



– ANAIS DO I ENSEL –

**ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
A SUBJETIVIDADE EM JOGO**

Universidade Estadual de Londrina

21 a 23 de agosto de 2018

Apoio



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Ensino Superior

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E56a Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor (1. : 2018 :
Londrina, PR)
[Anais do] I Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor
/ coordenação geral: Sheila Oliveira Lima. – Londrina : UEL, 2018.
292 p. : il.

Tema central: A subjetividade em jogo.
Inclui bibliografia.

1. Leitura – Estudo e ensino – Congressos. 2. Leitores – Formação –
Congressos. 3. Subjetividade – Congressos. I. Lima, Sheila Oliveira. II.
Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 372.41

**I ENCONTRO SOBRE ENSINO
DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
A SUBJETIVIDADE EM JOGO**

Coordenação Geral

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima (UEL)

Comissão Científica

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima (UEL)

Prof.^a Dr.^a Lucila Pastorello (SME/SP)

Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

Prof. Ms. Henrique Furtado de Melo (UEL)

Prof.^a Ms. Franciela Silva Zamariam (SEED/PR)

Prof.^a Ms. Rosângela Maria de Almeida Netzel (UEL)

Comissão Organizadora

Amanda Amaral

Giovanna Triani Maria

Henrique Furtado de Melo

Patrícia Cardoso Batista

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Sheila Oliveira Lima

Apoio

Universidade Estadual de Londrina

Pró-reitoria de Extensão – UEL

Governo do Estado do Paraná – Fundação Araucária

SUMÁRIO

ABERTURA	6
Apresentação	7
Programação.....	8
Palestra de abertura: ler em voz alta – afeto e subjetividade na formação do leitor ...	10
MESA REDONDA: ENSINAR A LER, MAS COMO?	19
Literatura em jogo: desafios e possibilidades na formação de leitores	20
Ensinar leitura às crianças: mas como?	37
Contribuições da análise de discurso (AD) para o ensino de leitura.....	47
MESA REDONDA: BIOGRAFIAS NAS PRATELEIRAS SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR	64
Formação do leitor e subjetividade: algumas histórias	65
Alguns percursos em torno da <i>sobrescrita</i>	75
Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores ..	86
MESA REDONDA: A LEITURA DE LITERATURA EM ESPAÇOS DIVERSIFICADOS DESAFIOS E PROPOSTAS... 100	
A trajetória do projeto “Descubra um escritor”: o ato de leitura como construção de si, do outro e do mundo	101
Arte, literatura e afeto: leitura e significados.....	112
Leitura no cárcere: a retomada de um sonho	121
SESSÃO DE COMUNICAÇÕES: FORMAÇÃO DE LEITORES PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.....	130
Engajamento e formação do leitor a partir de experiências de um clube de leitura em campo mourão - PR.....	131
Biblioteca versátil: relato de experiência de uma empresa londrinense	142
Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus: escrita afro-brasileira e recepção crítica.....	151

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES: FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA.....	164
<i>Palavras andantes</i> : contação de histórias, formação de crianças leitoras e de mediadores de leitura	165
Formação de leitores nos anos iniciais da educação básica, por meio de texto literário	173
SESSÃO DE COMUNICAÇÕES: FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA II.....	184
Análise do perfil do sujeito-leitor contemporâneo: preferências em relação ao suporte de leitura do aluno de letras EAD	185
Leitura: ação formadora, (trans) formadora e (de) formadora.....	200
SESSÃO DE COMUNICAÇÕES: FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA III	210
A relação do letramento literário no ambiente escolar com a formação de leitores críticos.....	211
O professor como mediador nas habilidades de leitura	229
Sociolinguística e literatura: ensino de variações regionais na obra modernista “O quinze”, de Rachel de Queiroz	242
SESSÃO DE COMUNICAÇÕES: LEITURA CRIATIVA.....	255
Leitura na direção teatral: caminhos intertextuais na construção da encenação.	256
Leitura de texto literário: literatura infantil e juvenil como instrumento.....	266
OFICINAS REALIZADAS.....	275
RPG e a leitura dos clássicos.....	276
A formação do leitor e alfabetização	279

ABERTURA

APRESENTAÇÃO

A formação de leitores no Brasil é uma questão que tem gerado debates de diversa ordem, nas mais variadas áreas do conhecimento. No campo das letras e da educação, firma-se, sobretudo, na preocupação com o ensino e com a busca de estratégias mais eficazes para a vinculação dos estudantes ao universo da leitura.

Nesta primeira edição do Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor – Ensel –, procurou-se focalizar a formação do leitor a partir das relações subjetivas com as obras e com o próprio ato de ler.

Embora o evento tenha sido pensado a partir das subjetividades leitoras, outros campos de interesse também foram representados em nossas sessões de comunicação, conforme é possível conferir nos artigos aqui registrados, todos de inteira responsabilidade de seus autores.

Durante os três dias de evento – 21 a 23 de agosto de 2018 –, foram realizadas duas oficinas, três mesas redondas, quatro sessões de comunicação e uma palestra. Foram momentos de intensa discussão e aprendizagem que tiveram como principal saldo a constatação de que temos muito mais a discutir e aprender.

Os Anais do I Ensel registram a profusão de conhecimentos sobre leitura e formação de leitores, oriundos de pesquisas e de práticas docentes, os quais tiveram a oportunidade de serem divulgados em nosso evento.

Convidamos o leitor a aventurar-se pelos artigos e relatos aqui presentes como forma de melhor conhecer a atual produção a respeito da leitura bem como para sentir-se motivado a se engajar na relevante tarefa de formar de leitores no Brasil.

Sheila Oliveira Lima
Coordenadora do I Ensel

PROGRAMAÇÃO

21/08/2018

Horário	Atividade	
09h30	Credenciamento	-
10h00-11h30	Oficina: RPG e Leitura dos Clássicos	Profa. Ms. Franciela Silva Zamariam
14h00-15h30	Sessão de Comunicações: Formação de leitores para além dos muros da escola	Engajamento e formação do leitor a partir de experiências de um clube de leitura em campo mourão – PR Biblioteca versátil: relato de experiência de uma empresa londrinense Quarto de despejo de carolina maria de jesus: escrita afro-brasileira e recepção crítica
16h00-17h30	Sessão de Comunicações: Formação de leitores na escola	Palavras andantes: contação de histórias, formação de crianças leitoras e de mediadores de leitura Formação de leitores nos anos iniciais da educação básica, por meio de texto literário
19h30-21h00	Conferência de abertura – Ler em voz alta: afeto e subjetividade na formação do leitor	Profa. Dra. Lucila Maria Pastorello

22/08/2018

Horário	Atividade	
09h30-11h00	Oficina: Formação do Leitor e Alfabetização	Profa. Ms. Giselda Morais de Alencar Militão
14h00-15h30	Sessão de Comunicações: Formação de leitores na escola	Análise do perfil do sujeito-leitor contemporâneo: preferências em relação ao suporte de leitura do aluno de letras EAD Leitura: ação formadora, (trans) formadora e (de) formadora
16h00-17h30	Sessão de Comunicações: Formação de leitores na escola	A relação do letramento literário no ambiente escolar com a formação de leitores críticos O professor como mediador nas habilidades de leitura Sociolinguística e literatura: ensino de variações regionais na obra modernista “o quinze”, de Rachel de Queiroz
19h00-21h00	Mesa Redonda: “Ensinar a ler. Mas como?”	Literatura em jogo: desafios e possibilidades na formação de leitores Ensinar leitura às crianças: mas como? Contribuições da análise de discurso (AD) para o ensino de leitura

23/08/2018

Horário	Atividade	
10h00-11h30	Sessão de Comunicações: Leitura Criativa	Leitura na direção teatral: caminhos intertextuais na construção da encenação Leitura de texto literário: literatura infantil e juvenil como instrumento
14h30-16h30	Mesa Redonda: Biografias nas prateleiras: subjetividade e formação do leitor	Formação do leitor e subjetividade: algumas histórias Alguns percursos em torno da sobrescrita Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores
19h00-21h00	A leitura de literatura em espaços diversificados: desafios e propostas	A trajetória do projeto “descubra um escritor”: o ato de leitura como construção de si, do outro e do mundo Arte, literatura e afeto: leitura e significados Leitura no cárcere: a retomada de um sonho

PALESTRA DE ABERTURA: LER EM VOZ ALTA – AFETO E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Prof.^a Dr.^a Lucila Maria Pastorello

A formação de leitores é tema caro e urgente na área da educação e deve ser compromisso de toda a sociedade, não apenas da escola. Embora seja possível identificar vários projetos de promoção à leitura, a partir de políticas públicas ou da iniciativa privada, o que se percebe na atualidade é uma realidade preocupante: em sua quarta edição, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Fundação pró-livro, 2016) aponta para pequenas alterações no perfil leitor do brasileiro nos últimos anos.

Pretendo neste texto apresentar algumas considerações a propósito da relação entre subjetividade na leitura, práticas leitoras e leitura literária. Para tanto, adoto uma perspectiva que considera a leitura como fenômeno de linguagem. Isto implica tratar a subjetividade como elemento constituinte da leitura, pensando a linguagem a partir de Benveniste (1976).

Conceito altamente polissêmico, a linguagem é objeto de estudo de diversos campos do conhecimento. De acordo como os “óculos teóricos” que se use, a linguagem pode ser vista como uma atividade mental superior, uma forma de comunicação, uma habilidade aprendida, um comportamento, uma forma de interação ou um sistema de produção de sentido. É nesta última concepção, a linguagem como um sistema semiótico, em que apoio minhas reflexões. O que não significa considerar inválidas as outras perspectivas.

A leitura, como fenômeno de linguagem, também apresenta diferentes faces, como nos diz Barthes e Compagnon (1987): uma técnica, uma prática social, uma forma de gestualidade, uma sabedoria, um método e uma atividade voluntária. Novamente, entender leitura como uma prática social, como um gesto, não significa desprezá-la como método, ou técnica. A natureza social e não natural da leitura implica o aprendizado da técnica, mas também o contágio, a transmissão feita pelo outro, já que

é atividade voluntária. É deste contágio, deste “vírus” como sugere José Mindlin¹ que trataremos. Como se dá? Existem elementos facilitadores?

Antes de explorar este processo de contágio, algumas observações sobre leitura e subjetividade que nortearão este texto.

Entender a leitura como linguagem nos remete a noção de que leitura é um discurso, portanto faz texto. Ora, então lemos ou fazemos o texto? A leitura para Barthes (2004:64) é onde o texto acontece “...a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino”. O sentido de um texto é dado em parte pelos fios que tece o autor e pelas condições de produção do discurso. Entende-se aqui leitura como atividade enunciativa: quem lê, quando, onde, como, para quem, a partir de que suporte, por que lê.

Assim, a leitura é estruturante da produção de sentido do texto. A subjetividade aqui se coloca como constituinte da leitura.² Existe uma relação entre texto e leitor, que determina a leitura. A emergência do sujeito no texto pode ser vista nos *lapsus calami* (Freud (1901/1987), mas também nas escolhas, nos preenchimentos dos vazios apresentados pelo texto³, que sendo linguagem, suporta uma errância de sentido, uma possibilidade aberta a novas criações semióticas. Quem lê, está ao mesmo tempo escrevendo, comenta Milton Hatoum, citado por Mindlin (2007).

Esta característica particular da linguagem, subversiva à língua – que é código autoritário - permite ao leitor a participação ativa no texto e um sentimento de pertencimento, de ativação de sua história, de sua forma de processar o mundo. O leitor investe a partir de seu corpo – orgânico, psíquico, sonoro – nas letras. Processo que

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LyKXLtn1mFg>

² Subjetividade aqui entendida, não por oposição à objetividade, mas a partir da psicanálise especialmente em Freud e Lacan.

³ Os estudos da escola de Konstanz, a cerca da “estética da recepção” especialmente os trabalhos de Iser (1996) apontam para o valor da atividade leitora.

aciona memória, desejo e cultura. A leitura assim vivida permite o protagonismo do leitor, abre o olhar atento, a possibilidade de ser diferente de criticar e criar.

Este modelo leitor é bastante diferente de outro tipo de modelo, em que há um texto a ser compreendido, sem falhas, sem equívocos. Este modelo coloca o leitor como passivo diante do texto e interessa particularmente ao controle do sentido.

Naturalmente o controle do sentido varia em função da natureza do texto, dos gêneros textuais e das práticas leitoras. O manual de instruções de uso de um microscópio, uma receita de bolo, um endereço, uma fórmula matemática, um conto e uma poesia, permitem, em função de seus objetivos e composição, que o leitor se coloque em diferentes posições de atividade. Vale observar que mesmo no ao digitar um preciso endereço eletrônico há margem para o erro, o deslize, a distração, o sujeito operando.

Portanto, há no próprio texto, indícios de participação variável do leitor. Há textos em que a abertura de sentido não é interessante. Há outros que suportam esta atividade. O desenvolvimento de uma leitura crítica e criativa está, portanto, associado a textos que permitem a participação do leitor. Aqui estamos no campo da literatura.

Retomado a indagação sobre os elementos facilitadores da transmissão do gosto pela leitura, aqui temos uma pista. A leitura literária, por suportar a atividade subjetiva tranquilamente, oferece acolhida à criação, a expressão pessoal, à experiência da alteridade, a criação de mundos alternativos, a ativação de emoção. A literatura atrai, acolhe, acalanta, afeta.

As reflexões de Michèle Petit (2008) sobre o trabalho com leitura como instrumento de resiliência em comunidades em situação de risco social ilustram bem a potencialidade transformadora da leitura literária. Assim como os resultados positivos de práticas de leitura literária em grupo no tratamento de indivíduos diagnosticados com depressão, publicados pela Universidade de Liverpool (Bilingnton 2010), acenam para a relação entre leitura e saúde mental.



A leitura literária, além de ativadora da emoção e subjetividade, da transmissão cultural e da reflexão crítica, provoca o leitor ao exigir um trabalho diferenciado de construção linguística. As características do texto verbal, a ativação de elementos como a intertextualidade, as figuras de linguagem, a manejo de vocabulário, as criações imagéticas e sensoriais, inversões, neologismos, ritmos e sonoridades provocam um investimento linguístico que marca o leitor.

A literatura areja as palavras, faz animar a língua, criando novos sentidos. Com o sopro literário as palavras vão a outros lugares e cada leitor fica um pouco diferente, um pouco mais esperto, um pouquinho mais gente (Pastorello, 2010).

A leitura da poesia em especial, tem sido estudada como dinamizadora de atividade mental intensa e extensa, diferenciando-se da leitura de textos informativos (Zeman, 2013). A poesia “acende” o cérebro, ativando várias áreas de atividade ao mesmo tempo.

O poeta Ferreira Gullar (2005: 239) nos diz: *O poema é uma coisa que não tem nada dentro*. Também Virgínia Wolf que observa que *o impacto da poesia é tão forte e direto que para este momento não há outra sensação senão a do poema em si*. (2007:130) Trata-se de uma forma languageira que não persegue a função de representar alguma coisa. A poesia é. Uma experiência próxima do Real, impossível de ser dita de outra forma, que não ela mesma.

A experiência da leitura então se apresenta como singular, promotora de saúde mental e social e ativadora da formação do leitor crítico. Antonio Candido a defende como um direito (Cândido, 1995). Vale discutir como este direito tem sido tratado na escola e em algumas iniciativas de promoção da leitura.

A escolarização da literatura tem sido discutida por diversos autores, mas cabe lembrar que ao tornar a literatura uma disciplina escolar (ou tratá-la como *livro paradidático*) algo se ganha, algo se perde. Talvez a forma de trabalhar a leitura

literária na escola possa se transformar a partir da assunção de um modelo de leitor ativo, crítico e criativo.

Lima (2016) alerta para a ausência, ou o mau trato com os textos literários no ensino fundamental. Justamente em um momento em que a criança está às voltas com o processo de alfabetização, em que as reflexões metalinguísticas começam a operar mais intensamente. Ora, este é sim o momento de afetar a criança a partir de textos poéticos, polilógicos⁴, enfim literatura.

Na leitura de textos literários, em especial textos polissêmicos, polilógicos, poéticos, o leitor faz aparecer a criação literária naquilo que ela pode comportar de transgressora, inovadora: em vez de contornar as dificuldades da língua, o que está em jogo é sacudir as palavras, arejar os sentidos. Pastorello, 2013.

Também Belintane, chama a atenção para aspectos dos jogos linguísticos da literatura e da poesia na oralidade que podem funcionar como *recursos de escrituração* (2006:79) que operam na oralidade, que fazem marcas e por seu trato com o significativo abrem espaço para a subjetividade.

A exposição da criança em processo de apropriação da linguagem oral e escrita à literatura parece provocar um movimento identificatório que afetará seu corpo sonoro. Imprimindo marcas mnêmicas a literatura oferece um repertório de possibilidades linguístico-fonológicas e discursivas que fará parte do repertório e da história da criança.

A leitura literária e seu potencial transformador é indispensável na formação de leitores. Mas além da natureza do texto, podemos identificar outro elemento na dinamização do afeto e do enlace com o leitor: as práticas de leitura, ou como a leitura

⁴ Kristeva (1977) chama de *polylogue* o texto que reúne diferentes modalidades significantes: uma rima/som/voz/escansão, que não é localizável em um ponto, mas dispersa no tecido da linguagem.

acontece. Mais especificamente trago a questão da leitura em voz alta, foco de minhas reflexões e de minha prática.

Ler para o outro dinamiza elementos que apresentam grande potencial para provocar e convocar o outro: a voz, o corpo que vai ao outro.

Tomando literatura como arte, assim como Iser (1996), a partir da estética da recepção, é possível pensar a recepção da leitura em voz alta como o espaço da criação um lugar e tempo suspenso da realidade, de uma atenção para o escrito, a partir da percepção da relação íntima do leitor com o texto.

O potencial invocante⁵ da voz, o olhar, o testemunho de uma relação particular convocam aquele que escuta e vê o outro lendo a um movimento para o texto. Justamente o que interessa na formação de leitores, o movimento para o texto.

É assim que se configura uma triangulação entre o texto, o leitor e o ouvinte/observador da cena de leitura em voz alta (Pastorello, 2013). A literatura em voz alta, portanto é uma atividade cujo potencial de afeto é duplamente determinado: pela natureza do texto e pelas características da cena de leitura.



A cena de leitura em voz alta permite à criança ouvir a escrita a partir de um saboreamento, do saber as letras: torna-se assim um espaço privilegiado para uma atividade de letramento e letrante, em

⁵ Pesando aqui os trabalhos de Lacan (1990), sobre a voz como pulsão invocante.

que a escrita em voz alta pode remeter cada um à sua escrita pessoal.
Pastorello 2013.

Aqui cabem duas observações sobre as práticas de leitura literária que observamos na atualidade: a contação de histórias e a mediação de livros.

Em minha experiência em oficinas de leitura em voz alta e formação de educadores percebo uma indefinição, ou confusão entre as práticas de *contação de história e leitura em voz alta*. Importante lembra que são práticas diferentes, embora guardem *semelhanças*. Não se trata de hierarquizar, mas conhecer as especificidades de cada prática.

Na *contação de histórias*, o foco é a narrativa ou o modo de dizer do contador, que pode usar adereços e nem sempre está com o texto escrito presente; muitas vezes o escrito passa por adaptações, ajustes, releituras. Quem conta um conto aumenta um ponto. Próxima à dramaturgia, a origem desta prática se confunde com a própria origem da história da humanidade. Contar histórias é, portanto, anterior à escrita, anterior a leitura.

Na *leitura em voz alta* é preciso ser fiel ao texto, é preciso estar com o escrito em mãos. Naturalmente os deslizamentos melódicos e a expressividade leitora fazem texto, mas não é preciso pirotecnias vocais ou dramaturgia. A presença do escrito e o envolvimento do leitor com o texto fazem a cena.

Percebo que alguns educadores se sentem pouco à vontade para ler em voz alta, supondo a necessidade de dons artísticos, o que é um equívoco. Também observo a preocupação em alterar o texto na leitura, evitando palavras difíceis ou passagens imaginariamente desagradáveis. Perde-se assim a questão mais importante da leitura em voz alta, o empréstimo da voz ao texto, a possibilidade de uma leitura que escreve nas entrelinhas.

