARBOSA, 2013, p.11). Essas atividades são facilitadas pela figura do professor leitor, capaz de seduzir o aluno e despertar o seu desejo pelo texto literário. Em consonância com Barbosa & Barbosa (2013), isso se liga à crença de que:

pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E esse debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor que só pode fazê-lo também como leitor. (BARBOSA & BARBOSA, in Geraldi, 2013, p.25).

Os autores Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), por sua vez, indicam alguns procedimentos a serem realizados pelo professor no processo de mediação, como: organizar o tempo pedagógico, o planejamento do ensino e o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidades dos alunos leitores; selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros textuais; desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, percebe-se que tal planejamento da mediação no incentivo à leitura é importante, para que esta não seja feita de forma “mecânica”, já que, se assim o for, o aluno pode se desinteressar do processo e não mais participar tanto das aulas quanto da atividade de ler os textos literários. Para Bortoni-Ricardo et al (2012) “o mediador constrói o sujeito questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando mediante as pistas deixadas no texto” (p. 16). Portanto, uma

“pedagogia da leitura” facilita a elaboração de abordagens do texto literário e incentivo à leitura, melhorando o trabalho pedagógico.

O professor, nesse caso, pode usar várias estratégias de mediação, como as atividades de andaime, a leitura tutorial, a compartilhada, o reconto e as previsões sobre o texto, dentre outras. As atividades de andaime funcionam como a ajuda que alguém mais instruído municia a uma pessoa menos experiente, ou seja, são atividades orientadas por um professor mediador que aproximam o aprendiz dos elementos de leitura que estejam fora de seu alcance. A leitura tutorial é aquela na qual o professor conduz as interpretações “possíveis” para o texto em estudo. A leitura compartilhada ocorre quando há a troca de “leituras” realizadas pelos alunos com o restante da turma. O reconto consiste na leitura de um texto seguida da apresentação de seu conteúdo pelo aluno que o leu; e o uso das previsões ocorre com o levantamento de possibilidades de leitura feitas durante a leitura.

Seguindo essa trilha dos estudos sobre a mediação de leitura literária, Silva S. (2005) apresenta duas instâncias de ocorrência: a mediação escolar quantitativa e a qualitativa. A primeira se configura pela aproximação do aluno com as obras literárias, fazendo com que a seleção se dê “de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro” (p.53), ou seja, a mediação quantitativa ocorre com a oferta de uma boa variedade de livros para que o aluno encontre os de sua preferência – o “bom livro”. O professor “é, nesse momento, uma espécie de cicerone no universo livresco” (p. 53) uma vez que, normalmente, é ele quem apresenta ao aluno o mundo da leitura e todas as suas possibilidades. E a qualitativa diz respeito à teoria ou ao nível abstrato e “acontece propriamente nos momentos de estudo de textos literários, no momento em que o professor orienta seus alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados” (p.53).

E, estimulando os alunos a acharem e seguirem por esses caminhos, mesmo que “labirínticos”, até chegar ao texto literário, todo professor de Língua Portuguesa passa a ser um mediador. Devido a isso, o incentivo à leitura literária tem no meio escolar o espaço propício para seu desenvolvimento e, em muitos casos, o único. E, mesmo considerando-se que a escola não deve ser o ambiente exclusivo no qual a prática da leitura deva desenvolver-se, a escola tem sido considerada a responsável em proporcionar e incentivar a leitura, principalmente a literária.

Pode-se dizer que o papel do professor mediador nessa condução consiste, entre outras estratégias, em respeitar os limites do aluno, buscando ampliá-los de modo a priorizar constantemente o crescimento discente. Nessa acepção, de acordo com autores como Barros,

Bortolini e Silva (2006), para ser mediador, o docente de leitura literária, além de ser um leitor assíduo de textos literários, precisa conhecer a Teoria da Leitura para bem fundamentar e não errar em suas indicações de textos.

Com essas duas qualidades asseguradas, o educador poderá mais facilmente mostrar o quão prazeroso pode ser o ato de ler e ainda proverá os alunos dos conceitos teóricos necessários ao real desvendamento do texto literário. Ou seja, o docente mediador de leitura literária é aquele que deve criar condições para a aquisição da prática de leitura e para que essa aquisição se dê com consistência.

Agindo assim, o professor oferece ao aluno a oportunidade da “experiência da leitura literária”. Experiência essa de cunho completamente individual, porque varia de pessoa para pessoa, cabendo ao mediador orientar na escolha das obras, atividade que acaba sendo sempre única e imprevisível, posto poder gerar tanto satisfação quanto decepção no leitor se a obra escolhida não corresponder às expectativas desse jovem. Dessa forma, cabe principalmente à escola propiciar atividades que permitam ao aluno leitor se aproximar da obra literária e apreciar essa experiência estética.

Defendendo essa experiência literária, Matos (1987) afirma que “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões.” (p.20)

Com efeito, o estudo da literatura não deve basear-se apenas na listagem de autores e textos pertencentes a um mesmo período literário, mas, como bem observam Beach e Marshall (1991), justificar-se-ia por sua habilidade de demonstrar, principalmente, o valor atemporal da obra literária, sua função simbólica e social de modo que levasse os alunos a tomarem consciência de si próprios, de sua comunidade e do próprio mundo em que vivem mais profundamente.

Para Saraiva e Mügge (2006), a mediação auxilia o aluno a observar o texto em seus recursos expressivos e composicionais por meio de sua própria percepção de mundo. Isso seria um primeiro princípio da mediação nas aulas de literatura, o segundo seria o de investigar e valorizar os sentidos encontrados pelo aluno no texto lido. Nesse caso, cabe ao mediador estudar o texto para ser capaz de significar seus constituintes e funções para perceber se o leitor, com seu repertório, respeitou a natureza do texto.

Em consonância com estes autores, nos PCNEM o ensino de literatura passa a integrar a área de leitura e o estudo dos gêneros discursivos e

os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2002)

Nesse caso, apesar de aparente valorização da leitura ao deslocar-se o estudo de nomenclatura e estrutura textual para um plano inferior ao do estudo do texto propriamente dito, percebe-se que o documento governamental falha ao esquecer o valor artístico do texto literário que passa a igualar-se a qualquer outro tipo de texto ou gênero textual.

Contudo, infere-se aqui que o incentivo à leitura literária é de suma importância para de fato se formar um leitor e, para tanto, são necessárias estratégias que tenham por objetivo proporcionar ao aluno leitor variadas experiências com a obra literária, privilegiando esses momentos em sala, valorizando as oportunidades dadas ao educando em manter contato direto com os variados textos, autores e estilos. Essa relação tão necessária entre o jovem leitor e o texto literário já havia sido salientado por Calvino (1997) ao dizer que, apesar de “pouco profícuas” as leituras da juventude,

podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (p.08).

Já nas palavras de Zilberman e Silva (1995), a mediação só poderá ser bem-sucedida, “quando e se os professores assumirem, *como sujeitos*, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura.” (p. 111) E, quanto ao incentivo à leitura, esses autores completam mostrando o fato de que a metodologia de leitura é consequência do trabalho com o texto que respeita seus variados tipos e expressões. Na sequência desse trabalho, percebe-se que o material a ser lido adéqua-se ao leitor por sua inteligibilidade, maturidade e disponibilidade. Sendo assim, há um encadeamento das operações de leitura, as quais vão se expandido conforme a “integração e a coerência do currículo escolar” (ZILBERMAN e SILVA, 1995, p. 115).

Dentro do ambiente escolar, os professores devem, sim, preocuparem-se com o incentivo à leitura. Devido à sua natureza interdisciplinar, no caso da literária, tem-se o ato de ler influenciado por “estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimentos literários, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um

conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto” (SILVA, 2003, p. 514). Contudo, devido a uma série de fatores, entre eles a obediência a modelos muito tradicionais e concepções equivocadas de abordagem do objeto literário, várias escolas não atingem tal objetivo, o que traz a necessidade de estudos sobre o ensino e o incentivo à leitura no ambiente escolar.

Outra questão é que nem todas as atividades com gêneros contribuem para a formação de leitores competentes. Quando o professor não leva em consideração as especificidades do texto, como sua polissemia ou literariedade, não está preparando o estudante para lê-lo, nem o incentivando a fazê-lo, pode, pelo contrário, desestimulá-lo a ler.

Portanto, percebe-se que a leitura literária é uma atividade que deveria ser mediada, pois o texto literário tem particularidades que para serem percebidas e experimentadas pelo jovem leitor, ele deve passar por um processo de mediação e quando isso se dá na escola, se faz de maneira mais efetiva. Por isso, pode-se afirmar que o mediador é uma figura cujas ações são decisivas para o sucesso ou fracasso do leitor iniciante, mas, apesar da consciência dessa importância, nem sempre as ações se efetivam e isso constitui um obstáculo na formação de leitores².

Fazendo isso o trabalho de mediação se consumará, mas isso só ocorrerá se houver o envolvimento do aluno nas atividades propostas, para tanto, este deve compreendê-las para que todo o trabalho faça sentido. Assim, as estratégias pedagógicas devem ser muito bem planejadas, como visto anteriormente, pois é por elas que a mediação se efetivará.

2.1 O ensino da literatura e a fruição

O ensino da literatura no Brasil, assim como o ensino de modo geral, começou com os jesuítas que utilizavam, em seus colégios, o método Ratio Studiorum que não diferenciava a arte literária da ciência. Segundo esta concepção educacional, somente os autores antigos deveriam ser estudados, os modernos de maneira nenhuma. Essa indicação garantia um ensino centrado em análises solidificadas.

Já no período imperial, segundo Afrânio Coutinho (1997, p.196), o ensino de literatura dava-se nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, “aplicadas ao estudo da língua latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de

² Essa problemática do mediador não eficiente será trabalhada mais adiante ao falarmos do professor e das políticas públicas de incentivo à leitura.

linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão”. Para Barbosa (2005)

O ensino do que hoje concebemos como literatura dizia respeito ao universo da Retórica e da Poética, cujas disciplinas incluíam a oratória, o estilo e a erudição e exigia que os discípulos tivessem contato com os textos clássicos como modelos do bem escrever. O problema era que esse contato não poderia se fazer de forma “integral”, razão por que foram introduzidas as adaptações dos textos clássicos, de onde eram expurgadas as matérias “inconvenientes”. O método durou até a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal (...) (Barbosa, 2005)³

Pombal em suas tentativas de mudanças e “modernização” paralisa as atividades de 17 colégios, alguns seminários e escolas elementares e tenta, através de decreto, transformar a educação do Brasil em uma educação laica, através do alvará de 28 de junho de 1759. Assim,

ao mesmo tempo que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal, que acreditava que o estabelecimento da Monarquia portuguesa só ocorreria quando as Armas e as letras fossem associadas, fundou na cidade de Lisboa, para estudos das artes liberais e das ciências, a florente Universidade de Lisboa, conforme o Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra (1972). É de 1759 a Arte Poética de Cândido Lusitano (Francisco José Freire), escrita com o objetivo de reformar os estudos da poesia. Note-se que o estudo da poesia implicava também a formação de poetas ou homens de letras, como se dizia à época, modo de se apropriar da “literatura”, que estava na base da concepção jesuítica. (Barbosa, 201).

Nessa época, já se utilizavam os textos clássicos tanto no ensino da Retórica e da Poética quanto para se ensinar as regras de boa conduta e convivência. Esse modelo de estudo de literatura (estudando-se Poética, Retórica e Gramática com os textos literários) vigorou até meados do século XIX. Para os alunos do que hoje se denomina Ensino Médio, teve início o estudo da História da Literatura, “método de ensino” utilizado até os dias de hoje, com a alteração de apenas abordar também os gêneros literários e textuais, ainda seguindo a linha cronológica.

Zilberman (2005), reconhece que esse estudo “histórico” da literatura começou nas escolas de nível médio e depois, por volta de 1930, foi transplantado para os cursos universitários de Letras e, até hoje, não sofreu grandes mudanças. Isso gera um problema uma vez que as aulas de literatura normalmente cobram mais a memorização das características das escolas literárias, de dados da bibliografia do autor, de características do gênero literário

³ Considerações extraídas do Projeto História do ensino da literatura no Brasil, elaborado pela Profª Dra Socorro de Fátima Pacífico Barbosa, constante da Linha de Pesquisa Literatura e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, (UFPB), extensivo ao CEFET-PB/PIBICT, por ocasião da pesquisa Leitura e Ensino de Literatura: abordagem e reflexões, coordenada pela Profª Drª Francilda Araújo Inácio.

ou de especificidades da linguagem do que aspectos intrínsecos à obra literária. Segundo Todorov (2009), com essa fórmula:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

Esse caminho tomado pelo ensino da literatura no Ensino Médio aumenta a distância do estudante com a leitura literária e compromete o caminho prazeroso que essa leitura proporciona. Para Alves (2008).

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano. (p. 61).

A leitura de literatura no Ensino Médio deve ser estimulada sempre em sala de aula de forma que se entenda que “conhecer a Literatura é ler a Literatura, não é decorar dados e datas a seu respeito” (MARIA, 2009, p. 121). No entanto, esse “ler a Literatura” não quer dizer que a leitura nas aulas do Ensino Médio devam ser completamente “espontâneas”.

Pelo contrário, é necessário haver cuidado tanto na escolha das obras literárias, principalmente no que se refere à escolha dos chamados cânones literários quanto das obras pertencentes à chamada literatura de massa. Esse cuidado na escolha das obras a serem lidas em sala de aula será mais bem trabalhado na seção sobre a escolha das obras, no segundo capítulo.

Hodiernamente, são muitos os problemas enfrentados pelo ensino de literatura no Ensino Médio. Podemos citar a criação de vários documentos em um espaço de apenas dez anos. Esses documentos são: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, criados em 1999; os PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares, em 2002; e, por último, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - linguagens, códigos e suas tecnologias, de 2006. Tantos dispositivos legais, em tão pouco tempo, demonstram a indefinição do ensino básico.

No que tange ao ensino de literatura, percebe-se a dificuldade de situar tal arte no contexto da linguagem e fazer dela uma disciplina escolar. Isso porque, ao terminar de ler tais

documentos “o professor não consegue ter nem uma ideia clara sobre o motivo de ensinar-se literatura no Ensino Médio, nem orientações para possibilitar um ensino eficiente da disciplina” (BARBOSA, 2010, p. 80). Essa crítica pode ser feita porque esses problemas são

mais visíveis no que concerne a aspectos relativos à história do ensino da literatura no Brasil, sua função no Ensino Médio e as formas de abordá-la. Principalmente com relação à abordagem teórica, os comentários são tecidos meio que ao acaso, a partir de várias perspectivas teóricas, sem levar em consideração as competências e habilidades exigidas para área de linguagens, códigos e suas tecnologias (BARBOSA, 2010, p. 79).

Essa abordagem teórica da leitura literária na escola pode ser observada, predominantemente, em duas perspectivas de trabalho. Em uma dessas, a ênfase do estudo de leitura literária volta-se às atividades gramaticais ou quase que exclusivamente às mais “mecânicas” que ajudam apenas no desenvolvimento do processo de decodificação dos signos linguísticos – a chamada leitura literal, mais adequada a textos científicos. A outra perspectiva de trabalho com a leitura literária é aproveitá-la para mostrar a diversificação dos gêneros textuais, abordando-os apenas nas atividades com fichas de leitura. Neste caso, muitas vezes, o aluno não chega nem a ler o texto literário inteiramente, mas apenas fragmentos, ou seja, com esse tipo de trabalho “de leitura”, tudo que o aluno não faz é realmente ler o texto, já que nem o professor lê com o aluno nem cobra esta leitura integral em nenhuma atividade.

Com efeito, esses trabalhos normalmente são realizados com a utilização de textos em cópias ou no livro didático, não sendo necessário haver a presença do livro literário do qual o excerto ou o texto foi retirado. Nas duas concepções de trabalho citadas, a leitura – ato de decodificação linguística – é tida como habilidade única e universal a ser “treinada” pelo aprendiz, fato que leva a se questionar a abordagem que a maioria das escolas normalmente faculta a tal atividade.

Na verdade, boa parte das escolas não tem conseguido e, às vezes, nem tentado estimular o gosto pela leitura literária, muito menos levado os alunos a lerem com eficiência, como comprova a 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” já citada. O que se observa é que frequentemente o professor utiliza apenas o livro didático nas chamadas “aulas de leitura literária” e frequentemente este não oferece propostas satisfatórias de abordagem do objeto literário. Uma proposta de trabalho mal elaborada desfavorece que o aluno perceba a grandeza estética e pode, pelo contrário, desestimulá-lo.

Na verdade, os “exercícios de interpretação”, trazidos logo após os textos, servem apenas para verificar se a leitura foi, ou não, feita. “Essa distorção do conceito de *Interpretar* e *compreender*, que no livro didático aparece como *repetição literal do que o texto diz*, é

responsável pelo empobrecimento da ideia de leitura que o aluno vai interiorizando” (BRASIL - PCNs, 2002, p. 30, grifo do autor), além de desvalorizar a obra literária como um todo, já que o livro didático apresenta apenas fragmentos de obras.

Muitos dos textos literários, nos livros didáticos, são usados somente no estudo das formas ou com fins gramaticais, não sendo exploradas suas características estéticas. Outro problema é que geralmente apresentam sempre os mesmos textos e autores, limitando o conhecimento literário do jovem leitor, mesmo sendo de séries diferentes. Isso faz com que os alunos conheçam poucos autores e poucos textos, principalmente, os contemporâneos.

Com efeito, por mais que seja completo, nem sempre é possível acessar todos os aspectos de um texto literário por meio do livro didático, até porque isso depende da interação com o outro, com a história, com o contexto, pois, mesmo se o livro didático for bem produzido, a relação texto/leitor é imprevisível, já que, em leitura, deve-se sempre “considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (Chartier, 1995, p. 123).

Também a problemática da fragmentação precisa ser analisada em razão de um livro didático não poder conter um romance, ou uma compilação significativa de poemas ou de contos de um autor. Mesmo nas melhores dessas obras que existem não é possível fugir a essa quebra. E, como em muitas situações o livro didático é a única forma de acesso à leitura, a mediação do professor torna-se fundamental para que leitura literária se efetive realmente, mesmo que só com este material como fonte de leitura, oferecendo outros textos que completem um conjunto significativo. Ou seja, a mediação do professor sempre fará a diferença na orientação da leitura, ela se dando no veículo que for.

Dessa forma, mesmo com tudo de ruim dito sobre o livro didático, seu “valor mercantilista” e a “pobreza” de suas atividades, ele pode ainda formar leitores, desde que não seja a única ferramenta na formação do leitor literário. Ou seja, ele pode ser usado para seduzir o leitor, provocá-lo a ler uma obra inteira, por exemplo. O livro didático, quase sempre, está presente no dia a dia dos alunos e pode traçar um primeiro encontro desses com a literatura. Esse contato, para ser incentivador de leituras literárias, depende da orientação dada pelo professor, que deve saber aproveitar os pontos fortes do livro escolhido, como: tipologia de textos variada; atividades de interpretação textual que levam os alunos a pensarem, refletirem e opinarem sobre os textos lidos ou a simples leitura fruitiva, pois o livro didático ainda pode ser:

poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p. 121).

O protagonismo docente em relação ao uso do livro didático é valorizado por Lajolo (1996). Para a autora, professores e alunos, em conjunto, devem estabelecer usos do livro didático, “pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança” (p. 06). Para ela, a solução é o preparo adequado do educador, pois é este quem “re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro” (p. 09).

Para despertar a curiosidade dos alunos para a leitura literária, para que o jovem leitor se torne um leitor “eficiente”, Kleimam (2001) acredita que o docente deva negociar com o aluno para quebrar as barreiras que ainda possam ter com relação à leitura. Ainda segundo a autora, o professor deve procurar saber o conhecimento prévio do aluno para usar técnicas relevantes na interpretação dos textos literários. Assim, a aula de literatura deve ser um momento não só de contato e deleite com a obra literária como também de aprendizagem sobre sua estrutura e o funcionamento e, para tanto, a leitura literária, na íntegra, precisa ser priorizada em relação à análise das obras.

Portanto, para se mudar essa situação e melhorar o ensino da leitura literária, faz-se necessário “reavaliar os enfoques que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula (estruturalismo, formalismo, biografismo e outros)” (MARTINS, 2006, p. 98). Em outras palavras, torna-se cada vez mais necessário diversificar tanto a abordagem do objeto literário pelo professor quanto os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Contudo, para que isso seja possível, é preciso que o professor de Língua Portuguesa aprimore sua prática docente, o que nem sempre é viável ou possível, pois encontra muitos obstáculos para realizar esta tarefa.

2.2 O mediador da leitura literária

Muito se tem falado sobre a necessidade de estimular a leitura, principalmente em estudantes, mas pouco se diz a respeito da formação daquele considerado o grande responsável por esse encorajamento, o professor. Ou seja, seria possível, ao professor, promover o gosto e a prática de ler literatura entre os jovens? Quais seriam as condições para isso? Sem dúvida, de acordo com o que já foi exposto, a principal condição para o estímulo à literatura é o de o mediador, no caso, o docente, ser ele mesmo um leitor de literatura contumaz e experiente. Diante disso, nessa seção do trabalho, discutir-se-ão os problemas na

formação do professor de leitura literária e o que compromete o seu trabalho nas escolas brasileiras.

Uma das questões em relação à figura do professor é que sua visão pela sociedade é um tanto quanto contraditória, uma vez que aparece como a solução dos problemas da educação, uma espécie de salvador da pátria, nas propagandas, mas, **em boa parte** dos textos jornalísticos e pesquisas, surge como um profissional despreparado e desvalorizado tanto pelos alunos, quanto pela sociedade.

Na formação do jovem leitor literário não se deve apresentar o professor como único segmento educacional falível no ensino da leitura, isso porque, por um lado, não só a escola, mas também a família deve atuar como mediadora do gosto pela literatura e, por outro, porque o docente, assim como o aluno, é vítima da atual situação do ensino brasileiro. No caso do professor de leitura literária, mais do que atualizações rápidas, um bom curso de graduação ou um bom programa de formação continuada realmente são imprescindíveis, mas o que figura mais urgente é a compreensão real de seu papel de mediador de leitura.

Essa conscientização mostra a necessidade de cultivar o gosto e a práxis da leitura, condições essenciais para quem vai instigar a gostar de ler. Lajolo (1988) questiona como os professores que não gostam de ler podem estimular alguém a fazê-lo. Se eles não têm familiaridade com as várias modalidades de texto, como abordarão a grande diversidade de gêneros literários e promoverão o gosto pela leitura literária?

Para analisar essas e tantas outras questões aqui já levantadas sobre a mediação da leitura literária pelo professor, recorre-se a Leal (2011) que ressalta a necessidade de se usar todas as pesquisas na área para se repensar um possível “ensino” de leitura, pois não é possível “ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler” (p. 264).

Essas palavras corroboram o que já se inferiu aqui: a importância de se repensar a formação profissional docente e buscar saber quais profissionais estão se formando e *como* eles estão se formando. Em seguida, faz-se necessário avaliar as estratégias que possam melhorar essa formação, como também as necessárias para capacitar o professor a se tornar um mediador eficiente de leitura literária.

Os professores que normalmente têm a função de mediadores de leitura literária são licenciados em Letras ou em Pedagogia, mas, tratando-se de um país que historicamente não tem priorizado a educação, mas pelo contrário, sabe-se que muitos outros professores, com outras formações ou mesmo sem formação superior, também dão aulas de língua portuguesa e acabam por mediar, bem ou mal, atividades de leitura em geral e a leitura literária

especificamente que, muitas vezes, é relegada a segundo plano ou mesmo praticamente ignorada.

A fim de traçar um perfil do profissional de língua portuguesa recorre-se a pesquisas do perfil do estudante que entra nos cursos de licenciatura em Letras. Adriana Demite Stephani (2014), ao fazer um levantamento a respeito da carreira docente (em geral), encontra como fator preocupante o fato de que os “melhores cérebros”, ou seja, os alunos melhor sucedidos no ensino básico estão deixando a carreira de professor em busca de outras áreas mais satisfatórias em termos financeiros, sociais e operacionais.