Outra prática altamente difundida para além da escola é a mediação de leitura. Nesta atividade, sim, o leitor é fiel ao texto. Contudo a ideia de que o mediador funciona como ponte entre a criança (ou que recebe a mediação) faz perder a riqueza da criação no ato da leitura, deixando de fora o mediador na produção do sentido do texto, o que nos aproxima de uma leitura correta, de um sentido dado no texto e não no leitor. Embora a mediação de leitura seja uma prática difundida e interessante para a formação de leitores e para a difusão da literatura, é preciso apontar para a ausência do trato com a subjetividade nas reflexões sobre a prática.

Retomando a indagação que provocou este texto, procurei aqui salientar as especificidades da leitura literária que interferem na formação de leitores a partir da estrutura discursiva do texto de literário e da prática da leitura em voz alta. A criação de um espaço-texto que provoca e suporta o sujeito produz marcas que fazem da leitura um encontro transformador.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland & COMPAGNON, Antoine. “Leitura”. In: *Enciclopédia Einaudi*. Tradução de Teresa Coelho. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, vol. 11, pp. 184-206.
- _____. *O Rumor da Língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- BELINTANE, Claudemir “Subjetividades Renitentes entre o Oral e o Escrito”. In: Rezende, N. L.; Riolfi, C. R. & Semeghini-Siqueira, I. *Linguagem e Educação: Implicações, Técnicas, Éticas e Estéticas*. São Paulo, Humanitas, 2006.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo, Companhia Editora Nacional/Edusp, 1976.
- BILINGTON, J.e colbs. *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool University, 2010. Disponível em https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/instituteofpsychology/web_version_therapeutic_benefits_of_reading_final_report_Mar.pdf.

-
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FAILLA, Z. (org.) *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FREUD, Sigmund “Sobre a Psicopatologia da Vida Quotidiana” (1901). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1987.
- GULLAR F. *apud* BOSI A., *Ferreira Gullar*, São Paulo, Global, 2005.
- HATOUM *apud* B. Mindlin, “Um Saber Sustentável: O Livro e a Voz”, em: Instituto. *Ecofuturo, A Vida que a Gente Quer Depende Daquilo que a Gente Faz*, 2007, p. 120.
- ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo, Editora 34, 1996, vol. 2.
- KRISTEVA, Julia. *Polylogue*. Paris, Éditions du Seuil, 1977.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro xi: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.
- LIMA, S.O. *Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da literatura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental*. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários** Volume 31 (dez. 2016) – 1-115 – ISSN 1678-2054 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa>
- PASTORELLO L.M. 2010. “Arejando palavras: linguagem, literatura e leitura” In *Para que serve a literatura?*. São Paulo, Instituto Ecofuturo, 2010. Disponível em www.ecofuturo.org.br/blog/pra-que-serve-a-literatura/.
- _____. *Leitura em Voz Alta e Produção da Subjetividade: Um Caminho para a Apropriação da Escrita*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- PETIT, Michèle. *A arte de Ler*. São Paulo Ed. 34, 2008.
- WOOLF, Virginia. *O Leitor Comum*. Tradução, seleção e notas de Luciano Viègas. Rio de Janeiro, Graphia, 2007.
- ZEMAN, Adam; MILTON, F.; SMITH, A.; RYLANCE, R. “By Heart An fMRI Study of Brain Activation by Poetry and Prose. *Journal of Consciousness Studies*, Volume 20, Numbers 9-10, 2013, pp. 132-158(27)



**MESA REDONDA:
ENSINAR A LER, MAS COMO?**

Prof.^a Ms. Franciela Silva Zamariam

Prof.^a Ms. Rosangela Maria de Almeida Netzel

Prof.^a Ms. Érica Neri Camargo

LITERATURA EM JOGO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Ms. ^a Franciela ZAMARIAM (UEL)⁶

RESUMO: Este trabalho discute o uso do RPG como alternativa metodológica no ensino da leitura literária nos anos finais da Educação Básica. Para tanto, vale-se da aplicação do RPG que desenvolvemos a partir do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, a alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Embasa-se, fundamentalmente, nas discussões de Jouve (2002), para quem a leitura literária se assemelha a um jogo; em Colomer (2009), a qual ressalta o valor da leitura compartilhada na formação do leitor; e nas ideias propostas por Barthes (2004) de que o leitor, além de uma entidade complexa, é uma personagem das obras que lê. Já os conceitos relacionados ao jogo recebem o suporte, principalmente, de Huizinga (2000) e Caillois (1990). Esse percurso proporcionou-nos valiosas reflexões sobre como a literatura vem sendo tratada na escola e sobre a importância de uma metodologia adequada no ensino da leitura.

Palavras-chave: ensino de literatura; formação do leitor; RPG.

⁶ belamesquita@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Quando houve a chamada democratização do ensino no Brasil, a partir de 1932, estavam em jogo “disputas ideológicas acirradas” entre a Igreja Católica, “setores conservadores da sociedade, os quais almejavam a manutenção da política nacional de educação até então vigente,” e os que defendiam uma escola pública universal (CARBELLO; LOPES; ROSA, 2015). Em meio a essa guerra de poderes, embora tenha-se permitido às camadas mais pobres o ingresso à escola, nada foi preparado para essas pessoas, cujo desejo era o de ascender, ter uma vida digna como tinham aquelas já donas de privilégios. Assim, mesmo sem entender por que, muitos estudavam conteúdos que não lhes serviam, liam livros que não entendiam (nem seus patrocinadores faziam questão de que entendessem) e continuavam fracassando em um ambiente que os negava. Não é sem razão que, até hoje, repetem-se os aforismos: “é preciso estudar para ser alguém na vida”; “ler é muito importante e melhora o vocabulário”, ainda que não haja qualquer vínculo entre os locutores e a matéria dessas proposições.

Tal discrepância entre o discurso e a vivência com os conteúdos escolares, em geral, e com a literatura, em particular, se mantém, o que fica claro nas declarações dos alunos, sujeitos de nossas pesquisas em 2008⁷ e em 2016⁸. Na primeira investigação, dos 8 estudantes que participaram das entrevistas, 7 declararam acreditar que a literatura tem grande importância em suas formações, e todos afirmaram concordar que se exija a leitura literária na escola, embora não nos moldes como é feita. No último

⁷ “A relação do adolescente com a literatura na era da cultura digital: um estudo sobre a leitura em escolas estaduais de Londrina” foi uma pesquisa realizada em escolas públicas, em 2008, para o curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente, da UEL.

⁸ Pesquisa feita entre alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, em 2016, para o programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, também da UEL, intitulada “Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG”.

estudo, verificamos que 11 alunos, entre os 14 questionados, aprovam que se realize esse tipo de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Esses dados demonstram como os estudantes, refletindo a sociedade da qual fazem parte, reproduzem, mecanicamente, o discurso generalizado, oriundo das classes dominantes, de que a literatura é essencial na formação humana. No entanto, quando afirmam que a leitura de livros não deveria ser cobrada/avaliada na escola (“A leitura não deveria ser cobrada, porque nem todos conseguem decorar algumas coisas do livro.”), como é o caso de 6 alunos entre os pesquisados em 2016, por exemplo, ou com dizeres como “a literatura faz bem para mim”, “ler melhora a interpretação”, seguidos de “eu não gosto de ler”, “ler é chato”, a incongruência desse discurso emerge, revelando a pouca vinculação discente com o texto literário. E ainda que o dogma da imprescindibilidade da literatura possua razões comprovadas, o conhecimento destas ainda é negligenciado pelas instituições educacionais.

Cabe inferir, então, que boa parte da população que hoje rejeita a literatura, o faz porque o acesso a ela lhe foi negado, no percurso histórico, pelas classes dominantes, detentoras do monopólio do produto intelectual no país. Só a redistribuição do capital cultural estabeleceria um equilíbrio entre ambas. Sobre esse tópico, trazemos uma reflexão de Antonio Candido (1995):

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (CANDIDO, 1995, p. 257).

É verdade que já não temos a maioria da população analfabeta no Brasil, mas os obstáculos para a distribuição equitativa do capital cultural permanecem, tornando a

literatura um objeto de difícil acesso dentro e fora da escola, não só por questões econômicas, mas também sócio-históricas. Isso segue atravancando o ensino de literatura, uma vez que os elementos didático-pedagógicos são sempre permeados por ideais políticos nas instituições de educação formal. Portanto, faz-se mister refletir sobre a literatura também como componente desse capital cultural que, segundo os preceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), integra os instrumentos de poder, junto com outros quesitos sociais e artísticos: os gostos musicais, os usos da língua, a prática de atividades culturais etc., sendo estes demarcadores inegáveis das classes sociais. Ou seja, determinados hábitos e gostos se relacionam a oportunidades sociais, não a baixo desempenho cognitivo.

Podemos dizer que as mudanças metodológicas que buscamos passam, necessariamente, pelo reconhecimento da história da educação em nosso país, uma vez que a simples abertura dos portões da escola não sanou o problema do acesso ao capital cultural, detido pelas classes dominantes. Ao contrário, pode haver uma perversidade quase tão grande em perpetuar a desigualdade dentro da escola, com a manutenção de uma didática que ignora as origens e as dificuldades da população mais pobre, quanto em deixar as massas fora do ambiente escolar. Primeiro, porque permite-se a essas pessoas a ilusória ideia de que têm plena possibilidade de desenvolvimento acadêmico-social. Em segundo lugar, as esferas de domínio da sociedade aplacam a consciência com a pseudo-democratização do conhecimento, usando o fato como escusa para não se preocupar com seus desdobramentos. Tudo isso contribui para a manutenção das atuais posições sociais.

Diante do problema levantado, este trabalho tem como objetivo expor a proposta que foi estudada durante a pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), “*Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG*”, realizada entre 2016 e 2017, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública. Assim, apresentamos algumas reflexões sobre o *RPG* como alternativa metodológica

para o ensino da leitura literária na educação básica, de forma a proporcionar um trabalho efetivo com esse tipo de texto, ampliando o repertório ficcional dos alunos e melhorando suas habilidades leitoras, a fim de que possam caminhar em direção a sua proficiência literária e, com isso, aperfeiçoar sua autonomia e consciência cidadã.

Entendemos, obviamente, que a literatura sozinha não transforma o caráter ou as condições sociais de seu leitor, mas amplia possibilidades de reflexão e expõe o indivíduo a outras culturas, outros pensamentos, outros universos (aos quais poderia não ter acesso de outra forma), oportunizando-lhe uma escolha consciente sobre quais decisões tomar, não só quanto a questões pessoais, mas também sociais. Daí sua relação direta com o conceito de alteridade.

Sendo a literatura um instrumento importante nesse processo de humanização do indivíduo e de reflexão sobre o outro, nossa proposta metodológica para o ensino da leitura, o *RPG*, visa a, justamente, o oposto do que está historicamente constituído: permitir que os estudantes da escola pública tenham acesso à linguagem literária e a todas as benesses que seus depositários, os livros, carregam.

LITERATURA EM JOGO: PROCESSO DE PROFICIÊNCIA E HUMANIZAÇÃO

Antonio Candido, em *Direito à literatura* (1995), é categórico ao afirmar que não há quem possa sobreviver sem alguma espécie de fabulação, sendo a literatura, portanto, um elemento imprescindível a nossa humanização. As próprias personagens literárias são exemplos da importância dessa fabulação, como Don Quixote, de Cervantes, que prefere ser tachado de louco, ao viver de imaginação, a permanecer em sua estafa de fidalguia. Já João, de *João e o pé de feijão*, arrisca tudo que lhe sobrou em troca de feijões mágicos, pois se recusa a conformar-se com sua situação de miséria. Santiago, de *O velho e o mar* (Hemingway), demonstra serem o desejo de fazer o que ama e de galgar seu sonho maiores que qualquer medo ou solidão. Na literatura infantil

nacional, temos Emília, do *Sítio* (Monteiro Lobato), a boneca sem travas na língua e sempre pronta a colocar-se na posição de sujeito, não de marionete. Todos eles são tocados pela fantasia, mas também pelo inconformismo e pela atuação efetiva nos espaços que lhes concernem, características construtoras das transformações do mundo e alternativas aos grandes problemas humanos.

Além desses efeitos que podem provocar no leitor, obras como essas nos despertam para a importância da preparação do professor formador de leitores. Com suas personagens obstinadas, em luta constante, repletas de esperanças, aprendemos sobre a busca de soluções em situações extremamente adversas: como professores, é preciso fugir da dureza do sistema que nos é imposta e ir ao encontro das fantasias individuais e compartilhadas, porque isso faz parte do humano. E isso também significa aparelhar os alunos para a fruição plena do capital cultural depositado na escrita ficcional. Tal tarefa exige um trabalho árduo do educador, que deve ser o mediador nesse processo, sem perder de vista a construção da afetividade entre sujeito e objeto, mas sempre visando à expansão dos horizontes literários discentes. Em outras palavras, é preciso sair da displicência de abandonar o leitor em formação à tutela dos livros, uma vez que, se o aluno não é leitor proficiente, não tem condições de saber quais obras deve de ler, sequer terá experiência suficiente para saber, de fato, de que gosta ou não.

[...] utilizar ‘o que agrada aos alunos’ como critério de seleção escolar parece por demais problemático. [...] O problema consiste em que se abdica de ajudá-los a fazê-lo [desenvolver a leitura]. Mas sabemos que não se aprende a ler livros difíceis, lendo apenas livros fáceis. (COLOMER, 2009, p. 43-44)

A autora aponta para a imprescindibilidade do trabalho do professor, que tem um papel fundamental na formação holística de seus alunos e, exatamente por isso, tem a responsabilidade de não polarizar a educação literária entre relegá-los aos gostos do momento ou exigir-lhes, sem acompanhamento, uma leitura canônica para a qual não

foram capacitados. Por esse conjunto de motivos, nos dispusemos a pensar uma ferramenta que pudesse levar a literatura, de modo efetivo, para a sala de aula, e chegamos ao jogo de papéis.

Faz-se mister ressaltar que toda a nossa proposta de trabalho está baseada no conceito de “leitura como jogo” (PICARD, 1986, *apud* JOUVE, 2002, p. 111-112), do qual depreende-se dois tipos de atividades lúdicas: o *game* e o *playing*. Este é uma alusão ao simulacro, à identificação com determinada personagem, à imersão na história; e aquele refere-se às regras dadas pelo texto literário, que devem ser seguidas pelo leitor para uma compreensão adequada. De acordo com Jouve (2002, p.112), “a leitura seria portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras”.

A partir dessa mesma concepção, buscamos relacionar os fenômenos que ocorrem no processo da leitura com as categorias organizadas por Roger Caillois (1990): *agôn*, *alea*, *ilinx*, *mimicry*. A primeira está relacionada aos jogos de competição, segundo o emprego original no grego. Trata-se de criar um ambiente artificial de combate, controlado e sem auxílio exterior, de modo a dar a ideia de que as oportunidades entre os competidores são equitativas, a fim de demonstrarem superioridade quanto a determinada característica: a rapidez, a força, a astúcia, a memorização etc. É o caso do xadrez, da luta e da corrida, por exemplo.

Alea, a segunda categoria, provém do termo latino para jogo de dados, ou seja, os jogos baseados na sorte. Ao contrário do *agôn*, a vitória não se sujeita ao jogador, já que ele sequer tem controle estratégico sobre a ação, pois seu oponente é muito menos o outro do que o acaso. Enquanto o *agôn* cobra disciplina e esforço individual, a *alea* obriga à abdicação do arbítrio. Quaisquer características individuais são postas de lado em favor de uma decisão aleatória. São exemplos desse paradigma a roleta, o jogo de cara ou coroa, a loteria etc.

O próximo grupo em que Caillois divide os jogos é o *ilinx*, termo proveniente do grego, cujo significado é “turbilhão das águas”. Nele são agrupados os chamados “jogos

de vertigem”, os quais buscam “destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico”, tendo como objetivo o próprio atordoamento (CAILLOIS, 1990, p. 43). Sensações como as descritas podem ser alcançadas no paraquedismo, no globo da morte, no “corrupio” (brincadeira em que a criança roda sozinha até perder o equilíbrio), em alguns brinquedos dos parques de diversões, por exemplo o kamikaze, a roda-gigante, entre outros. Figurativamente, o *ilinx* pode ser compreendido como aquela sensação de êxtase profundo, de delírio.

Por fim, a *mimicry* é inspirada no mimetismo dos insetos e diz respeito à camuflagem, ao disfarce. Daí a designação, oriunda do inglês. Essa categoria trata dos jogos que se organizam em torno de um universo próprio e imaginário, em que o jogador abandona sua personalidade para assumir outra em um mundo paralelo. São exemplos de *mimicry* desde a brincadeira de pirata ou de cavaleiro, para a criança, até o baile de carnaval e o *RPG*, nosso foco neste trabalho.

A despeito do seccionamento acima, consideramos, para nossa proposta, todas as categorias de forma imbricada, envoltórias do jogo de representação e do jogo da leitura. Isso porque o *RPG*, ao possibilitar um contato ativo, por exemplo, com narrativas clássicas em uma primeira leitura (contextual, lexical, do enredo etc.), põe em funcionamento elementos muito semelhantes ao da leitura do texto literário, pois coloca os jogadores em função de personagens, os quais, experimentando as categorias de Caillois (1990), são responsáveis por construir a narrativa, tal qual ocorre ao leitor proficiente, durante sua leitura ficcional. Ideia alinhada com o conceito de *leitor-personagem*, de Barthes (2004), que transpõe o leitor da condição de receptor para a posição de sujeito, capaz de criar seu *texto-leitura* (BARTHES, 2004), uma espécie de reescrita mental e subjetiva daquilo que foi lido, contrário à memorização vazia.

Sendo um jogo de representação, o *RPG* está apto a servir de base a um ensino de leitura literária mais vertical, preocupado com os diferentes aspectos que envolvem a literatura, para além da compreensão rasa do enredo. Proporcionando a mimese e a

catarse, simultaneamente, esse jogo trabalha como um instrumento de formação leitora e de alteridade, porque impele o jogador a tomar decisões no papel de outro, insere o leitor não proficiente no processo da leitura e o faz experimentar as sensações, os mecanismos e as estratégias a que o leitor proficiente já tem acesso, como a inferência, a predição, as negociações em busca do sentido (GOODMAN, 1991), a imersão no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000) - o universo próprio do jogo -, a experimentação, o vínculo afetivo com a obra (JOUVE, 2002; PETIT, 2009), entre tantos outros.

No papel de Mestre, aquele que conduz a mesa de jogo, ficaria, a princípio, o professor, cuja proficiência garantiria a manutenção dos elementos literários e dos aspectos essenciais à obra, sem que a sessão de *RPG* se torne um substituto do livro, mas se mantenha em sua função de capacitar o leitor imaturo à leitura mais fluida do original.

Apesar de ser um jogo com sistemas de regras complexos, propor um *RPG* literário está mais relacionado à capacidade didática e à formação literária do professor do que a suas habilidades como *RPGista*. Com isso, ressaltamos que não é objetivo da aula de literatura volver-se em uma oficina de *RPG*, uma vez que o jogo é um instrumento para a proficiência literária, não o alvo do ensino.

Esclarecido esse ponto, vejamos em que consiste o jogo de representação de papéis. De acordo com Schmit (2008), em sua dissertação intitulada “*RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*”,

Os jogos de representação (JR), mais conhecidos no Brasil como RPG (Role playing games), são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores cria uma história de forma oral, escrita ou animada, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. O jogador restante assume o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e

figurantes, denominados non-player characters ou mais comumente NPC. Não existe competição direta entre os jogadores, sendo, portanto, um jogo de socialização. (SCHMIT, 2008, p. 23)

O jogo em si é chamado de *campanha*, ou seja, a aventura a ser vivenciada pelos participantes. Cada campanha pode ser dividida em várias sessões - as partes da história. Por exemplo, a nossa campanha é o próprio enredo do conto *A cartomante*, dividida em seis sessões, que são os momentos vivenciados pelas personagens, como “A chegada ao porto”, “Encontro para o chá”, “Passeio de Rita e Camilo” etc. Uma campanha pode durar horas e não precisa ser jogada em um único dia. Às vezes, chega a durar meses e até anos.

Entre os materiais necessários ao jogo, temos as fichas de personagens, blocos de anotações, dados de diferentes formatos e o Livro do Mestre. As fichas de personagens são a base para todas as ações, pois nelas encontram-se os atributos, as características, as perícias e habilidades de cada um, segundo sua “raça” ou função social, perfil físico e psicológico. Um rei, por exemplo, não terá os mesmos atributos de um ladrão, portanto suas habilidades e funções, no jogo, serão distintas, tal qual na vida real. Em um momento de fuga, o ladrão leva vantagem, pois está habituado a tal, assim suas habilidades, nesse quesito, são mais desenvolvidas. Tudo gira em torno da imaginação, mas sem perder de vista a verossimilhança.

Conforme vão alcançando os objetivos, as personagens têm a possibilidade de aumentar seus pontos em determinada perícia ou habilidade e evoluir no jogo. Para isso, todos os passos, decisões, detalhes do enredo, progressos são registrados, à caneta mesmo, nas folhas individuais dos jogadores, e usados em favor das próximas decisões. Assim, os jogadores tornam-se responsáveis pelo caminho que seguirão na narrativa, mas quem dá a palavra final, em diversas ocasiões, sobre o sucesso de cada um, é o Mestre, sempre fundamentado na verossimilhança diegética.

Além das características apresentadas, o *RPG* possibilita o uso de dados para confirmar ou não o êxito de determinadas ações, como escalar um muro alto, escapar



de uma perseguição, desviar de um golpe, ludibriar ou convencer outra personagem etc. Por exemplo: certa personagem precisa fugir de um perseguidor, mas sua pontuação na perícia Fuga é baixa; ela deve tomar a decisão sobre se e como pretende fugir, e jogar os dados para verificar se sua escolha obteve êxito. Esse item representa o acaso na vida real (*alea*), o arbítrio permeado pela sorte, como quando precisamos decidir por qual rua ir para o trabalho, mas não sabemos se a que escolhemos possui, de fato, o trânsito mais fluido naquele horário.

O artefato também chama a atenção pela variedade de formas. De acordo com o sistema de jogo ou a probabilidade da ação, são usados dados de diversas faces, além do comum de seis lados. Tanto para efetivar a ocorrência provável de uma decisão, quanto para determinar o dano causado a partir de uma ação, como atirar ou bater, por exemplo, os mais utilizados são os dados de quatro (D4), seis (D6), oito (D8), dez (D10), doze (D12) e vinte faces (D20).

Contudo, a aleatoriedade não é absoluta ao jogar dos dados, pois os pontos nele sorteados são comparados à pontuação previamente estabelecida de cada Característica e Habilidade, nas fichas de personagens. Assim, um guerreiro que possua em sua ficha Força 10, no sistema D20, em uma situação de combate, deverá comparar sua força aos pontos tirados no dado de vinte faces. Caso o resultado seja abaixo de 10, ele terá conseguido dar um bom golpe, do contrário, o golpe não se concretizará. A lógica é que, quanto mais habilidade (pontuação) a personagem possua, menos ela dependerá da sorte para suas conquistas, como no mundo real. Esse não é o único sistema possível de uso dos dados no *RPG*, mas é um dos mais populares.

Outra peculiaridade do jogo é a preocupação com a imersão no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000), a fim de que o processo de fabulação tenha êxito. Para tanto, não é incomum (tampouco obrigatório) que o Mestre prepare um cenário representativo do universo ficcional, e que os jogadores se fantasiem como suas personagens, levando o *mimicry* às últimas instâncias.

Mesmo mantendo intacto o fio condutor da história, o jogador tem a sensação de que comanda seu destino no jogo, característica própria do *RPG*. Entretanto, apesar da ilusão de liberdade, além da interferência dos dados, cabe ao Mestre conduzir a história, o que lhe confere o “poder” de nortear as escolhas sem que se evidencie a manipulação. Em alguns casos, o curso do jogo escapa às previsões do Mestre; é quando entra em jogo sua capacidade de improviso para retomar a coesão da narrativa, a qual exige uma sequência lógica.

Nessa propriedade, encontramos mais uma vantagem de aplicação do *RPG* ao ensino de literatura, pois o aluno pode fazer interpretações do enredo sem desvirtuar a essência semântica proposta pelo autor do original. Por outro lado, as características desse jogo evidenciam seu caráter propiciador da aprendizagem, não havendo a necessidade de didatizá-lo. Adaptar uma obra literária clássica a esse tipo de jogo já o mantém em seu campo de domínio: as narrativas ficcionais.

A própria configuração do *RPG* permite que ele seja uma ponte entre os estudantes e a literatura, por meio do compartilhamento (COLOMER, 2009), que possibilita tanto a identificação com um grupo, algo importantíssimo aos jovens, quanto a utilização da microcomunidade ali formada para avançar no processo da leitura.

[...] é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. Possivelmente uma das causas de resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Antes, participar do folclore oral da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podia lembrar-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno. (COLOMER, 2009, p. 143)

Conseguimos observar o fenômeno durante as campanhas que realizamos com os alunos, quando os participantes experienciaram o conto “A cartomante” (Machado de Assis) transposto para *RPG* e fizeram interpretações dele, mas sem fugir da coerência estabelecida pelo autor do original. Unindo-se a isso, a significação do texto em jogo foi também construída na coletividade. As três equipes que organizamos fizeram antecipações do enredo apenas lendo as fichas das personagens e compartilhando suas informações com os colegas. Ao ler certa informação sobre si, como o fato de ser uma “esposa carente”, o participante já inferia que havia um marido e possivelmente um amante na história. Na sequência, fazia a divulgação da característica no grupo, ao que os colegas retornavam com seus próprios atributos, confirmando as hipóteses do jogador que previu o enredo. Um exemplo disso ocorreu na primeira campanha de *RPG*, ainda no momento das instruções. Vejamos a transcrição do diálogo:

Felipe (papel de Vilela): Nossa, eu tenho 14 de arma de fogo! (referindo-se a sua pontuação na ficha de personagem).

Professora: É, vai ter o momento da arma de fogo, que você vai poder usar, se quiser...

Felipe (papel de Vilela): Oow! (muito animado).

Matheus (papel de Rita): “Eu tenho certeza que você vai apontar essa arma pra mim. Eu tenho certeza!

João (papel de Camilo): Ou é eu (querendo dizer que ele levaria o tiro).

Felipe (papel de Vilela): Meu objetivo vai ser separar de você (a Rita), cara!

Matheus (papel de Rita): Mas se eu separar de você, você perde sua honra... porque separou da esposa... O que vai acontecer? Ele (apontando para o aluno que faz o papel do Camilo) vai tentar me seduzir, então eu vou atuar contra você (apontando para o aluno que faz papel de Vilela, já pensando na estratégia para o jogo). Professora, já estamos filosofando e o jogo nem começou!

O excerto acima comprova a eficácia da leitura compartilhada defendida pela educadora espanhola Teresa Colomer (2009), pois todo o processo de leitura se deu de forma coletiva. Segundo a autora, “a leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas”, uma vez que “a reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma ‘comunidade interpretativa’ é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas” (COLOMER, 2009, p. 148). Além disso, verificamos a ocorrência do fenômeno do *ilinx*, na excitação quase delirante dos jogadores, no diálogo acima e em todas as sessões, o que também pode ocorrer em uma leitura proficiente.

Ainda na leitura das fichas, percebemos a vinculação afetiva que se estabeleceu entre os jogadores e as personagens que lhes cabiam:

Jaqueline: Eu sou perfeita para esse personagem.

Matheus: Pessoal, eu sou horrível.

O uso da primeira pessoa já no início da sessão demonstra o grau de conexão entre os participantes e os elementos da narrativa. Além disso, notamos o envolvimento dos alunos com a atividade literária desde os primeiros minutos da campanha, ao demonstrarem reações diversas à personagem de Rita, como rechaço e identificação.

No grupo focal, os estudantes externalizaram suas impressões após terem sido expostos ao *RPG*, verbalizando intuitivamente os conceitos de leitor-personagem e texto-leitura, de Barthes (2004):

Guilherme: É que no jogo, a gente meio que incorpora o personagem, você fica meio que... você se sente personagem. A escolha que você vai fazer, vai interferir no futuro da história. Isso que é legal! Isso é muito bom!

Matheus: Você não passa a ler e interpretar, você passa a criar.

Amanda: Ah, depende da pessoa. Ela (apontando para Jaqueline), por exemplo, é acostumada a ler, então...

Jaqueline: É que é assim: tem o personagem principal [no livro] e eu viro o personagem principal; eu vou lendo, parece que aquilo acontece comigo, por isso que eu amo livro...

Amanda: É o que ela falou... Ela lê desde criança. A gente não. Quando a gente lê é forçado, sem se entregar...

A última fala sinaliza um dos grandes problemas do ensino da leitura literária na educação básica: a obrigação sem acompanhamento e sem afetividade. Os próprios alunos conseguem perceber que os leitores vinculados, de alguma forma, à literatura, são aqueles com maior facilidade de imersão no texto, devido ao repertório que já possuem. Percebem ainda como o jogo desperta seu protagonismo e os coloca na posição de sujeitos de suas leituras.

Como preparação do aluno para a leitura da obra original, o *RPG* também cumpriu bem seu papel, conforme lemos nos relatos abaixo:

Jaqueline: O jogo facilita, porque, como a gente já jogou, o contexto da história já está na nossa cabeça, então, tipo assim, certas linguagens bem figuradas, que a gente não entenderia, a gente já entendeu, porque, no jogo, a gente já passou...

Amanda: E no jogo a gente tinha imagens, essas coisas. E lá [no conto], se você falasse pra eu ler e tentar falar sobre aquilo, aí eu não ia gostar, eu ia falar umas coisas nada a ver, porque não ia entender nada.

Muitas das dificuldades no trato com o texto canônico, como a compreensão do contexto sócio-histórico e do léxico são sanadas durante o jogo, possibilitando a fruição de toda a beleza da obra, quando do momento da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *role playing game* não é só um motivador, como o são dinâmicas e jogos teatrais sobre determinada obra. É um mediador extremamente complexo e útil: para o professor, de observação da leitura em processo, a fim de que possa compreender melhor os leitores em potencial que têm em sala e, por conseguinte, reformular os processos didático-pedagógicos nas aulas de leitura literária; para o estudante, de aproximação *afetiva e cognitiva* entre leitor e texto literário, a fim de que possa trilhar, mais substancialmente, o caminho da formação leitora e comprovar que a leitura em si é um jogo plurissignificativo.

Não é substituto do livro, é uma forma de construir ou recuperar a afetividade do aluno com a literatura e de propiciar uma leitura preliminar coletiva, inserindo-o em uma comunidade de leitores. Mais do que uma ferramenta motivacional, o *RPG* funciona como uma base para leituras consideradas difíceis pelos adolescentes, como um passo a mais na zona proximal da fruição madura do texto literário, na trilha da formação leitora.

Em síntese, podemos concluir que os alunos não leitores têm condições de entrar no jogo da leitura, seguindo seu regramento (*game; agôn*) e envolvendo-se efetivamente com o texto (*playing; mimicry*), mas precisam de mediação adequada e uma metodologia que abarque toda a complexidade do fenômeno da leitura e do próprio leitor, considerado aqui sob o conceito de leitor real (JOUVE, 2002), em todas as suas peculiaridades. E com o *RPG*, há um contato inicial significativo do estudante/jogador com as obras canônicas, não apenas por meio dos costumeiros fragmentos ou resumos trabalhados em sala, mas com o aluno vivenciando-as, interpretando-as, preenchendo suas lacunas, “brincando” com os enredos e fazendo outras tantas leituras possíveis da história, com autonomia de reflexão e apropriação da narrativa.



REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 71-79.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; ROSA, Chaiane de Medeiros. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Poiesis Pedagógica, Catalão*, v.13, n.1, p. 162 - 179, jan/jun. 2015.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2009.
- GOODMAN, Kenneth. *Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16125>> Acesso em: 05 maio 2016.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 2000.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SCHMIT, Wagner Luiz. *RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertações/2008/2008%20-%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

ENSINAR LEITURA ÀS CRIANÇAS: MAS COMO?

Ms. Rosângela Maria de Almeida NETZEL (UEL)⁹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo a reflexão quanto a estratégias de ensino de leitura, tendo-se como questão principal de investigação: *que elementos são indispensáveis à mediação de leitura a crianças?* Tal reflexão é relevante, pois os segmentos de Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF inicial) possuem demandas que envolvem, entre outros aspectos, aquisição do código, ludicidade e formação de leitores. Para tanto, realiza-se uma discussão com base em dados bibliográficos, ancorando-se em concepções como as de Martins (1994), Manguel (1997), de Bajard (2007), Colomer (2007), Candido (2005), abordadas em uma dissertação de mestrado (NETZEL, 2016), e um relato de experiência publicado nos anais de um evento local (NETZEL, 2017). Espera-se contribuir para uma reflexão quanto ao ensino de leitura, e sobre a importância da boa formação do professor, que exerce o papel de mediador na escola.

Palavras-chave: formação docente; estratégias; leitores.

⁹ roalmeidaprofe@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 62, para lecionar na Educação Infantil (EI) ou nos cinco primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental (EF inicial), exige-se como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996), conhecida popularmente como curso de Magistério.

Ainda que a formação do profissional inclua um curso de licenciatura, complemento que se exige em alguns editais de concurso público para esses níveis, por vezes aspectos importantes sobre o ensino de leitura são deixados de lado devido à quantidade de conteúdos presentes nas grades dos cursos superiores, como ocorre, por exemplo, na Pedagogia e no curso de Letras.

Ao assumir a docência na EI ou no EF inicial, o profissional depara-se com exigências que incluem o ensino do código linguístico, a utilização de estratégias lúdicas para que possa despertar o interesse das crianças, e a responsabilidade, postulada por documentos orientadores e por teóricos da educação e da linguagem, de mediar um aprendizado que vá além do mecânico e do utilitário, que liberte para as possibilidades da criatividade, desde a infância.

Nesse contexto, a formação contínua, ou continuada, é um caminho de aprimoramento essencial que, poderá subsidiar as práticas para além do concreto e do pragmático, para que o professor que leve os estudantes rumo à abstração sem que, no entanto, negue à criança o direito à fantasia que permeia o imaginário infantil, e por que não dizer, as atividades de lazer cotidiano dos seres humanos de qualquer idade.

Quando o professor se vê nessa situação, e assume com seriedade o trabalho de mediador, ele busca unir os polos para a realização de um trabalho significativo.

Dessa forma, desde seu planejamento didático, a literatura se faz presente, em forma de publicações direcionadas ao público infantil, que envolvem brincadeiras com a linguagem, trabalho elaborado com imagens, além de outros artifícios.

Neste trabalho apresentam-se, portanto, alguns apontamentos teóricos quanto à importância da leitura e sobre estratégias de seu ensino na escola de EI e de EF inicial.

A MEDIAÇÃO DE LEITURA A CRIANÇAS

No desenvolvimento da dissertação de mestrado (NETZEL, 2016), sob título “Planejamento digital e literatura como elo interdisciplinar: sonhos possíveis”, foram elencados aportes quanto ao ensino de leitura. Dentre eles, a ideia exposta por Maria Helena Martins (1994), de que as muitas concepções vigentes de leitura são sintetizadas em duas caracterizações: a primeira como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado que ocorre no condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); e a segunda materializando-se em um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Outro teórico importante neste trabalho foi Manguel (1997), que em seus apontamentos quanto ao ato de ler, enquanto prática dependente de convenções, enfatiza a instância cultural que as obras permitem, por basearem resultados de acontecimentos históricos, de modo a estabelecer uma relação igualmente histórica com o que é lido, além de apresentar o argumento de que unir as normas estabelecidas à perspectiva humanista leva o leitor a experiências íntimas com a leitura (MANGUEL, 1997, p. 85-104).

Na relação teórico-prática, a obra que mais se destacou na referida pesquisa, foi *Da escuta de textos à leitura*, de Élie Bajard (2007), em que se estabelece uma didática



da mediação da leitura, retratando esse fenômeno como processo complexo que envolve significado e sonorização como atividades sucessivas.

Entre as considerações de Bajard (2007), em relação à mediação como prática de letramento, algumas reflexões enfatizam a necessidade de uma postura empática para com o aprendiz no ensino inicial de leitura. Assim, destacam-se os seguintes apontamentos quanto às características da escrita, ao posicionamento da criança diante do simbolismo do código, e sobre a atuação do mediador:

a) a escrita ocidental tem natureza alfabética e ideográfica, visto que elementos como espaçamento e pontuação interferem diretamente no significado, portanto, o aprendizado de sílabas e palavras isoladas não faz sentido;

b) a compreensão da forma gráfica do texto e a publicação em voz alta são dois processos separados no tempo;

c) a literatura infantil deve ocupar espaço significativo na escola e fora dela;

d) a transmissão vocal do texto concomitante à exploração imagética dos livros infantis permite um primeiro acesso ao universo da escrita, mantendo-se fiel à escrita elaborada pelo autor;

e) a escuta de textos não leva à leitura automaticamente, de modo que se deve motivar a investigações sobre o livro, que pouco a pouco se constituirão em estratégias de leitura;

f) a continuidade da mediação, mesmo com aprendizes autônomos na leitura, é essencial, o que poderá despertar o desejo de serem também mediadores, revezando papéis com o professor, e afastará o medo quanto à perda do prazer que a sessão de mediação envolve;

g) a *leitura prévia* por parte do mediador é essencial, pois ele *apadrinha* a iniciação definitiva à cultura letrada norteando-se pela ludicidade e pela matéria cultural dos livros;

h) a postura ideal para a mediação de leitura em uma classe numerosa é *face a face* com os alunos, de modo a se oferecer um modelo de proferição, a facilitar a passagem entre margens auditiva e visual, revelando o significado por meio de um duplo acesso à narrativa escrita, e a disponibilizar ao aprendiz o mundo imaginário dos livros e o contato com a matéria linguística mais elaborada;

i) é fundamental que os mediadores gostem de ler, que sejam realmente leitores, pois só assim se poderá pautar a sensibilização de crianças à leitura;

j) mesmo quando não se consideram performáticos contadores de histórias, professores podem encantar a partir da leitura em voz alta, com base em técnicas e conhecimentos específicos à mediação de leitura, como *emissão* (volume, altura, timbre e acento, pontuação, ritmo, velocidade, pausas, variabilidade ou regularidade, melodia e sotaque), *resgate*, *olhar*, *exposição*;

k) o *mestre da escrita*, como professor regente de turma, prioriza a grafia e a autonomia do leitor, com uma missão ainda mais complexa, pois lida com a elucidação de fatos linguísticos;

l) os professores precisam de formação acadêmica aprofundada quanto a saberes e habilidades relacionados à leitura.

Com atenção a essas, e outras características peculiares a cada turma de alunos, se estará mais próximo de propiciar a aquisição do código concomitantemente à mediação de escolhas de leitura, de modo a tornar o livro infantil um elemento de valor entre os alunos, formando-se em cada turma uma comunidade de leitores, a partir do compartilhamento de impressões, de interpretações e de vivências relacionadas à leitura.

Quanto às escolhas de leitura, Colomer (2007) aponta que, como critérios de seleção das obras, deve-se considerar o itinerário de aprendizagem desejado, englobando fatores como qualidade literária, valores morais, opiniões dos leitores (COLOMER, 2007, p.125-139). Outro aspecto enfatizado pela mesma autora, é que

mesmo diante de novidades tecnológicas, algumas habilidades, como é o caso da leitura, permanecem indispensáveis e se iniciam da maneira convencional, com a aprendizagem do código (COLOMER, 2007, p. 140).