Dessa forma, de acordo com Stephani (2014), a maioria dos candidatos que buscam as licenciaturas o faz devido à pouca concorrência desses cursos que acabam cobrando pouco de seus candidatos. De acordo com Rodrigo Ratier e Fernanda Salla (2009) “a maior parte dos candidatos vem de famílias de baixa renda e pouca escolarização, estudou em escola pública, trabalha para pagar a graduação e faz parte de um grupo com fraco repertório cultural” (p. 6). Tudo isso, ainda de acordo com os autores, é agravado pelo fato de que os estudantes que buscam as licenciaturas nos cursos de Letras, normalmente marcados por problemas de sua formação básica, ainda apresentam um repertório de leitura abaixo do esperado.

Tem-se aqui uma espécie de “bola de neve da educação” formada por licenciandos que não tiveram uma boa educação básica e, por isso, escolheram a licenciatura, considerada mais barata, acessível e fácil. Uma vez dentro da instituição, a academia não exige muito desse aluno, que vai se formando insatisfatoriamente, mas gradua-se.

Já lançado no mercado de trabalho, ainda de acordo com a pesquisa de Stephani (2014), a escola emprega esse professor que não aprendeu a ler bem, nem a gostar de ler e muito menos tem condições de atuar como mediador da formação literária do aluno. Para Machado (2012),

sem dúvida, continuam atuantes os elementos que alimentam o velho círculo vicioso que há tantos anos discutimos e reconhecemos. Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não têm sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige. (p. 58).

Além de toda essa problemática social que influencia em sua formação, o professor responsável pela mediação da leitura, de acordo com Silva (2009), tem sua formação feita de

maneira rápida, suas condições de trabalho são péssimas, o salário é baixo e as políticas públicas educacionais são feitas de forma incompleta. Condições essas que levam os profissionais da educação a exercerem suas atribuições sem serem leitores. Ou, quando leem, o fazem pela metade, por falta de tempo e de hábito, e isso leva o professor mediador de leitura literária à dependência do livro didático e de análises literárias prontas, gerando “ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual etc” (p. 23).

Esse triste retrato do ensino de língua portuguesa no Brasil mostra que melhorar a qualificação e o repertório de leitura docente é urgente em nosso país. Esse incremento pode se efetivar na graduação e nas capacitações para os professores já em exercício. Tudo isso é de responsabilidade acadêmica, mas principalmente dos governos estadual e federal, ou seja, para se resolver o problema da formação de leitores no Brasil devem ser concebidas e implementadas políticas públicas com o apoio das universidades. Por conseguinte, se, como foi dito anteriormente, o professor de língua portuguesa é considerado o maior responsável por formar leitores, torna-se necessário e urgente que os cursos de licenciatura repensem seu papel no enfrentamento da crise pela qual a leitura literária vem passando nas escolas.

De acordo com Adriana Demite Stephani (2014), a universidade deve atuar em três frentes, buscando, cobrando e executando políticas públicas para a formação dos professores, articulando estratégias de formação docente e na continuidade da formação de professores já inseridos no mercado.

Contudo, atualmente há algumas iniciativas positivas quanto às políticas públicas que ajudam na formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). O PIBID tem por objetivos:

incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>).

Outro programa federal, o Prodocência financia projetos para a formação docente e implementação de ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores da

educação básica. Sua prioridade é a capacitação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior. Seus objetivos são:

contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica (<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>).

Essas políticas públicas destinam-se a poucos e, devido a isso, não solucionam o problema, confirmando o que é apontado por Pinheiro (2013). Segundo a autora, outro fator preponderante na má formação docente universitária é o distanciamento entre a academia e a escola de educação básica, uma vez que dificilmente os cursos retornam às escolas para avaliar se as leituras e atividades propostas em seus projetos de estágio e pesquisa foram eficazes. Essa “falta”, segundo ela, pode interromper o diálogo entre a academia e as escolas, atrapalhando a efetivação dos trabalhos gerados nas Universidades. Percebe-se, com tudo isso, que existem incontestáveis entraves na formação do professor em geral e também especificamente no de leitura literária.

Esses obstáculos dificultam a leitura literária porque, segundo Kleiman (2004), muitos professores, apesar de cientes de que os alunos ainda não adquiriram o gosto e o hábito de ler, não fazem ideia de como proceder e criar condições em sala de aula para atingir este objetivo. Isso se deve, além dos fatores levantados, também à ausência de uma disciplina teórica nos cursos de licenciatura sobre a natureza da leitura literária e o seu estímulo.

Com efeito, muitos autores criticam as políticas públicas de “multiplicação dos livros” como uma solução imediata da crise da leitura no país. Segundo Cunha (2012) e Silva (2012), para o incentivo da leitura literária é preciso práticas diversas que dependem muito mais do trabalho dos professores do que do abastecimento das escolas com uma quantidade substancial de obras diversas, e esse trabalho docente quase sempre é esquecido pelos governantes ao criarem as políticas de incentivo à leitura.

Um exemplo desse tipo de política é a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, desde 1998, distribui livros às bibliotecas de escolas públicas. Tal programa tem por objetivo fornecer às escolas públicas obras literárias e material de apoio pedagógico e, a partir de 2013, implementou a distribuição de seis acervos com até 60 títulos cada, inclusive em formato digital, podendo atingir a 18,8 mil escolas do Ensino Médio.

Percebe-se que é um programa bem formulado, mas que não fez o quadro de desestímulo à leitura literária mudar, pois não leva em consideração um fator primordial, o

mediador, ou seja, o professor que é peça fundamental neste processo. Em suma, as políticas públicas têm feito os livros, inclusive os literários, chegarem às escolas em boa parte do país, porém isso não tem ajudado muito a formar leitores. De fato, para Rösing (2012) “lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores”. (p. 94).

O que minimizaria o problema seria a criação de políticas públicas de formação dos profissionais que possam cumprir com eficiência a tarefa de mediação da leitura literária. O PIBID e o PRODOCÊNCIA se voltam para a formação docente, mas não se debruçam especificamente sobre como se instigar a leitura literária. As licenciaturas de Letras devem propiciar um dos principais requisitos para que a mediação da leitura possa se efetivar: mostrar que o professor, além de ser leitor, deve escolher um texto que tenha significado para ele, pois, se assim não for, há pouca chance de ele fazer do aluno apreciá-lo e, assim, adquirir o hábito de leitura, pois uma vez que o texto não tem significado ou apelo com o professor, não terá, absolutamente, com o aluno.

Portanto, pelo abordado até aqui, para que o docente realmente torne-se um mediador eficiente, capaz de mediar o ato da leitura literária nessa fase tão difícil de se conseguir a adesão do indivíduo, os professores devem se preparar para entender os mecanismos de desenvolvimento da leitura, tornando-se capazes de planejar atividades pedagógicas adequadas a uma leitura eficiente. Para tanto, os mestres devem predispor-se a conhecer as necessidades discentes antes de orientar a leitura proficiente.

Porém, boa parte das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura não apresentam conteúdos sobre a mediação da leitura literária em sala de aula. Essa falha nos cursos de licenciatura deixa o professor sem uma base em que se apoiar para a elaboração de suas aulas de literatura. Segundo Grotta (2001), o professor de português é o responsável pelo “incentivo à leitura”, fazendo-se necessário, portanto, que tenha um mínimo de domínio e conhecimento sobre a língua e a literatura. Porém, antes de capacitar esse professor sobre sua matéria, é preciso primeiro conscientizá-lo sobre seu papel de mediador de leitura literária, conscientização esta que ampliará seu gosto e hábito de leitura, fator tão importante à tarefa de mediação literária.

Diante de tantos problemas observados na formação do professor mediador de leitura literária, acredita-se ser muito mais eficaz a criação de políticas de incentivo à leitura voltadas à formação do professor leitor, pois, despertando-o para o universo da leitura literária ele

poderá fazer o mesmo com seu aluno. Contudo, o educador Rubem Alves (2002) observa que até mesmo esse tipo de política precisa ser bem pensada e efetivada:

a grande preocupação de quem educa deve ser o aluno, não a disciplina. E ele deve estar atento não às palavras, mas ao movimento do pensamento da criança. Mas esse negócio de prestar atenção no voo do pensamento me leva a outra questão. Nossas autoridades educacionais acham que vão melhorar a qualidade do ensino com cursos de capacitação que, sistematicamente, dão mais conhecimento para os professores. O que é preciso mudar é a cabeça deles. Nietzsche, meu filósofo favorito, dizia que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Ou seja, o educador é parte de uma tarefa mágica, capaz de encantar crianças e adolescentes, o que é bem diferente de simplesmente dar aula. Dar aula é só dar alguma coisa. Ensinar é muito mais fascinante.

Para Zilberman (2007), continuando nessa linha de pensamento, o que pode ser considerado premissa para o docente no trabalho com a leitura literária é:

reconhecer como fundamental também a valorização do trabalho do professor e o oferecimento de condições favoráveis de ensino, como segurança nas escolas públicas, livros na biblioteca, salas de aula equipadas, etc. Essas são igualmente premissas, que não dependem do professor, mas de políticas públicas que tenham a Educação como foco.

Todas essas opiniões comprovam que o incentivo à leitura literária nas escolas só se efetivará quando houver confluência entre políticas públicas que melhorem os aspectos físicos das escolas, os acervos das bibliotecas escolares, a formação dos professores mediadores e sua valorização e melhor remuneração para que os mesmos vejam na leitura sua função humanizadora, garantindo ao jovem leitor o direito de também o ver.

2.3 O despertar da criatividade no trabalho com o texto literário

Como o “interacionismo”⁴, segundo Vygotsky (2000), é uma característica humana, faz-se necessário ser explorado no trabalho com a leitura literária. Já se falou da interação entre o autor e o texto, entre leitor/autor/texto, e da interação do professor com todo o processo de leitura. Agora, faz-se necessário focar no trabalho com o texto literário, o ponto central da mediação do ato de ler.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 4” não diagnosticou aumento significativo no índice de leitura do brasileiro nem o aproveitamento suficiente dos materiais e recursos de leitura que estão chegando às escolas. Essa pesquisa confirma ainda que as pessoas

⁴ modo de conhecimento construído a partir da interação entre os objetos de conhecimento mediados pelos outros, que são os encarregados pela elaboração das estruturas cognitivas do sujeito.

pertencentes às classes sociais mais privilegiadas leem mais que os pertencentes às classes menos privilegiadas. O que quer dizer: há maior probabilidade de os alunos advindos de famílias de classe alta e média terem mais chances acadêmicas que os advindos de classes sociais mais baixas, indubitavelmente, como já demonstrara Bourdieu (2007) ao conceituar o “capital cultural” – conceito já definido anteriormente – como um determinante no desenvolvimento escolar dos indivíduos.

Além dessa diferença social, podemos detectar diversas outras dificuldades quanto ao ensino da literatura, principalmente no Ensino Médio, quando é comum que o professor considere apenas a literatura para o Enem, vestibulares e concursos. Lopes (1994), em contrariedade a essa cultura de ensino, pondera que o estudo dos textos literários deve estar voltado ao seu significado, ou seja, “ensinar literatura não pode deixar de ter em conta esta dupla dimensão dos textos literários pela qual, ao mesmo tempo em que fazem parte da cultura, e, por conseguinte do campo da opinião ou das significações consensuais, são, sobretudo o abalar destas.” (p. 368)

De acordo com Silva (2005), a leitura literária, portanto, só será efetiva quando os objetivos do seu ensino forem esclarecidos. Estes devem ser conhecidos pelo aluno leitor em suas atividades de leitura. Assim, trabalha-se o texto de acordo com a teoria da interação verbal de Bakhtin (2006), para o qual o texto literário “espera” ser lido de forma dialógica. Se essa ideia bakhtiniana de que ler é responder/perguntar for seguida, precisa-se, então, no âmbito escolar, avaliar a que respostas se deseja chegar com o ensino de literatura: a resposta como momento da leitura, a leitura em si ou a “evolução” que pode ser alcançada com essa prática? O que não pode ser esquecido é que espera-se do aluno não se calar diante dos textos literários, ou ficar indiferente a eles.

Para tanto, o mesmo precisa entrar em contato com a obra e perceber que no processo de leitura há uma “troca”, pois, o professor além de propiciar ao aluno uma convivência com os textos, ele próprio deve ser um leitor literário experiente e conhecer os textos indicados. O mediador deve buscar, destarte, estratégias de leitura eficientes.

Portanto, cabe ao professor/mediador oferecer as ferramentas necessárias para que o aluno se torne um leitor literário efetivo. Essa mediação deve ser feita de modo processual, tem seu início antes de o jovem entrar na escola e não tem fim. Esse processo, apesar de não ter uma “receita” rígida, pode, segundo Oliveira (2012), ser dividido em dois momentos: o amplo e o estrito.

O momento amplo se dá antes da chegada da leitura na escola e refere-se, de acordo com Oliveira (2012), a três etapas – a seleção de obras adequadas àquela faixa etária, nível de

entendimento e cultura adquirida; o estímulo à leitura e o tempo de narração ou declamação das obras literárias. Cabe aqui lembrar, como já foi afirmado anteriormente, que o contato com os textos literários não precisa necessariamente dar-se respeitando “indicação etária” da obra, ou qualquer outro tipo de regra, mas sim a sensibilidade do leitor para recebê-la. É preciso que o professor mediador respeite o interesse dos alunos e trabalhe para incrementá-lo. O momento estrito se refere ao ato da leitura e às intervenções ocorridas antes, durante e depois dela e, segundo o autor, abrange três fases – a aproximação entre o contexto da obra e a leitura de mundo do aluno, a mediação e as atividades de pós-leitura e, tudo isso pode ou não ajudar nesse contato do jovem com a literatura.

Com ênfase no mediador, Michèle Petit (2008) confere-lhe (inclusive ao que não seja professor) a função de iniciador do jovem leitor no mundo dos livros. Segundo ela, seria

[a]quele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. (p. 175).

De fato, o docente mediador vai além do ato de aproximar o leitor do livro objeto. O professor efetiva a mediação por meio de provocações, questionamentos e outros métodos que levem o aluno a inferências de leitura que terão efeito cumulativo e auxiliarão no desenvolvimento do papel do leitor em sua interação com o texto para que esse jovem consiga tranquilamente mover-se tanto no ambiente da literatura de massa e “juvenil” – como costumam nomear atualmente os textos destinados aos jovens – quanto na leitura de cânones considerados por muitos deles como difíceis.

Contudo, há como satisfazer aos interesses dos alunos no trabalho com os textos literários, ou pelo menos negociar com eles. Essa negociação pode ser percebida em atividades como a desenvolvida no Cepae e citada no capítulo 3. Nesta escola, a cada bimestre os professores indicam uma obra a ser lida, normalmente um cânone, e deixam que os alunos escolham outra. A professora pesquisada faz um trabalho parecido, uma vez que também passa trabalhos a serem realizados com textos escolhidos pelos alunos e que ela não só demonstra conhecer os textos dos quais eles gostam, como respeita as comparações feitas pelos jovens entre esses e os cânones em estudo.

Stephani (2014) pondera que levar em consideração o gosto e o interesse dos alunos no momento de selecionar as obras a serem lidas não significa desistir dos cânones ou de

obras literárias de qualidade. Para a autora, é possível selecionar, dentre essas obras de qualidade, aquelas capazes de agradar de alguma forma ao interesse ou ao gosto dos alunos e, fazendo isso, o professor estaria facilitando o acesso dos jovens leitores a essas obras e propiciando uma verdadeira compreensão do texto literário.

Seguindo essa linha de estudos literários, o professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998) elenca dez teses sobre mediação literária que visam colocar a literatura numa posição central no ensino de língua e resume algumas das estratégias de aproximação entre educando e literatura abordados até agora: I) deve-se respeitar que a literatura tem “um papel preeminente na formação dos jovens”; II) o texto literário não deve ser um acessório no ensino de língua portuguesa, mas sim “o núcleo da disciplina”; III) os textos literários a serem lidos devem, ao mesmo tempo, respeitar o desenvolvimento geral dos alunos e a sua “qualidade literária”; IV) o estudo textual deve usar textos atuais, como filmes e músicas, mas o texto literário deve estar no cerne do ensino de língua portuguesa, bem como sua produção, sua leitura, discussão e crítica; V) o estudo do texto literário, mesmo podendo seguir uma contextualização, não deve pautar-se em historiografias ou “contextualização histórica”; VI) para que se faça uma leitura efetiva da obra literária, deve-se reduzir a extensão dos programas e as informações de conteúdos; VII) o respeito à leitura individual do educando precisa ser prioridade no estudo de literatura, porém não se deve esquecer que “nem toda leitura seja legítima e admissível”; VIII) a leitura literária deve ser guiada pelo professor, mas ele deve saber respeitar o fato de o leitor usar sua memória, sua imaginação e sua experiência de vida; IX) é preciso ressaltar-se que a leitura literária potencializa a formação de identidades e evidencia sua própria potência ética e política influenciando nosso “processo de humanização, de abertura a si e ao outro e de conhecimento e reconhecimento; X) ao estudar o texto literário, deve-se tomar cuidado para não exagerar no uso de terminologias e conceitos literários e metalinguísticos”.

Todas essas teses/estratégias agrupam as orientações para que a mediação se efetive e ainda se mantenha o respeito à individualidade e à criatividade do leitor. Algumas delas puderam ser observadas na abordagem da obra *Morte e Vida Severina* (1955), empreendida pela professora Andréia. Este trabalho começou com a indicação da leitura da obra de João Cabral de Melo Neto e alguns comentários sobre a obra para instigar a curiosidade dos alunos. Em aulas seguintes, para contextualizar melhor a obra, a professora apresentou aos alunos o filme *Abril despedaçado* (2001), de Walter Salles, e a versão em animação da obra de João Cabral. Muitos alunos falaram preferir as duas obras em imagens e a professora foi mostrando

como, mesmo sendo obras de excelente qualidade, as imagens do poema eram insubstituíveis tanto em sua qualidade plástica quanto em seu papel para a compreensão do enredo.

Em consonância, para Failla (2012), por sua vez, é possível tornar a abordagem do texto literário menos árdua e problemática:

a leitura pode virar uma tarefa feita apenas para responder um questionário frio, que pergunta a escola literária, a época em que o autor viveu. Você massacra a obra de arte. Às vezes, o professor obriga uma leitura que não é adequada para uma faixa etária. Machado de Assis é maravilhoso, mas uma criança não vai ter condições de apreender aquele universo. Se você apresenta à garotada uma narrativa que tenha a ver com o momento dela, vai despertar interesse. É preciso dar opções de escolhas. Mesmo entre os clássicos, há várias possibilidades. Infelizmente, o ensino médio está preso também aos vestibulares. Mas você pode deixar o momento mais interessante, com contação de história daquele romance ou rodas de leitura. Você pode fazer integração com outras disciplinas, facilitando a leitura, na medida em que a contextualiza (p.01).

Com efeito, ao trabalhar o texto literário o professor deve valer-se de diversas metodologias para buscar suprir as necessidades de todos os alunos, mas não deve esquecer-se de que os textos apresentam uma dimensão textual e outra infratextual.

A textual leva a um trabalho com os elementos coesivos ajudando na compreensão do texto pelo leitor. Já com a dimensão infratextual, o professor pode ativar a capacidade inferencial do aluno, ou seja, o professor ajuda a tecer questionamentos importantes para a compreensão do texto, descobrindo informações que estão implícitas. Segundo Bortone (2007), inferências são “conexões que as pessoas fazem quando procuram tirar conclusões a respeito do que ouvem ou leem. É o processo pelo qual o ouvinte ou leitor procura captar o significado que o falante ou o autor do texto pretendeu veicular” (p. 28).

Para complementar essa leitura, o professor pode avaliar se a compreensão textual foi atingida, se os alunos conseguiram identificar a ideia central, se perceberam o jogo estético envolvido e se houve uma percepção crítica do texto. Isso pode ser apurado em atividades pós-leitura que revelem as habilidades já adquiridas e quais ainda precisam ser desenvolvidas.

Outra possibilidade para o incremento e estímulo da leitura literária seria a escola trazer para seu ambiente educacional gêneros mais populares e acessíveis aos adolescentes, tais como a música, a novela, o filme, as séries televisivas, as HQs e o grafite, entre outros, aproximando-os dos textos literários propriamente ditos. Essa estratégia de diálogo entre o texto literário com outras linguagens mostra ao jovem leitor como todos os textos estão de alguma forma interligados e é um bom exemplo de quanto a criatividade pedagógica pode favorecer o ensino.

Torre e Pujol (2013) concordam que o ensino centrado na criatividade deixa o ambiente educativo mais agradável e possibilita que professores e alunos aprendam de forma integral. Segundo Alencar (2003), essa criatividade não depende só de características individuais, mas também do ambiente e do contexto sócio-histórico-cultural, que, muitas vezes, não determina, mas, com certeza, orienta os gostos e praxes de leitura. Aqui novamente a figura do mediador ganha destaque, pois o professor criativo é aquele que deixa marcas nos alunos reconhecendo os sentimentos e necessidades dos discentes na hora de planejar as aulas.

Ou seja, a leitura não deve ser compreendida apenas como o momento em que se está decodificando a obra, ou como sendo a simples resposta do leitor ao texto literário, algo, portanto, separado e/ou posterior ao ato de ler. Pelo contrário, para Bakhtin (1997), a leitura pressupõe uma interação, um diálogo e essa leitura dialogada implica no fato de que o professor mediador deve levar o aluno a conversar com o texto que está lendo de tal modo que não saia indiferente, mas *diferente*, desta leitura.

Assim, o trabalho eficaz com o texto literário deve se efetivar para que seu estudo não caia apenas na observação de sua estrutura formal ou em abstrações muitas vezes sem fundamentos, uma vez que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Para o autor, o texto esperaria uma resposta completa e ativa do leitor, ou seja:

o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um *elemento* abstrato da intenção discursiva em seu *todo*. (p. 291).

Com efeito, o ensino de literatura deve levar em conta o tripé autor-texto-leitor, ou seja, além de estudar os escritores, as obras e o papel do leitor (AGUIAR, 2006), um estudo de literatura deve dosar a abordagem desses três elementos para que se efetive realmente a dimensão dialógica da leitura literária. Por isso, na análise de um texto literário, a intervenção do mediador é necessária para apoiar o aluno/leitor na percepção das deixas ou vazios presentes no texto. Isto é, os professores mediadores de leitura literária precisam dominar os textos para promover o encontro efetivo entre eles.

Sendo assim, entende-se que o professor precisa cativar seus alunos na aula de leitura, tornando-a atraente de forma a estimulá-los a se envolverem com o texto, quer dizer, o

professor deve ser um mobilizador de leitura. Além dessa função de “sedutor para a leitura, outra importante função docente é manter um contrato do aluno com a obra, já que,

a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN, 1982, p. 21).

A fim de garantir a interação entre leitor e texto, durante a mediação, o professor deverá possibilitar a todo aluno um momento livre para expressão de opiniões. Segundo os PCNs, de fato, a sala de aula precisa ser democrática e garantir a todos o direito à palavra e que esta tenha ressonância no discurso do outro. Este espaço deve ser, portanto, um lugar de reflexão e de debate de opiniões, onde conflitos e divergências possam ser demonstrados e diferenças sejam valorizadas como possibilidades de interpretação do real.

Para Dalvi (2013), alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola podem torna-lo mais efetivo. Segundo ela, a escola deve deixar o texto literário acessível e “acessável”, ou seja, o texto literário deve estar disponível em vários locais e momentos e deve também ser discutido e compreendido, ou seja, é preciso que a instituição facilite a “locação” dos livros literários na biblioteca, que os disponibilize em “cantinhos da leitura” nas salas de aula.

É preciso ainda promover eventos de leitura literária que facilitem a concretização da memória literária do educando e familiarização desse leitor com todos os gêneros e modos de apresentação do texto. Trazer outros suportes de apresentação do texto implica em alteração de recepção e em valorização do contexto tanto da escrita quanto da leitura, importantes para os conhecimentos literários, sem falar que incentivar a pesquisa sobre o texto e suas circunstâncias de produção e recepção também ajuda nessa leitura.