Como base teórica relacionada em Netzel (2016), é pertinente citar Cosson (2007), pois ancorou grande parte das considerações e das práticas empreendidas ao longo da pesquisa, sobretudo por indicar etapas de trabalho com a literatura na escola, sendo elas *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*, residindo nesta última, ideias corroboradas por outros teóricos, ao defender o compartilhamento de leituras e a criação de comunidades de leitores, como caminho inicial na formação do leitor. Nesse sentido, Colomer (2007, P. 143-147), enfatiza que o ato de compartilhar a leitura envolve aprimoramento de competência leitora e socialização, podendo constituir-se como uma ponte entre a recepção individual e a recepção cultural mais abrangente, à qual a escola dará condições à criança de atravessar.

Como continuidade à relação teórico-prática iniciada na escrita da dissertação, podem ser apontados os seguintes aspectos, relatados em Netzel (2017):

- a) alunos expostos à mediação de leitura passaram a expressar mais opiniões, enfrentando a timidez e outros medos que antes os impediam;
- b) percebem, aplicam e discutem sobre a importância de modular a fala, utilizando-se de tons baixos, médios e altos, a depender dos objetivos;
- c) são treinadas habilidades de ouvir e de interagir com os outros;
- d) são ampliados repertórios de palavras, de expressões e de histórias, a serem acionados em situações sociais diversas, como muitos fazem durante o trajeto de ônibus da casa para a escola, o que foi percebido a partir do relato dos próprios alunos;
- e) são superados alguns problemas de fala que gerariam *bullying*, como gagueira e ritmo muito avançado na oralização;
- f) os alunos se preocupam em organizar a fala em situações formais e a discutir a possibilidade de se fazer isso;

g) são unidas cultura erudita (livro) e cultura da oralidade, repleta de expressões populares nas explicações e leituras de trechos dos livros durante as apresentações dos alunos;

h) a apropriação das histórias, leva à possibilidade de se discutir com melhores argumentos em relação a variados temas e acontecimentos;

i) o livro tem um valor dentro do contexto da aula e entre colegas;

j) os gostos podem ser formados e manifestados na coletividade;

k) a autonomia e conscientização nas escolhas de leitura foi ampliada;

l) o cuidado com o livro aumenta, pois ele tem um significado além do objeto, é um cúmplice da fantasia, da imaginação e da criatividade;

m) os alunos percebem e defendem a necessidade de silêncio durante as práticas de leitura na biblioteca;

n) a equipe docente passou a compreender melhor a importância do projeto e da literatura no âmbito escolar e fora dele;

o) a tolerância quanto a opiniões que diferiam aumentou, de modo que o respeito passou a ser também mais valorizado entre os alunos.

Diante dessas considerações afirma-se que o ato de ler não pode ser encarado como uma prática mecânica do cotidiano escolar, é necessário considerar também suas instâncias de utilização para além dos muros da escola e, mais que isso, seu potencial emancipatório, no que diz respeito à liberdade de expressão e do respeito à diversidade que o compartilhamento de interpretações pode permitir.

Nesse sentido, a mediação de leitura não traz benefícios apenas aos alunos, pois a partir da prática, no contato “via livro” com autores e teóricos e no contato direto com outros leitores, é possível ampliar a formação docente, cognitiva, organizativa, subjetiva, acadêmica, intersubjetiva e sobretudo humana, exercitando-se o ouvir, motivando-se ao enfrentamento das limitações pessoais e à continuidade da leitura enquanto forma de sobrevivência e crescimento.



Evidencia-se, portanto, a importância da formação docente para ensinar a olhar além do utilitarismo, repensando-se experiências e buscando a transposição da teoria para a prática. Assim, formar leitores, embora seja tarefa árdua, que exige extrema atenção e dedicação, é um trabalho possível na escola de EI e EF, e mais que isso, é uma forma de acesso à cultura popular e à erudita, posto como direito inalienável, atendendo à necessidade de ficção, fator inerente ao ser humano (CANDIDO, 2005), em todas as idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão teórico-prática, importante subsídio para o aprimoramento didático, pode subsidiar a mediação de leitura a crianças, com base nas noções de que: a leitura é mais que decodificação mecânica de signos linguísticos, que depende de convenções de ordem cultural e histórica; a mediação de leitura envolve significado, sonorização e compreensão como atividades sucessivas, podendo ser uma prática de letramento inicial, gerando-se estratégias e autonomia gradativa em relação ao código, sem que a fantasia e o prazer sejam descartados; as escolhas iniciais de leitura para as turmas podem ser baseadas no itinerário de aprendizagem desejado, englobando fatores como qualidade literária, valores morais, opiniões dos leitores; o aprendizado do código escrito, mesmo diante de inovações tecnológicas, ainda permanece convencional, exigindo dedicação, silêncio, concentração e superação de desafios iniciais; o compartilhamento de leituras e a criação de comunidades de leitores, colaboram na tarefa docente de conciliar ludicidade, ensino do código e formação de leitores, mesmo na formação inicial do leitor.

Por conseguinte, a partir dos apontamentos teóricos, as ideias podem ganhar vida na prática de mediação, possibilitando melhorias ao ensino de leitura na escola. Assim, reafirma-se a necessidade de formação constante dos professores, em que a

relação teórico-prática seja enfatizada, bem como os benefícios à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos a partir de práticas mediadoras de leitura.

Longe de uma finalização de argumentos quanto ao livro e à leitura como elementos de valor a serem privilegiados na escola, reitera-se a importância do direito à literatura, às artes e outras formas culturais, pois independentemente da classe social, as esferas sociais comunicam-se, levando o sujeito a transitar por diferentes instâncias. A escola é o espaço privilegiado para propiciar a todos o direito à leitura e à literatura, desde a infância.

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.7

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em:
<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfcg0AA/que-leitura-maria-helena-martins>> Acesso em: 14 out. 2015.

NETZEL, R. M. A. **Planejamento digital e literatura como elo interdisciplinar: sonhos possíveis**. Dissertação de Mestrado. Londrina: UTFPR, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2155/1/LD_PPGEN_M_Netzel%20C%20Rosangela%20Maria%20de%20Almeida_2016.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.



NETZEL, R. M. A. **Mediação de leitura, partilha e formação humana**. Anais da XVII SEDU - Semana de Educação UEL 2017: Educação e Dilemas Contemporâneos. Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>>. Acesso em: 28 jul. 2018.



CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD) PARA O ENSINO DE LEITURA

Prof.^a Ms. Érica Neri CAMARGO¹⁰ (UEL)

RESUMO: Neste trabalho, a intenção é apresentar sugestões para a ampliação do ensino de leitura, a partir de um texto da esfera jornalística presente em um livro didático de 9º ano. Essas sugestões, fundamentadas na Análise de Discurso (PÊCHEUX, 2010, 2008, 1988; ORLANDI, 2015, 2012, 2012a, 2003a), são parte de uma dissertação apresentada ao Programa PROFLETRAS-UEL em 2018. A AD traz a concepção de que a leitura é um ato de produção de sentidos entre interlocutores, uma prática social e histórica. Dessa forma, pode contribuir para um ensino significativo das práticas de leitura e formação do sujeito-leitor, pois proporciona um percurso formativo que visa a desenvolver competências linguísticas de acesso ao funcionamento discursivo do texto. Assim, o estudante pode compreender melhor sua relação com o mundo, discursos, ideologias e poderes, posicionando-se e interferindo criticamente em sua realidade social, com uma postura transformadora (FREIRE, 2005, 1989).

Palavras-chave: Análise de Discurso; sujeito-leitor; ensino de leitura.

¹⁰ ericaneri@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Estar na escola pública, diariamente, convivendo e interagindo com os estudantes e com toda a comunidade escolar, traz a possibilidade de se atentar com maior sensibilidade e propriedade para questões essenciais do ensino. Isso pode contribuir com maior substancialidade para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino da leitura e a formação do estudante como um sujeito-leitor proficiente. Ou seja, um leitor com maior consciência dos processos de funcionamento do discurso e de suas condições de produção. Para isso, ressalta-se que o docente deve lembrar-se de que não há neutralidade nem no uso mais cotidiano da linguagem e colocar-se num estado de reflexão com a linguagem, sem a ilusão de se ter a consciência de tudo.

A relação com a leitura, porém, não é necessariamente exclusiva de ensino de LP, pois os objetos postos a ler transcendem as disciplinas. Isso sustenta fortemente o que os PCNs (BRASIL, 2008) dizem sobre a relação entre as disciplinas. Que seja transdisciplinar não necessariamente em conteúdo, mas que o modo de compreender o objeto que está sendo ensinado o seja, e que as áreas de ensino levem em consideração as práticas científicas que sustentam o ensino. Pensar a leitura no ambiente da escola requer olhar para a conjuntura discursiva que aí se instala e, conseqüentemente, atentar para os diferentes processos de leitura que se abrem como possibilidade. A questão do sentido é uma questão aberta.

ENSINO DA LEITURA E PRESSUPOSTOS DA AD: SUJEITO, TEXTO E DISCURSO

Na escola, sabe-se que a leitura tem, ou, pelo menos deveria ter, um lugar privilegiado em todas as disciplinas (SILVA, 1993), principalmente em Língua Portuguesa, ao lado das práticas discursivas de escrita, oralidade e análise linguística (PARANÁ, 2008; BRASIL, 1998). Entretanto, de acordo com Silva (1993, p. 16), o “preenchimento desse espaço [leitura] visando à consecução de determinados

objetivos educacionais é motivo de muita crítica e de muita polêmica”. Além disso, a leitura é uma das dimensões avaliadas por meio de indicadores verificados em avaliações externas realizadas pelos governos em todas as instâncias, com resultados, mesmo que discutíveis os seus métodos, não muito satisfatórios.

Entretanto, mais que atender às expectativas de avaliação ou cumprir um programa curricular, é essencial repensar as concepções que sustentam o ensino de leitura presentes na escola pública. Elas influenciam diretamente a atuação do professor e o fazem projetar determinadas experiências educativas com relação às práticas de leitura. Quando se trata de ensino, não há fórmulas prontas nem receitas a serem seguidas. O que há é muita reflexão sobre a prática e o diálogo intenso com as teorias, voltando novamente à prática para ajustes e mudanças, num movimento sempre permanente de decisão, ruptura e escolha, isto é, uma práxis constante (FREIRE, 2005).

Como afirma Silva (1993, p. 83), a leitura é “um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade”. A leitura, consoante Orlandi (2012a, p. 10), “[...] é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.”. Dessa forma, o ensino de leitura pelo viés discursivo oferece condições para a formação de um sujeito-leitor capaz de ampliar suas possibilidades de interlocução com o mundo (GERALDI, 1996) e ter maior compreensão e acesso aos discursos, ideologias, poderes e saberes que o cercam, permitindo-lhe refletir sobre sua realidade contraditória e possibilitando-lhe uma práxis autêntica, isto é, reflexão e ação transformadora de si mesmo e de suas condições materiais de existência (FREIRE, 2005).

O sujeito, na concepção da AD, é social, histórico, dividido, atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia em suas práticas sociais. Isto quer dizer que a ideologia “interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua, significando e

significando-se pelo simbólico na história.” (ORLANDI, 1999, p. 11) e esse assujeitamento não é quantificável, ele diz respeito à natureza da subjetividade.

A noção de sujeito recobre um lugar, uma posição discursiva que põe a língua em funcionamento quando um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso. Ao se colocar em determinadas posições, ele pode passar a ter uma maior consciência das contradições sociais e históricas que permeiam a sociedade. (ORLANDI, 2015).

Existem relações de poder constitutivas e constituídas na/pela linguagem, os discursos veiculados por meio das materialidades significantes funcionam também como práticas coercitivas, a relação saber/poder (FOUCAULT, 2007). Daí, a importância de se considerar a constituição do sujeito para que este venha a se posicionar diante dos discursos que circulam, compreendendo seus mecanismos de funcionamento e se relacionando de maneira menos ingênua com a constituição dos sentidos. Isso, sem deixar de considerar que o sujeito não detém o poder de tudo que diz e dos sentidos que produz, pois ele é sujeito de e sujeito a, é afetado pela língua(gem) e pela história. Um sujeito-leitor que se coloca diante de uma materialidade discursiva e que, “na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica” (ORLANDI, 2003a, p. 185), colocando em movimento o processo da ideologia.

A leitura, nessa perspectiva (inter)discursiva, é compreendida como um ato político de resistência, de produção de sentidos a partir da interlocução entre sujeitos por meio da materialidade textual (ORLANDI, 2012a). Se, como afirmou Paulo Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, está nas mãos dos professores esse ato político de resistência. A leitura deve instrumentalizar culturalmente os alunos para que, transformando a si mesmos por meio de conhecimentos legitimados, possam promover a transformação da sociedade. Ela é uma prática social que vai além da decodificação de palavras e interpretação do texto, busca a compreensão de como o discurso veiculado pelo texto produz sentidos.

Assim, o texto é concebido como uma possibilidade de produção de sentidos, atribuídos na e pela leitura, que se dão por meio dos elementos constitutivos do texto/discurso, das escolhas linguísticas mobilizadas na sua formulação, dos aspectos envolvidos na circulação, do conhecimento prévio e historicidade do sujeito leitor, bem como, por meio de toda a sua subjetividade que será acionada no momento da leitura. Isso significa que o texto deve ser visto, conforme Pêcheux (2010), a partir da noção de funcionamento, o qual não é integralmente linguístico. A esse respeito, Orlandi (2012, p. 10) ainda acrescenta que

O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.). A relação, como diria A. Schaff (em sua crítica ao fetichismo sógnico, 1966), sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância.

O texto é a unidade de acesso ao discurso, que permite autor e leitor, interlocutores, colocarem-se um no lugar do outro, sua natureza é intervalar. Deve ser caracterizado na interação: o sentido não está no texto nem nos interlocutores, está no espaço discursivo ocupado pelos interlocutores. Configura-se assim, a incompletude, a opacidade do texto, pois ele pode significar mesmo o que não faz parte da intenção de significação de seu autor, chamada por Pêcheux (2006) de ilusão discursiva do sujeito.

Sendo uma materialização da linguagem, o texto também está sujeito à dispersão, à ambiguidade dos efeitos discursivos, ou seja, aos efeitos materiais da língua na história. Isso inclui também o imaginário dos sujeitos na relação com a linguagem (PÊCHEUX, 2008). As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2003, p. 41). Desse modo, não há como considerá-lo uma materialidade neutra, livre de ideologias, tampouco como algo acabado, com o sentido “já-lá” (PÊCHEUX, 1988). Os sentidos, ou melhor, os possíveis



efeitos de sentido, somente serão expostos na interação com o leitor, numa perspectiva dialógica, considerando os sujeitos e também a sua história de leitura.

O MATERIAL DE ANÁLISE

Para o intento deste trabalho, foi escolhido um gênero pertencente à esfera jornalística. Trata-se de uma materialidade discursiva considerada modelo de escrita de acordo com a norma culta da língua portuguesa e, por tratar essencialmente de assuntos atuais, tem o potencial de parecer mais interessante aos alunos, na medida em que faz parte de sua prática social. Esses gêneros são práticas discursivas recorrentes em nosso cotidiano em situações reais de interação. Neles manifestam-se vozes sociais e posições ideológicas por meio da construção argumentativa, sendo, portanto, material rico para desenvolver as atividades de leitura sob o viés do dispositivo analítico da AD. Além disso, seja pelo meio impresso ou virtual, fazem parte da vida do estudante, estão presentes tanto nos livros didáticos de diversas disciplinas como nas próprias práticas cotidianas do estudante.

É necessário lembrar, no entanto, que livros didáticos direcionam o olhar do leitor para uma, dentre tantas, compreensões, a partir da posição-sujeito do autor. Para a leitura se abrir como uma possibilidade de sentidos, é importante apontar que o texto está deslocado de seu contexto original e, ao inseri-lo no LD, o autor faz suas escolhas sobre a interpretação e direcionamento de compreensão. Dessa forma, o livro didático apresenta um caráter mediador, ele é um instrumento para o ensino, o qual carece de bons “operadores” para realizar o trabalho de ensino de leitura e as demais competências linguísticas. Além disso, é importante lembrar que, quando se trata da descrição de qualquer enunciado, há a exposição ao equívoco da língua, pois todo enunciado é “[...] suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...], é descritível como uma

série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Partindo, então, dos pressupostos de leitura, texto, sujeito e discurso, bem como de funcionamento discursivo da Análise de Discurso, são apresentadas algumas sugestões para ampliação do trabalho docente com relação à leitura e compreensão dos textos. As atividades sugeridas são baseadas em um livro didático (CEREJA & MAGALHÃES, 2015)¹¹ de 9º ano, e buscam contemplar os mecanismos de funcionamento do texto, apontando caminhos para um percurso de construção de sentido que considere as dimensões discursivas e oriente para leituras mais polissêmicas.

O PERCURSO DE LEITURA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A intenção é apresentar algumas reflexões à luz de pressupostos da Análise de Discurso e explicitar os mecanismos de funcionamento do texto e como, por meio dessa materialidade discursiva, é possível o acesso ao nível discursivo, ampliando o trabalho docente e contribuindo para um ensino de leitura que supere as análises meramente interpretativas e realmente alcance o nível da compreensão. É uma sugestão para um percurso de trabalho com leitura em sala de aula, utilizando alguns pressupostos básicos da Análise de Discurso.

Considera-se que mais importante que utilizar estratégias de leitura, “é preciso que ele [o aluno] conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática” (ORLANDI, 2003, p. 203). Ou seja, considerar o funcionamento do texto, sua constituição e as condições de produção da leitura, desencadeando o processo de significação pela relação de interação, a partir de seu lugar social. Outro fator

¹¹ Coleção adotada em 40 das 61 escolas do NRE de Apucarana-PR, no triênio 2017-2019, para o nível do Ensino Fundamental II.



importante é lançar mão da leitura individual, para uma primeira compreensão global do texto, pois a exploração do texto só é possível quando se acessa o todo antes de cada elemento.

Também, valorizar as atividades orais, pois essa é uma prática social “rica que permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo” (PARANÁ, 2008, p. 55). Leitura e análise compartilhadas também se apresentam de maneira bastante enriquecedora no processo de ensino de leitura. O objetivo é evidenciar os diversos entendimentos sobre o texto, possibilitando ao professor conduzir uma ampliação da primeira compreensão global. Além disso, operar a leitura polissêmica, isto é, explorar elementos discursivos do texto, como reconhecer os sujeitos, vozes, ideologias, intencionalidade, ligações com outros textos (interdiscurso), lugar social do autor etc., e questionar argumentos de autoridade, comparações, adjetivos, advérbios, juízo de valor expostos pelo/no discurso do autor.

SUGESTÕES DE ENSINO DE LEITURA PELO VIÉS DA AD

O texto em questão, intitulado “Eu não quero saber da sua vida” (anexo), é “um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 182) e foi publicado originalmente na Folha de São Paulo em 05 de maio de 2014. Os autores do LD fornecem ao aluno a temática que será tratada, não dando espaço para que haja uma reflexão e identificação a partir da leitura. Sobre a autoria, informa-se que é um texto de Luli Radfahrer, articulista do jornal Folha de São Paulo, professor e pesquisador da Escola de Comunicação e Artes da USP. O LD, antes da leitura, traz as informações sobre a autoria do texto e sobre o gênero discursivo, mobilizando algumas de suas características. Entre outras informações, os autores apontam que

No artigo de opinião é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão (CEREJA & MAGALHÃES 2015, p. 182).

Essas informações são importantes como mobilizadoras para que haja um breve contato do aluno com o discurso que será analisado antes da leitura, entretanto, ainda são insuficientes para uma leitura que vise ao nível discursivo.

Sugestão de ampliação: Podem ser tratadas, por exemplo, questões relacionadas ao veículo de informação, objetivos da leitura, previsões sobre o tema, exploração do título e, ainda, a imagem ilustrativa do texto, considerando que ela não faz parte da publicação original do texto, mas é um recurso significativo utilizado em livros didáticos. Esses elementos são constitutivos do funcionamento do texto e fazem parte das condições de produção, envolvendo tanto os sujeitos (autor e leitor) e a situação, além da memória. O reconhecimento dessas condições é necessário antes da leitura, pois envolve tanto o contexto imediato, num sentido estrito, como também, incluem, num sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico da produção do texto (ORLANDI, 2003a).

No sentido estrito podemos considerar informações sobre o veículo de informação, a autoria do texto, as discussões atuais sobre exposição nas redes sociais e, por se tratar de uma prática pedagógica, considerar questões relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos sobre a temática e ao contexto de sala de aula, como os objetivos de aprendizagem etc. Já o sentido amplo “traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições [...]” (ORLANDI, 2015, p. 31), como a questão histórica das condições de produção. Ou seja, acontecimentos que influenciam na maneira como as pessoas se expõem para o mundo através dos tempos, considerando o advento da internet e as possibilidades que ela oferece aos sujeitos e como os afeta em suas diversas posições sociais.

Sobre a questão da memória (interdiscurso), é tudo o que já foi dito antes, independentemente, em outro lugar sobre o tema. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 31), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Assim, tudo o que foi dito sobre sujeitos que se expõem nas redes sociais, sobre as próprias redes sociais, excesso de exposição da vida pessoal e invasão de privacidade entre outros, têm efeito sobre o que o autor diz por meio do texto. O título “Eu não quero saber da sua vida”, por exemplo, pressupõe entre outras coisas, que a prática de sujeitos expondo a própria vida tornou-se invasiva e que o interesse do autor não é saber sobre a vida das pessoas etc. Essas pressuposições podem também ser tomadas a partir e em conjunto com a imagem que ilustra o texto, na qual aparece um sujeito do sexo masculino tapando os olhos com as mãos, rodeado de aparelhos eletrônicos como notebook, tablet, celular e câmeras fotográficas e de filmagem.

Figura 1: Parágrafos iniciais do texto

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.183.

Também é possível elaborar questões para que os alunos respondam por escrito, individualmente ou em grupo, dependendo dos objetivos definidos pelo docente.

Apresenta-se agora, a primeira questão, subdivida em "a" e "b" e as respostas sugeridas para as questões.

Figura 2 – Questão 1

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.

a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*

b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais. Apenas poderiam reclamar aquelas que são "desinteressados", isto é, alheios a fofocas e redes sociais.*

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 184

Nas primeiras questões, percebe-se que há um nível de exigência de leitura primário, pois tratam de localizar informações explícitas no texto, localizando e enumerando os parágrafos.

Em 1.a, é um nível ainda mais elementar, pois o parágrafo em questão é extremamente curto e não exige muita leitura: “Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem a vida privada hoje em dia?” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 183).

Sugestão de ampliação: Numa abordagem discursiva de leitura, visando ao processo de construção de sentido, em relação a esse parágrafo, o professor pode ampliar a discussão e utilizar perguntas de verificação, como: “Quem reclama? Por que reclama? O que é privacidade?”. Ressalta-se que a dimensão de análise linguística está presente e é essencial para a construção dos sentidos, como por exemplo, a forma verbal “reclama-se”, utilizada na tentativa de identificar um sujeito coletivo, como uma forma de generalização de um sentimento de invasão de privacidade. Isso é reforçado com a pergunta, em tom retórico, “mas quem tem...?”, o que leva a inferir o ponto de vista do autor de que ninguém tem privacidade hoje em dia.

Em 1.b, o enunciado relaciona-se à questão anterior ao retomar o vocábulo “fato” e indica onde o aluno pode encontrar a opinião do autor sobre ele. Ao apontar os três parágrafos, a questão exige um pouco mais do aluno, porém, ainda é um nível de localização de informações explícitas no texto, não exigindo mais que decodificação de leitura.

Sugestão de ampliação: Para ampliar a compreensão, o professor pode chamar a atenção para o fato de que no 2º parágrafo o autor busca a adesão do leitor quanto ao comportamento de exposição da vida pessoal nas redes sociais: “quando foi a última vez que você... que um amigo seu...?” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 183 grifo nosso) teve os comportamentos descritos apontados no texto. É importante considerar a existência de um leitor virtual, constituído no próprio ato da escrita, um leitor imaginário a quem o autor destina e dirige o seu texto (ORLANDI, 2012).

Trata-se do chamado efeito-leitor, presente na materialidade textual, “produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê. A textualidade é feita desses gestos.” (ORLANDI, 2012, p. 63). Além disso, como o texto está deslocado de seu contexto de circulação original, temos que considerar um leitor virtual imaginado também pelos autores do livro didático ao elaborarem os enunciados das questões. Eles direcionam o olhar do leitor, a partir de sua própria posição-sujeito, recortando determinados gestos de leitura. Ou seja, trata-se da imagem que tais autores fazem do leitor-aluno, o leitor virtual inscrito para o texto (questionamentos) ou nas salas de aula.

Alguns questionamentos que podem ser dirigidos pelo professor, por exemplo, são em relação à revista e aos programas de TV citados como preferidos para “invadir a privacidade dos desinteressados” (3º parágrafo), esses “pobres, alheios”, para os quais, as redes sociais devem ter sido desenvolvidas para narcisistas, burros, voyeurs e birrentos, que dão opiniões impensadas sobre assuntos bestas, seguindo a regra do “compartilho, logo existo” (4º parágrafo). Sobre essa expressão, discutir o interdiscurso presente na referência ao pensamento de Descartes. Outra proposta é atentar para os adjetivos utilizados para aqueles, “cuja única regra parece ser a do compartilho, logo existo”, segundo o autor e explorar, ainda, ideologias e os elementos de juízo de valor expostos pelo/no discurso do autor. Para a AD, é na linguagem que a ideologia se materializa e, dessa forma, todos os discursos são ideológicos, já que ideologia deve ser compreendida como algo inerente ao signo em geral (BAKHTIN, 2006).

Não há como desconsiderar o ideológico e o histórico no estudo do discurso, pois o indivíduo está sempre inserido em determinada(s) ideologia(s), o que o torna sujeito dentro da formação social em que está inserido, fazendo escolhas que são

determinadas pelo horizonte social e ideológico de um tempo e época, segundo Bakhtin (2006).

Diante do exposto, discorda-se da resposta sugerida pelo livro didático sobre qual seria o ponto de vista do autor em relação à questão da exposição exagerada nas redes sociais, de que os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais e que apenas os desinteressados e alheios a isso podem reclamar disso.

A AD permite um percurso de leitura que leva à percepção de que o ponto de vista do autor é de que existe uma pequena parcela de pessoas que são “vítimas” da exposição exagerada de informações, classificadas por elas como “assuntos mais bestas possíveis” e praticadas por uma grande parcela de pessoas doentes (parágrafo 5), compulsivas e ansiosas (parágrafo 6) e carentes de atenção (parágrafo 8). Por esses elementos apontados, o autor supõe um julgamento feito por essa pequena parcela em relação à maior, de que se trata de “uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta” (parágrafo 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto usado para as atividades, conforme apresentado, apresenta inúmeros aspectos discursivos que podem ser explorados pelo professor no ensino de leitura. Entretanto, por limite deste artigo, foram apresentadas apenas algumas sugestões desenvolvidas no trabalho de dissertação mencionado.

Para a produção da leitura é necessário conhecer o funcionamento discursivo de um texto para que os sentidos possam ser produzidos, estar atento às relações com outras linguagens, ter em conta as histórias de leituras: do texto, do aluno e do professor, bem como não se esquecer de que o sentido sempre pode ser outro.

As atividades de leitura propostas pelo livro didático são de ordem parafrástica e não consideram os elementos exteriores ao texto, relacionados ao discurso e produção de sentidos. Os enunciados trazem uma conclusão ou afirmação sobre o

assunto, solicitando que o aluno busque as informações no texto para confirmá-las, dificultando que o aluno produza suas próprias interpretações a partir dos trechos analisados.

Percebe-se que, se o professor utilizar somente as orientações do LD, perderá muito da construção do sentido e compreensão do texto. Cabe a ele o direcionamento no uso desse material, a fim de gerar discussões e proporcionar que o aluno seja um sujeito ativo na construção do conhecimento, desenvolva autonomia e liberdade e não seja “oprimido” e limitado por uma única visão, discurso e ideologia presentes no livro.

Em tempos de ataques à educação pública, com sérias consequências de redução do financiamento para a educação, principalmente pelas reformas e medidas autoritárias impostas sem debate com a sociedade pelo atual governo do país, é mais que necessário e urgente formar sujeitos-leitores capazes de realizar leituras criticamente. Principalmente, formar cidadãos que compreendam o que leem e possam perceber o funcionamento discursivo dos textos, que percebam as relações de poder e as contradições existentes em nossa sociedade, que sejam conscientes do mecanismo ideológico que permeia a constituição e a formulação dos discursos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003. 261-306.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens, 9º ano*. Manual do professor. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14^a ed. 2005.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que completam*. 4 Coleção. Polêmica do nosso tempo. Cortez Editora, 23^a Edição. 1989.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. *Discurso e leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2012a.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Seminário de Estudos em Análise do Discurso* (1: 2003: Porto Alegre, RS). Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. ISSN 2237-8146 Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2017.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2003a.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. *Escritos: contextos epistemológicos da Análise de Discurso*. n. 4, Labeurb/Nudecri. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999, p. 11-16.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso (AAD-1969)*. In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de pedagogia da leitura. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.*



**MESA REDONDA:
BIOGRAFIAS NAS PRATELEIRAS
SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR**

Prof.^a Patrícia Cardoso Batista

Prof. Ms. Henrique Furtado de Melo

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima

FORMAÇÃO DO LEITOR E SUBJETIVIDADE: ALGUMAS HISTÓRIAS

Patrícia Cardoso Batista (PG-UEL/CAPES)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo debater a formação do leitor, com ênfase na subjetividade que figura a construção de suas biografias leitoras. Para tanto, foram utilizados os dados recolhidos tanto na dissertação de mestrado em desenvolvimento, quanto nas autobiografias escritas, que foram produzidas por participantes do grupo de pesquisa, do qual faço parte. Nesse sentido, apresentam-se análises de depoimentos de leitoras obtidos por meio de relatos escritos e de entrevistas, nas quais buscou-se investigar o comparecimento da subjetividade em seus percursos-leitores, que foram significativos para o enlace com a leitura. Ao final, propõe-se que o trabalho suscite a reflexão de que cada leitor traça sua história com a leitura de forma singular e subjetiva. Assim, é um elemento que deve ser considerado como constitutivo da leitura, devendo ser, portanto, ponderado no ensino.

Palavras-chave: Formação do leitor; subjetividade; jovens leitores; leitura literária.

FORMAÇÃO DO LEITOR E SUBJETIVIDADE: ALGUMAS HISTÓRIAS

Eu abro a mesa, de hoje, denominada “Biografia nas prateleiras: subjetividade e formação do leitor” com uma pergunta bem sugestiva: *como se torna um leitor?* Essa é uma indagação que todo professor que se preocupa com a leitura está se fazendo constantemente, porque, como envolve a subjetividade do leitor, adianto que não tem resposta pronta e única. Frente a esse questionamento que se coloca como permanente, enquanto professora em formação, que busca por estratégias, teorias e práticas que auxiliem na formação do leitor, principalmente no que concerne à escola, busquei desenvolver a pesquisa sob o título provisório de “Formação de Leitores e Ensino Médio: tecendo histórias”.

O próprio título do trabalho sugere o que pretendi realizar na dissertação de mestrado, que coincide com o tema tratado aqui hoje, seria entender a “biografia nas prateleiras” de leitores, afim de delinear o que figura nelas. Parti do pressuposto de que, ao fazer isso, poderei compreender o quanto a escola contribui ou pode contribuir para esse processo em eterna construção, visto que as nossas biografias, enquanto estivermos exercendo a condição de leitores, nunca estão terminadas. Pois, a cada novo livro que encontramos pelo caminho, nossas biografias vão sendo “re-tecidas”.

Nesse sentido, considero importante apresentar um pouco sobre minha pesquisa. Desse modo, apresento que o objetivo geral é identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do ensino médio. E os objetivos específicos são: descrever o perfil leitor dos alunos concluintes do ensino médio; descrever, analisar e problematizar os percursos individuais de alunos leitores, para compreender como foi mediado pela escola ou não; descrever o contexto em que os alunos estão inseridos a partir da fala de professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino médio e bibliotecários das escolas-campo; refletir sobre como os resultados podem contribuir para (re) pensar a formação de leitores no ensino médio.

Para alcançar esses objetivos estabelecidos, recorri à pesquisa de campo, que tomou por base os procedimentos metodológicos do estudo de caso coletivo de cunho qualitativo. Para isso, selecionei os alunos que frequentam os terceiros anos do ensino médio de duas escolas públicas em cidades distintas do Norte do Paraná.

Na primeira etapa, convidei todos os estudantes do terceiro ano do ensino médio para participar da pesquisa, que foi a aplicação do questionário. A triagem dos participantes da segunda etapa baseou-se nos seguintes critérios: alunos cujas respostas evidenciavam gosto pela leitura; alunos que responderam que leram mais de seis livros no ano de 2017, sendo pelo menos um de literatura, independentemente, do que o aluno estava considerando literatura. Vale ressaltar que se reconhece que o leitor não é definido pela quantidade de leituras, mas foi um meio de identificar aqueles que têm exercido, com uma certa frequência, sua condição de leitor. Então, diante dos critérios estabelecidos, cheguei a quatro alunas leitoras.

Assim, para construção deste texto, além dos dados obtidos nas entrevistas com as quatro alunas leitoras, incluí uma autobiografia produzida por uma das participantes do grupo de pesquisa do qual faço parte. Portanto, compõem esse texto as histórias com a leitura de cinco leitoras, sobre os nomes fictícios de: leitora A., 17 anos, leitora B., 20 anos, leitora C., 17 anos, leitora D., 17 anos e leitora E., 46 anos.

Gostaria então de relatar, aqui, algumas considerações a respeito dos depoimentos das leitoras, tendo como foco a visualização da leitura enquanto atividade que implica a subjetividade do leitor, tema que esta mesa está enfatizando. Diante disso, trago algumas considerações sobre o conceito.

A subjetividade é constitutiva da leitura, já que o que toca e afeta o leitor diverge consideravelmente entre os indivíduos. Jouve (2013, p. 53) aponta que, “toda leitura, [...] tem uma parte constitutiva de subjetividade [...] cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Como somos sujeitos únicos com histórias de vida distintas, é notável que uma mesma leitura provoque efeitos diferentes e evoque impressões pessoais

divergentes, sendo um dos aspectos muito importantes dentro do ensino da leitura. Portanto, o autor defende que a subjetividade tem que estar em sala de aula, pois “a leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo” (JOUVE, 2013, p. 53).

Contudo, muitas vezes esse é um elemento desconsiderado no ensino. Esse dado é comprovado no relato da leitora E., no qual conta uma experiência pessoal com a leitura contrapondo-a à experiência escolar. O depoimento refere-se à leitura do livro *Dom Casmurro* de Machado de Assis, que foi lido em suas férias devido a uma demanda escolar:

Li o livro e, no retorno das férias, reportei à professora que havia feito a leitura. Ela pareceu não ter acreditado muito que a inexpressiva adolescente de 13 anos havia lido um clássico da literatura brasileira durante as férias de julho. E perguntou: “então? Capitu traiu ou não Bentinho?”. Eu não soube responder. Eu não sabia. Não era importante. O que mais importou pra mim naquela história, então, foi a tristeza e o sofrimento de Bentinho por toda a vida. As mortes, as perdas, a solidão. E acho que, diante do meu silêncio, a professora teve sua certeza de que eu não havia lido. Limitou-se a sorrir. (LEITORA A., 2018)

A experiência relatada pela leitora expõe o quanto a subjetividade é evocada durante a leitura. Ao ler o romance de Machado de Assis, o foco de sua leitura foi direcionado para os sentimentos do narrador-personagem, enquanto, para a professora, seria mais relevante o desfecho do romance. Assim, percebe-se que o prestígio de uma leitura “difícil” é perdido no momento em que a sua finalidade diverge entre as interlocutoras. Diante disso, ressaltamos que, por vezes, a escola desconsidera a subjetividade leitora, pois, como no caso relatado, pesa mais uma interpretação validada pela crítica, limitada ao desfecho, que todo o percurso até chegar a uma compreensão própria. Por isso, a importância de mais discussões em torno desse elemento que faz parte da formação leitora.

Diante dessas considerações é importante ressaltar que, as biografias dos leitores são compostas pelos livros que leram, dos mediadores que encontram e os

momentos específicos com que se encontraram com a leitura. E como observaremos nas histórias que trato aqui, a subjetividade tem influência direta.

Iniciarei as análises pela história da leitora A. Essa leitora teve seu enlace com a leitura na escola, a partir de sua participação em um projeto denominado “Descubra um escritor” (abro parênteses para informar que este projeto foi idealizado pela professora Marly Teresinha Rodrigues Bressanin, a qual participará da mesa-redonda da noite para contar mais detalhes do projeto, que, como podemos ver, rendeu frutos). Mas, então voltando ao caminho leitor da leitora A., em todo seu depoimento os professores são colocados como seus únicos mediadores e incentivadores.

A história relatada coincide com a da leitora B., que, aos 12 anos, também teve a escola como propulsora da sua leitura. Essa entrevistada contou com a presença de uma professora que exigia leitura para trabalhos escolares. Assim, a atividade que, segundo a leitora, no começo foi “meio empurrada”, aos poucos foi construindo a leitura habitual.

Entretanto, esse depoimento não termina por aí, porque não é a obrigatoriedade da leitura que tem destaque em seu percurso-leitor, mas, o momento em que estava passando em sua vida pessoal que a levou a ancorar-se no ato de ler. Segundo relata a leitora B., com a partida da mãe, a leitura se fez um outro espaço e outro tempo para se habitar o momento difícil, como um meio de se distrair daquilo, ao menos por alguns momentos. Sobre isso, ela diz “- [...]e ajudou bastante, porque, se você para e fica pensando em seus problemas, você só fica chorando. Eu, principalmente, sou assim, mas era uma coisa que me distraía” (LEITORA B., 2018).

Nesse sentido, se fazem relevantes as considerações de Petit (2009), para quem os livros, principalmente de ficção, abrem espaço para se habitar um outro espaço ou tempo, permitindo pensar outras possibilidades para pertencer ou imaginar este mundo. Isso pode representar a “abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade” (p. 95). A

leitora B., usou a leitura como uma forma de voltar a encontrar a energia necessária para escapar dos impasses pelos quais se sentia encurralada.

Saliento ainda que essa leitora teve a contribuição da avó nessa caminhada com a leitura, pois apesar de não ser uma leitora, ela reconhecia que o hábito da neta era bom, de modo que a leitura foi da escola para casa, sendo ali bem recebida. Além disso, a leitora B. relata que a avó ainda pede para que ela leia e depois conte detalhes da história, o que caracteriza uma situação de compartilhamento da leitura, abordada por Colomer (2007). Essa prática é relevante na medida que os leitores têm necessidade de se expressar sobre sua leitura. No caso da leitora B., isso é suprido pelo compartilhamento que faz com a vó.

Passo então à leitora C., que também tem como marcante o momento em que a leitura passa a figurar em sua vida. Essa leitora encontrou-se pela primeira vez com a leitura aos 10 anos de idade a partir do compartilhamento de uma amiga. O livro era *Menina-Mãe*, e diz muito sobre o momento estava passando. A leitora C. passou por uma situação difícil em sua vida, tendo sido, na infância, vítima de abuso sexual. Ao fazer seu relato, a leitora revela que foi justamente no encontro com esse livro que pode nomear aquilo que estava vivendo, já que, por se tratar de uma criança, não sabia, à época, o que a traumática experiência significava. Em suas palavras: “ - [...] nos livros a gente encontra muitas repostas também, a gente vê muitas vidas, então, eu acho que facilita, principalmente para prosseguir” (LEITORA C., 2017). Além da amiga, sua mãe contribuiu para que a leitura permanecesse, pois compra livros e incentiva o hábito.