Annie Rouxel⁵ (in DALVI 2013) assevera que para que a leitura literária na escola realmente forme sujeitos leitores, dentro e fora dela, é preciso que se reflita sobre como é importante confrontar os alunos com sua diversidade. Para a autora, deve-se propor obras que tragam tanto experiências estéticas quanto éticas e que seu conteúdo deixe marcas no **sujeito**. Nesse ponto, retomamos Candido (1972) que, em *A literatura e a formação do homem*, afirma não ser incompatível o estudo da estrutura e o da função social da literatura e, segundo ele:

⁵ In: DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de e Jover-Faleiros, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

o primeiro pode ser comparativamente mais estático do que o segundo, que evocaria certas noções em cadeia, de cunho mais dinâmico, como: atuação, processo, sucessão, história. “Evocaria a ideia de pertinência e de adequação à finalidade; e daí bastaria um passo para chegar à ideia de valor, posta entre parênteses pelas tendências estruturalistas.” (p. 81).

Portanto, o trabalho com o texto literário deve se dar de maneira integral para que se possa, em sua leitura, aproveitar-se tudo que a obra pode disponibilizar para um leitor completo. Dessa forma, o trabalho com o texto deve oferecer ao jovem leitor ferramentas para que este possa estabelecer de fato diálogo com a obra literária, entendendo tanto seus aspectos artísticos, linguísticos quanto sociais.

2.4 A escolha das obras literárias

Que características devem fazer parte de uma obra literária para que seja escolhida para uma leitura escolar? Apesar de ser uma questão de suma importância, é também uma dúvida de difícil solução. O caminho indicado para uma escolha acertada das obras a serem lidas deve passar pelo bom senso do professor. Ele deve observar, além da qualidade estética da obra, a complexidade da linguagem, o tema, dentre vários outros itens. É imprescindível que os alunos da educação básica leiam certo número da literatura clássica brasileira que contemple séculos XIX e XX, além de obras contemporâneas: pelo menos um Machado, um Graciliano, um poeta e um prosador do modernismo.

Paulino (2004) observa, contudo, que normalmente a escolha das obras literárias nas escolas brasileiras é marcada pela predominância de gêneros como o romance e/ou o conto, seja o de enigma, aventura, suspense (dentre outros), geralmente evitam-se as obras de denúncia social. Predomina também a leitura de poesia, porém, quase sempre seguida de atividades nos livros didáticos. Seguir esse ou qualquer outro critério de escolha demonstra o quão problemático é o modo como a escola lida com a literatura.

Outra tendência seguida nas instituições educacionais, segundo a autora, é a de escolher obras que tenham linearidade narrativa, ou seja, com temporalidade cronológica e que tenham final feliz – o que exclui uma gama incontável de obras de grande valor estético. Ainda que se observem essas práticas nas escolhas dos textos literários indicados pelos colégios, em algumas pesquisas verifica-se que os jovens muitas vezes sentem-se atraídos por livros que quase nada têm a ver com a literatura indicada pela escola, preferindo os best-sellers.

No entanto, para Soares (1999), apesar de tantos problemas, é preciso tornar a “escolarização” da literatura como algo adequado, ou seja, “que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondam ao ideal de leitor que se quer formar” (p. 25).

No Ensino Médio, a indicação dos clássicos se dá majoritariamente como leitura obrigatória indicada para a realização de atividades avaliativas e dos exames vestibulares e tal obrigatoriedade é considerada, por muitos autores, um fator desmotivador da leitura para os jovens. De fato, o professor lida com a seguinte situação: deve propor a leitura dos grandes clássicos da literatura, e para que seus alunos o realizem tais leituras é preciso, muitas vezes, que seja uma leitura obrigatória – que será cobrada por meio de verificações de leitura, por exemplo – contudo, esta cobrança pode acarretar em aversão dos jovens leitores por este tipo de leitura, o oposto do que se espera. O professor se vê, então, vítima de um paradoxo: se não obriga a ler, seus alunos não lerão, se obriga, eles podem tomar aversão aos livros indicados. A solução para este impasse passa por uma mediação acertada.

Além dessa leitura dos clássicos, os jovens também costumam ler as obras indicadas pelos meios de comunicação e por colegas, nesse caso, em geral, a chamada literatura de massa. Esse tipo de leitura agrada aos jovens por apresentar elementos como a ação, a aventura, o suspense, o amor e que nem sempre são bem explorados na leitura dos clássicos indicados na escola, apesar de eles possuírem, e muito, tais ingredientes.

Com efeito, podemos citar várias razões para o afastamento do jovem do texto canônico, além da abordagem muitas vezes inadequada destas obras canônicas – o que nos parece o mais problemático, e da falta de incentivo da leitura na infância – há o fato de eles considerarem esses livros como uma leitura lenta e seus enredos (aos quais muitas vezes falta a ação tão valorizada por esses leitores) e temas dificilmente abordarem o universo mais juvenil. Isso leva à conclusão de que os jovens leitores buscam mais uma literatura de entretenimento. Com efeito, o gosto dos jovens atualmente está sendo “moldado” pelas mídias de toda espécie, com foco na velocidade, na violência, na sexualidade, na competitividade. Ora, os grandes clássicos da literatura brasileira ou mundial não são determinados por tais paradigmas.

A despeito dessa preferência de muitos dos jovens por uma leitura mais rápida e fácil, Rouxel (2013) defende o fato de que no Ensino Médio as obras selecionadas devem apresentar certo grau de complexidade para que o jovem leitor empregue suas experiências de mundo e de leitura literária, o que levaria a interessantes debates em classe sobre as obras lidas. Mas, para que isso ocorra, é necessário estimular a curiosidade dos alunos em relação às

obras que, além de complexas, são do passado e esse distanciamento temporal pode ocasionar estranhamentos linguísticos, éticos e estéticos. Novamente aqui quem pode diminuir tal estranhamento e suscitar a curiosidade do jovem leitor é o professor mediador, e, como se verá na análise dos dados, há inúmeras formas de assim o fazer.

Para a autora é trabalho da escola, mais especificamente do professor de literatura, mudar essa postura do jovem leitor e lhe oferecer todas as possibilidades de leitura. A fim de atingir tal objetivo – a formação do jovem leitor literário – há iniciativas que podem ser elencadas, como a que será descrita no próximo capítulo, ou a metodologia adotada pelo departamento de Língua Portuguesa do Cepae/UFG.

Nessa instituição, o estudo de literatura no Ensino Médio se dá pela indicação de um título por bimestre, pertencente a gêneros, estilos e épocas diferentes, para que os alunos tenham contato com uma maior amplitude de temas, linguagens e estéticas apresentadas pela arte literária. Com o intuito de quebrar a rejeição do jovem ao texto literário, principalmente o canônico, os professores do Ensino Médio pedem que os alunos escolham outros quatro textos de livre escolha.

Essa abertura para que os alunos dividam a leitura entre livros indicados pelo professor e escolhidos por eles não só rompe com o estranhamento inicial do jovem com o cânone como lhe permite comparar a dita “literatura de massa” com a literatura canônica, ampliando assim seu repertório de leitura.

CAPÍTULO 3 - TODA LEITURA GERA APRENDIZADO

3.1 O estudo

Esta pesquisa é do tipo estudo de caso, sendo uma abordagem qualitativa com enfoque na observação e coleta de dados empíricos. O objeto de apreciação consistiu no trabalho de uma professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola da rede pública de Goiânia. A finalidade era a de, mediante a observação das aulas, o estudo de documentos que regulamentam seu trabalho e a análise das respostas a questionários, constatar se seu trabalho de mediação pôde realmente incidir no gosto literário dos alunos.

Este caminho foi o escolhido porque a abordagem qualitativa deve ser norteadada menos pela representatividade numérica, e mais com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo. Para Lüdke e André (1986), investigações deste tipo apresentam aspectos subjetivos atingindo motivações não explícitas de maneira espontânea. Outro aspecto que também levou à escolha deste tipo de análise é que esse modelo possibilita ao pesquisador inserir-se na realidade dos sujeitos pesquisados e permite ainda entender como as pessoas interagem com os significados.

A abordagem qualitativa na área da educação teve seu desenvolvimento por volta do final dos anos 1960, período em que os problemas educativos levaram a esse tipo de estudo e tornaram os pesquisadores mais sensíveis a assim investigar (BOGDAN; BIKLEN, 1982), e tem sido uma importante atividade de consulta para a aprendizagem.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos problemas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Ou seja, proporciona referenciais de valores e interesses humanos que orientam o pesquisador, além de ter como preocupação a compreensão de um grupo e não a comprovação dos dados através dos números. Mas não se pode esquecer que a abordagem qualitativa também pode ser quantitativa. O que a difere das demais é que não se limita somente aos dados estatísticos, mas seu pesquisador normalmente os aproveita e utiliza em uma “interpretação mais ampla da mesma” (TRIVIÑOS 2013, p. 118).

Nesses estudos, o investigador serve de ponte entre o conhecimento da área e as novas evidências que serão estabelecidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sendo assim, fica difícil separar os elementos envolvidos: o pesquisador, a pesquisa e os resultados estudados, e, com isso, torna-se fundamental ressaltar que o pesquisador não deve influenciar o sujeito com suas crenças ou conhecimentos, mas que “cerque seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 9), podendo, dessa forma, produzir frutos que auxiliem na criação de soluções práticas para os problemas da educação, sendo essa efetividade do trabalho possível porque o agente está inserido no cotidiano das escolas.

Essa confiança pôde ser percebida, uma vez que tanto a professora quanto os alunos acompanhados aceitaram a presença da pesquisadora sem reservas. De fato, infere-se que eles não alteraram sua rotina. Casos de indisciplina por parte dos alunos aconteceram e não foram disfarçados pela professora que, por sua vez não dissimulou também nem momentos de “descrença” nem de comodismo: descrença com o sistema educacional, que não oferece condições para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, e comodismo, fruto desse mesmo sistema que tolhe iniciativas criativas dos professores mediante uma matriz curricular limitante.

A abordagem qualitativa, para Bodgan e Biklen (1982), apresenta cinco características básicas. São elas:

1) Por ter como fonte direta de dados o ambiente natural, o pesquisador deve passar muito tempo nele. Neste caso, contando as aulas de 2015 e 2016, a duração foi de aproximadamente quinze (15) meses.

2) É descritiva e, como tal, seus dados deverão ser descritos com palavras ou imagens e não em números, podendo incluir transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Os investigadores devem analisar minuciosamente o mundo em que estão inseridos os sujeitos. Nesta pesquisa foi feito o acompanhamento das aulas, questionários, estudo e comparação de documentos como o PPP e o Projeto de Ensino de Língua Portuguesa do CEPAGE – UFG, usados como referência, com os da escola em questão.

3) Há um interesse maior pelo processo, levando-se em consideração variáveis como a forma de o professor se relacionar com os alunos, o ambiente da sala de aula, o cotidiano dos estudantes e as relações interpessoais; todas essas foram citadas na descrição das aulas.

4) A análise dos dados tende a ser indutiva, não sendo utilizada apenas para confirmar ou não as hipóteses, mas para construir abstrações a partir de um conjunto de dados particulares – o que também se verificou nesta pesquisa.

5) Durante a investigação, os pesquisadores devem se ater à forma como os sujeitos se portam, às suas perspectivas e ao meio social e cultural em que estão inseridos; também percebido aqui pela forma como os dados são abordados em todo o trabalho.

Seguindo esse caminho, torna-se importante deixar claro que a abordagem qualitativa:

não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitem encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado “relatório final” da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados (TRIVIÑOS 2013, p. 131).

Isso quer dizer que, mesmo iniciando seu trabalho apoiado em certa fundamentação teórica, o pesquisador precisa ir revendo-a conforme o desenrolar da pesquisa, já que o “trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo” (TRIVIÑOS, 2013, p. 131). Além dessas cinco características, ainda podemos observar diversas formas de a abordagem qualitativa acontecer e, “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17), por isso, nesse trabalho, o estudo de caso foi o escolhido.

O estudo de caso deve ser empregado quando o objetivo da pesquisa for analisar uma singularidade. Lüdke e André (1986) dizem que o caso deve estar definido e delimitado para que se desenvolva o estudo, que, quando com associado a uma abordagem qualitativa é a oportunidade que o pesquisador tem para envolver-se com os problemas escolares e buscar se aprofundar em seus aspectos mais relevantes. Por estar inserido no ambiente em estudo, o pesquisador pode tentar apontar possíveis soluções para os problemas observados.

Podem ser destacadas como características do estudo de caso: a busca por descobertas, já que, a qualquer momento, pode-se deparar com algumas importantes, capazes de mudar as investigações; o contexto como elemento fundamental para compreender melhor o problema, as ações e interações dos sujeitos envolvidos; a busca por retratar a realidade; as variadas

fontes de informação; o relato de experiências durante o estudo; apresentação de opostos e contraditórios pontos de vista dentro de uma situação; e, por fim, o emprego de uma linguagem menos científica e mais acessível do que outros tipos de relatórios. Assim, pode-se dizer que:

a preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso (LUDKĚ; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Em outras palavras, o estudo de caso parte de pressupostos iniciais, mas com uma abertura maior a novas implicações que possam surgir durante a pesquisa, o que o torna mais completo que as demais por levar em conta o contexto. Apesar da aparente falta de metodologia, o estudo de caso segue a teoria de Bakhtin e seu Círculo por envolver um diálogo entre o pesquisador, os dados e os sujeitos estudados. Nesse caminho dialógico, torna-se importante que:

antes, estabeleçamos uma distinção operatória: um método é um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas surpreendentes. Descartes expôs um método, mas Leibniz vai dizer que Descartes, seguindo seu método, descobriu coisas interessantes, mas se outro pesquisador seguir as mesmas regras somente descobrirá o que Descartes já descobrira: será preciso, para fazer descobertas surpreendentes, desobedecer ao método metodicamente diante de outros objetos sobre os quais se debruça o pesquisador. Fazer isso é dispor de uma metodologia: um modo particular, às vezes somente explicável a posteriori na dialética da exposição, quando se ordenam o que pode ter sido descoberto desordenadamente. Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimãos definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido (GERALDI, 2012, p. 24).

Para Nisbet e Watt (1978, apud; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) o estudo de caso apresenta três fases que, em muitos momentos, vão se intercalando. A primeira fase seria a exploratória; a segunda, voltada para a coleta de dados e na terceira há a análise, a interpretação dos dados e a elaboração do relatório.

Com a delimitação do problema, inicia-se a averiguação e, após a fase exploratória, coletam-se os dados utilizando os instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas que, segundo Lüdke e André (1986) são indicados pelo objeto estudado. Para a compreensão do foco dessa pesquisa, inferiu-se que a melhor metodologia seria o estudo de caso qualitativo, por meio de instrumentos como a observação, o questionário e a análise documental.

Um dos instrumentos de coleta de dados é o questionário que, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”(p. 128).

De acordo com o autor, tal instrumento apresenta como vantagens: a) possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implicação de menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garantia do anonimato das respostas; d) possibilidade de que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não exposição dos pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Um questionário pode conter questões abertas e/ou fechadas. As abertas permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante, que poderá utilizar linguagem própria. Uma dificuldade desse tipo de questão é a cobrança de uma capacidade linguística maior do respondente. Já as perguntas fechadas facilitam o informante na escolha de uma entre as respostas possíveis.

Segundo Gil (1999), o questionário pode apresentar respostas a diversos aspectos da realidade e conteúdos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

Outro instrumento de análise é a observação, que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 90). Porém esse método de pesquisa só será válido se for planejado e registrado sistematicamente.

Há várias formas de observação (NOCE, 2016). A *observação participante* consiste na interação do pesquisador com a comunidade ou grupo, diferente da *não participante*, na qual o observador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela - permanece de fora de suas atividades. Ainda podemos citar a observação natural e a artificial. Nesta, o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações; naquela, ele pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. Aqui se optou pela observação não participante e artificial.

Além da maneira como o pesquisador participa da observação, esta ainda pode ser analisada pelo modo como se dá a observação, podendo ser: sistemática (baseada em critérios científicos, planejada, controlada), não sistemática (com a observação diária sem critérios

científicos), estruturada (com um sistema diferenciado de categorias, alto grau de confiabilidade) e a não estruturada (com categorias gerais e abertas; apresenta liberdade de observação), sendo as de segundo tipo escolhidas por esta pesquisadora.

Em relação à presença do pesquisador no ambiente a ser pesquisado, Lüdke & André (1986) afirmam que:

sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p. 26).

Essa presença pode acontecer de várias formas: observação participante periférica, observação participante ativa ou observação participante completa (ADLER E ADLER apud BARBIER, 2007, p.126). Na periférica, o pesquisador é considerado como “pertencente” ao grupo, mas não está frente às atividades. Na ativa, o pesquisador está dentro e fora do grupo. Já a participante completa, o pesquisador já era membro ou se tornou membro do grupo por conversão.

Na presente pesquisa ora apresentada, foi utilizada a observação participante completa, já que a pesquisadora já havia trabalhado na escola. Junto a essa observação, e para concretizá-la, foi utilizado o diário de observação ou de itinerância que, segundo Barbier (2007), é um instrumento de investigação no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que compreende, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida. Este instrumento, ainda de acordo com Barbier (2007), compõe-se de três fases: o diário-rascunho, o diário-elaborado e o diário-comentado. No diário-rascunho, escrevem-se todas as percepções sem usar filtros, de qualquer modo, sobre qualquer coisa ou qualquer pessoa. É a parte mais íntima do diário, pois só será lida integralmente pelo seu autor e pessoas mais próximas. Já o diário-elaborado é constituído a partir do diário rascunho, mas, nesse caso é escrito para um possível leitor, para sociabilizar os escritos. Por último, no diário-comentado, o pesquisador expõe fragmentos ou a totalidade de seu diário para o leitor ou grupo de leitores.

Além da análise desse diário, fez-se também uma análise bibliográfica e documental para que o assunto pudesse ser observado em sua totalidade. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 38) e seu uso se justifica porque:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008: 295).

A análise bibliográfica é o levantamento de um determinado tema em bases de dados divulgados em variados meios e gêneros textuais. Este tipo de análise aparenta ser o procedimento mais fácil, porém a profusão de material disponível torna-a um dos problemas mais sérios a serem resolvidos pelo pesquisador que precisa bem delimitar o material a ser utilizado em seu estudo. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema” (p. 61). Sendo assim, além da pesquisa bibliográfica que gerou os dois primeiros capítulos desse estudo e parte deste terceiro, estudou-se ainda o currículo bimestralizado do Estado de Goiás e os já citados parâmetros curriculares e orientações curriculares, além dos PPP e Projetos de Ensino/ Planejamientos anuais (do colégio envolvido na pesquisa e do CEPAE-UFG) para uma maior compreensão por parte da pesquisadora de como esses documentos podem ser elaborados e o que eles acarretam em seus ambientes de gestão.

3.2 O campo de pesquisa

No findar de 2015, após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, a pesquisa aqui apresentada foi iniciada e tinha como objetivo principal examinar como as práticas de mediação docentes podem atuar na formação do jovem como leitor efetivo de textos literários. Durante o estudo, analisaram-se as práticas de uma professora de uma escola estadual de tempo integral que tinha dentre seus alunos vários leitores.

A pesquisa foi iniciada em 2015 com turmas do segundo ano do Ensino Médio em período integral. No ano de 2016, continuou-se com a pesquisa e com as observações, com as mesmas turmas já em seu terceiro ano escolar e ampliou-se o contingente agora com duas novas turmas de segundo ano. O grupo de alunos das turmas iniciais sofreu algumas alterações, com a presença de alguns alunos novos e a perda de outros por motivo de transferência. No final, conseguiu-se acompanhar aproximadamente 120 alunos durante um

ano e três meses, porém, desse grupo apenas 60 alunos autorizaram ou tiveram sua participação efetiva autorizada.

Como o tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, a professora foi observada durante as aulas e respondeu a um questionário, junto com seus alunos. Suas aulas, atividades, interesses de leitura, preferências e rejeições foram acompanhadas por meio da observação de suas aulas destacando-se aqui as indicações de leitura feitas por ela durante as chamadas aulas expositivas e nas conversas com os alunos.

As observações foram realizadas na maioria das vezes em sala de aula (algumas ocorreram na biblioteca e outras no pátio da escola). Os questionários, por sua vez, foram entregues aos alunos e à professora para que respondessem e entregassem posteriormente. Assim foi feito, em forma de questionário indireto, para melhor atender à realidade da escola e por ser a melhor possibilidade para realizar-se a pesquisa sem comprometer as atividades discentes e docentes.

Com relação ao cronograma de trabalho, iniciou-se pela revisão bibliográfica sobre a importância da leitura literária na formação do ser e o papel do professor como mediador no incentivo à leitura. Em seguida, após a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e a anuência dos responsáveis pela escola, começou a análise de documentos como o PPP da escola, o plano de curso seguido pela professora em observação e vários outros.

A pesquisa propriamente dita inicia-se em outubro de 2015 com a observação das aulas e a resolução dos questionários por parte dos alunos e da professora em observação. Esta fase estende-se até o final da análise dos dados e a elaboração do produto.

Projetos de pesquisa desenvolvidos nas escolas devem levar em consideração as particularidades da comunidade envolvida. Para o estudo da leitura literária, o processo não é diferente e do mesmo modo faz-se necessário conhecer a realidade da comunidade estudada.

A Pesquisa aqui descrita teve como cenário o CEPI – Colégio Estadual Pré-Universitário, localizado na Rua 240 s/nº no Setor Universitário em Goiânia, capital de Goiás. Por estar em uma localização muito privilegiada, em região de grande número de universidades, a unidade educacional sempre possuiu uma excelente parceria com as universidades e bastante requisitada para campo de estágios e projetos desenvolvidos pelas

mesmas. Em contrapartida, a presença dos grupos universitários na escola constitui uma fonte de incentivo aos alunos que buscam carreira acadêmica⁶.

Esse local foi escolhido pelo fato de a pesquisadora já haver trabalhado nessa escola e conhecer o caso que gerou o questionamento feito nessa pesquisa: a postura do professor de língua portuguesa pode motivar e ajudar a desenvolver não só a prática da leitura, mas a prática de uma leitura mais crítica e aprofundada?

Essa escola recebeu sua atual denominação “segundo a Lei Nº 15.219 de 23 de junho de 2005, publicada no Diário Oficial – Ano - 168 Diário Oficial /GO – Nº 19670, momento este em que a escola sofreu transformações em sua estrutura funcional, passando a ser a junção de duas escolas: Colégio Estadual Pré-Vestibular e Colégio Estadual Presidente Costa e Silva – Colu, ambos situados no setor Universitário” (GOIÂNIA, PPP, 2016, p. 06). As duas escolas enfrentavam dificuldades distintas tais como: a primeira possuía uma estrutura física bastante reduzida, não comportando, assim, a quantidade de alunos existentes, e a segunda, tendo amplos espaços físicos, enfrentava dificuldade com relação ao número de alunos. Mediante os problemas das duas unidades escolares, a Secretaria Estadual de Educação teve como solução realizar a junção das duas escolas que passaram a funcionar no endereço da extinta escola Colégio Estadual Presidente Costa e Silva – Colu.

Com a criação do Programa Novo Futuro, a escola passou a funcionar em período integral e voltou-se apenas à fase do Ensino Médio. Uma das características desse novo programa que surge na rede estadual de educação é que não apenas os estudantes, mas também os professores assumem o compromisso de se dedicarem em tempo integral à escola.

O quadro de servidores conta com 32 (trinta dois) funcionários, sendo 13 (treze) professores e 19 (dezenove) agentes administrativos, boa parte desses servidores, principalmente os professores, são de contrato temporário, pois o regime integral não traz vantagens financeiras aos mesmos. O primeiro grupo de profissionais está em regime integral e o segundo grupo distribui-se nos 02 (dois) turnos. A instituição é administrada por um gestor, eleito pela comunidade escolar com mandato de três anos. O gestor convoca os outros profissionais para com ele compor o grupo, sendo o Secretário Geral, o Coordenador administrativo Financeiro – CAF e o Coordenador Pedagógico.

O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores – Coordenador Pedagógico (coordenação geral) e Coordenadores de Área (professores que

⁶ Porém, após o processo de ocupação das escolas pelos alunos secundaristas, apoiados por universitários, essa parceria da escola com as universidades parece ter sido abalada e a escola não contou a presença de nenhum universitário em 2016.

atuam com menos aulas na regência de sala e atuam na coordenação de área). São 4 (quatro) os coordenadores de área. Eles se classificam de acordo com a área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e suas tecnologias e ainda Coordenador da Área Diversificada do Currículo.

A escola dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos, pedagógicos, distribuídos em quatro blocos com dois andares cada um, sendo três deles destinados às salas de aula e um para a parte administrativa, biblioteca, auditório e cantina. Há sala de laboratório de informática (quase desativado por falta de um dinamizador – que o governo do estado não disponibiliza mais – e devido ao fato de as máquinas estarem muito antigas e/ou com defeitos), laboratório de química, física e matemática, biblioteca (atualmente só funciona em alguns momentos e por boa vontade de uma professora que se disponibiliza a ali trabalhar no momento em que não está com atividades de inclusão para as quais agora é contratada – novamente aqui o governo não disponibiliza o bibliotecário necessário ao real funcionamento da biblioteca), sala dos professores – utilizada tanto para os momentos de descanso e de estudo dos mesmos quanto para as reuniões que surjam. Há 22 boxes nos banheiros, sendo 11 masculinos e 11 femininos. Há quatro para uso dos professores, masculino e feminino.

Há 22 salas de aula, porém, apenas 13 funcionam como sala de aula ambiente e as demais ou estão fechadas ou em uso para a equipe de inclusão e outras atividades pedagógicas. Há ainda os espaços da secretaria, coordenação, cozinha, recreação, uma quadra de esporte aberta, uma quadra de esporte coberta (informações retiradas do plano de ação da escola e de seu PPP). O espaço da escola de forma geral encontra-se em estado ruim de conservação, precisando com urgência de reforma para facilitar o trabalho e manutenção. Não há refeitório na escola, por isso o lanche e o almoço são servidos na parte coberta do pátio. O espaço externo da escola é enorme, porém pouco arborizado e com poucas opções de uso didático ou de lazer. A escola atende a cerca de 200 alunos em turno integral único com turmas apenas de Ensino Médio.

A pesquisadora recebeu autorização para entrada no colégio CEPI – Colégio Estadual Pré-Universitário a partir de uma conversa com a diretora, ocasião em que foi esclarecido como seria aplicado o Projeto e se apresentou o pré-projeto da pesquisa. Após ter recebido o aval da diretora, procurou-se a Subsecretaria Metropolitana de Educação e o subsecretário autorizou a pesquisa assinando o termo de anuência. O próximo passo foi procurar a professora para que dela se recebesse também a anuência, já que seria a mais afetada pela presença de outra pessoa em quase todas as suas aulas.

As turmas solicitadas foram as duas turmas de segundo ano da escola. Nessas turmas havia 35 alunos em cada e, embora a idade normalmente encontrada nessas turmas seja de 15/16 anos, havia estudantes com idade menor e também maior. No final da pesquisa estavam em acompanhamento turmas de segundo e de terceiro ano.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

3.3.1 Coadjuvantes sim, secundários não

Com o objetivo de entender melhor os alunos participantes da pesquisa, tentou-se estabelecer o perfil socioeconômico e de leitura desses alunos. Para isso, foram utilizados dois tipos de instrumentos: um questionário que é sempre aplicado pela escola no início do ano, a fim de levantar o perfil socioeconômico dos discentes e questionário aplicado pela pesquisadora. É bom lembrar que os dados e análises aqui apresentados têm caráter exploratório e, portanto, estão isentos de uma análise minuciosa e, dessa forma, serão usados apenas para um melhor conhecimento do universo dos alunos participantes das atividades de leitura em análise.

A turma da 2ª série A é composta por 29 alunos frequentes, na maioria meninas (68%). Analisando a faixa etária (Figura 1), é possível perceber uma maioria de alunos com 16 anos (53,57%), enquanto 28,57% tem 17 anos, 7,15% tem 21 anos e somente 1 aluno com 15, um com 19 e outro com 20 anos. Ou seja, é uma turma em que a maioria dos alunos tem a idade esperada para esta série.

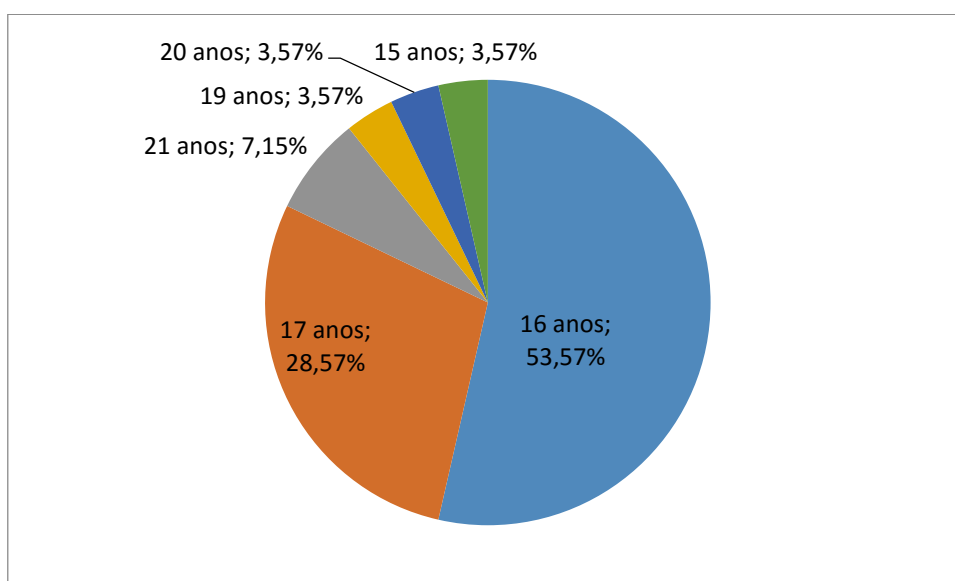


Figura 1 – Idade dos Alunos na 2ª Série A

A turma da 2ª série C é frequentada por 29 alunos, na maioria meninas (62%). Analisando a faixa etária (Figura 2), é possível perceber uma maioria de alunos com 16 e 17 anos (41,37%, cada), enquanto 6,88% têm 18 anos, 3,44% têm 15 anos e 19 anos. Ou seja, também é uma turma em que a maioria dos alunos tem a idade esperada para esta série.

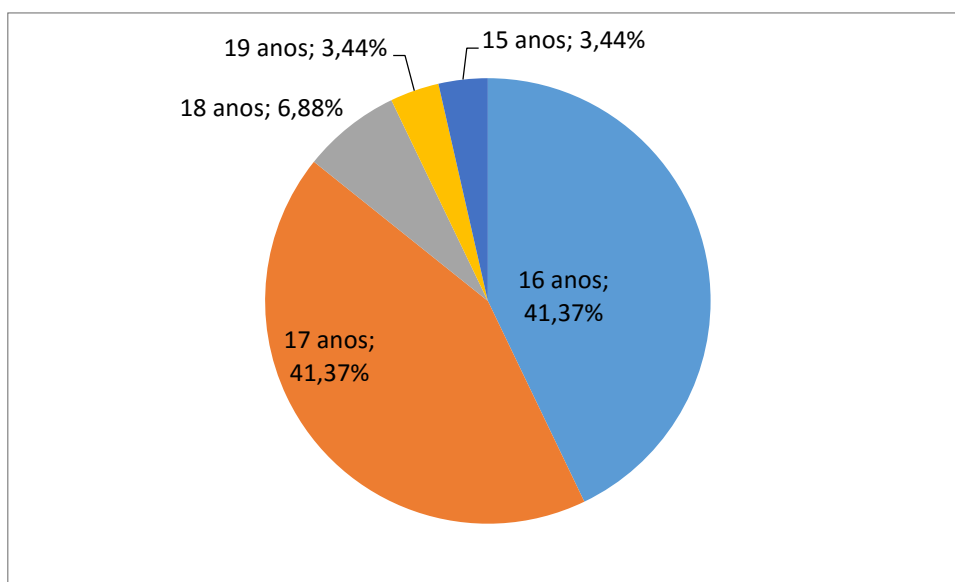


Figura 2 – Idade dos Alunos na 2ª Série C

Há 32 alunos na turma da 3ª série A, sendo que metade é de meninos e a outra metade é de meninas, caso raro de acontecer. Analisando a faixa etária (Figura 3), é possível perceber uma maioria de alunos com 17 anos (47%), enquanto 41% têm 18 anos, 9% têm 16 anos e somente 3% estão com 20 anos. Ou seja, é uma turma em que a maioria dos alunos tem a idade esperada para esta série – 16/17 anos – já que no Brasil uma criança entra na escola básica por volta dos 06 anos de idade.

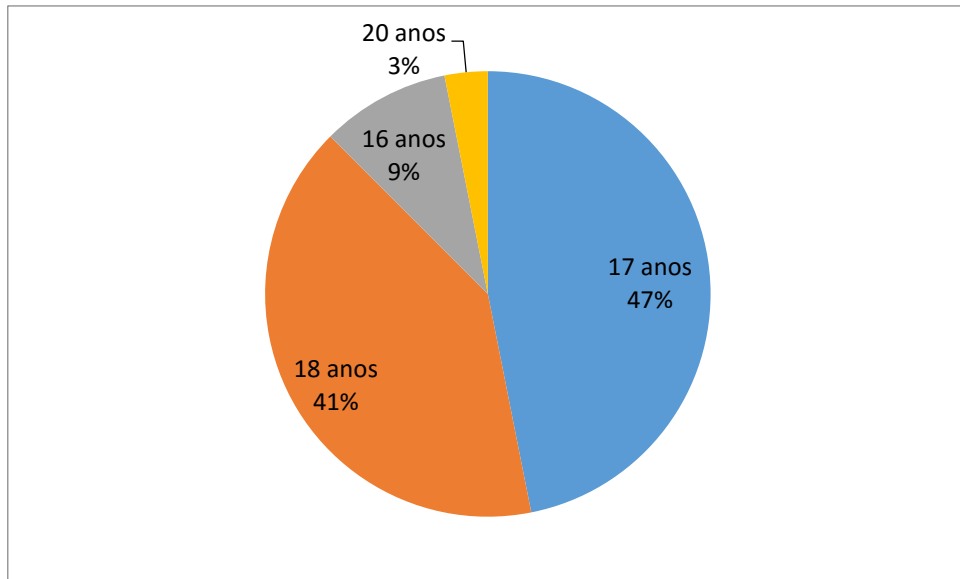


Figura 3 – Idade dos Alunos na 3ª Série A

A turma da 3ª série B é composta por 23 alunos frequentes, na maioria meninos (57%). Analisando a faixa etária (Figura 4), é possível perceber uma maioria de alunos com 17 anos (50%), enquanto 31% têm 18 anos, 7%, 20 anos e 4% dos alunos têm respectivamente 16, 19 e 22 anos. Ou seja, esta também é uma turma em que a maioria dos alunos tem a idade esperada para esta série, apesar de haver uma quantidade maior de alunos acima dos 18 anos.

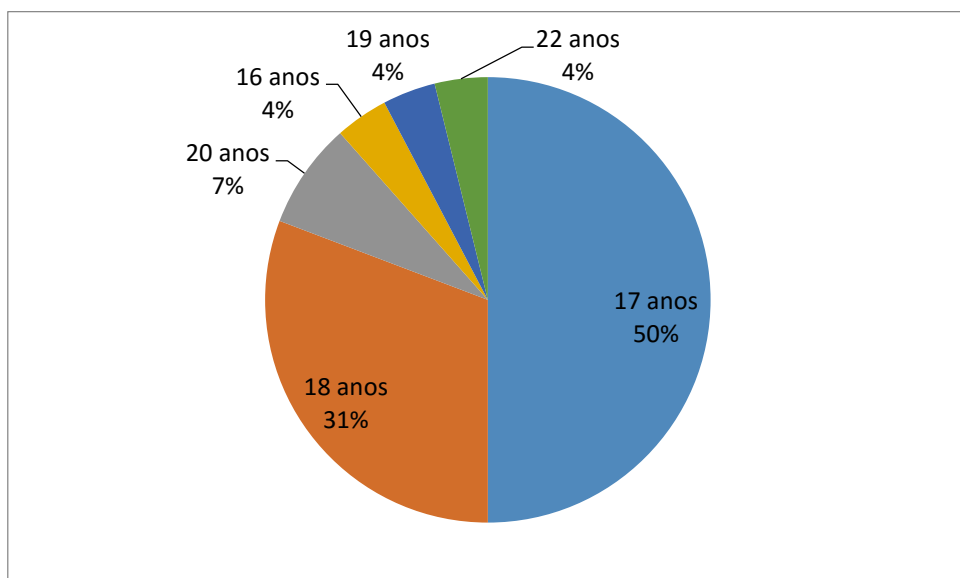


Figura 4 – Idade dos Alunos na 3ª Série A

Quanto ao perfil socioeconômico, levantamos os seguintes resultados: a maioria dos alunos (cerca de 45%) reside próximo à escola, em casa própria e os pais possuem empregos formais (funcionário público, militar, gerente de loja, eletricista, cozinheiro, pedreiro,

churrasqueiro, auxiliar de finanças, padeiro, segurança, ferramenteiro, atendente de lanchonete). Há também alguns alunos cujos pais exercem as profissões de maneira informal. Já no que se refere ao grau de instrução dos pais, os dados apontaram que cerca de 60% destas pessoas concluíram o Fundamental I, 34% o Fundamental II, e 15% o ensino superior. Por ser uma escola de período integral, nenhum aluno declarou que trabalhava fora.

Visando levantar o perfil de leitura dos alunos, foram coletadas algumas informações. No que se refere à questão, – **Você se considera um bom leitor** –, trinta e quatro (34) alunos afirmaram que sim; vinte e quatro disseram que não e dois alunos marcaram tanto a opção sim quanto a não.

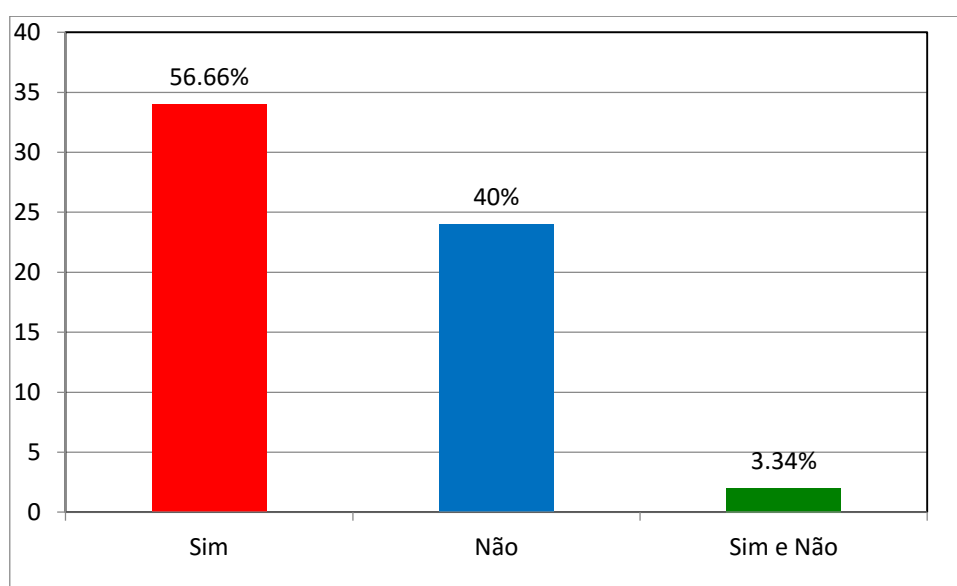


Figura 5 – Você se considera um bom leitor?

Em relação às perguntas, - **Você gosta de ler?** e **Você se considera um leitor assíduo?** -, as respostas foram surpreendentes, porque os números são um tanto quanto discrepantes, conforme podemos observar por meio da Figura 6 e 7. Isso porque, enquanto 34 alunos se consideram bons leitores, apenas 28 assumem gostar de ler e esse número diminui ainda mais quando a questão recai sobre a assiduidade da leitura que é de apenas 17 alunos.

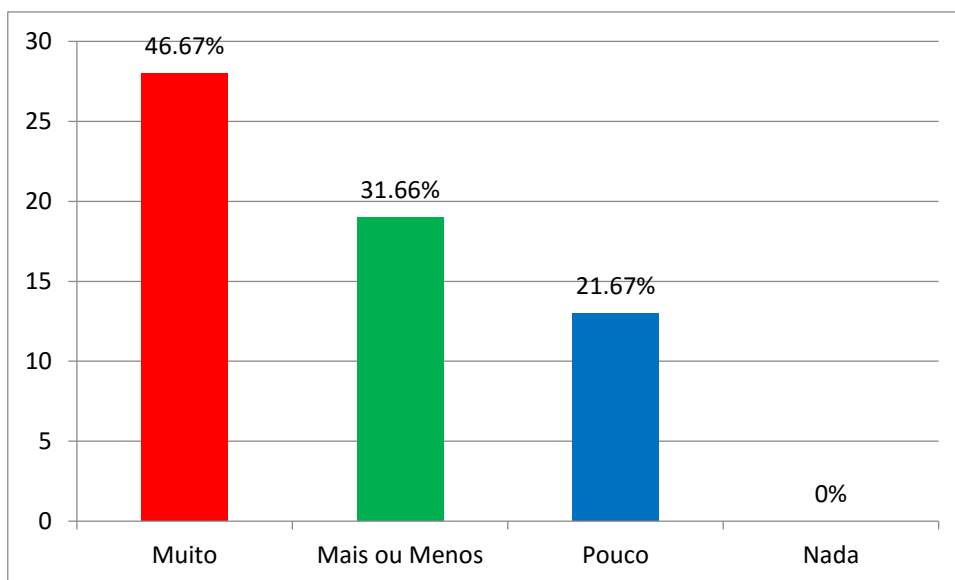


Figura 6 – Você gosta de ler?

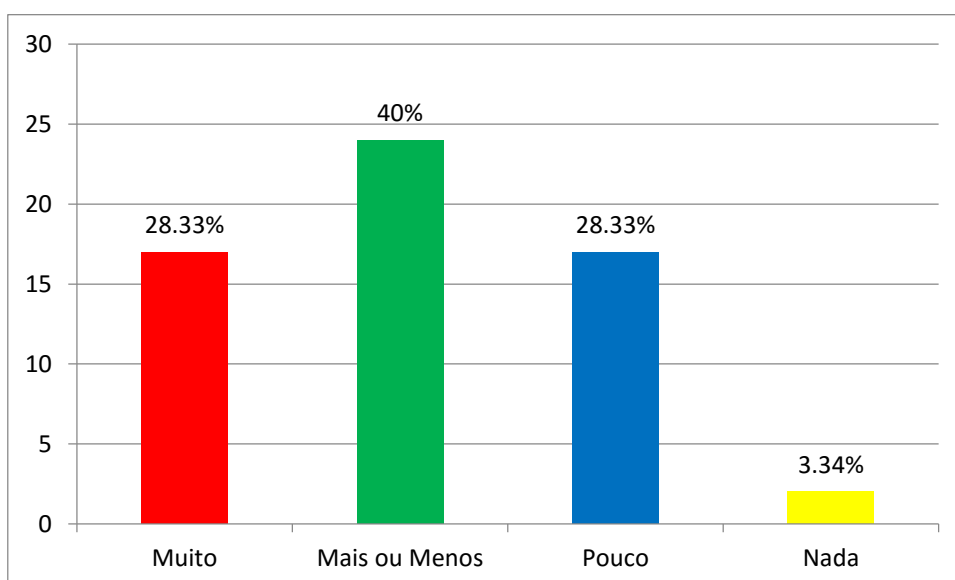


Figura 7 – Você se considera um leitor assíduo?

Com relação à questão – **Em sua opinião, os contextos social, escolar e familiar influenciam na formação de leitores?** – a maioria esmagadora respondeu que sim, o que vem confirmar teorias como a do capital cultural de Bourdieu e a necessidade da melhoria da mediação no processo de incentivo à leitura, principalmente, a literária.

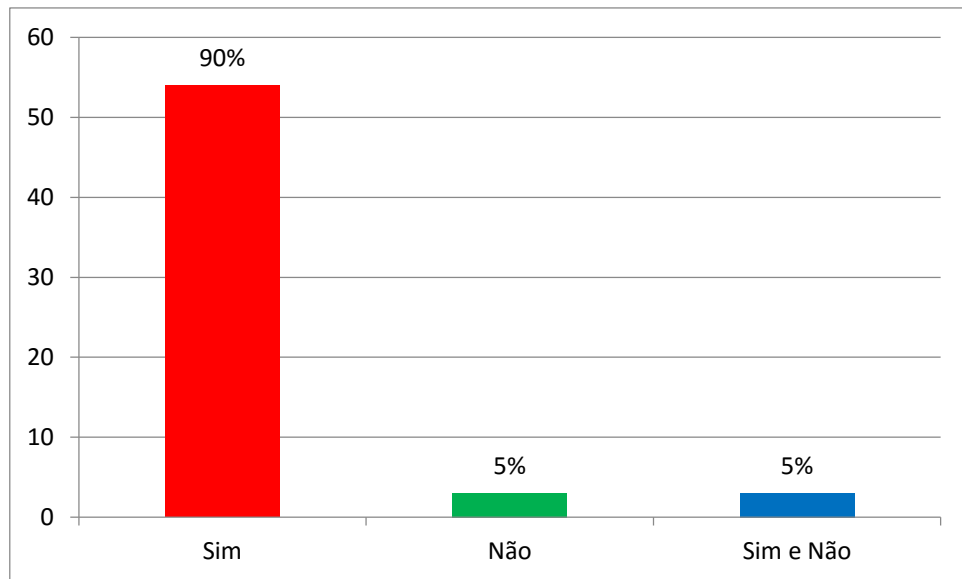


Figura 8 – Em sua opinião, o contexto social, escolar e familiar influenciam na formação de leitores?

Quando a pergunta recai sobre o prazer da leitura – **Hoje, você diria que lê mais por: obrigação ou prazer.** – os alunos são categóricos quanto ao fato da necessidade do prazer para levar à leitura (43 alunos).

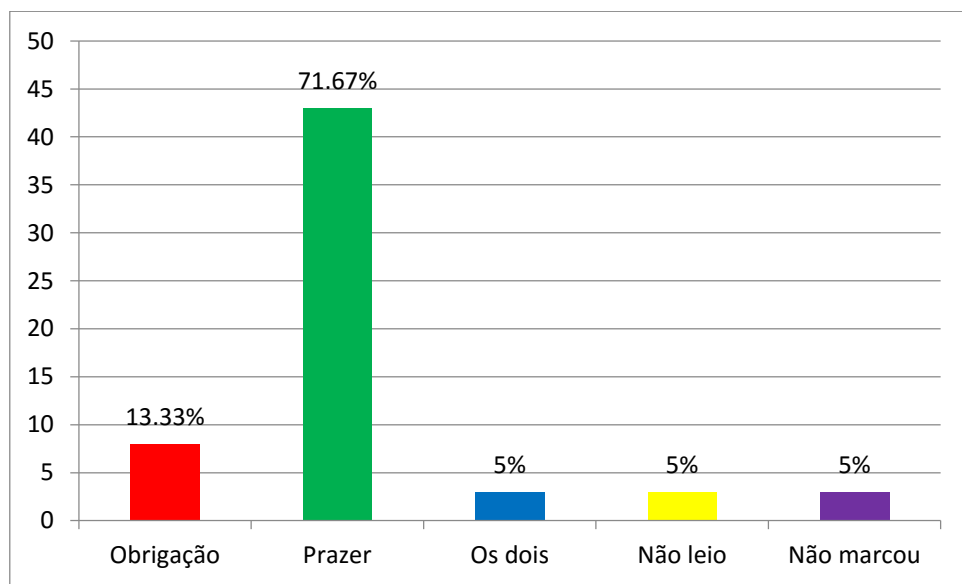


Figura 9 – Hoje você diria que lê mais por: Obrigação ou Prazer?