Mas além dessa leitora, temos a leitora D., que, tendo perdido precocemente o pai, encontrou no livro *A Menina que Roubava Livros* uma protagonista que também perde um ente querido, nesse caso o irmão. Segundo a leitora: “[...] no mesmo mês que eu li, o meu pai faleceu também. Me ajudou um pouco as palavras que falava sobre o irmão dela” (LEITORA D., 2017). A partir desses e de outros relatos, constatamos a importância de encontrar nos livros meios de simbolizar e nomear aquilo que se passa com o indivíduo, de forma que, “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos,



mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (PETIT, 2009, p. 71). A história com a leitura desta participante, tem justamente o pai como o maior propulsor, visto que, desde pequena, ouvia histórias bíblicas contadas por ele, o qual também lhe comprava livros.

Diante desses relatos significativos, que demonstram o quanto a subjetividade figura na formação dos leitores, trago as contribuições da Psicanálise para o entendimento da leitura literária. Segundo Freud (2011, p. 18), “a vida, tal como nos coube, é difícil para nós, traz demasiadas dores, decepções, tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos dispensar paliativos”. Assim, o autor propõe três modos para ajudar a diminuir tais sofrimentos, dentre eles estão as satisfações substitutivas, sendo uma delas proporcionada pela arte, que “são ilusões face à realidade, nem por isso menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que tem a fantasia na vida mental” (FREUD, 2011, p. 19). Então, percebe-se que, em relação à leitura literária, esta pode proporcionar a fuga da realidade, às vezes, necessária ao ser humano.

Além disso, na psicanálise tem-se o conceito de sublimação, que se refere à modificação do alvo nas pulsões sexuais para um objeto que tenha valor social, e que pode proporcionar uma satisfação ao menos parcial. Nesse caso, os exemplos citados por Freud (2011) são a “atividade artística” e o desenvolvimento intelectual. Então, pode-se situar a leitura dentre os objetos socialmente valorizados capazes de levar à sublimação.

O processo de sublimação descrito por Freud é constatado na fala das leitoras B. e C., pois o seu despertar para a leitura está intimamente ligado aos momentos difíceis que passaram em suas vidas. Ao deparar-se com a difícil realidade, transformam-nas em algo simbólico, algo que, a literatura as auxiliou ora para fugir da realidade, ao menos por alguns estantes, ora para nomear suas emoções.

Acrescento ainda o depoimento da leitora E. Essa leitora iniciou seu contato com as leituras e os livros quando criança a partir da mediação do irmão já alfabetizado. Depois com o pai, pois participava de reuniões em sua casa, no qual discutiam-se textos

de cunho bíblico. Ademais, o livro aparece como objeto valorizado por sua família, já que relata que, em datas comemorativas, era presenteada com eles.

Destaca-se ainda que a escola também faz algumas aparições em sua caminhada com a leitura, dentre elas, uma se faz significativa para a leitora E., referente ao acesso a um livro por meio da indicação de uma professora:

Por fim, outro evento de leitura marcante em minha formação leitora [...]. Foi [...] “Quando florescem os ipês”, de Ganimedes José. História triste, de misérias do interior do Brasil. Lembro-me de duas ou três imagens muito significativas: a personagem principal, uma negra tísica e pobre, dizendo querer ser enterrada sob a copa de um ipê, para que, no verão, pudesse ouvir o tuc-tuc das flores ao caírem no chão sobre si. A delicadeza dessa imagem ligada à morte fez um efeito talvez definitivo para minha formação leitora. Ali eu via aquilo que Candido chamou de pertinência, embora na época não supusesse se tratar disso, de ver nomeado aquilo que, em mim, andava disperso. [...] E eu, leitora, via na fala da pobre mãe toda uma enorme miséria. Era eu vivendo a literatura, apreendendo toda miséria por minha epiderme leitora. (LEITORA E., 2018)

A relevância da mediação proposta por Petit (2009) é comprovada no relato da leitora, pois foi por sugestão da professora que se chegou até esse livro, bastante significativo na formação da participante - tanto que relembra detalhes das sensações que foram despertadas em si. Além disso, é interessante a reflexão da leitora A. sobre a teoria que fundamenta sua formação, quando evoca o teórico Antonio Candido (2004), pois, conseguiu identificar uma das dimensões que afetam e formam o leitor.

Pode-se inferir, portanto que, para a leitora E., os mediadores que encontrou em seu caminho foram cruciais para sua formação leitora. Principalmente seus familiares que, desde cedo, mostraram-se leitores e fizeram o laço afetivo entre ela e a leitura. Mas a escola, impulsionou à leitura de um livro que relata ter sido tão significativo a sua formação como leitora, já que, ao se reportar a ele, descreve o momento como “Era eu vivendo a literatura” (LEITORA E., 2018).

Portanto, diante dos depoimentos e teorias apresentadas, posso afirmar que a literatura possibilita compreender melhor a si mesmo, o outro, o mundo ao redor,

enfim, ampliar seu universo, imaginar outros modos de viver. Em vista disso, mostra-se essencial aos seres humanos, o que justifica a preocupação com a mesma em pesquisas e discussões, tais como a mesa aqui proposta.

Logo, percebe-se que não é por acaso que Candido (2004) afirma que a literatura é um “bem incompressível”, que se apresenta similar à moradia, à saúde, ao alimento. Sendo assim, deve ser respeitada como um direito de todos. Para o autor, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura [...] ela é fator indispensável de humanização, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (p. 175).

Para concluir, a análise dos depoimentos permite-me fazer algumas considerações. Percebe-se que a história com a leitura pode começar antes ou depois de adentrar a escola. Contudo, sempre conta com o intermédio e incentivo de alguém. No caso das leitoras A. e B. seu encontro com a leitura ocorreu na escola, mediado por seus professores. Já as leitoras C., D. e E. tiveram seus encontros, respectivamente, por meio de uma amiga, dos pais, e do irmão/pai.

Desse modo, a escola aparece como importante àqueles que não tiveram a sorte de dispor de livros em casa ou de conviver com pais leitores. Além disso, infere-se que o professor tem influência na formação de leitores quando assume o papel de mediador na escola em que leciona, ora como um mediador importante para o primeiro encontro ora como um propulsor de novos encontros significativos.

Outro aspecto relevante que surge entre as leitoras são as relações afetivas desencadeadas no processo de leitura ou mesmo como instauradoras deste. Em todos os depoimentos comparece um parente ou um amigo que ajudou a deflagrar ou a adensar o percurso de formação leitora, o que nos leva a concluir que o afeto é elemento fundamental para a manutenção do itinerário formativo do leitor.

Diante das reflexões trazidas, depreende-se que cada leitor traça sua história com a leitura de forma singular, subjetiva e afetiva. Mas, para isso, é preciso contar com ações mediadas por agentes do ambiente escolar e de fora dele.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria T. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Sesc, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GARCIA-ROZA, Luiz A. **Introdução à Metapsicologia Freudiana: artigos de metapsicologia**. 6º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- LIMA, Sheila O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. *Terra Roxa e Outras Terras*, v. 31, p.18-30, dez. 2016.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2º ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.
- _____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2013.
- ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. P. 67- 87.



ALGUNS PERCURSOS EM TORNO DA SOBRESCRITA

Ms. Henrique Furtado de MELO (PG – UEL/ Fundação Araucária)¹²

RESUMO: Nos últimos anos, sob o auxílio e orientação das professoras Maria Carolina de Godoy e Sheila Oliveira Lima, vimos traçando pesquisas e escritos em busca de compreendermos processos de mediação, leitura e contato com a arte em movimento, compartilhamento. Temos visto esses processos como essenciais ao equilíbrio psicológico e social humano, assim como já apontava Antonio Candido (1995). O afeto e a subjetividade comparecem como aspectos de sumária importância em nossos estudos, sendo imprescindíveis para entendermos processos essenciais nos percursos de formação de leitores. Para além da formação de leitores, nosso trabalho tem se voltado para o alinhavar de esboços de caminhos na apreensão de funções emancipatórias e de retomada de poder sobre meios de produção de subjetividades a partir do contato com a arte em movimento, compartilhada. Nesse percurso, temos trabalhado no intuito de desenvolver o conceito de sobrescrita, pelo qual passamos rapidamente em nossos trabalhos de mestrado. A presente fala tenciona resgatar pistas ao redor do sistema de sobrescrita.

Palavras-chave: sobrescrita; mediação artística; subjetividade; formação de leitores.

¹² furtado.henrique@live.com

PASTOREAR LITERATURA

A fala que eu preparei para hoje vem de uma pesquisa que eu tenho desenvolvido desde 2013, junto das professoras Sheila Oliveira Lima e Maria Carolina da Godoy, ambas da UEL. Sendo assim, minha fala vai trazer um pouco das minhas experiências de pesquisa desde o início, para que eu possa traçar algumas reflexões sobre o que eu tenho trabalhado no doutorado.

Sem mais rodeios: durante algum tempo eu trabalhei numa penitenciária de Londrina. Fui mediador de leitura bolsista da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, pelo projeto “Remição pela Leitura”, que atualmente, na penitenciária onde trabalhei, está sob responsabilidade da professora Maria Aparecida Batista Ferreira, que participa da mesa redonda de hoje à noite.

Durante minha atuação na penitenciária, para além do projeto “Remição pela Leitura”, com apoio da professora Sheila, eu passei a fazer um trabalho mais empenhado na formação de leitores, envolvendo atividades mais variadas do que apenas leitura e resenha de romance, que é o que está previsto na lei do projeto “Remição pela Leitura”.

Levei um documentário biográfico sobre Vinícius de Moraes, chamado *Vinícius* (FARIA JR., 2005), lemos alguns poemas dele e assistimos ao filme juntos. Após o trabalho os rapazes escreveram sobre a experiência. O filme alterna entre depoimentos, uma narrativa que segue a vida do autor, e poemas recitados, canções de Vinícius. Os textos e falas dos apenados, de todos eles, deslizaram entre poesia, canção, a vida de Vinícius e memórias pessoais – recordações de pré-cárcere.

“Vinícius era como um pastor de literatura, que cultivava poema e colhe poesia” (LIMA; MELO, 2013). Esse é um exemplo de coisas que eu li nos textos dos meninos. A distinção que o apenado faz entre poema e poesia chama atenção. Vinícius cultivava poema e colhia poesia. De onde ele colhia poesia? O documentário alterna entre



poemas e a vida do autor. E a narrativa do filme se embrenha por entre fragmentos da matéria de criação da poesia. E que matéria seria essa?

DO REFRÃO EU VIM, AO REFRÃO EU VOLTAREI

Walter Benjamin, no texto “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1989), fala sobre o conceito de “duração”, de Bergson, como matéria de criação lírica. Eu não vou tratar, aqui, do conceito do Bergson. Eu cito porque a partir desse conceito Deleuze e Guattari elaboram uma compreensão da memória e da subjetividade em torno da ideia de ritornelos (GUATTARI, 1992 e DELEUZE; GUATTARI, 1997). Para simplificar, ritornelo é um termo com origem na notação musical. São símbolos que funcionam como parênteses para indicar que determinado trecho de uma partitura deverá ser repetido em algum momento. Às vezes essa repetição não é exatamente igual, há uma espécie de pano de fundo que se repete, mas alguma coisa muda: repetição da diferença. No volume quatro do *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari usam o exemplo de uma criança no escuro para falar da construção de territórios subjetivos, que tem a ver com o ritornelo, cito:

Tomada de medo, [a criança] tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salta ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante. Há sempre uma sonoridade no fio de Ariadne. Ou o canto de Orfeu (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 116).

O ritmo da canção da criança constrói um chão sonoro sob os pés dela, colunas, limites, muros – tem um portãozinho nesse muro, dá pras coisas transitarem entre um dentro e um fora, e esse muro também nem é tão duro assim, já que “pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo em que canta”, o muro é feito de voz, então se a



criança se move, o muro também se move. Mas, de qualquer modo, o som da cançãozinha é o que constrói alcances de territórios subjetivos, matéria subjetiva, contorna uma ordem no caos, aquilo que eu sou a partir daquilo que eu construo num espaço que é meio-dentro, meio-fora de mim.

Esses refrães se acumulam na periferia da compreensão linear do tempo. Como assim? A partir do momento em que algo se torna um ritornelo em nós, em nossa memória, é como se esse algo sempre tivesse existido, porque ele modifica, como um filtro dos nossos sentidos, a forma como lemos a vida, tanto as memórias que se formam, quanto, por exemplo, uma memória bem lá de trás, de um passado muito anterior ao momento em que esse acontecimento-refrão acontece.

Para citar uma metáfora que eu acho bonita que a Suely Rolnik, colega de pesquisas do Guattari, usa, essas estacas de memória às quais sempre voltamos como refrães: são como ovos de linhas de tempos (ROLNIK, 1993). Quando quebramos as cascas dos ovos, retornando a eles, retornando a essas memórias-refrães que nos marcam e nos constituem enquanto indivíduos, desses ovos saem linhas possíveis de tempos, caminhos ou perspectivas, possibilidades de retermos todas as outras coisas que nos constituem, seguindo não mais uma linearidade temporal convencionalmente compreendida, de progressão reta de envelhecimento, do primeiro ao enésimo ano de idade. O presente muda o passado em nós, uma linha pode sair de hoje e ir “para trás”, nos fazendo ressignificar, por exemplo, nossa infância a partir de nossa velhice.

Certo, então Benjamin (1989) fala da “duração” enquanto matéria da criação lírica. Deleuze e Guattari pegam essa ideia de “duração”, elaboram uma compreensão dela como refrão, ritmo, ritornelo, que é então entendido enquanto matéria de criação subjetiva, de produção de territórios existenciais, matéria que me constitui enquanto indivíduo.

RESSIGNIFICAR A NARRATIVA DE VIDA

“Vinícius era como um pastor de literatura, que cultiva poema e colhe poesia” (LIMA; MELO, 2013), retornando ao texto do apenado que citei anteriormente. De onde Vinícius colhe poesia? Se entrelaçarmos as ideias que trouxemos de Benjamin (1989) e Deleuze e Guattari (1997), então a resposta talvez seria que a colheita da poesia se faz na “duração”. A matéria lírica se faria, então, a partir da massa mnemônica que “dura”, que permanece na periferia da compreensão linear do tempo. A matéria de onde o poeta colhe poesia, portanto, é uma espécie de refrão da memória, refrão subjetivo, fragmentos mnemônicos que permanecem em nós e modificam a forma como nós lemos o mundo e a nós mesmos.

Num dos artigos que Sheila e eu publicamos sobre o trabalho na penitenciária, nós registramos um pouco sobre como os apenados, contaminados pela linguagem poética da relação com o documentário, trazem nas suas falas releituras de suas narrativas de vida, renarram suas histórias e contatos com a família etc., se deixando levar pela linguagem poética, ou melhor, se apropriando dela. As análises mais apuradas desses textos e falas dos apenados não são minha matéria central agora, nesta fala. Caso haja interesse, essas análises estão publicadas em dois artigos, um na revista Via Atlântica, da USP (LIMA; MELO, 2015), e outro na revista Conexão, da UEPG (LIMA; MELO, 2013).

Certo, mas porque estou trazendo essas questões para a fala de hoje? Vou trazer um pouco mais daquele mesmo texto de um dos apenados para continuar com esse nosso percurso conceitual:

Vinicius era como um pastor de literatura que cultiva poema e colhe poesia que exala palavras, palavras que mechem com nossos coração e trás lágrimas, lágrimas gostosas. Vinicius eu poeta que nem se emportava com riquezas.

(Trecho de texto escrito por um dos apenados atendidos, grifo nosso).

A partir de um deslize ortográfico que guarda uma relação com a oralidade, o apenas aglutina o verbo na terceira pessoa do singular “é” ao artigo indefinido “um”, transformando o que provavelmente seria “é um poeta” em “eu poeta”. Isso, para além do deslize que vemos na superfície, aparece como uma das manifestações, que vimos em vários dos textos e falas dos apenas, de identificação do leitor com o poeta. Há, então, uma recolocação de si no mundo a partir de uma renarração da própria história de vida, algo que nós notamos ser muito persistente nesses trabalhos de mediação artística, e está um pouco mais detalhado nos nossos artigos que já citei. O apenas se lê na vida-poesia de Vinícius e, a partir disso, se ressignifica enquanto indivíduo. Afinal, como vimos anteriormente, há uma relação muito próxima entre a matéria de constituição lírica e a matéria mnemônica de produção de subjetividades.

Tendo esse percurso de compreensão do processo de leitura e mediação artística em mente, em que se lendo na arte o leitor se reescreve, podemos dar um passo à frente na direção do que temos buscado compreender em nossa pesquisa de doutorado, atualmente.

SOBRESCREVER

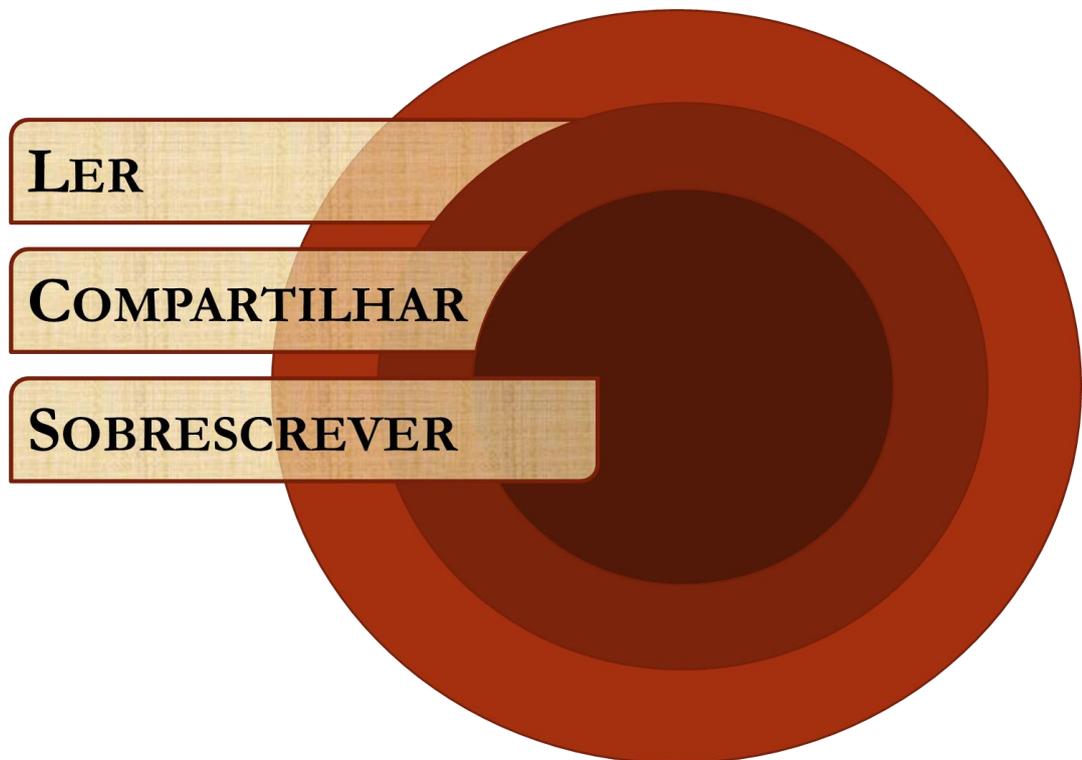
Durante meu trabalho, a partir dessa leitura de si na arte, os apenas renarravam suas histórias de vida para mim, misturando as próprias memórias à poesia, à literatura, ao cinema, à música. Nesse sentido, chegava a mim uma terceira coisa, nem só memória, nem só literatura: um trançado das duas coisas – não me era mais possível separar os dois elementos, é tudo uma coisa só, uma outra coisa, também artística, também expressiva, poética.