Com relação às questões 10 e 11, que verificam o que os alunos leem por prazer e por obrigação, alguns “gêneros” e títulos de obras foram citados. Mas o que mais chama a atenção é que a maioria das respostas (37 alunos – 63%) dadas à questão – O que você lê por obrigação? – trazem a ideia de que as obras indicadas para leitura na escola são sempre por obrigação e não por prazer. Essa ideia se formou, talvez, pelo fato de que boa parte das

indicações de leitura pressupõe a realização de alguma atividade. Porém, uma ressalva aqui deve ser feita – e será melhor explorada mais à frente – muitos desses gêneros citados pelos alunos como leitura por prazer foram indicados pela professora durante as aulas e alguns, inclusive, fizeram parte de um dos trabalhos solicitados e que estará descrito no nosso produto.

Infere-se a partir da análise destes dados, que esses alunos leem diferentes gêneros e épocas e, pela forma como nomeiam suas leituras, fica claro que a professora diversifica bem suas indicações e teoriza o material indicado para que os alunos saibam o que estão lendo.

Ainda sobre essa questão, chamou atenção a resposta da aluna KCL – “Não sou obrigada a ler nada, porém leio alguns gêneros que eu não gosto, porque tenho consciência que alguns são importantes”. – demonstrando que reconhece a importância da leitura “variada” e não apenas da leitura por prazer, ou seja, sabe que a leitura literária, em geral, é importante para sua formação como pessoa, como afirma Candido (1972).

A segunda questão pedia que o aluno justificasse por que se considera ou não um bom leitor e aí há quatro tipos de respostas que, ou se repetiram, ou são pertinentes para este estudo: 3,34% dos alunos responderam que não são bons leitores e o motivo alegado é o tempo despedido às redes sociais. É o que exemplifica a fala de VCS: “Porque eu não gosto de ler muito, minha infância eu passei lendo bastante mas agora não leio muito devido as redes sociais, etc”. Outro grupo de alunos (13,33%) justifica a mediação ou a falta dela para ser ou não um bom leitor. Nesse grupo se encontra FSL que não se considera um bom leitor “Por que nunca tive o hábito e só comecei a ler após meus amigos me emprestarem alguns livros”. Já os que se consideram bons leitores também apontam uma mediação eficiente como razão para o desenvolvimento do gosto pela leitura e as palavras de TGLR reforçam a importância do mediador, seja ele quem for: “Procuró estar sempre lendo, porque me ajuda na escola, e é uma paixão que eu trago comigo desde pequena”.

Outro grupo (10%) se diz bom leitor simplesmente por ler muito, como afirma MFC: “Porque eu leio vários livros, de gêneros diferentes, regularmente, me considero uma apaixonada por literatura”. E 28,33% acham que são bons leitores por serem apaixonados por literatura. Como afirmam, respectivamente, MABA e MCM: “Eu me considero uma boa leitora, pois eu tenho prazer em ler todos os estilos literários” e “Eu me considero uma boa leitora por me interessar por livros, por ser apaixonada em como a leitura pode nos transportar para diversos mundo”. Essa última opinião remete a autores como Candido (2006) e Todorov (2009) que diz:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário.” (TODOROV, 2009, p. 76).

A quinta questão era sobre o significado da literatura para a vida do aluno e suscitou respostas bem interessantes para o conhecimento do perfil desses adolescentes e da contribuição docente em sua formação de leitura.

A aluna MCM destacou o poder de evasão e o potencial de conhecimentos que a leitura literária pode proporcionar ao leitor. Segundo ela, a leitura “significa o meu mundo particular, onde posso fugir da realidade e buscar modos de conhecimento”.

MABA parece ter lido *A literatura e a formação do homem*, de Antonio Candido, pois à mesma questão ela responde: “Para mim, a leitura é de suma importância em minha vida, afinal, eu leio quando estou triste, feliz, animada, ou seja, sempre! A leitura me faz viajar e me faz viver em outra realidade”. Essa opinião é compartilhada por JPSS, que muito bem define a leitura como “um momento que a dedicação da vida exterior sai de cena e entra a vida que se passa em palavras de uma história interior escrita em um livro. Ler para mim significa o escape de uma vida e o renovo de outra. Dentro e fora dos livros”. E como observa Candido (1972):

A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (p. 83)

Percebe-se aqui que as palavras da aluna BCP, de um profundo lirismo, confirmam as teorias dialógicas de Bakhtin para quem a linguagem é responsável, ou seja, um texto é sempre um espaço de diálogo entre autor (e outros antes dele) e o leitor. Suas palavras também elucidam a teoria da recepção de Barthes (...), pois ela afirma que a leitura “é uma forma de você se comunicar com o autor. A leitura é a linguagem dos olhos e da fala. Ler é o que faz você compreender algo que não é dito”.

No que diz respeito à questão, - **Em sua opinião, os contextos social, escolar e familiar são relevantes na formação de leitores?** -, todos consideraram que sim e buscaram em suas memórias do início da infância a justificativa. Para MABA “quando os pais, ou aquelas pessoas que criam as crianças as incentivam a ler, a criança adquire desde a sua

infância o hábito de leitura. Contudo, quando não incentivada, a criança não terá prazer em ler, portanto não lerá”.

MCM, além da família, ainda dá aos professores a responsabilidade de influenciar na formação de leitores. Segundo ela “A formação de leitores geralmente é feita através do incentivo da família e de professores, então depende do contexto de vida da pessoa e da sociedade a sua volta”.

A última questão do questionário inquiria sobre a opinião dos alunos a respeito das atividades de incentivo à leitura propostas pela docente, objetivando saber se eles as consideravam eficazes. De 60 alunos, 58 responderam que sim, apenas um deles deixou a questão em branco e outro respondeu que não.

O interessante nesse caso é que a maioria deles (exceto 3,33%) justificou sua resposta, demonstrando que a variedade quanto aos gêneros e quanto às propostas são fatores motivadores das leituras literárias. Tal justificativa confirma a ideia de que um professor leitor e que diversifica criativamente suas atividades pedagógicas – fator primordial para um bom mediador – torna-se fundamental no processo de formação do leitor literário.

Considera-se que as respostas obtidas pelos 60 alunos elucidam de forma cabal a tese aqui levantada, qual seja, que uma mediação eficiente e criativa do texto literário é fator preponderante na formação do jovem leitor literário e, dentre os agentes mediadores, o professor de Língua Portuguesa tem papel determinante, uma vez que é o único capaz e em condições de assumir esta função.

3.3.2 A protagonista

Este estudo de caso tem como participante principal a mediadora de leitura literária Andréia, que é professora de Português e leciona no CEPI - Col. Est. Pré-Universitário há cerca 17 anos, portanto, tem vínculos constituídos com a unidade escolar e com a comunidade na qual está inserida. Já exerceu também sua profissão em um cursinho.

Estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. É formada em Letras pela Universidade Federal de Goiás, sendo que fez uma Especialização em Metodologia da Arte de Contar História Aplicada à Educação pela mesma universidade, cujo título do trabalho de final de curso era *A literatura goiana como elemento fixador da identidade regional*. Frequenta, ainda, os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

No questionário aplicado, foram levantados os seguintes dados: Andréia se considera uma boa leitora e, como tal, procura mostrar em suas aulas o quanto a literatura pode ensinar e tocar as pessoas. Segundo ela, “a literatura pode ser uma amiga que nos apoia e também nos ensina os segredos da vida, que nem sempre é gentil conosco, mas com os livros a jornada se torna menos dolorosa”.

Ela usa como apoio didático mais frequente em suas aulas de literatura os slides feitos em PowerPoint. Como espaços de leitura, além da biblioteca (espaço mais usado por ela para leitura, quando as condições propiciam) e do pátio da escola, a professora montou uma “mesa de leitura” em sua sala de aula na qual livros variados ficam à disposição não só dos alunos dela como de todos os alunos da escola.

Questionada sobre como trabalha a leitura literária em sala de aula, ela declarou que sugere leituras para o bimestre como “obrigatórias”, tentando “mostrar um outro lado dessas obras, levando para a realidade deles”. Além dessas leituras obrigatórias, a professora diz também sugerir, tentando estimular a curiosidade dos alunos, outras leituras que talvez eles possam achar interessantes.

Na resposta dada à questão – **O que lê por prazer?** –, nas conversas informais e observações de aulas dadas, que serão mais bem analisadas e discutidas no subcapítulo referente à análise das aulas de incentivo à leitura, permitiram perceber o quão amplo e eclético é seu universo de leitura, que vai da leitura de clássicos como *Ulisses*, de James Joyce a séries como *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, demonstrando clara preferência por obras de Moacyr Scliar e, atualmente, diz-se apaixonada por quadrinhos. Ela diz que lê um “pouco de tudo: fantasia, distopia, autores nacionais e estrangeiros, Best Sellers, livros desconhecidos, terror, quadrinhos/graphic novels etc”.

Sua paixão pela leitura literária é autêntica. Ao ser perguntada sobre o que lê por obrigação, não citou nenhuma obra de literatura, apenas livros “teóricos relacionados ao trabalho” ou “quando temos cursos ou obras para debate entre os professores em nosso momento de estudo”. A título de conhecimento, nesse modelo de escola integral que segue o programa Novo Futuro os professores têm momentos de estudo individual e em grupos, mas, conversando com os professores na escola, todos dizem que não são suficientes para preparação e correção de material didático.

Quando questionada sobre sua formação inicial, diz ter lido muito na infância e adolescência, mas que só se tornou realmente uma “leitora” na Faculdade de Letras, onde se

preparou bem para o trabalho com textos literários sob uma perspectiva diferenciada, mas considera que, após sair da faculdade, tem dificuldade de manter contato com novas obras, principalmente em relação aos autores contemporâneos. Faz-se necessário, aqui, devido à importância para se entender toda a trajetória analisada neste trabalho, a transcrição na íntegra da resposta dada por ela à questão – **Como se deu o seu processo de aprendizagem da leitura? Que memória você tem de sua formação como leitora? Você se lembra como e quando aprendeu a ler? O que lia? Como lia? A escola foi responsável por sua formação como leitora?**

Alladim. Um pequeno livro com imagens e textos e mesmo não sabendo ler, lembro de “contar” a história para minha avó deitada preguiçosamente no sofá, sorrindo enquanto eu narrava a história. Quando aprendi a ler era como se ninguém me segurasse mais, lia os livros que a escola do meu irmão pedia, lia os livros que meus professores mandavam – e os que não mandavam também.

De família humilde, juntava dinheiro para comprar livros usados em bancas, conseguia livros emprestados com uma vizinha mais abastada (eram as melhores férias quando ela deixava sua coleção comigo!). Visitava muitas bibliotecas, principalmente a Cora Coralina em Campinas. Era uma jornada que recompensava e os livros em minhas mãos eram o tesouro conquistado.

Eu lia de tudo, livros infantis, quando criança, e à medida que crescia mudava meu foro. Tive fases. Li quadrinhos compulsivamente na adolescência e me perdia em meio aos dilemas de *O Demolidor*, pois vivia eu mesma os meus aos 14, 15 anos.

Tive minha fase romântica com *Julia*, *Sabrina* e minhas “paixões” por personagens fictícios (confesso que ainda tenho minhas paixões literárias) de vários livros. Passei para literatura brasileira já no Ensino Médio e muitas obras estrangeiras como *Morro dos Ventos Uivantes*. Já estava moldando minhas preferências e não queria apenas “curtir” a história, queria entendê-la a fundo.

Fiz letras e daí para frente lia tudo à minha frente, cada obra desconhecida era um desafio ao tentar desvendá-la. Era um prazer “lutar com as palavras” na folha de papel desvendando os segredos de tantos autores.

Hoje eu posso dizer que leio tudo, amo uma gama de estilos, autores e já não me imponho limites. Permito-me total entrega, com igual prazer, a *Jogos Vorazes* ou mesmo *Senhor dos Anéis*, a literatura me seduz, me deixa levar pelo prazer de ler de entender os mistérios daquelas palavras, daquela história e se não houver mistérios a serem desvendados, fica a leitura por puro divertimento!

Infelizmente, a escola não foi determinante para meu amor à leitura, não tive estímulos com meus professores, acho que a vida foi minha grande incentivadora, pois os livros me acolhiam quando os problemas pareciam sem solução e nos braços desses personagens eu me sentia segura. Mas a falta de incentivo dos meus professores foi determinante em um ponto: eu não seria esse professor! Eu pelo menos tentaria mostrar aos meus alunos um pouco do que a literatura é capaz de fazer!”

Seu início como leitora corrobora a opinião de Calvino (1997) segundo a qual as obras clássicas, como a citada como a primeira marcante dessa professora, “exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da

memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (p. 08), levando, como bem disse a professora, a uma luta com as palavras para desvendar segredos e mundos.

Neste subcapítulo, esclareceu-se como foi feita a pesquisa, o caminho utilizado para chegar-se aos dados. Foi caracterizada ainda a escola pública na qual se realizou as observações durante os anos letivos de 2015 e 2016. Também foi apresentado, de forma rápida, o perfil dos alunos envolvidos nas observações e nas práticas de leitura analisadas e o da professora que, devido a todos os exemplos que serão mostrados no item intitulado “As aulas”, pode ser considerada uma professora com práticas próprias de docentes criativos.

3.4 Análise dos dados colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa

3.4.1 Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Escola

A filosofia da escola presente no PPP propõe que a instituição organize suas atividades “visando o despertar do espírito crítico sobre as ideologias dominantes, construindo sua base filosófica, baseando-se na verdade, posicionando-se de maneira justa, democrática e participativa diante dos fatos do dia a dia” (GOIÂNIA, PPP, 2016, p. 11).

Com isso percebe-se uma preocupação com a formação crítica do aluno e o seu preparo para os fatos cotidianos, o que também está presente em seu marco conceitual, no qual a escola cita como compromisso psicopedagógico a “Formação do educando em dimensão integral, valorização do potencial do binômio professor/aluno, por meio de métodos e técnicas renovadas e constantes buscas de aprimoramento” (GOIÂNIA, 2016, p. 11).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com as orientações da Secretaria Estadual de Educação, deveria ser elaborado por toda a comunidade escolar (diretor, secretário e coordenadores, professores, funcionários administrativos, pais e alunos), porém, em muitas unidades escolares pouco dele é discutido e, de ano a ano, o responsável por sua elaboração faz apenas pequenas adequações.

Ainda segundo essas premissas, neste documento deve aparecer o contexto histórico-cultural em que a escola está inserida e o diagnóstico com possíveis ações que auxiliem no processo de ensino aprendizagem. Devem estar descritas ainda no PPP as concepções que a comunidade tem de sujeito, escola e sociedade e as projeções de ações que direcionarão o trabalho pedagógico durante o ano letivo. Deveria ser um documento flexível, reconstruído a

cada ano, tentando atender às demandas que surgirem no desenrolar dos trabalhos pedagógicos.

Durante as conversas com os coordenadores e funcionários da escola, foi possível perceber que o PPP não teve sua construção realizada de forma coletiva, foi organizado apenas pelo grupo gestor, que reestruturou o PPP já existente. Segundo a coordenadora pedagógica, em uma das reuniões gerais ocorridas semanalmente na escola no início do ano, foram elencados os projetos constantes no PPP e foi aventada a possibilidade de acrescentar novos, algumas poucas sugestões foram acrescentadas ao documento, mas, segundo ela, a maioria dos professores, alunos e responsáveis não conhecem o PPP da escola. Isso é preocupante, pois, segundo Veiga (2004), o PPP se caracteriza por sua intencionalidade e pode ainda acrescentar à proposta curricular da escola temas e projetos que, muitas vezes, não estão contemplados nos documentos oficiais.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p.13).

O PPP do Pré-Universitário tem em sua redação apenas dimensões filosóficas e apresenta o funcionamento da escola de forma geral, sem citar projetos, planos, trabalhos e seus responsáveis. Há uma preocupação formal em atender muito mais ao que a Seduc (Secretaria Estadual de Educação e Cultura), hoje Seduce (Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte), requer desse documento, do que em torná-lo uma espécie de guia para o funcionamento da unidade e o desenvolvimento do ensino/aprendizagem daquele espaço.

Continuando o estudo dos documentos que regem a escola, encontra-se de forma muito mais acessível e “compartilhada” o Plano de Ação da Escola, porém, percebe-se que esse documento enfatiza muito mais os resultados em avaliações (destacando-se mais os valores descritos em notas) que à aprendizagem propriamente dita.

Preocupações como essa podem ser percebidas no Plano de Ação inteiro, mas na parte referente aos resultados esperados e ações para atingi-los ficam muito mais claras. Nessa parte há a indicação de uma das poucas ações destinadas à leitura, referindo-se apenas ao uso da

biblioteca (e como já visto, por questões políticas está abandonada, funcionando apenas por esforço de alguns professores).

No que tange ao melhoramento da biblioteca no documento está que para a “melhoria dos resultados de aprendizagens e avaliações internas” da escola uma estratégia seria a “estruturação e funcionamento efetivo da biblioteca” e como ação para que isso aconteça tem-se apenas a preocupação em “atualizar constantemente o acervo da biblioteca”, com o objetivo de “tornar dinâmico, criativo o espaço da biblioteca para estudo e leitura” e indicando a bibliotecária como responsável direta para este fim. Não há no documento a referência de como isso vai funcionar efetivamente em situações “normais” nem em casos como o da escola, que não disponibiliza mais de um bibliotecário e, sabe-se, nem de verbas específicas para tal.

Porém, o problema maior é o fato de não haver no PPP nenhuma ação ou estratégia prevista para melhorar ou mesmo aumentar a leitura dos alunos, tanto na escola quanto fora dela, que é o que realmente interessa com relação a esse assunto; outra questão também é que não há ações envolvendo professores no incentivo tanto ao uso da biblioteca quanto ao incentivo à leitura.

3.4.2 O Plano de Curso

O Plano de Curso de Língua Portuguesa, ou planejamento anual, praticado nessa escola, aparece dividido em duas partes: na primeira há a apresentação das competências e habilidades desenvolvidas e adquiridas com o estudo da área de linguagens no Ensino Médio e os temas estudados com a disciplina de Língua Portuguesa; na segunda parte, há a descrição dos conteúdos a serem ensinados, bem como a expectativa de aprendizagem, as estratégias de ensino e as avaliações que serão aplicadas.

A parte sobre os temas da disciplina subdivide-se em: Reflexões sobre a linguagem; Leitura, Interpretação e Produção Textual; Análise linguística e Estudos literários, cada um com sua ementa e objetivos. Apesar de acreditar-se que o ideal seria a junção de tudo isso, aqui será analisado o tema dos estudos literários que é o foco dessa pesquisa.

Os estudos literários trazem em sua ementa muito do que foi mostrado neste trabalho como sendo essencial no estudo dos textos literários, ou seja,

a literatura como manifestação cultural de uma sociedade.

As principais características de um texto literário, o caráter regional e universal da literatura, poesia e subjetividade, narrativa e polifonia, o drama e a linguagem

cênica, literatura e outros discursos, os estilos de época como retrato da evolução cultural e social, sua evolução discursiva e ideológica. (PLANO DE CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2016, p. 06)

E os objetivos apresentados nessa parte do planejamento demonstram a leitura de Candido (2004) – não há povo sem algum tipo de fabulação – de Bakhtin (2006) e de Calvino (1997) para quem a leitura literária (dos clássicos) exerce “uma influência particular quando se impõem e de como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (p. 08):

- a) Entender o fenômeno cultural como a realização da necessidade de ficção do homem (Candido, 2004), bem como representação de suas principais preocupações existenciais.
- b) Entender a literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos, etc.
- c) Entender o discurso literário como uma sobreposição de vozes (Bakhtin, 2006): do autor, do narrador, da personagem, da opinião pública e de outras vozes.
- d) Reconhecer os diferentes gêneros literários e suas manifestações: poesia, conto, romance, novela, fábula, lenda, canção, cordel, peça teatral, sermão, carta, discurso, dentre outros.
- e) Leitura de textos de autores de diferentes gêneros e estilos. (grifo nosso)

O problema desse plano de curso está em sua segunda parte: “problema”, porque nessa parte o plano volta a tratar a literatura (e todos os estudos da língua) da forma “tradicional”, seguindo a linha de seu estudo cronológico.

A parte de literatura da 1ª série do Ensino Médio, no primeiro bimestre, por exemplo, ainda trata sobre a diferenciação entre gêneros literários e os não literários, garantindo, talvez aí, uma abordagem mais estética da obra. Mas, a partir do 2º bimestre dessa série e nas séries seguintes, os conteúdos versam sobre o estudo histórico da literatura, o que destoa apenas em poucos momentos, na “Expectativa de Aprendizagem”, na qual se considera positivo o cotejamento entre as estéticas do passado como Romantismo e Realismo com textos atuais.

No currículo do 4º bimestre da 3ª série do Ensino Médio aparece como conteúdo a ser abordado a literatura distópica, que não pertence a nenhuma escola literária. Mas o documento não traz como esse tipo de obra poderá ser trabalhado.

De fato, em conversa com os professores da unidade escolar, e por experiência da pesquisadora, está claro que essa sequência de conteúdos segue as orientações do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Tal documento “tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula” (GOIÂNIA, 2012, p. 08).

De acordo com esta análise, distribuir bimestralmente os conteúdos de cada série seria justificado para garantir que todos os alunos, em todas as regiões do estado, tenham acesso a um conhecimento mínimo necessário. Contudo, esse documento recebeu severas e amplas críticas. Segundo os professores, o documento apresenta o conteúdo mal distribuído e, apesar da ressalva em sua introdução dizer que houve debates (que realmente aconteceram), de acordo com muitos professores as sugestões de melhora dadas por eles foram ignoradas, o que fez com que muitos conteúdos fossem colocados mesmo sendo considerados irrelevantes, e que temas importantes ficassem de fora.

Com relação à distribuição do conteúdo, esses mestres dizem que há bimestres com muitos conteúdos e outros praticamente sem. Outra crítica feita é quanto ao acompanhamento da aplicação desse currículo. De acordo com informações recebidas, os professores devem disponibilizar em documento escrito, ou via SIGE – Sistema de Gestão Escolar – um planejamento quinzenal em planilha institucionalizada, que deve estar de acordo com o que está escrito no diário (também disponibilizado no SIGE) e tudo fiscalizado pela figura de um “tutor”, que visita as escolas periodicamente, além de uma equipe que faz o acompanhamento on-line.

De acordo com o estudo aqui desenvolvido, este tipo de “acompanhamento docente” mutila e engessa a prática docente, uma vez que, em primeiro lugar, todo professor sabe que cada turma, para não dizer cada aluno, tem suas aptidões e peculiaridades, e estas devem ser levadas em consideração ao traçar um plano de ensino. Em segundo lugar, a abordagem do texto literário é múltipla como o é a literatura e não deve ser pautado em questões cronológicas. O que, acredita-se, é o objetivo maior do professor de Língua Portuguesa é por um lado tornar o aluno leitor e, por outro, torná-lo autor.

O currículo aparece organizado por séries e disciplinas e o de língua portuguesa para todas as séries do Ensino Médio apresenta as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos e os conteúdos.

1ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
1º BIMESTRE	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
	• Declamar cantigas e poemas de cordel. • Dialogar sobre cantigas e poemas de cordel. • Escutar poemas (sonetos, cantigas, poema de cordel) notícias e crônicas.	Prática de Oralidade	• Poemas de cordel. • Sonetos. • Cantigas (de amigo, de amor, de escárnio e de maldizer). • Notícias. • Crônicas.
	• Ler poemas de cordel, sonetos, cantigas, notícias e crônicas, utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: ✓ Formulação de hipóteses (antecipação e inferência). ✓ Verificação de hipóteses (seleção e checagem). • Ler, associar e comparar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Prática de Leitura	
	• Produzir poemas de cordel, sonetos, cantigas, notícias e crônicas, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Prática de Escrita	
	• Refletir sobre a linguagem e suas representações (língua, fala, símbolos etc.) nos gêneros em estudo. • Refletir sobre textos literários e não literários nos gêneros em estudo. • Refletir sobre textos literários em prosa e em verso nos gêneros em estudo. • Refletir sobre as funções da linguagem. • Refletir sobre o valor dos recursos de estilo empregados nos gêneros em estudo, observando nos textos literários as principais figuras de linguagem (metáfora, comparação, eufemismo, metonímia, antítese, etc.). • Refletir sobre o processo de formação de palavras nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego das flexões verbais nos gêneros em estudo. • Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o uso da pontuação, ortografia, acentos gráficos nos gêneros em estudo. • Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego das classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, advérbio, verbo, preposição, conjunção e interjeição) nos gêneros em estudo. • Refletir sobre os elementos do relato (narração de fatos e descrição minuciosa de ambientes). • Refletir sobre o trovadorismo em suas dimensões histórica, linguística e social. • Refletir sobre o Humanismo e Classicismo em suas dimensões histórica, linguística e social. • Reescrever poemas de cordel, sonetos, cantigas, notícias e crônicas (coletiva e individualmente).	Prática de Análise da Língua	

Figura 10 – Currículo Referência de Língua Portuguesa

As expectativas, como pôde ser visto, se modificam e se adequam a cada conteúdo; os eixos temáticos são sempre os mesmos: prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua; na coluna dos conteúdos são colocados apenas os gêneros textuais selecionados para serem estudados. Olhando-se assim, parece um planejamento, no mínimo, diferente. Mas se for olhado com mais atenção na coluna das expectativas de aprendizagem, retomamos o estudo tradicional, principalmente no concernente à literatura que retoma a sequência das escolas literárias (Trovadorismo, Humanismo, Classicismo).

Outra crítica feita sobre o currículo é que indica o conteúdo a ser trabalhado, mas não dá orientações metodológicas, o que, para muitos professores, torna-se um grande problema já que, como foi abordado, a maioria não costuma ter formação satisfatória.

3.4.3 Relato e análise da mediação de leitura literária

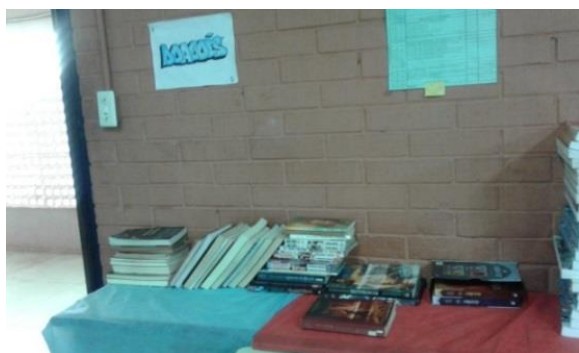
Nessa escola as aulas ocorrem no que chamam de “salas ambientes”, e são os alunos que trocam de sala, não o professor. Este permanece nela e a ornamenta de modo que cada elemento ali colocado possa auxiliar na aprendizagem do aluno. Dessa forma, há a sala de

Língua Portuguesa, a de Geografia etc. – uma prática metodológica entre outras que se considera inovadora e criativa, uma vez que o aluno, de fato, ao entrar na sala, encontra o ambiente propício para a aprendizagem daquela disciplina.

Com efeito, a criatividade e a inovação atualmente são valorizadas pelas novas correntes pedagógicas como a RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas – projeto que tem por objetivo ajudar profissionais da educação a buscar práticas pedagógicas que contemplem as perspectivas da ecoformação e da transdisciplinaridade com o objetivo de reforma da escola tradicional.

Com certeza, a escola que se quer não é a que está aí, ainda presa aos modelos ultrapassados dos séculos XX e até do XIX, o que se aspira construir é a escola do século XXI – na qual os alunos já se encontram. Mas para ser inovador, experimental, não é preciso grandes mudanças – ainda que se espere por elas – pequenas atitudes já são um bom começo; em um contexto de engessamento de conteúdos e metodologias como o das escolas públicas brasileiras, a simples mudança de ambiente já é um avanço em direção a uma nova escola.

A pesquisa, portanto, se deu não na sala do 2º ano do ensino Médio, mas na sala da professora Andréia, de Língua Portuguesa. A mesa da professora era pequena e antiga e sempre ficava próxima ao quadro. Mas o que mais chamou a atenção nessa sala foi a presença de uma “mesa biblioteca” (ao lado das mesas suportes para os livros didáticos que permanecem sempre na sala) sobre a qual havia livros literários de vários gêneros e estilos. Muitos desses livros foram doados pelos próprios alunos que se organizavam muito bem para terem acesso democraticamente à leitura. No dia em que as observações começaram, havia alguns lugares vagos no fundo da sala, onde a pesquisadora se sentou para que tivesse uma melhor visão do ambiente.



Figuras 11, 12, 13 e 14

A primeira ação digna de nota foi o ritual na sala de aula. Assim que entravam na sala, os alunos começavam a escolher as obras literárias que melhor lhes convinham. Inicialmente não se incomodavam com os apelos da professora para que não fizessem muito barulho, mas em pouco tempo se assentavam e ficavam em silêncio. Andréia sentava-se, passava uma lista de chamada, em seguida, dava alguns recados e iniciava as atividades que obedeciam quase sempre a um mesmo padrão:

- em algumas aulas, distribuía folhas xerocadas para que os alunos lessem um texto e o analisassem seguindo um roteiro e alertando-os para que não amassassem ou riscassem o papel, já que seria utilizado com outras turmas e, após a atividade, recolhia os papéis;
- em outras aulas, ela pedia para que pegassem o livro didático e fizessem a atividade da página indicada;
- com mais frequência, usavam-se vídeos, músicas e slides nas aulas, como veremos a seguir;
- nas aulas com atividades escritas, a professora circulava na sala, auxiliando os alunos e, em seguida, fazia a correção dessas atividades;
- nas aulas ditas expositivas, havia sempre o diálogo já que a professora repassava as informações, mas sempre chamava e respeitava a participação dos alunos.
- de vez em quando, as turmas eram levadas à **biblioteca**, onde havia a distribuição de livros nas mesas e os alunos eram deixados livres para ler.

Considera-se que a liberdade dada aos alunos, na escolha de obras literárias, por exemplo, os valoriza em suas aptidões e gostos, o que torna as aulas de português mais atrativas. Com efeito, infere-se que a preocupação em proporcionar leitura literária é marca desta professora, trunfo com o qual ela tem conseguido – apesar das grandes limitações de toda ordem – formar leitor literários.

Destarte, como ambientes de leitura, a professora privilegiava a biblioteca e a sala de aula. Em todas as atividades desenvolvidas pela professora e acompanhadas pela pesquisadora, notou-se o envolvimento da maioria dos alunos. As intervenções dos alunos nesses momentos eram muitas, o que exigia uma atenção grande da professora para conseguir coordenar as atividades e dar a todos a oportunidade de participar.

Ainda sobre a seleção das obras literárias a serem lidas, a professora declarou que escolhia os livros de literatura que seriam lidos pelos seguintes critérios: textos que se adequassem tanto à “bimestralização” quanto ao interesse dos alunos e houvesse número razoável disponível (ou variando os títulos e mantendo autor, temática ou gênero).

Quanto à metodologia, como forma de sensibilização via de regra a docente ia comentando as obras e realçando pontos que podiam ser do interesse dos alunos para deixá-los curiosos. Após e durante a leitura, debatiam de maneira informal os textos – atitude essa que, pelas palavras dos próprios alunos, surtiu efeito como podemos ver nas palavras de BCP, ao ser questionada se as práticas pedagógicas da professora eram eficazes quanto ao incentivo à leitura: “Sim. Pois abordam temas que eu gosto e a professora sempre busca agradar todos os alunos. Ela é fonte de inspiração (Andréia)”.

Alguns disseram que sim, seus métodos eram eficientes, uma vez que perceberam a importância da leitura, contudo, e apesar disso, não passaram a ler mais, como dizem CDO e JRP:

poderia aumentar, mas faltou eu realmente querer. Na verdade, aumentou meu interesse, mas continuo sem ler. (CDO).

Por mais que seja importantes e até interessantes os livros recomendados, o fato de ter até um determinado tempo para terminar a leitura para fazer uma prova e/ou um trabalho e deixar de lado sua outra leitura ou outra coisa que fazia no seu tempo livre para ler esse livro, desanima muitas pessoas e isso leva a falta de vontade e o desinteresse, já que muitas pessoas principalmente jovens, não gostam de fazer nada obrigado. (JRP)

Assim a docente segue seu plano de aula para literatura que, como toda boa receita, tem segredos que a destacam das demais, no caso, a paixão pela leitura literária, a dedicação em estar sempre bem informada sobre o texto e o assunto e a valorização dos alunos como leitores ativos com preferências e opiniões próprias sobre os textos –protagonistas, enfim, de sua formação. Tudo isso pode ser percebido pela análise das aulas que serão descritas. Como esta é uma pesquisa qualitativa, apesar do grande número de aulas assistidas, serão detalhadas apenas algumas das mais relevantes para este trabalho.

Em todas as aulas observadas nas turmas 2ªA, 2ªC, 3ªA e 3ºB, o discurso da professora condizia com sua prática, porém, percebeu-se também que, em vários momentos, as interferências extraclasse (vindas ou da Seduce ou da coordenação da própria escola) atrapalhavam não só seu planejamento como também a vontade que a professora demonstrava de dedicar mais tempo à leitura.

A primeira atividade de leitura acompanhada começou dia 06/11/2015 - (de 100 minutos mais ou menos, já que eram duas aulas seguidas). Os alunos chegaram à sala

mostrando à professora livros que estavam lendo por escolha própria. De longe não era possível perceber quais eram esses livros todos, mas, pela capa, um deveria ser de uma dessas séries famosas atualmente – *Jogos vorazes* (2008), de Suzanne Collins ou algo semelhante – o outro, pela capa marrom com letras douradas, parecia ser um dos “clássicos” da literatura, que depois a professora disse ser *Razão e sensibilidade* (1811), de Jane Austen.

Após esse contato com os alunos e suas leituras, a professora organizou a turma e introduziu a aula perguntando se eles já leram o livro *Luzia Homem* (1903), de Domingos Olímpio que já havia sido indicado como leitura obrigatória do bimestre em uma das aulas anteriores. Em seguida, ela passou à orientação para o trabalho que seria feito após a leitura da obra. O trabalho consistia na produção da primeira página de jornal que mostrasse os assuntos presentes no livro *Luzia Homem* e deveria ser feito em grupos de quatro integrantes.

O passo seguinte foi analisar jornais para que os alunos percebessem como montar o trabalho. Para tanto, a professora motivou a leitura do livro, sobretudo para aqueles que ainda não tinham começado a ler, dizendo que a leitura deveria ser feita visando ao conhecimento não só do Naturalismo, mas da história e do comportamento das pessoas. Ela começou dizendo que algumas obras naturalistas eram interessantes por apresentarem análise das minorias – o que ainda não havia ocorrido na literatura brasileira até então – comentou o ajuntamento de pessoas – negros e imigrantes vários – no livro *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, e explicou que nesta obra estavam em evidência os comportamentos de personagens com caráter questionável. Essas informações dadas sobre o romance atraíram a atenção de alguns alunos que disseram que iriam lê-lo.

Já para motivar a leitura obrigatória do livro *Luzia homem*, a professora leu as duas primeiras páginas do livro e seguiu dizendo que a história se passava num espaço de miséria – a seca nordestina – que tira o melhor e o pior das pessoas – “ou vocês se juntam e se ajudam ou tentam explorar o outro” e, segundo Andréia, essa era a essência do enredo. Sua apresentação da obra continuou ao dizer que a personagem título vista de longe era uma mulher grotesca, com o corpo masculinizado e atividades consideradas próprias de homens, mas que no decorrer do enredo se mostrou uma mulher mais delicada.

O desfile das personagens continuou quando a professora falou de Crapiúna, a personagem que já no nome lembrava “crápula”. Ao falar dela a professora pediu que os alunos se atentassem mais à análise do seu comportamento, bem como ao de Alexandre, que seria uma espécie de oposto de Crapiúna. Ela observou ainda que outro ponto a ser destacado seria a trajetória dessa personagem.

Aqui se percebe que a professora conseguiu a atenção dos alunos o tempo todo, e praticamente de todos, e conseguiu aproveitar para o conteúdo inclusive as brincadeiras feitas, pois um dos alunos chamou Luzia de “machona” e a professora usou isso para falar de sua masculinização imposta, principalmente pelo meio onde vivia.

Quando a docente ressaltou pontos como a seca, a comparação entre a relação de Luzia e os dois homens, a relação de poder, Luzia como mulher e o porquê do final da história, os alunos começaram a comparar esse livro com a saga *Jogos vorazes*. Andréia argumentou que podiam, sim, ser percebidos pontos em comum entre as duas obras, como a trajetória das heroínas que se “adaptaram” à situação e ao meio no qual estavam inseridas, mas havia também diferenças, como o desfecho, pois em *Luzia* o desfecho é decepcionante e deixa um incômodo, já em *Jogos vorazes* o final é o esperado. Nesse momento ela aproveitou para falar novamente sobre o Naturalismo – conteúdo obrigatório do currículo bimestralizado – estética que não mais apresenta enredos previsíveis como o Romantismo, nem a oposição do bem sobre o mal.

Um ponto a ser destacado é que, apesar de conseguir a atenção dos alunos durante as aulas e para a leitura da obra, percebe-se em várias situações que Andréia acaba fazendo, ela mesma, a interpretação da obra para os alunos. Tal atitude, com alguns alunos, consegue a atração para a leitura, porém, para outros acaba afastando-os por receio de ser sua interpretação “inferior” à da professora. Principalmente acredita-se que o aluno deve chegar às suas próprias análises e conclusões sobre as obras, a interferência deve ser a mínima neste sentido. Contudo, toda estratégia que visa e atinge o fim de trazer o jovem para o universo da literatura é válido. Cabe ao mediador saber dosar.

É uma pena que não foi possível ter acesso aos trabalhos finais da leitura de *Luzia Homem* devido à ocupação de algumas escolas da rede estadual de Goiás por estudantes insatisfeitos com a possibilidade de OSs (Organizações sociais) gerirem as escolas goianas. Antes das ocupações, porém, ainda aconteceram algumas aulas, mas essas já faziam parte do PIA (Período de intensificação da aprendizagem). Segundo normas da Seduce, esse período, ao final de cada semestre escolar, deve destinar-se à revisão de conteúdo com o objetivo de melhora da aprendizagem e, conseqüentemente, das notas. No caso das aulas acompanhadas, tanto na 2ªA quanto na 2ªC, houve revisão dos conteúdos do Romantismo e do Realismo, com foco nesse último.

Novamente aqui uma ressalva faz-se necessária: apesar do curto espaço de tempo, tendo que dividir as aulas entre revisões teóricas e explanativas e atividades avaliativas,

observou-se uma preocupação da professora e de seus alunos em manter sempre em evidência as obras lidas durante todo o processo de aprendizagem anterior.

A primeira aula desse período - 03/12/15 - começou com a professora avisando que iria revisar as obras do Realismo e do Naturalismo, comparando-as com as do Romantismo. Essa revisão utilizou também o livro didático (CEREJA, William Roberto, e MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens: vol.2: ensino médio. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005).

Com os avisos dados, a revisão começou com um cotejamento entre as escolas Romântica e Realista, sendo que, grosso modo, aquela se mostra ligada à emoção e privilegia o individualismo, sentimentalismo, egocentrismo, segundo Andréia. Ela seguiu falando das gerações românticas e, para reavivar a memória dos alunos, citou algumas das obras lidas por eles no transcorrer do ano letivo, porém antes de as observações da pesquisa começarem: *Noite na taverna* (1855), de Álvares de Azevedo, poemas de Gonçalves Dias e de Álvares de Azevedo, além de poemas de Byron, Victor Hugo e o *Navio Negreiro* (1880), de Castro Alves.

Quanto ao Realismo, a abordagem começou com a questão “qual leitura os alunos se lembravam” e eles citaram o romance *Luzia Homem* e os contos *O enfermeiro* (1896) e *Missa do Galo* (1899) de Machado de Assis que, como já foi destacado, é considerado por muitos autores – sobretudo os de livros didáticos – como realista, apenas por ter escrito suas obras no período em que esta escola estava em voga. Contudo, esta classificação é simplista e não descreve a obra deste autor original. Para mostrar a contextualização, a professora falou do desenvolvimento das ciências, das novas descobertas e invenções, a ampliação do capitalismo visando apenas ao lucro.

Ela destacou como características básicas do Realismo a influência da ciência, o racionalismo, o objetivismo, a presença da coletividade e a crítica social. Segundo ela, as personagens são mais “reais” – nesse momento ela aproveitou para lembrar o que são personagens planas e esféricas. Para concretizar esses conceitos, a professora lembrou que, no conto *O enfermeiro* (já lido pelos alunos por volta do mês de agosto), Machado cria personagens como Procópio, um homem calmo, educado por padres, e o coronel, homem soberbo e nervoso. “Ao matar o velho, Machado é brilhante, pois mostra o enfermeiro ocultando o assassinato do coronel e recebendo a herança mediante o uso de desculpas para ocultar sua culpa – bem diferente do que se esperava dele”. Porém, em nenhum dos momentos acompanhados pela pesquisadora, Andréia faz referência à atemporalidade de Machado de Assis e ao que diferencia sua obra das demais pertencentes à escola do Realismo. Não se sabe

se por desconhecimento ou se por costume de seguir o ensino de literatura via escolas literárias.

Pode-se perceber nessa aula inicial de recuperação que, mesmo tendo de seguir um currículo e processo que cobram mais a abordagem de conteúdos teóricos, a professora buscou acercar-se mais das obras, apresentando sempre mais de uma leitura por escola literária, nunca deixando de citar as que os alunos já leram ou que poderiam ler, usando também esse período de recuperação para incentivar a leitura em casa, mas observou-se aqui a ausência da leitura literária propriamente dita em sala e mediada pela professora, o que proporcionaria uma boa ampliação das possibilidades de leitura das obras em casa.

Na segunda aula do PIA – 07/12/15 – a professora indicou os poemas *Adormecida* (1870), *Mocidade e morte* (1864) e *O navio negreiro*, de Castro Alves, além dos contos *Missa do Galo* e *O enfermeiro*, de Machado de Assis, e os romances *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *Luzia Homem*, de Domingos Olímpio, todos já lidos anteriormente. Ao relembrear as obras já lidas, a professora ressaltou que a mulher do Realismo é uma mulher mais complexa, ambígua e, no caso de Conceição, de *Missa do Galo*, se mostra quase uma figura romântica, mas há as insinuações feitas por ela a Nogueira e as feitas pelo narrador que colocam dúvidas sobre a honestidade dela como esposa, mas, como nas aulas anteriores, não houve a leitura das obras e nem uma análise mais aprofundada que pudesse destacar algum ponto mais específico de algum desses textos, como o jogo de sedução presente em *Adormecida* e que dificilmente os alunos compreenderiam sem a mediação de um leitor mais experiente (no caso, a professora). Observou-se apenas que as obras foram citadas como exemplos ou não de alguma conceituação ou característica da estética literária em destaque naquele momento.

Conforme os alunos foram realizando a análise, dúvidas surgiram sobre a expressão “anatomia do caráter” que é uma concepção própria do Realismo/ Naturalismo, ao que a professora respondeu recordando sobre as teorias científico/filosóficas que influenciaram os autores desse período literário e, para exemplificar, destacou a personagem Pombinha que precisou se “adequar” ao meio onde passou a viver (*O cortiço*), ou seja, com esta e outras personagens o autor demonstra sua adesão à teoria evolucionista, de Darwin, cuja interpretação mais comum na época era a de que só os mais fortes sobrevivem, e determinista, de Taine, segundo a qual, o homem é determinado pelo meio em que vive.

Aproveitando que o tema foi citado, a professora passou a explicar que também *Luzia Homem* é uma obra em que está presente a defesa tanto do darwinismo quanto do determinismo e que, em *O cortiço*, as personagens João Romão e Bertoleza personificam

muito bem a teoria de Darwin. E assim ela seguiu amarrando teoria, leitura e análise das obras, mas também fazendo o que a secretaria de educação pede, ou seja, manteve o aluno em sala de aula, melhorando e ampliando seus conhecimentos.

Na terceira e última aula assistida em 2015 – 10/12/15 – a professora retomou as leituras do Romantismo. Ela citou *O guarani* (1857), de José de Alencar, como um modelo de índio vestido de herói medieval, como os cavaleiros do rei Artur. Na sequência uma aluna associou o Romantismo e o Realismo ao livro *Orgulho e preconceito* (1813), de Jane Austen e que estava lendo no momento. A professora a escutou e comentou aspectos do livro que também aparecem nas obras românticas e realistas lidas por eles, como o jogo de interesses e a sedução premeditada visando a objetivos materiais, comuns a esta estética literária, e as regras sociais fortes e o fato de personagens contestadoras não serem bem vistas, típicas daquela estética.

Ao findar deste ano de 2015, observou-se a capacidade que essa professora tem de transformar ou adequar-se à “fórmula” didática do modelo de ensino aplicado, ou seja, ela:

- Precisa seguir um currículo, preso ao estudo cronológico das escolas literárias. E assim o faz ao selecionar obras representantes desses períodos, mas não deixa de dar liberdade de escolha e de análise ao aluno;
- Quanto à falta de material didático, como o livro didático está sempre à mão, ela o utiliza sempre para a leitura de textos menores como poemas e contos, tomando o cuidado de selecionar os melhores textos e atividades e orientar os alunos a terem em mente sempre as leituras feitas por eles mesmos;
- Sabendo que seus alunos normalmente preferem fazer leituras não canônicas e com temáticas adolescentes, ela tenta associar (na medida do possível) os cânones literários aos livros preferidos dos alunos, destacando as qualidades daqueles sobre estes.

Essas atitudes descritas remontam e corroboram palavras de Torre (2013), para o qual a criatividade, principalmente de um professor, deve ser sempre usada no processo de ensino/aprendizagem como um todo.

O professor é um profissional considerado um "profissional reflexivo" ou seja, é uma pessoa que reflete sobre sua prática, que usa o conhecimento de uma Forma flexível, intuitiva, dependendo da natureza dos vários problemas que se lhe colocam na prática. Por conseguinte, já não é um transmissor de conhecimento, é considerado como um facilitador da aprendizagem. (p.05)

Os fatos citados comprovam também que os sistemas educacionais estão defasados, não acompanham os avanços tecnológicos nem sociais e, assim, não atendem às demandas

socioculturais do milênio. Ainda de acordo com o fundador da RIEC, a instituição educacional necessária às novas demandas “está baseada no desenvolvimento humano e na criatividade. O programa, os conteúdos, as aprendizagens são as ferramentas para um objetivo maior: ajudar a construir a personalidade”. (TORRE, 2013, p. 13)

Quando foi retomado o acompanhamento das aulas, em 2016 – 07/03/2016 – a professora estava novamente introduzindo o Romantismo. Para isso apresentou a música Índia, de Manuel Ortiz Guerrero, e passou a compará-la com trechos do primeiro capítulo do livro Iracema, de José de Alencar, lido na aula anterior. Alguns alunos sentiram-se incomodados com o fato de as duas personagens indígenas, a da música e a do livro, serem descritas apenas por seus atributos físicos.

Em seguida, a professora apresentou slides com as principais características do Romantismo e sua divisão em três gerações. Ao falar da segunda geração, os alunos associaram as características dessa geração ao grupo dos góticos. Novamente a professora, preparada sobre o assunto e para seu público, diz que a semelhança se dá apenas pela aparente descrença na vida e tristeza, mas que a “filosofia” gótica é bem diferente daquela da geração do “mal do século”.

Em sequência a essa aula, no dia 08/03/2016, a professora leu a *Canção do exílio* e reproduziu a música *De volta pro meu aconchego*, de Dominginhos e de Nando Cordel, para mostrar como os dois eu líricos representam a saudade de sua terra. Depois dessa comparação, os alunos leram o poema e o discutiram, percebendo que ele expõe o drama de alguém que está exilado voluntariamente. Durante este debate, a mediadora chamou a atenção para a beleza do poema ao mostrar a saudade que o eu lírico sente da pátria, de suas origens, ao mesmo tempo demonstrando o trabalho com a linguagem. Incitando os alunos a discutirem a valorização da terra, perguntou-lhes: Por que sentimos necessidade de voltar? Seria pela cultura, pelas pessoas, pelo clima ou por tudo isso? Nessa aula, como já comentado, observou-se a ausência do dialogismo, pois não houve questionamento ao ufanismo comum no Romantismo e que poderia ser feito comparando-se o poema de Dias com o poema *Canto de regresso à pátria* (1925), de Oswald de Andrade, por exemplo. Se a professora tivesse feito o contraponto com o poema modernista, seria um caso de aplicação acertada do dialogismo para orientar o trabalho de análise do aluno já que, de acordo com a teoria bakhtiniana “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 1997, p. 271).

A partir daí, os alunos analisaram o poema buscando a relação entre os versos de Gonçalves Dias e a epígrafe de Goethe, que introduz a obra de Gonçalves Dias. Observaram o jogo de palavras que um poeta trava com o outro e que marca a distinção entre a pátria saudosa e o exílio, observaram a melancolia do eu lírico e o tratamento dado à pátria, porém não discutiram o tratamento ufanista dos dois textos.

Nessa atividade, a professora deixou os alunos livres para trabalharem em grupos ou de forma individual, pedindo apenas que registrassem suas análises para poderem repassar para o grupo maior. Percebeu-se, em quase todos, a curiosidade com que leram o poema, mesmo sendo tão conhecido, e isso se deve a forma como o texto foi apresentado pela professora, que fez com que os alunos se interessassem e tentassem desvendá-lo. Ela os deixou analisar o poema a sós, porém, sempre os atendendo para tirar as dúvidas levantadas no individual e no coletivo.

Ao corrigirem ou coletivizarem as análises realizadas (dia 14/03/2016), os alunos observaram que os dois poetas falam das saudades de sua terra através da natureza, mas cada um utiliza o elemento que acha que melhor representa sua pátria – Goethe usa laranjais e Dias as palmeiras. Outro ponto encontrado em comum na análise comparativa foi a melancolia provocada pela lembrança da terra.

Na aula seguinte (15/03/2016), começam as análises do livro *Cinco minutos* (1856), de José de Alencar, leitura obrigatória indicada no início do bimestre. Para começar essa aula a professora fez uma retrospectiva das características do gênero narrativo. Ela mostrou alguns quadros retratando aspectos da vida burguesa para introduzir a análise do livro.

De início, os alunos já destacaram cenas como a que a protagonista vai embora e o herói vai atrás a qualquer custo – acham que isso não ocorreria na vida real. Lembraram também o fato de ele não trabalhar e ter, ainda assim, tanto dinheiro quanto o que é pago pelo frete do barco. A ficção, ou fantasia, segundo eles, chega a ponto de a protagonista “reviver” com o beijo do amado. Os alunos compreenderam, portanto, a idealização própria desta obra e de outras do autor romântico.

Andréia seguiu com a aula valorizando a análise dos alunos e demonstrando que tudo isso que levantaram fazia parte da visão de mundo da sociedade daquela época, ou de como autores e leitores gostariam que fosse. Então, começou a explicar o trabalho de final de leitura que consistiria em produzir uma propaganda incitando a leitura do livro “*Cinco minutos*”.

Para que eles tivessem menos dificuldade nessa produção, a professora distribuiu textos publicitários diversos (na aula do dia 21/03/2016) retirados de revistas e pediu para que eles observassem que tipo eles gostariam de fazer: o assunto, a que tipo de público se

destinaria, onde seria divulgada, que slogan, ilustração e texto seriam usados. Para falar de tudo isso, a professora chamou a atenção para algumas das propagandas distribuídas, advertindo sobre os cuidados como não ofender ou mostrar preconceito.

Aqui novamente chamou a atenção a responsabilidade da mediadora em estudar para orientar bem o aluno. A seleção de textos apresentada mostrava que ela pesquisou e refletiu sobre como melhorar suas aulas, pois havia exemplos de todos os tipos de revistas, de vários anos diferentes e todas de uma qualidade textual exemplar, o que fez com que os alunos pudessem observar satisfatoriamente como é uma boa propaganda.



Figura 15

Quando a pesquisadora retomou o acompanhamento das turmas de 3ª série (dia 04/04/2016), as atividades de leitura obrigatória já haviam começado e eles estavam lendo *Amar, verbo intransitivo* (1944), de Mário de Andrade, obra sobre a qual deveriam, também, produzir uma propaganda de estímulo à leitura da obra – figura 17. Neste dia, a professora destacou algumas digressões presentes no livro e, ao falar delas, foi incentivando a leitura. Alguns alunos questionaram sobre trechos que não conseguiram entender e ela foi esclarecendo suas dúvidas para, em seguida, passar para a leitura de poemas, uma vez que o romance era para ser lido em casa. Foram lidos *As janelas* (1912), de Guillaume Apollinaire,

São Paulo (1947), de Blaise Cendrars, e *o capoeira* (1925), de Oswald de Andrade, poemas incomuns em sala de aula. Os três poemas foram lidos na íntegra, em voz alta, por três alunos diferentes, e a turma foi destacando o que chamou a atenção neles. Eles observaram características como a linguagem mais coloquial, a mistura de imagens, a valorização das cidades e do progresso, e a quebra de regras de métrica e de gramática.

Na aula seguinte (05/04/2016), alguns alunos reclamaram muito sobre a dificuldade do romance *Amar, verbo intransitivo* e chegaram a dizer que o livro “não prestava”. Nesse momento, o único presenciado pela pesquisadora, a professora perdeu a paciência e não aceitou a opinião do aluno, nem tentou partir dela para uma explicação mais adequada. Muito nervosa, ou decepcionada, disse que “é preciso se abrir para o novo. O livro é difícil? Ótimo. Isso quer dizer que você tem algo a aprender. Que chato se já soubesse tudo.” Então, passou a fazer a chamada.

Em seguida, mais calma, ela retomou o assunto do livro dizendo que as histórias “certinhas, com início, meio e fim causam sensação boa, de tranquilidade. Já obras do modernismo, como o romance em questão, incomodam, tiram o leitor da zona de conforto, coisa que Machado já fazia, deixando as histórias sem ‘final’, porque ele desconstrói a expectativa do leitor, não o deixa ‘imaginar’ o que vai acontecer”.

Para incentivar os que diziam querer parar a leitura do livro pela dificuldade, a professora fez um apanhado da história, mostrando que essa “sequência de fatos é abruptamente interrompida por páginas e páginas e essa sensação de quebra é reforçada pelo uso do discurso indireto livre”. Seguiu dizendo que “o livro rompe com a sequência narrativa e com seu entendimento”. Aproveitou para esclarecer o que é a digressão presente em muitos momentos do livro de Mário de Andrade e que o romance traz muitas referências a autores do Romantismo e à cultura brasileira. Para exemplificar, mencionou a referência ao poema *Queimada* (1876), de Castro Alves, citado pela personagem Elsa.

Nesse momento, uma aluna observou que Elsa faz citações de Nietzsche, Freud. A professora confirmou algumas e adequou outras. Aproveitando a citação do filósofo alemão, Andréia chama a atenção para o caráter da protagonista que seria contida, característica da cultura alemã, e chamou a atenção dos alunos para o fato de a obra não terminar onde está escrito “fim”, o que nem todos perceberam, e que representa uma das quebras de paradigmas empreendidas pelo modernismo - nesse momento, enquanto a professora explicava a obra, os alunos iam citando e questionando trechos do livro. Percebeu-se que a aversão que levou ao episódio do início da aula começou a ser superado. Esse caso mostra bem, portanto, a importância da mediação exercida pela professora na análise de uma obra e quão é importante

a leitura realizada, ou pelo menos comentada, em sala de aula. As propagandas sobre o romance foram entregues no dia 03 de maio de 2016.

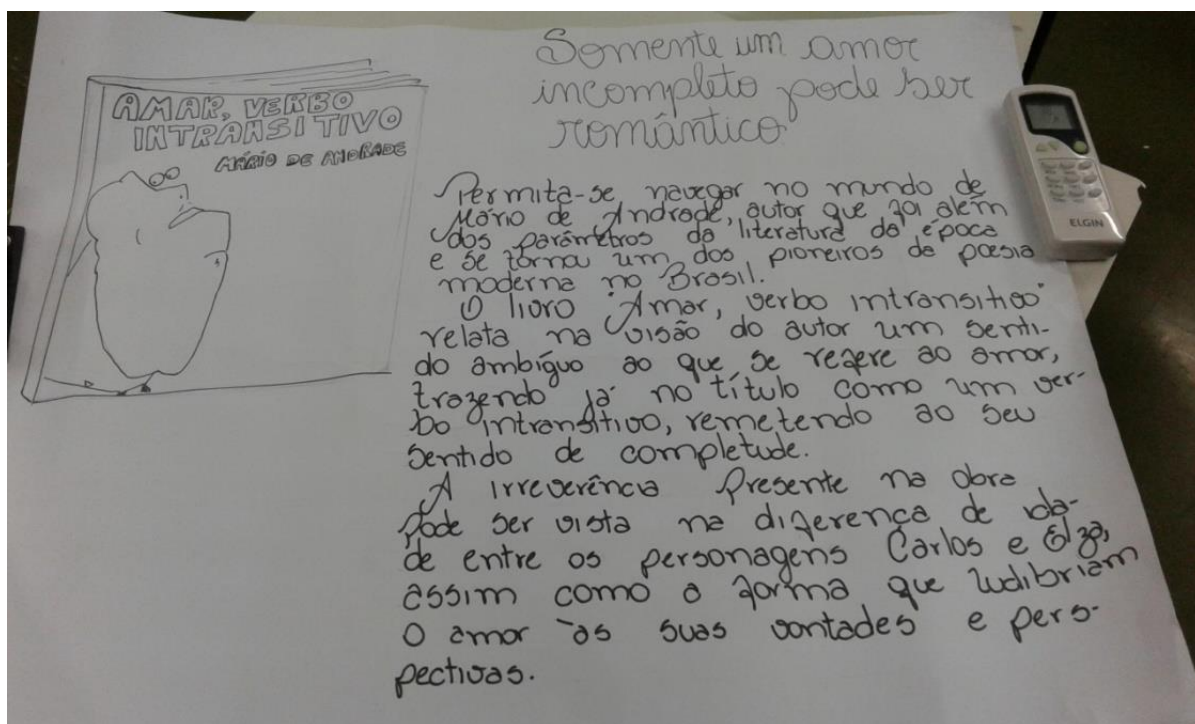


Figura 16

A próxima leitura indicada para compor as avaliações do 2º bimestre foi da obra *Capitães de areia* (1937), de Jorge Amado, e a frase inicial para apresentar a obra foi “leiam porque a temática é bem atual”. Na apresentação da história, feita na aula do dia 09/05/2016, a professora disse que, no início, parece que o bando é a pior quadrilha, mas com a leitura descobre-se que há mais coisas envolvidas. Um aluno que já havia começado a ler o livro perguntou por que obras como *Capitães de areia* e *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos são atuais. A professora explicou o valor dos cânones e das obras de qualidade que não podem ser negligenciadas.

Em uma outra aula (06/06/2016), já quase no final da leitura do livro, a professora pediu que os alunos citassem os temas abordados na obra e surgiram: sexualidade, religião, uso do sarcasmo e ironia para esconder seus problemas – nesse momento, uma aluna associou a história do bando com a história de *Peter Pan* (1911), de James Matthew Barrie. O que demonstrou mais uma vez o repertório e capacidade analítica destes alunos do Ensino Médio.

Como atividade de final de leitura, foi pedido aos alunos para que escolhessem temas abordados no texto ou trechos para fazerem um painel que seria montado em sala. Inicialmente, os grupos ficaram dispersos, no entanto, não houve interferência da professora.

Percebeu-se neste momento que, apesar do barulho promovido por alguns, metade dos grupos organizaram seus trabalhos. Minutos após, a professora começou a interagir com os grupos, auxiliando na compreensão do romance.

Para os que ainda não sabiam que tema da obra abordar, ela sugeriu que estudassem a cena em que o bando “brinca” no carrossel, pois mostra os marginalizados em sua primeira condição, a de crianças. Destacou ainda as causas e consequências do abandono de crianças, a visão da sociedade e da família sobre esses menores.

Com os painéis montados e pregados nas paredes do pátio da escola (aula do dia 13/06/2016), os alunos começaram a observar os trabalhos dos colegas e foi interessante notar como eles compartilharam as descobertas feitas. E essa troca de interpretações promovidas pela professora - que apresenta muitas de suas “interpretações”, mas também estimula os alunos a fazerem o mesmo - corrobora com a noção de compartilhamento de interpretação de Cosson (2007) para quem “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (p. 66).



Figuras 17 e 18

Em uma das aulas com a turma 2^aC (23/08/2016), já no 3º bimestre, a professora leu com os alunos os poemas *Um boi vê os homens* (1951), de Drummond, e *No caminho com Maiakovski* (1981), de Eduardo Alves da Costa – o curioso aqui é que nenhum dos poemas pertence a nenhuma das escolas literárias comumente estudadas na 2ª série do Ensino Médio.

Nessa aula, Andréia pediu a um aluno para ler os dois textos e que a turma tentasse entendê-los. Para facilitar a compreensão, a docente entregou questões que apontavam para os principais pontos a serem observados nos poemas. Após a resolução das questões e discussão de alguns pontos levantados pelos alunos, a mediadora pediu que eles pensassem mais sobre os textos e produzissem uma carta resposta para o eu lírico do poema de Drummond. Os

alunos inicialmente estranharam ter de escrever para um boi, mas, com os trabalhos entregues, dias depois, o resultado foi de emocionar qualquer professor de literatura. Absolutamente emocionante.

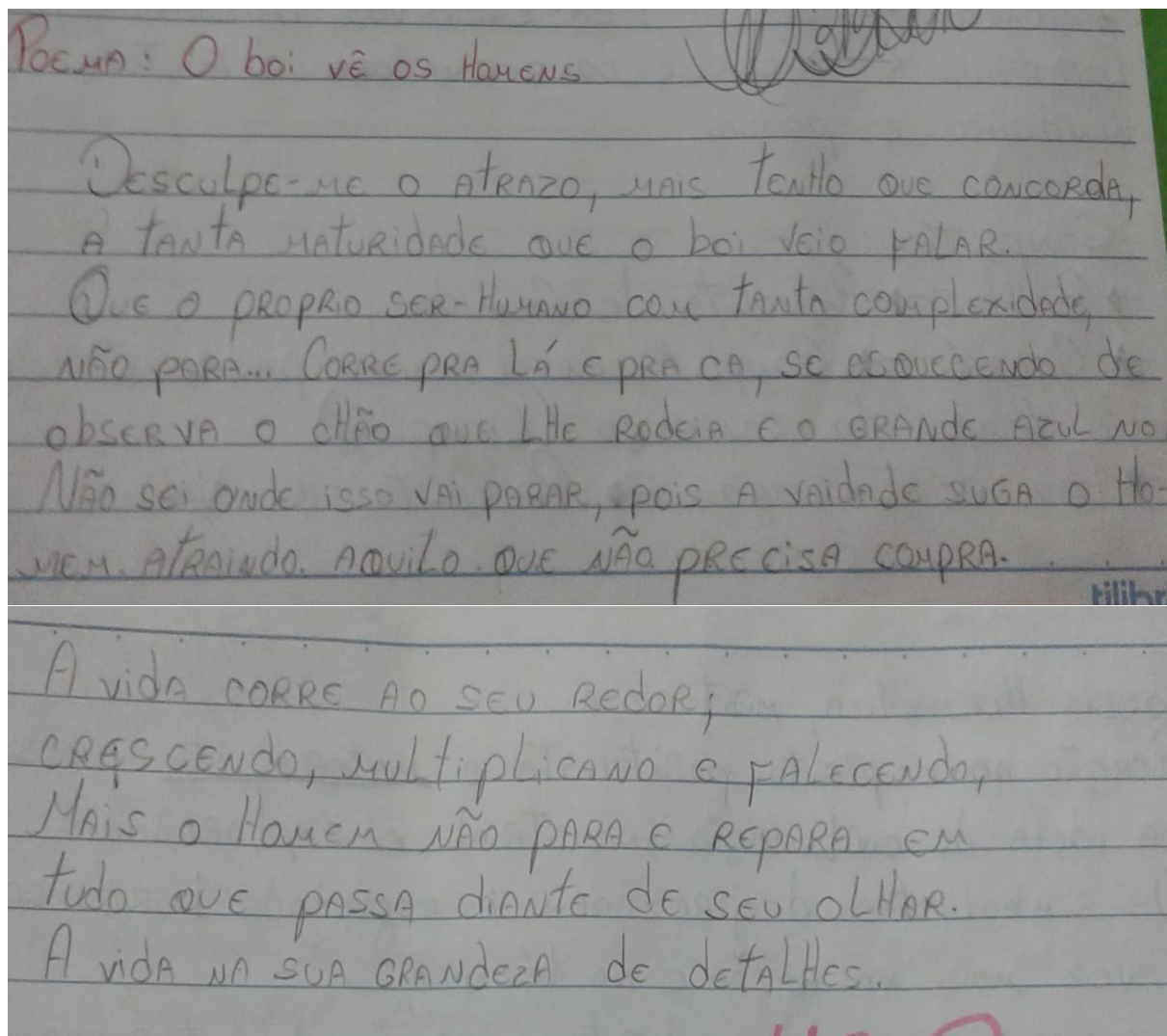


Figura 19

No caso desse trabalho, descontando-se os erros gramaticais, percebe-se que o aluno entendeu bem a proposta da professora que os orientou para que percebessem a linguagem do poema – ligada à malemolência típica de um boi ruminando. Eco (1988) postula que o texto apresenta muitos espaços brancos, prontos a serem preenchidos pelo leitor e, nesse caso, esta carta resposta demonstra que um leitor adolescente é capaz de perceber o contraste entre a apatia do boi e correria humana, que é a chave de compreensão do poema de Drummond.

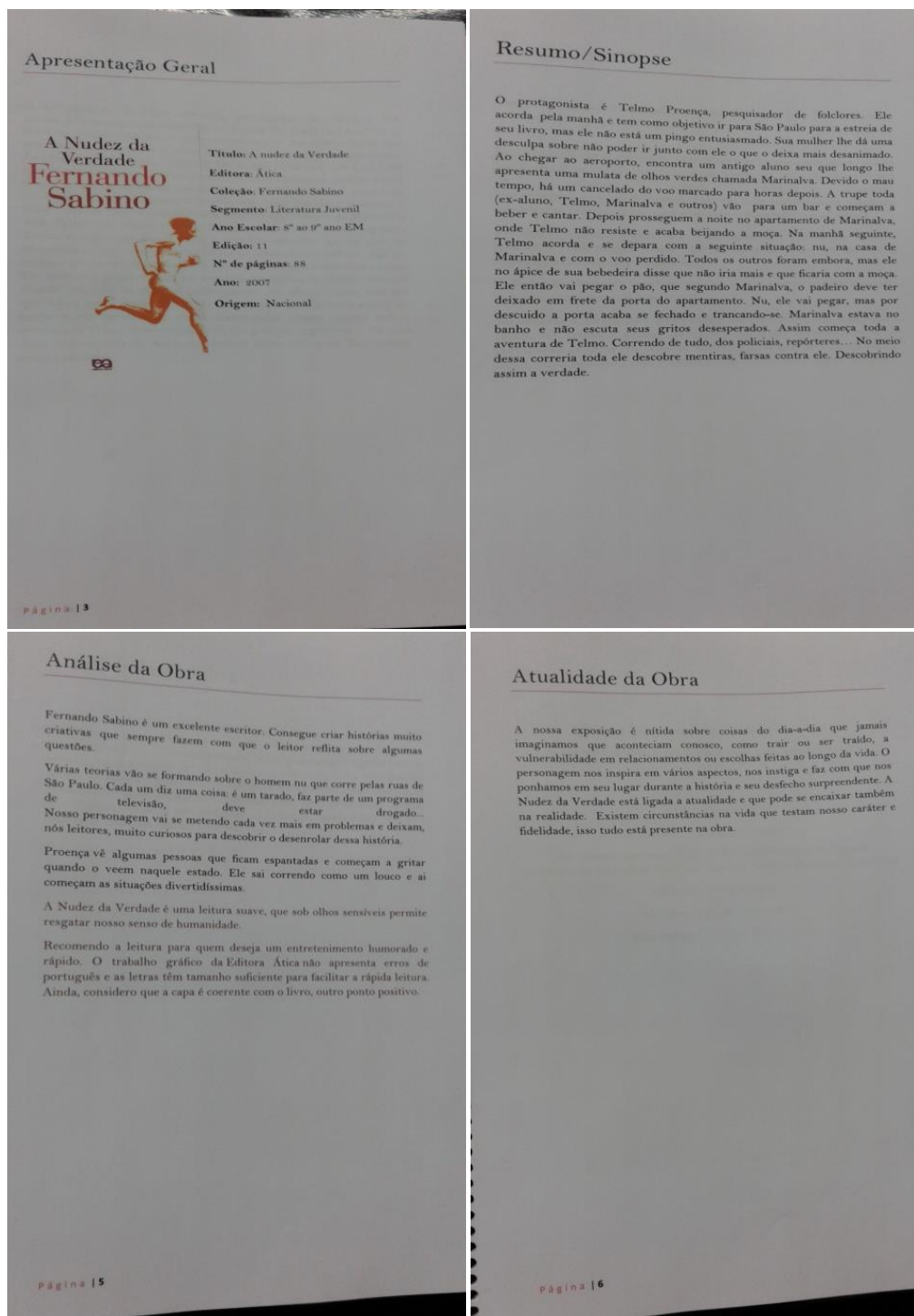
No dia 29 de agosto de 2016, ao chegar à escola, os alunos foram avisados de que não teriam “aula normal”. O objetivo dessa mudança na rotina é que a escola, sempre que possível, e motivada pela opinião e atitude de Andréia, realiza aulas de leitura pura e simples,

sem trabalhos de final de leitura e sem cobranças, a não ser o fato de que todos têm o direito à literatura (CANDIDO, 2004). Para quem pesquisa a mediação da leitura literária, essa foi uma aula exemplar. Foi incrível ver os alunos espalhados nas cadeiras e chão da escola, todos com um livro na mão e reclamando quando o sino tocou e eles tiveram que deixar aquela atividade.

Além dessas aulas de leitura, a professora ainda pediu (na aula do dia 31/08/2016) trabalhos para os quais a leitura é livre e de escolha dos alunos. No último bimestre de 2016, ela solicitou um desses trabalhos, que consistia na leitura de livros, escolhidos pelo aluno, mas que pertencessem a algum dos tipos de histórias indicados como: drama, ficção, terror, dentre outros. Com a obra lida, os alunos se organizaram em grupos para compartilharem as análises feitas e decidirem como iam expor suas leituras para a turma: um vídeo, em forma de jornal impresso, revista, peça teatral ou qualquer outra maneira que quisessem apresentar. A variedade de textos indicada pela professora, e estranhada por muitos, é validada por Zilberman (1989), ao dizer que o leitor deve ter suas expectativas e habilidades aumentadas pelas experiências literárias.

Sob a orientação da professora, quatro alunos, cada um tendo escolhido uma obra literária diferente, notaram o que nas obras poderia ser associado com a atualidade, como as relações familiares, relações com animais, abandono, superstição etc. Este grupo, após a leitura das obras *A nudez da verdade* (1994), de Fernando Sabino; *Minha vida fora de série* (2011), de Paula Pimenta; *Dez (quase) amores* (2008), de Cláudia Tajés; e *Orgulho e preconceito* (1813), de Jane Austen; resolveu produzir um guia literário contendo resumo das obras, biografia dos autores, além de um texto crítico sobre as obras, tudo escrito e montado pelo grupo.

Durante a montagem e apresentação desse trabalho, era notável o entusiasmo, a motivação desses alunos ao fazerem um trabalho de propaganda das obras lidas. Infere-se, portanto, o quão importante, nesse caso, foi o trabalho de mediação docente exercido.