Diante dessa renarrativa sobreposta, foi que percebi um outro movimento. Desta vez eu, enquanto pesquisador, comecei a assistir a minha própria posição de um pretendo sujeito diante de um objeto a ser observado se desmanchar. Vi eu mesmo,

mediador, lendo-me nessa coisa renarrada. A situação meio que se inverteu: os leitores-apeados é que estavam mediando, com o próprio corpo, voz e história deles, o meu contato com a arte. E então eu me voltei, assim como eles fizeram, para minha própria vida e pesquisa, para os meus próprios caminhos, memórias, refrães, e passei a um movimento de sobrescrever o meu corpo e a minha história a partir do corpo, da história e da expressão do outro, que só pôde nascer, ali, com a literatura em movimento, se projetando para fora dos suportes, transpassada pela relação de compartilhamento. Esse é o gatilho de minha pesquisa atual.

A partir dessas reflexões com relação à memória, a produção de subjetividades, o movimento de ressignificação de si a partir do contato com a matéria de *poiesis*, matéria de criação, e da minha própria experiência de ver a mediação se inverter e se confundir toda com a arte em movimento de compartilhamento, vislumbrei algo que me pareceu um sistema. Um emaranhado de relações que obrigatoriamente necessita da presença-movimento de mais de um indivíduo para ser acionado. Comecei a chamar esse sistema de sobrescrita. Por motivos didáticos elaboramos uma compreensão do sistema em três etapas, três círculos:





Primeiro círculo: temos uma leitura silenciosa em que o leitor apenas conversa com aquele texto e mantém uma relação mais ou menos contida num espaço mais privado, longe das possibilidades de compartilhamento. Benjamin (1987), em “O narrador”, fala dessa leitura bem individual, associando à propagação do romance, e traz como comparação os narradores orais, que, com o processo de modernização, com a imprensa, etc., vão rareando em presença. Nesse caminho, a leitura vai assumindo um caráter de consumo. Na oralidade, a contação, o compartilhamento, instigam o recontar e modificam, sob os filtros das memórias, as narrativas recontadas, isso mantém em movimento o potencial criativo dos envolvidos, todos são um pouco autores daquelas histórias, e parte de cada um dos narradores vai ficando marcada na matéria artística daquilo que é compartilhado.



Por outro lado, na medida em que as situações de compartilhamento rareiam, dando lugar a uma maior presença de leitores silenciosos e solitários, as circunstâncias afastam esses leitores dos meios de produção de subjetividades, memórias, matéria criativa em forma de literatura. Isso cultiva, então, indivíduos que são postos numa posição mais passiva, consumista diante da arte, da expressão artística, literária, poética. Talvez a internet esteja tendo um papel um pouco ao inverso em relação ao do romance e da imprensa que o Benjamin aponta, podendo, talvez, servir de meio de retomada de poder sobre meios de produção subjetiva, poética, etc., mas esse não é o ponto a ser discutido aqui.

Segundo círculo: enquanto no primeiro círculo há um leitor solitário, no segundo há um mediador ou outro leitor com quem compartilhar a leitura. Durante o compartilhamento, como Conceição Evaristo (2011) registra na abertura de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, se referindo ao conceito de escrevivência: as histórias que a gente reconta, quase que passam a ser da gente, a gente se funde a elas, principalmente porque ao tentarmos recontar, a memória desliza, borra um pedaço da história, e a gente preenche, com a nossa voz, os buracos, deixando a nossa marca naquela matéria artística que passa por nós. O segundo círculo é do compartilhamento, a partir do qual os leitores renarram e reescrevem suas próprias narrativas de vida, se reconstróem enquanto indivíduos na medida em que se misturam à matéria expressiva.

Terceiro círculo: há um mediador ou outro leitor, um outro indivíduo. Esse outro ouve o compartilhamento do segundo círculo. E ao ouvir tem contato com uma outra história, uma outra expressão artística, não é mais aquela com a qual o primeiro leitor teve contato, é algo em movimento, que mistura vida e poesia, vida e arte, confundindo as fronteiras. É essa coisa emaranhada de arte-vida que chega àquele que ouve o compartilhamento. De posse disso, esse “ouvinte”, pode, tocado por essa desfronteira, também se reler, se reescrever, dobrar-se sobre a própria narrativa de

vida e sobresscrevê-la, ressignificar-se a partir, não mais só de uma obra literária num sentido mais restrito, de livro ou obra delimitada, mas da arte em movimento, com outro indivíduo ali, que provoca mais fundo a dissolução da arte na vida – aquele que compartilha se torna a própria obra artística, mas em movimento, uma obra viva.

Esse sistema que envolve a arte, dissolvida na vida e uma relação de compartilhamento de experiências expressivas, isso que estou chamando de terceiro círculo, que toma a arte enquanto movimento que só existe no compartilhamento, esse sistema é o que tenho chamado de sobrescrita.

O meu percurso de pesquisa de doutoramento tem como objetivo principal esboçar meios de se compreender o sistema de sobrescrita, entendendo esse sistema como processo que possibilita tanto a manutenção de equilíbrio psicológico e social humano, quanto caminhos de formação de leitores a partir de uma relação que privilegia lidar com o afeto, a memória, a subjetividade.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Obras escolhidas III*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 103-149.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- FARIA JR., Miguel. *Vinicius*. Direção de Miguel Faria Junior. Brasil, 2005, 110 min, Documentário.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: 34, 1992.
- LIMA, Sheila Oliveira; MELO, Henrique Furtado. A leitura literária como revivência e ressignificação subjetiva de um aluno-detento. *Revista Conexão UEPG*, v. 9, n. 2, jul.-dez. p. 312-323, 2013.

_____. Leitura literária e vivência criativa no espaço carcerário. *Via atlântica*, v. 28, dez. p. 293-309, 2015.

MELO, Henrique Furtado de. *Narrar e narrar-se, criar e criar-se: a Escrivivência de Conceição Evaristo como emancipação do corpo negro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos literários) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ROLNIK, Suely. Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade PUC-SP*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.



ESCUTAR O LEITOR: LEITURA E SUBJETIVIDADE EM BIOGRAFIAS E DEPOIMENTOS DE ESCRITORES

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima (PPGEL; Profletras – UEL)¹³

RESUMO: Nos últimos anos, realizamos projetos de pesquisa e extensão com a perspectiva de melhor compreender o fenômeno da leitura e a formação de leitores promovida no ambiente escolar. Atualmente, desenvolvemos novo projeto cujo objetivo é realizar uma escuta de depoimentos de escritores sobre seus processos de formação leitora. Com isso, busca-se identificar elementos que possam compor novas formulações no âmbito das metodologias para a formação do leitor. Ao final, trazemos uma pequena amostra de escuta de três relatos autobiográficos em que comparece a relação afetiva no processo de formação leitora dos escritores Manuel Bandeira, José Saramago e Cristóvão Tezza.

Palavras-chave: leitura; escritores; autobiografia, escuta.

¹³ sheilaol@uol.com.br

ESCUTAR O LEITOR: LEITURA E SUBJETIVIDADE EM BIOGRAFIAS E DEPOIMENTOS DE ESCRITORES

Nos últimos 8 anos, eu e meus orientandos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado temos nos dedicado à investigação do fenômeno da leitura e das implicações da subjetividade na formação do leitor. Embora reconheçamos as contribuições fundamentais dos estudos do letramento, das pesquisas cognitivistas, da análise do discurso, entre outros, nossa perspectiva tem sido contemplar o fenômeno e suas realizações a partir dos vínculos entre subjetividade e linguagem. Vale dizer, portanto, que consideramos a linguagem, em suas diversas manifestações, como expressão da subjetividade. Nesse sentido, nossos estudos têm se dedicado a abordar um campo pouco explorado – até porque de difícil reconhecimento de sua materialidade –, que são as relações entre subjetividade, inconsciente e linguagem.

A leitura, enquanto fenômeno orientado pelas relações simbólicas – seja lá qual for o objeto que se dê a ler –, existe e insiste tão somente porque se trata de um fenômeno em que o sujeito comparece. Não há leitura sem leitor. E, muito embora algumas correntes de estudo insistam em conceber o leitor como entidade abstrata e genérica, cada evento de leitura é único tanto quanto seu leitor, ainda que se trate de um mesmo texto enunciado num mesmo tempo.

Buscando compreender a leitura e o leitor mais a fundo, orientamos nossos estudos em três projetos ao longo dos últimos 8 anos, sendo dois deles de pesquisa e um de extensão. Todos eles abordam a leitura e o leitor dentro de uma perspectiva analítica que tem como ponto de partida as relações entre inconsciente e linguagem, amplamente abordadas em trabalhos oriundos da psicanálise freudo-lacaniana. Nessa linha e nos trabalhos de alguns de seus seguidores – como é o caso de Petit e Pennac –, temos encontrado suporte para nossas reflexões a respeito de como se opera o fenômeno da leitura e de que maneira ou em que dimensão a subjetividade nela implicada é fator preponderante para situações expressas em derivas e desvios



interpretativos, vinculações, aversões, compromissos, medos, entre outros fenômenos que expressam os afetos proporcionados pela e na leitura.

E, mesmo que os afetos estejam presentes em todas as situações de interação como parte constitutiva do encontro do eu com um outro, seja na mais prosaica ou na mais complexa atividade enunciativa, temos nos dedicado principalmente a abordar o fenômeno da leitura e os leitores no espaço-tempo da literatura. Não descartamos, é claro, que as relações subjetivas se deem em qualquer situação de leitura, entretanto, talvez essas expressões do inconsciente sejam mais facilmente tangíveis quando se manifestam dentro de uma ambiência que se propõe a tocá-las diretamente, como é o caso das mais diversas expressões artísticas, incluindo a literatura.

Para compreendermos melhor, aqui, os propósitos que nos levam a pesquisar os leitores experientes, faço aqui uma breve lembrança dos projetos que vimos desenvolvendo em nosso grupo de pesquisa na UEL.

Nosso primeiro projeto de pesquisa realizado na UEL procurou observar as possibilidades de instauração do processo de formação do leitor de literatura desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, co-incidindo o prazer da leitura com o entusiasmo no desenvolvimento da autonomia leitora, durante o processo de alfabetização. Deste modo, entre os anos de 2012 e 2015, trabalhamos na compreensão do jovem leitor em formação, sobretudo as crianças que estão nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Procuramos observar, então, se era possível ler literatura com as crianças, ajudando-as a estabelecer procedimentos autônomos de interpretação ou de apropriação do texto literário, tendo em vista principalmente a possibilidade (talvez a autorização para) de dar à sua leitura contornos próprios, vinculados às suas experiências subjetivas.

Após a finalização desse projeto, verificamos que as condições humanas – isto é, a predisposição dos professores e das crianças envolvidas em nossa proposta – existiam. Entretanto, há desafios a serem enfrentados em termos de sistema de ensino. Vimos que, embora haja disposição dos professores e das crianças para levarem a

leitura enquanto atividade regulada pela subjetividade, o tempo-espaço da escola, muitas vezes, não favorece tal abordagem. É preciso ser valente, talvez desobediente para levar a cabo uma proposta de leitura que se esparrame pelo campo do desejo.

Outro projeto de pesquisa a que nos dedicamos foi direcionado para a observação das possibilidades de trabalho com a leitura em que a subjetividade ou simplesmente a individualidade do leitor possa ser considerada como constitutivo da formação leitora do aluno. Para tanto, frequentamos algumas aulas de língua portuguesa de sexto e do sétimo anos e analisamos os livros didáticos nelas utilizados. Pudemos observar o exíguo espaço para a leitura em seu sentido pleno nas nossas salas de aula. Concluímos, então, que, num lugar em que a própria leitura não é permitida, na medida em que se deve garantir o andamento da “matéria” (vale dizer, preenchimento do livro didático e cumprimento de um imenso roteiro gramatical), pouco espaço haverá para o leitor, já que pouco espaço há para o humano, seja ele professor ou aluno. Infelizmente, temos visto que a última instância de interesse em nosso sistema de ensino tem sido o aluno enquanto sujeito desejante.

Concomitante a este último projeto, iniciamos um trabalho, no âmbito da extensão universitária, em que procuramos levar a leitura a crianças e adolescentes de um abrigo judicial de Londrina. Esse projeto será apresentado na mesa de amanhã, pela nossa colaboradora Amanda Amaral, mas o que posso adiantar aqui é o fato de, com tal experiência, termos aprendido muito sobre o fenômeno da leitura e suas relações com a subjetividade, aprendizagem esta que vem fundamentar ainda mais nossa perspectiva de levar à escola a urgência de considerar a subjetividade e o desejo como elementos fundamentais para a formação de leitores.

Neste momento, estamos iniciando uma nova pesquisa, da qual pretendo falar brevemente aqui. Trata-se do projeto “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores”, que surgiu a partir de algumas leituras de textos autobiográficos e da consideração que Petit faz a respeito da necessidade de dedicarmos atenção às narrativas de sucesso nos processos de formação leitora.

Nossa intenção com o projeto não é, logicamente, apenas admirar os percursos leitores daqueles que, ao longo desse processo, passaram a dominar tão bem a linguagem escrita e literária, que chegaram a se tornar eles também produtores de literatura. Na verdade, essa tarefa os próprios relatos dos autores por nós elencados já cumprem.

Ocorre que, ao ler tais relatos autobiográficos de diversos escritores, das mais variadas épocas e locais, observamos que é muito frequente o comparecimento de situações em que o livro, a leitura ou a literatura exercem um papel definidor nas vidas de tais sujeitos. A inclusão de passagens de suas vidas associadas à leitura corrobora com a afirmação de Petit (2002, p.58) de que “c’est notre histoire que nous voyons défilier au long des rayonnages.”¹⁴. Para a estudiosa da leitura e dos efeitos desta sobre os leitores, nossas escolhas de livros, de obras, indicam uma forte relação entre o ato de ler e as formações subjetivas, inconscientes por excelência. Admitimos que, do mesmo modo, nossas recusas, marcadas por ausências nas mesmas prateleiras, também são indicativos de espaços não nomeados, a serem descobertos e recobertos; dados também de uma subjetividade em elaboração.

A percepção desse fenômeno – isto é, da vinculação entre eventos biográficos e escolhas de leitura – enquanto constitutivo da própria formação leitora é o que nos impulsiona a melhor compreendê-lo e, talvez, partir para a proposição de abordagens mais eficazes na tarefa de formar leitores na escola. Isto é, estamos convencidos, já desde nossas pesquisas iniciais, que a leitura é uma atividade de ordem subjetiva, absolutamente demarcada pelo afeto, qualquer que seja ele. Ler instaura processos inconscientes que nos permitem vinculações diversas com o que lemos e do que lemos com nossas vidas. A expressão desses processos se opera de diversas maneiras: na leitura absorta, no cuidado com certos volumes (às vezes nos recusamos a emprestar determinados livros), na memorização de trechos inteiros de textos, na busca incansável pela leitura de um mesmo autor, um mesmo estilo, um mesmo gênero, um

¹⁴ É nossa história que vemos desfilando ao longo das prateleiras (tradução nossa).



mesmo conteúdo, enfim. Os relatos autobiográficos são apenas mais uma dessas expressões. Entretanto, do mesmo modo que as outras, demandam uma cuidadosa percepção dos seus sinais. Uma escuta à maneira psicanalítica. Isto é, não são os fatos em si, mas os conteúdos produzidos por meio da linguagem, instada fortemente por processos de ordem inconsciente (Lacan, 1998), que interessam à nossa pesquisa. Nosso trabalho, na sua atividade analítica, reivindica, portanto, o conceito de “escuta” como base do processo de observação e construção de sentidos oriundos das narrativas pesquisadas, tanto escritas quanto orais.

Esse conceito de escuta tem sido também operacionalizado no campo dos estudos sobre mediação da leitura. A pesquisadora Cecilia Bajour (2014) afirma a relevância do processo de escuta na atividade de mediação da leitura, no momento em que se produzem os sentidos ou se abrem os hiatos de significação aos leitores em atividade. Para ela

El lenguaje estético se ofrece a los lectores que se acomodan e incomodan ante maneras alternativas, diversas y a veces transgresoras de nombrar el mundo. Lo que importa allí no es sólo lo que nos sacude nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida sino *cómo* lo hace.¹⁵ (BAJOUR: 2014, p. 13)

Trata-se, portanto, de reconhecer os processos mais refinados, singulares e subjetivos da leitura em curso por meio da escuta, ou, nas palavras da autora de “oír entre líneas”, isto é, captar não os preenchimentos, mas os vazios, os intervalos.

Aproveitamos suas considerações sobre a escuta dos eventos de leitura em ato e as ampliamos para um processo investigativo maior, que busca sentidos e afetos nas construções narrativas das biografias de leitores. O processo de recuperação dos traços de memória, dos eventos aos quais dão relevância, o campo semântico que manipulam para compor sua narrativa, toda matéria linguística que operam na busca de um

¹⁵ A linguagem estética se oferece aos leitores que se acomodam e incomodam diante das maneiras alternativas, diversas e às vezes transgressoras de nomear o mundo. O que importa ali não é só o que sacode nossos valores, ideias ou experiências de vida senão como o faz (tradução nossa).

significante capaz de envolver a experiência vivida no percurso de formação enquanto leitores, tornam-se objetos da escuta que propomos. Esse “como” a que se refere Bajour deverá ser não só da ordem do significado, mas da expressão, do significante, muitas vezes, das pausas, dos silêncios, dos não-ditos.

Aprofundar-se nessas histórias, escutar esses leitores pode trazer luzes ao que é viável ser ressignificado na escola, nos modos de escutar os jovens leitores iniciantes, de perceber como a leitura os atinge, quando os atinge, e buscar em tais experiências o reconhecimento da própria narrativa de leitor como marco fundamental para formar leitores na escola. Investigar as narrativas de leitores experientes passa a fazer sentido também no que configura a propagação de discursos que favoreçam um olhar mais desejoso em relação à leitura enquanto atividade relevante social e individualmente.

A exemplo do que estamos aqui defendendo, trago duas narrativas escritas de leitores-autores a partir das quais procurarei realizar esse processo de “escuta”. Ao final, arriscarei uma terceira análise a partir de um depoimento de um escritor brasileiro, proferido em uma palestra realizada em Londrina no início de 2018.

Começemos pelos mortos, ou pelos que se eternizaram em suas obras.

Manuel Bandeira, em *Itinerário de Pasárgada*, obra de 1954, dedica-se a fazer uma reflexão a respeito de sua formação enquanto poeta. Trata-se, portanto, de uma mescla entre biografia e profissão de fé, ou seja, ao mesmo tempo em que relata as experiências que o levaram a uma determinada escrita, reafirma suas escolhas poéticas e – por que não? – de vida; vida esta marcada pela poesia e pela morte iminente. Vejamos dois pequenos trechos que nos parecem bastante significativos e que expressam a vinculação do poeta com a leitura, em sua diversa manifestação:

O meu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos terá sido provavelmente em contos de fadas, em histórias da carochinha. No Recife, depois dos seis anos. Pelo menos me lembro nitidamente do sobrosso que me causava a cantiga da menina enterrada viva no conto “A madrasta” (...) (BANDEIRA: 1984, p. 18)

No trecho, Bandeira refere-se à história da menina cujo pai viúvo casa-se com uma mulher muito má, a qual, numa ausência do marido, enterra a menina viva no quintal da casa. No lugar onde a menina fora enterrada, cresce um matagal que, misteriosamente, a cada vez que é cortado, cresce novamente e invade todo o terreno. A narrativa é também conhecida pela canção que o jardineiro ouve cada vez que corta o mato e que diz: “Jardineiro de meu pai/ não me corte os cabelos/ Minha mãe me penteava/ minha madrasta me enterrou./ Pelos figos da figueira/ que o passarinho comeu/ Xô, passarinho, da figueira de meu pai.”

Ao narrar sua relação afetiva com a história, Bandeira, mais adiante, reitera: “Era assim que me recitavam os versos. E esse “Xô, passarinho!” me cortava o coração, me dava vontade de chorar.”(BANDEIRA: 1984, p. 18)

Conforme é possível notar, os excertos se referem a um momento em que o poeta tinha seu contato com a literatura muito vinculado à transmissão oral. Entretanto, devemos considerar que a apropriação que relata ter feito dos trechos, ainda enquanto criança, denotam uma relação com o texto típica da leitura, na medida em que isola partes, palavras, expressões, tal qual o faria numa apreensão da palavra impressa.