Figuras 20, 21, 22 e 23

Com as turmas de 3º ano, para começar os trabalhos com a obra *Morte e vida Severina* (1967), de João Cabral de Melo Neto cuja leitura fora indicada umas três semanas antes, a professora passou (na aula do dia 01/09/2016) uma animação que mantém o texto original e usou imagens com estética de xilogravura. Essa animação chamou muito a atenção dos alunos que não desgrudavam os olhos do vídeo e disseram ter entendido melhor o livro – que de início acharam muito complexo – após assistirem ao filme.

Na aula seguinte (05/09/2016), a professora abriu espaço para que todos falassem sobre as obras lida e assistida. Passou a levantar as questões nelas presentes, como a ideia de vida e morte que perpassa por todo o enredo. Para ir conduzindo melhor as discussões, Andréia destacou trechos como o da chegada de Severino a Recife, quando ele tentou “saltar da ponte da vida”. Salientou ainda as referências bíblicas, a morte do lavrador e a passagem da carpideira. Para encerrar, pediu um paralelo entre o livro e o filme *Abril despedaçado* (2002), de Walter Salles, que foi projetado para a turma nas aulas dos dias 06 e 12/09/2016.

Cumprer relatar que em várias aulas os alunos, tanto das turmas de 2º quanto de 3º ano, foram levados à biblioteca para leitura de contos e poemas de autores como Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos e Lima Barreto. Nessas aulas, sempre organizadas com a bibliotecária voluntária, os livros selecionados pela professora estavam dispostos nas mesas para que os alunos escolhessem o que mais lhes agradava para uma leitura momentânea e descontraída.

Nesses momentos de aparente descontração e falta de pretensão pedagógica é que os jovens leitores entravam em contato, mesmo que em pequenas doses, com obras de grandes nomes da literatura e isso é uma forma “de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores” (ZILBERMAN, 1982, p. 21). Segundo esta análise, atitudes como essa mostram que há várias maneiras de incentivar a leitura e que as atitudes de um bom mediador podem ser fundamentais para a formação de bons leitores.

Infere-se que a abordagem da professora em relação aos textos segue determinadas etapas, que já foram discutidas por Saraiva (2001) e divididas em: ler, entender, interpretar e aplicar o que foi entendido. E, como também foi observado quanto às aulas, essas etapas se organizaram a partir da motivação da leitura, a compreensão e interpretação do texto e a posterior aplicação da leitura em forma de um trabalho escrito, oral ou gravado.

Compreende-se que começar pela motivação é importante, sensibilizando o aluno para a leitura do texto. A leitura compreensiva proporciona a “apreensão do horizonte inscrito no texto, do qual o receptor faz parte” (SARAIVA, 2001, p. 86) e faz com que o texto faça sentido para o leitor. E, por fim, a aplicação da leitura possibilita um momento para que o aluno concretize em ações e linguagens variadas suas descobertas sobre o texto, “já que o circuito da comunicação literária instala uma interação dialética que impele o receptor a se transformar em emissor de novas mensagens” (SARAIVA, 2001, p. 86).

Porém essa preocupação de Andréia em apresentar uma leitura de qualidade e compreensiva muitas vezes a leva a, como se pôde notar em vários trechos apresentados aqui,

“entregar” a interpretação dos livros indicados em vez de proporcionar situações que façam com que os alunos chegassem às suas próprias interpretações.

Outra problemática observada foi o fato de em boa parte do tempo a professora ter de seguir as orientações “superiores” o que a fez ter que dar muitas aulas tradicionais sobre gramática e história da literatura, mudar muitos de seus trabalhos de incentivo à leitura e deixar outros sem conclusão. Tudo isso para atender a datas de eventos da Seduce e à aplicação das muitas avaliações que o Programa Novo Futuro impõe à comunidade escolar a ele ligada.

Essa maneira tradicional de ensino de literatura, além de desperdiçar muito do tempo escolar que poderia ser dedicado à leitura propriamente dita de textos literários, acaba condicionando o trabalho do professor, que se acostuma a buscar sempre os mesmos tipos de leitura, textos, autores e títulos, eliminando, assim, todas as muitas outras possibilidades. Como consequência, com o tempo, o docente pode deixar de lado sua criatividade e crenças do que realmente seja um bom ensino de literatura.

Mesmo assim, como também já foi aqui observado, a docente acompanhada por essa pesquisa consegue, como poucos outros pares seus, promover muitos trabalhos de incentivo à leitura e, com isso, manter os corredores da escola cheios de adolescentes sentados com um livro na mão e ela promove não só o incentivo à leitura, mas também a mediação entre o jovem leitor e a obra por meio de atividades que podem ser associadas à Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein. Esta experiência ajuda os sujeitos mediados, no caso os alunos leitores, a se capacitarem a superar limites tornando-se leitores eficientes.

Ainda de acordo com a EAM de Feuerstein, atitudes de Andréia como se preparar bem teoricamente para responder a todas as dúvidas levantadas pelos adolescentes, como aconteceu no caso da leitura da obra *Amar: verbo intransitivo*, de Mário de Andrade conferem ao mediador grande relevância e uma responsabilidade maior ainda, pois ninguém é capaz de ensinar o que não sabe, ou seja, o próprio mediador precisa passar pela mediação e pela autmediação em algum momento.

Detalhado o fato, vale lembrar que nesse episódio de leitura a mediadora “impede” que boa parte dos alunos de uma turma deixem de ler a obra devido a sua dificuldade e ainda se utiliza das reclamações dos discentes para mostrar que a obra em vez de ruim, como alguns estavam afirmando, era sim de grande qualidade e com muito a acrescentar a eles como seres humanos. Acontecimentos como esses são bons exemplos de que “Exige-se do professor, um mediador por excelência e um agente de mudanças, que intervenha nos processos cognitivos

de desenvolvimento do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem”. [...] (SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO, 2004, p. 06).

Todos esses exemplos, se não confirmam o fundamental papel da mediação na formação do leitor literário, pelo menos deixam claro que o bom mediador pode atuar para despertar ou incrementar o gosto literário do jovem, interferindo positivamente quanto à postura de alguns diante da obra de arte, da vida e da relação com o ato de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo observado, a leitura é mais que uma atividade mecânica que possa simplesmente ser aprendida ou tornar-se um mero hábito. O processo todo, pelo menos no ambiente escolar, deveria se dar da seguinte forma: terminada a leitura (que muitas vezes deve ser feita em sala, junto à turma e ao professor), surge o espaço para a fala no qual os alunos vão aprofundar e externar a leitura e a interpretação do texto lido para todos.

É nesse falar sobre o texto que o leitor passa da fase da leitura mecânica e chega às leituras interpretativa e crítica. A evolução se dá no momento em que o aluno consegue trazer sua leitura de mundo para a leitura da palavra. Sendo assim, cabe a todos procurarem converter em realidade o projeto de formação do leitor literário, seja promovendo atividades didáticas independentes e individuais, como as muitas aqui mostradas; desenvolvendo projetos educacionais que têm a leitura como prioridade, pois:

É vivenciando um processo de interação que o aluno vai dominando os recursos linguísticos e discursivos com que se expressa. É participando de um processo de leitura que o aluno vai articulando e organizando seus pensamentos, vai se colocando em situação de interação também com o mundo e ampliando suas ideias. (OLIVEIRA E OUTROS, 1995, p. 27)

Tudo isso prova o valor da leitura em relação à sociedade. De acordo com Soares (2005), a leitura literária é importante, pois “ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 1998, p. 19). Toda essa vivência literária propicia ainda um melhor conhecimento dos homens e do mundo. E essa visão um tanto quanto humanista conduziu os passos dessa pesquisa até chegar-se ao que aqui se apresenta em forma de tese.

Assim sendo, a ideia aqui apresentada não é das mais originais, mas, como há poucas pesquisas voltadas ao estudo da leitura literária no Ensino Médio, o objetivo desse trabalho acadêmico é trazer alguma contribuição na discussão sobre a questão da leitura literária e de sua motivação via mediação docente nessa fase do ensino. Pretende-se, então, acrescentar mais um ponto, diante de tantos outros, na formação de leitores literários. Buscou-se neste documento analisar e destacar a figura do mediador como um profissional que deve estar sempre qualificado e se qualificando. Uma vez apresentadas as visões sobre a importância da leitura e seus vários níveis, mostrou-se também o desenvolvimento da leitura no Brasil.

Na perspectiva levantada neste texto, a mediação poderá interferir na formação do leitor literário. Sabe-se que a mediação não é a solução mágica para todos os problemas da leitura em nosso país, principalmente nas escolas. Mas o que se defende com esta pesquisa é que as trocas entre o mediador e os leitores podem contribuir não só para o aumento do número de leitores como também para o surgimento de leitores realmente eficazes.

O referencial teórico que serviu de base a este trabalho é de Antonio Candido (2004), que defende o direito à literatura, pois, para ele, o texto literário humaniza quando expõe o mundo real, dando a seus leitores a possibilidade de escolha, mas percebeu-se que essa humanização via literatura é algo que não pode ser assegurado. E aí surge novamente o espaço para o mediador ser capacitado para facilitar a reflexão e a interação do leitor com a obra, porque o processo de formação de leitores é bem lento. Essa lentidão volta-se também como prova da necessidade do mediador para facultar a confluência do leitor com textos considerados exemplares dentre os demais e, nesse ponto a base teórica volta-se para Todorov (2009), que acredita não ser a literatura que está em perigo real, mas sim a forma como ela vem sendo repassada e abordada, principalmente nas escolas.

Trilhando todo esse caminho que parte da teoria sobre a importância da leitura, seu desenvolvimento na sociedade e a forma como a escola, e principalmente o professor, media o contato dos estudantes com os textos literários, chega-se à conclusão de que os “problemas com a leitura” poderão ser solucionados, ou pelo menos amenizados, quando as ações mediadoras se tornarem frequentes e efetivas, em forma de políticas educacionais e de temas a serem muito bem discutidos e analisados na formação dos profissionais que a ela se dedicarão.

Pode-se fazer tal asseveração se pegarmos o Currículo Mínimo do Estado de Goiás como prova de que a Seduce, com suas orientações, acaba por induzir a um ensino mais voltado à teoria da literatura e dos gêneros textuais do que a um ensino que tem como foco principal o texto literário. Outra comprovação da afirmativa feita no início desse parágrafo é a postura de Andréia que mostrou que, se tivéssemos mais professores que executassem atividades de mediação voltadas ao estímulo da leitura literária, teríamos muito mais leitores. E ainda podemos assegurar que se as políticas públicas de ensino e de formação dos professores se preocupassem com esse tipo de mediação essa situação seria ainda melhor.

Tudo isso está assegurado no trabalho dessa professora acompanhada por mais de um ano, cuja mediação mostra-se como algo criativo devido, entre outros fatores, aos trabalhos que ela indica para que os alunos produzam após a leitura dos textos literários e não no processo de ensino que, como foi percebido em vários momentos, não se diferencia tanto do

trabalho de demais professores. Porém, a beleza de seu trabalho está em gerar muitos leitores, apesar de todo o controle exercido pelas instâncias superiores e de ela ainda seguir muitos caminhos do ensino tradicional, fato que poderia ser atenuado se ela tivesse mais chances de melhorar e atualizar seus conhecimentos sobre o ensino de leitura literária.

Foi acreditando nesse poder transformador da leitura literária que se propôs o tratamento desse tema. Para isso buscou-se uma gama de autores que comprovam o valor da literatura na formação da pessoa, da cultura e da humanidade, porque os “clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, 1997, p. 08).

Apesar de essa afirmação colocar a leitura em uma posição um tanto quanto idealizada, ela explica bem como o uso ou o ensino da leitura literária foram apresentados nessa dissertação. E pode-se dizer que esse ensino deveria se dar para ajudar as pessoas a melhorarem como indivíduos. Mas e quando praticamente quase todos falam em crise na leitura literária? Nesse momento, tanto esses problemas quanto suas soluções se voltam para a figura do professor, que usando a etimologia da palavra deve ser aquele que se dedica a dar a conhecer, a mostrar os caminhos em direção à recuperação da leitura literária no ambiente escolar, ou seja, o professor deve sempre portar-se como um mediador.

REFERÊNCIAS

ADLER e ADLER. In.: BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p.126.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Orgs). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP): ANEP, 2006.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Rubem. **Só aprende quem tem fome**. In: Nova Escola. São Paulo, nº 152, p. 45 – 47, maio de 2002.

_____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. In: *Literatura e Letramento – Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro* - Org. por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zélia Versiani – Belo Horizonte – Editora Autêntica – 2003.

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. **A literatura no contexto dos documentos oficiais: Linguagens usos e reflexões**. Vol. 6. In ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

_____. **Projeto História do ensino da literatura no Brasil**. In: FORMIGA, Girlene Marques & INÁCIO, Francilda Araújo. *Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica*. Revista brasileira de literatura comparada, nº 22, 2013.

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLINI, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura: Mediação e mediador**. São Paulo: Fa, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **O prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school**. 1991. USA: Harcourt Brace & Company.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Ally and Bacon, Inc., 1982.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. [et al.] (Org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BLOOM, Benjamin S. et al.: **Taxonomia dos objetivos educacionais, vols. 1 e 2**, Rio de Janeiro: Editora Globo, 1988.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Rio de Janeiro: Objetiva, (1995)

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **OBJETIVOS DO PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/caespibid/pibid> Acesso em: 30/08/2016.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro> Acesso em 10/09/2016.

_____. do MEC, 2016.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre o azul, 2004.

_____. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e cultura, v. 24, p.803-809, 24 set. 1972.

_____. **A educação pela noite e outros ensaios.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Formação da literatura brasileira.** 6. ed. Belo Horizonte, Itatiaia Ltda, 2000.

_____. **Direitos humanos e literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTELLO, José Aderaldo. 1997. **Regionalismo brasileiro.** Uma derivada do nacionalismo romântico. Fernando Cristóvão, Maria de Lurdes Ferraz, & Alberto Carvalho (orgs.). Nacionalismo e regionalismo nas literaturas lusófonas. Lisboa: Cosmos. p. 109-13.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **A importância da escola na formação do leitor.** 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=74>. Acesso em: 10 de set. de 2015.

_____.e ROCHE. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. **História: Novos Objetos.** Tradução: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, pp. 99-111.

_____.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995.

CORTINA, Arnaldo. **LEITOR CONTEMPORÂNEO: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004.** 2006. 259f. Tese (Livre-docente) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2006.

COUTINHO, Afrânio (dir.). **A literatura no Brasil:** introdução geral. 4. ed. rev. e ampl.; São Paulo: Global, 1997. Vol. 1

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos - retratos da leitura. In: FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 83-91

CURI, Samir Meserani. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de e Jover-Faleiros, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

FEUERSTEIN, Reuven *et al.* **Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications**. Londres: Freund, 1991.

FISHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÂNIA, **Projeto Político Pedagógico – CEPI Col. Est. Pré-Universitário**. Goiânia, 2016.

GOIÂNIA, **Projeto de ensino de Língua Portuguesa**. Goiânia, 2016.

GOIÂNIA, **Projeto Político Pedagógico – CEPAP – UFG**. Goiânia, 2016.

GOIÂNIA, **Planejamento anual de Língua Portuguesa**. Goiânia, 2016.

GOIÂNIA, **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**. Goiânia, 2012.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio Antônio da Silva. (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para a prática**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 2004. Campinas: Pontes.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marosa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, n.69. jan./mar., 1996. Texto disponível na Internet: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>, em 26 out. 2015.

_____ & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LA TORRE, Saturnino de et al. **Inovando na sala de aula – Instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 3ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268.

LOPES, S. **A legitimação em Literatura**. Lisboa: Cosmos, 1994.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, António de Alcântara. **Brás, Bexiga e Barra Funda & Laranja-da-China**. Rio de Janeiro, Artium, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clésio. MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação de Professor**. São Paulo: Parábolas Editorial. 2006, p. 83-102.

MATOS, M. Reflexões sobre leitura. **Ler e escrever: ensaios**. 1987. Lisboa, IN-CM.

MEYER, Marlyse. **Folhetim, uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**/ Guaraciaba Micheletti, Letícia Paula de Freitas Peres, Ana Elvira Luciano Gebara – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 4).

NOCE, Franco. **Métodos e Instrumentos de Pesquisa**. Disponível em: <http://www.alexomkt.com.br/fisio/42.pdf> acesso em 28/10/16.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Viagens da Voz).

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

PERRONE-MOISÉS, Leyla “O ensino da literatura”. In: NITRINI, Sandra (Coord.). **Literaturas, artes, saberes**. São Paulo: Abralic; Aderaldo & Rothschild, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. (Trad. Celina Olga de Souza). São Paulo: Editora 34, 2008.

RATIER, Rodrigo; SALLA, Fernanda. Nossos futuros Professores. In: **Revista Nova Escola**. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.

REVISTA OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL - N. 17 (ago./dez. 2014). - São Paulo: Itaú Cultural, 2007-.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL – 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro e IBOPE, 2016.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann. MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. In: Anais do evento PG Letras 30 anos, vol. I, 2003, p. 514-527.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 107- 116

_____. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Sandra Alves da. **A Leitura Literária e a Formação de Leitores nas 3as e 4as séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí**. Dissertação de Mestrado. Maringá (PR): UEM, 2005. 156p.

SOARES, I. C. G. **Programas nacionais de leitura no Brasil: o Proler e o Pró-Leitura (1995-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A escolarização da leitura literária. In Aracy Evangelista *et al.* (Org.), **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999.

STEPHANI, Adriana Demite. **Atividades de Leitura Literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica**. 2014. 236f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORRE, S. e PUJOL, M. A. (2009). **Educar con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza**. Barcelona: Davinci.

_____. **A escola que queremos - escolas de desenvolvimento humano**. Em S. Torre, M. A. Pujol e V. L. S. Silva (Org.). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. (pp. 13-31). Blumenau: Nova Letra, 2013

_____. ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

_____. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008.

_____. **Instituciones educativas creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE)**. Círculo Rojo – Investigación, 2012.

_____. e outros. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. Em S. Torre, M. A. Pujol e M. C. Moraes. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. (pp. 19-60). São Paulo: Triom, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2013.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada - um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere et Educare - Revista de Educação**. Cascavel: Unioeste, 2007. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. p. 297-310

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

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

_____. **A Leitura no Brasil: sua história e suas implicações**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

_____ e SILVA; E. T. **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. Entrevista Publicada em Agosto 2007. Título original: **Para que a juventude leia mais edição 204**. Acesso na internet em 19/04/2015 <http://acervo.novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/juventude-leia-mais-423892.shtml>.

APÊNDICES

Apêndice 1



Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

ESCOLA: CEPI – Colégio Estadual Pré-Universitário

SÉRIES PARA AS QUAIS LECIONA: _____ TURNO: _____

NOME: _____

1. Você se considera um bom leitor?

() Sim () Não

2. Por quê?

3. Você gosta de ler?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada

4. Você se considera um leitor assíduo?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada

5. Você comenta com os seus educandos sobre outros livros que não sejam didáticos?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada

6. Você considera importante que os professores (todas as matérias) comentem com os educandos sobre livros e leituras realizadas por eles (tanto realizadas pelos educandos quanto pelos educadores).

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada

7. Por favor, descreva qual o significado da leitura para a sua vida.

* Leia as afirmativas e marque a alternativa que considerar mais adequada

8. Para que todos tenham acesso à leitura é necessário democratizá-la (torná-la acessível a todos).

- ☐ Totalmente de acordo
☐ De acordo
☐ Em desacordo
☐ Totalmente em desacordo

9. Os problemas sociais relativos à leitura (analfabetismo funcional etc) dependem de uma política de estado (governamental) e de cidadãos.

- ☐ Totalmente de acordo
☐ De acordo
☐ Em desacordo
☐ Totalmente em desacordo

10. Para melhorar a prática leitora dos educandos é preciso que sejam realizadas ações políticas que viabilizem o ato de ler (bibliotecas públicas, material didático adequado etc)

- ☐ Totalmente de acordo
☐ De acordo
☐ Em desacordo
☐ Totalmente em desacordo

11. Em sua opinião, a leitura é importante na vida sociopolítica dos educandos?

- ☐ Sim ☐ Não

12. O desenvolvimento da leitura é de responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa.

- ☐ Totalmente de acordo

- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

13. O fracasso na leitura é algo natural, previsto e justificado – é resultado da incapacidade do educando.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

14. O desenvolvimento da leitura não pode ser trabalhado dissociado dos contextos social e familiar do educando.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

15. O educando não é passivo diante do texto. Ele utiliza seus conhecimentos para interagir com as ideias do autor, e construir significados.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

16. O educando deve ler e compreender o texto somente de acordo com as ideias que estão no livro, as ideias do autor.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

17. O educando compreendeu totalmente o texto quando é capaz de extrair as ideias principais do texto.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

18. Todos os educadores devem colaborar para o desenvolvimento da leitura dos educandos.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

19. A principal causa dos problemas de leitura dos educandos provém da formação dos educadores, porque não existe um trabalho específico para que eles entendam como devem orientar as atividades de leitura em diferentes disciplinas.

- ☐ Totalmente de acordo
- ☐ De acordo
- ☐ Em desacordo
- ☐ Totalmente em desacordo

20. Em sua opinião, os contextos social e familiar influenciam na formação de leitores? ()

Sim () Não

Por favor, justifique:

21. Nessa questão, você encontrará 10 alternativas que abordam possíveis causas para os problemas de leitura dos educandos brasileiros. Enumere-as de 1 a 10, por ordem de importância para você, assinalando com o numeral 1 a alternativa que julgar ser a principal causa, e assim, sucessivamente.

- ☐ Falta de interesse político.

- () Formação do educador inadequada.
- () Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- () Problemas na elaboração da metodologia usada.
- () Falta de acesso a material didático.
- () Falta de incentivo financeiro do governo para projetos de leitura.
- () Falta de interesse por parte dos educadores.
- () Material didático inadequado para as diferenças socioculturais.
- () Incompreensão do educando com relação a importância da leitura.
- () Problemas na orientação da metodologia que deve ser usada pelo educador.

22. Como se deu o seu processo de aprendizagem da leitura? Que memória você tem de sua formação como leitor? Você lembra como e quando aprendeu a ler? O que você lia? Como lia? A escola foi responsável por sua formação como leitor?

23. E hoje? Como é a sua história de leitura? Quanto tempo dedica a essa prática?

24. Hoje, você diria que lê mais por:

- () Obrigação () Prazer

25. O que lê por prazer?

26. O que você lê por obrigação?

27. Como você trabalha a leitura em sala de aula? Você acredita que esse método é eficaz?



Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

ESCOLA: CEPI – Colégio Estadual Pré-Universitário

SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

NOME: _____

1. Você se considera um bom leitor?

() Sim () Não

2. Por quê?

3. Você gosta de ler?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada

4. Você se considera um leitor assíduo?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada

5. Por favor, descreva qual o significado da leitura para a sua vida.

6. Em sua opinião, os contextos social e familiar influenciam na formação de leitores?

() Sim

() Não

Por favor, justifique:

7. Como se deu o seu processo de aprendizagem da leitura? Que memória você tem de sua formação como leitor? Você lembra como e quando aprendeu a ler? O que você lia? Como lia? A escola foi responsável por sua formação como leitor?

8. E hoje? Como é a sua história de leitura? Quanto tempo dedica a essa prática?

9. Hoje, você diria que lê mais por:

() Obrigação

() Prazer

10. O que lê por prazer?

11. O que você lê por obrigação?

12. Você acredita que atividades de leitura como as que realiza hoje com sua atual professora de língua portuguesa aumentam o seu interesse pela leitura literária?

Apêndice 2

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DO PRODUTO FINAL

O produto final do projeto de mestrado realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - (CEPAE UFG), intitulado “Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor” constituiu-se de um site *Literasas - Literatura com asas* (<HTTPS://liretarasas.wixsite.com/literasas>) e de um caderno com sequências didáticas e atividades pedagógicas que incentivam a leitura literária.

No site são disponibilizadas as sequências didáticas produzidas para o caderno e derivadas das várias aulas assistidas pela pesquisadora nos anos de 2015 e 2016 no CEPI Colégio Estadual Pré-Universitário. Essas sequências podem ser consultadas abertamente para que sejam utilizadas livremente. Também foram disponibilizados clássicos literários nacionais e universais para *download* ou leitura *online* além de várias obras de crítica literária.