Considerando os dois excertos, observa-se, no primeiro, o uso de uma palavra pouco usual, mesmo na década de 1950 e entre os intelectuais. Trata-se do substantivo masculino abstrato “sobrosso”. Etimologicamente, o vocábulo está presente na língua portuguesa, ao menos, desde o século III, mas o sentido de “medo, receio, temor”, conforme se observa no texto de Bandeira, consta ser próprio de um uso específico dos falares do nordeste brasileiro, em épocas passadas. Segundo o dicionário Caldas Aulete, também é possível associar “sobrosso” a “sobreosso”, cujo significado é “excrescência anormal dos ossos que se manifesta à vista e ao tato como elevação ou engrossamento duro e dá lugar a manqueira mais ou menos sensível e permanente ».

A questão aqui é : por que não dizer medo, temor, receio, mas sim « sobrosso » ? Esse vocábulo que remete às sonoridades da infância do poeta e a imagens terríficas

(os ossos que se deformam) seria a chave para a escuta de algo que se encontra na raiz de todo processo de formação leitora : o medo, a dor, o sofrimento são fortes elementos que nos enlaçam no processo de instauração da formação leitora. Ausente o « sobrosso », teria sido possível a nós percebermos a experiência do poeta como algo tão marcante ?

O « sobrosso », vocábulo estranho a nós e também aos leitores cariocas de meados do século XX, nos reporta à infância do poeta, em Recife, em meio às canções e falas dos mais velhos. Resgata uma memória de sons e imagens difusos. Talvez, ali, alguém tenha dito « sobrosso » : três ós fechados, cavernosos, as sibilantes abrindo e fechando a palavra, o encontro consonantal na sílaba tônica (*bro*), tudo remetendo a um jeito grave de dizer o medo. Tudo convergindo para uma grave seriedade, para o fato de que poesia é coisa muito séria. A ponto de virar motivo de profissão.

A leitura, expressa nessa memória, nessa palavra estranha a compor o relato de Bandeira possibilitou esta escuta, aqui articulada também quase como uma nova criação poética, mas que, de todo modo, evidencia algo fundamental : leitura, já desde a oralidade, é qualquer coisa séria e refinada, capaz de « cortar o coração » a partir de um só verso : « Xô, passarinho ! »

Nesse ponto, colocamo-nos o seguinte questionamento : o quanto as crianças que ingressam na escola – ainda não alfabetizadas – já fazem suas próprias leituras, com certo refinamento ? O quanto não nos atentamos para isso porque estamos muito ocupados em impor nossas próprias leituras ?

Passemos ao nosso segundo exemplo : a biografia do escritor português José Saramago que, como sabemos, teve uma infância bastante humilde. Seus pais eram analfabetos, e o pouco contato que relata ter tido com livros e jornais quando criança se deu por meio de amigos e vizinhos. Em seu livro *As pequenas memórias*, Saramago faz um relato poético e, em certa medida, irônico sobre o percurso de sua família, desde a origem na cidade de Santarém até os bairros antigos de Lisboa, passando também pela vida rural em Azinhaga, onde nasceu. Seu relato se aprofunda nas experiências

vividas pela família, as faltas, as frustrações, as contantes mudanças de endereço, a escola, a Guerra Civil espanhola, enfim, todos os acontecimentos da infância e juventude do autor que, de alguma maneira, constituem o tecido de sua poética.

Três relatos relacionados às incomuns experiências de leitura na infância chamam a atenção nesse texto de Saramago para nossa pesquisa. Apresento-os aqui de forma resumida, em breves paráfrases, mas vou me deter a um deles.

Como disse, Saramago relata três situações em que a leitura se fez marcante em sua biografia. O primeiro deles refere-se às sessões de leitura que a vizinha fazia de um folhetim água-com-açúcar e que tinha Saramago e sua mãe como fiéis ouvintes. O segundo, quando ainda em fase de alfabetização, vive a experiência da leitura do jornal que o pai ganhava de alguém no trabalho e o levava para casa. E, por fim, sua leitura do teatro de Molière, levado às suas mãos por obra do acaso. Sobre a experiência com a leitura do jornal em casa, Saramago narra :

(...) mal sabendo ainda soletrar, já lia, sem perceber que estava lendo. Identificar na escrita do jornal uma palavra que eu conhecesse era como encontrar um marco na estrada a dizer-me que ia bem, que seguia na boa direção. E foi assim, desta maneira invulgar, *Diário* após *Diário*, mês após mês, fazendo de conta que não ouvia as piadas dos adultos da casa, que se divertiam por estar eu a olhar para o jornal como se fosse um muro, que a minha boa hora de os deixar sem fala chegou, quando, um dia, de um fôlego, li em voz alta, sem titubear, nervoso mas triunfante, umas quantas linhas seguidas. (SARAMAGO : 2014, p. 86)

Observa-se no trecho a relação tensa do menino Saramago com os adultos que o cercavam, boa parte deles analfabeta e, talvez por essa razão, descrente ou ressentida da possibilidade de uma criança leitora naquele ambiente. Os termos usados pelo autor revelam essa tensão e mesmo a contradição que o momento expressava – afinal, ao fazer sua leitura, estava “nervoso mas triunfante”. Mais ainda, seu corpo comparece também intenso – já que a leitura foi “de um só fôlego” – e entra em embate com os dos adultos – uma vez que os deixa “sem fala”.

Saramago, em sua narrativa, revela um momento de quase sublimação, segundo o conceito psicanalítico. Seu prazer em ler relacionava-se, certamente, com a percepção consciente de que “seguiu na boa direção”. Mas o prazer experimentado pelo reconhecimento dos outros sobre o valor de sua capacidade parece-nos ainda mais significativo para sua decisão de prosseguir, de buscar novos movimentos nessa “boa direção”.

Para a psicanálise freudiana, a tensão entre vida e morte, entre a busca do prazer e a frustração por nunca se atingir a plenitude original, é o que move o regime das pulsões. Nesse regime, a sublimação caracteriza-se por uma realização que sintetiza a busca, atingindo um grau máximo, por isso, considerada por Lacan (1997, p. 141) como o encontro com algo que “tem a dignidade da coisa”, isto é, que tangencia uma efetiva nomeação daquilo que nunca se atinge – satisfação primordial e mítica –, mas que, em seguida, já pode ser descartada, porque, apesar de “ter a dignidade da coisa” não é a Coisa, objeto perdido.

O que busca a criança Saramago com a leitura do jornal não saberemos. O fato é que, ao atingir certo alvo – no caso o encontro com algo conhecido, a “boa direção – sente-se instado a compartilhar sua vitória com os demais, ir a público, por meio de uma performance leitora, com a qual obtém o reconhecimento tão caro ao processo da sublimação. Isto é, para a criança, naquele momento, não bastou estar na boa direção, saber-se leitor. Era preciso ser visto como leitor, ser admirado por, afinal, ter transposto “o muro”, o mesmo que, até então, os críticos adultos não haviam ainda ousado ultrapassar.

Nesse ponto, há que se questionar: quais são os momentos em que, na escola, nossos alunos têm sua expertise reconhecida socialmente? Quando suas leituras são valoradas por serem conquistas suas, não apenas na fase de alfabetização, mas também nos momentos em que se colocam como sujeitos da leitura?

Encerro esta apresentação pedindo licença para comentar uma biografia leitora não escrita nem publicada, mas realizada numa palestra proferida pelo professor e

escritor Cristóvão Tezza, aqui em Londrina, por ocasião do Londrix, no início deste ano. O tema da fala era justamente a formação do leitor Cristóvão Tezza e acho que o propósito dos organizadores do evento era mesmo abordar as leituras que os escritores fazem. Na ocasião, ao ver o autor relatar suas memórias da infância e da juventude e relacioná-las às leituras feitas, alguns enunciados e certos vazios chamaram muito minha atenção.

Começo aqui abordando os vazios. Tezza inicia seu relato com uma imagem, comparando sua infância com a da Turma da Mônica, isto é, uma comunidade pequena, crianças que brincam na rua, famílias tradicionais – pai, mãe, filho e animal de estimação – etc., e, de saída, já revela como a leitura dos gibis se impôs em sua vida como modo infantil de nomear o mundo. Parecia até mesmo ter planejado (talvez tenha feito isso mesmo) esse encontro entre forma e expressão a partir da imagem dos gibis para relatar sua infância leitora com mais convicção. O autor prossegue, então, a narrativa revelando fatos de sua adolescência, a juventude, a escola, o período em que serviu na marinha mercante, os tempos em que perambulou pelo país com uma companhia de teatro, os anos de chumbo, tudo muito marcadamente circundado por leituras, as mais diversas: Lobato, Verne, Doyle, Conrad, Cortázar. Ao entrar na fase adulta, na vivência universitária, curiosamente, cessa a lista de autores e fala das agruras de ser professor no curso de Letras, da impossibilidade de ensinar literatura, visto que, conforme enunciados do próprio Tezza na palestra, “O professor não pode chorar” e “A literatura tem que ficar num quarto escuro” (Talvez o mesmo quarto em que, segundo o autor ao definir a atividade da escrita literária, “os infelizes se trancam (...) para escrever”).

Chamou minha atenção, naquele momento, a postura tão cuidadosa em relação à literatura, reservando-a para si, para os momentos de absoluta intimidade, e distanciada dos ofensivos espinhos do trabalho acadêmico. Entretanto mais me surpreendeu nesse ponto da palestra a interrupção da narrativa do percurso de formação leitora, tão logo o escritor passou a enunciar fatos de um passado mais

próximo, quase o seu presente. Não acredito que Tezza tenha parado de ler quando adulto. Não acredito que a literatura e a leitura tenham deixado de fazer efeito sobre ele, de contornar suas experiências, de nomear suas angústias. Claro que não! Parece-me, talvez, que, mesmo ao mais experiente dos leitores – aos professores, ao escritor –, a leitura em processo, sobretudo as mais significativas, é algo que colocamos naquele quarto escuro, em nós, no inconsciente. Anos depois, tal qual numa sessão de análise, somos capazes de retomá-la, reconhecê-la em nossa experiência subjetiva, sabê-la parte de nós. E isso me faz pensar que, talvez, alguns silêncios de nossos alunos sobre textos que leem não podem ser imediatamente tomados como incompreensão, não leitura, negação, mas tão somente como a expressão de certo afeto, ainda em processo de nomeação. Mais ainda, é preciso considerar que a leitura não termina quando finalizado o texto. Os processos afetivos e mesmo cognitivos que envolvem a interação com os enunciados são mais extensos que o tempo da própria enunciação.

Corroborando com essa concepção, isto é, de que a leitura constitui-se enquanto fenômeno fortemente vinculado à subjetividade e ao desejo, Tezza, ao final de sua palestra, faz, uma afirmação significativa: “Inventei a mim mesmo através da leitura e da escrita. Inventei quem sou.”. Isto é, as leituras, a literatura, são insistentes tentativas de inscrever-se, nomeando o inominável, reiventando aquela porção perturbadora de nós mesmos, aquela que nos escapa e nos denuncia a todo momento, e que tentamos conter, contornar, dar formatos mais belos ou aceitáveis pela linguagem. A leitura pode ser esse apaziguamento momentâneo, intervalo de satisfação do desejo incontido de nossos transbordamentos; a leitura que, segundo Barthes (2010), é hemorragia, é atividade criativa de sentidos e de sujeitos.

É beirando essa orla do desejo e da subjetividade, expressa nas autobiografias de escritores, que temos buscado, em nosso projeto, compreender as vinculações entre desejo, subjetividade e leitura. A partir disso, temos buscado refletir a respeito dos eventos que avançam as margens do desejo e redesenham uma cartografia do sujeito.



Compreender esses processos tão sutis que envolvem a leitura a as formações subjetivas, acreditamos, pode nos levar a repensar as práticas de ensino e abordagem da leitura na escola. Escutar nos silêncios, entrever nas frestas os vazios, perceber o leitor que há de vir e ajudá-lo a tomar os impulsos necessários para isso é tarefa difícil, mas necessária. Nosso maior desejo é saber conduzi-la.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecilia. *Oír entre líneas*: El valor de la escucha en las prácticas de lectura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2014.
- BANDEIRA, M. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 7: a ética na psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller / Trad. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- _____. *Além do princípio do prazer*. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- PETIT, Michele. *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris: Belin, 2002.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. *Leitura e subjetividade e ensino de literatura*. Trad. Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013.
- SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. Lisboa: Porto, 2014.

**MESA REDONDA:
A LEITURA DE LITERATURA
EM ESPAÇOS DIVERSIFICADOS
DESAFIOS E PROPOSTAS**

Prof.^a Marly Teresinha Rodrigues

Amanda Gomes do Amaral

Prof.^a Maria Aparecida Batista Ferreira

A TRAJETÓRIA DO PROJETO “DESCUBRA UM ESCRITOR”: O ATO DE LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

Marly Terezinha Rodrigues BRESSANIN¹⁶
Especialista em Língua Portuguesa e Literatura
(Colégio Estadual Júlia Wanderley – CEJW)

RESUMO: Iniciado no Colégio Estadual Júlia Wanderley (CEJW), município de Jaboti, em 1996, o Projeto “Descubra um Escritor” configura-se como um projeto de incentivo à leitura e à escrita, que teve por base primária a troca de correspondências e experiências entre alunos da educação básica e escritores. Nesse sentido, o presente artigo pretende elaborar uma síntese da trajetória desse projeto, partindo de documentos e matérias de jornais e revistas. Além disso, objetiva-se apresentar as ações realizadas pelo projeto durante os seus vinte e dois anos de atuação, enfocando a sua abrangência e expansão para outras escolas brasileiras, a construção e relação entre alunos, livros e escritores, e sua busca por reconfiguração e adaptação ao mundo globalizado.

Palavras-chave: Descubra um escritor; Leitura e escrita; Relato de experiência;

¹⁶ E-mail: marlyprof@hotmail.com

INTRODUÇÃO – OU O AGRUPAMENTO DE ALGUMAS IDEIAS

Se o ato da escrita consegue deslocar ideias, o ato de leitura deve ter força semelhante: move e desloca as ideias e os corpos. É problemático pensar, inicialmente, na razão de se exercer o trabalho educacional em um país no qual, historicamente, a questão da falta de proficiência em escrita e leitura tornou-se a chave e o cadeado de nossa condição de nação subdesenvolvida, como bem apontou o professor Antonio Candido em seu texto *Literatura e subdesenvolvimento*, escrito em 1969. De fato, já naquela época, Candido tinha percebido os problemas referentes às desigualdades sociais, econômicas, políticas e intelectuais de um Brasil que não se conhecia/conhece. E, mais ainda, é clara a sua afirmação quando se relaciona a questão da falta de proficiência em leitura e escrita com a condição subdesenvolvida do país: sem pessoas que consigam ler e interpretar os códigos da língua é impossível pensar em uma intelectualidade brasileira; é impossível pensar em produtos culturais de qualidade, nem em escrita literária, muito menos em um consumo cultural e artístico que traga meios para se construir o senso crítico sobre as diversas realidades do Brasil.

É lógico, nesse sentido, que a ação docente vivencia concretamente todas essas questões – e é interpelada por elas. Pensando nisso, e, partindo de um desejo particular de buscar soluções para o fraco desempenho escolar e o abandono precoce dos estudos por parte dos alunos da educação básica, iniciou-se, em 1996, o Projeto “Descubra um Escritor”. O objetivo do projeto era justamente contribuir com o desenvolvimento dos alunos e aprimorar a aprendizagem por meio da prática da leitura e da escrita “descompromissada”, ou seja, que não se ataria às questões de avaliação, atribuição de notas e rendimento individual do aluno; mas sim no trabalho em conjunto, na busca prazerosa da leitura, da escrita e da pesquisa.

A proposta consistia, basicamente, em trabalhar a carta como gênero textual – e sua funcionalidade social: motivava-se a (re)escrita e a (re)leitura por meio da produção de correspondências a serem enviadas para diversos escritores e escritoras

do Brasil e de outros países. A partir dessa atividade, na colocação da leitura e da escrita como o meio pelo qual alunos e escritores se interligavam (e também entre aluno e livro), buscava-se oportunizar a compreensão de cada aluno sobre a sua realidade e o seu próprio mundo – aprendendo e discutindo sobre ele nas cartas aos escritores. Ou seja, produzindo saberes e dividindo experiências.

A partir do exposto, o presente texto pretende explicitar e elaborar uma síntese da trajetória histórica desse projeto, partindo de documentos e matérias de jornais e revistas. Além disso, objetiva-se apresentar as ações realizadas pelo projeto durante os seus vinte e dois anos de atuação, enfocando a sua abrangência e expansão para outras escolas brasileiras, a construção e relação entre alunos, livros e escritores, sua busca por reconfiguração e adaptação ao mundo globalizado, bem como nas estratégias de proporcionar novos horizontes de leitura e outras oportunidades de contemplar e entender o mundo.

2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: O COMEÇO DA HISTÓRIA

Logo no início da implantação do projeto, a revista *Nova Escola*, em junho de 1998, publica uma reportagem intitulada “Curso de Leitura por Correspondência”, na qual destacava a capacidade do “Descubra um Escritor” em construir hábitos de leitura e escrita de forma coletiva e organizada. A reportagem também verificava a possibilidade de construção de redes de afetos e trocas de experiências entre autor e leitor/escritor e aluno. Isso porque a metodologia aplicada se baseava em uma proposta de trabalho conjunto, no qual todas as turmas do colégio, durante as aulas de língua portuguesa, pudessem participar. A base do trabalho sempre foi a pesquisa: de forma individual ou em duplas, os alunos pesquisavam sobre os autores (biografia, obras e endereço postal), e os dados coletados eram compartilhados entre as turmas, de maneira que cada aluno pudesse escolher os escritores com quem gostaria de se corresponder. Aliado a isso estava a escrita das cartas: inicialmente, as cartas eram



escritas em conjunto, na sala de aula, e postadas no correio; além do entendimento sobre a estrutura e as características desse tipo de texto, o aluno também era defrontado constantemente com questões relacionadas à linguagem e ortografia.

O retorno dos escritores sobre as cartas enviadas pelos alunos não demorava. Respondiam prontamente, enviando cartas escritas à mão ou digitadas, livros, revistas, jornais literários, CDs, poemas avulsos. Nesse sentido, sempre se realizava uma apresentação de todos os materiais recebidos pelos alunos, além, é claro, de orientar na escrita da resposta aos escritores, que se baseava, principalmente, nas percepções de leitura e curiosidades dos alunos sobre o material recebido. Além disso, outras atividades eram propostas a partir dessa experiência de leitura: produção de maquetes, rodas de leitura, chá de livros (com dramatização das obras), retrato-falado dos personagens, carta imaginária, acrósticos, criações poéticas, contação de histórias, e muitas outras atividades que foram sendo adaptadas e repensadas. Com essa reportagem da *Nova Escola*, instituições escolares de vários estados parabenizaram a iniciativa e demonstraram o desejo em aplicar o projeto em suas realidades. Nesse início, a proposta do projeto foi enviada para mais de 400 escolas.

O intercâmbio entre alunos e escritores se construía, justamente, pela curiosidade. Interessava aos alunos saberem como se dá o processo criativo do artista, como se publica um livro, como perceber a poesia no cotidiano e como saciar cada vez mais a “necessidade de ficção e fantasia”, que é intrínseca a todo ser humano (CANDIDO, 1972). O fato é que tais atividades, de leitura e escrita das cartas e dos livros recebidos, oportunizam melhorar não só os aspectos relacionados à escrita ou à leitura, mas também relacionadas à oralidade, à comunicação, à construção de um arcabouço cultural, geográfico e social que os alunos não tinham.

A construção conjunta do saber e do gosto literário são tarefas difíceis que são exigidas de todo professor profissional das linguagens. De fato, pensar em projetos que englobem e trabalhem todas as competências do aluno é algo complexo, porém necessário, se levarmos em consideração a carência do modelo da escola atual. O

“Descubra um Escritor” desejava, desde o início, tomar outras formas, expandir-se para outras realidades, outros contextos, unindo-se com outras ideias, com outros amores e outras coragens.

Em 2003, a Academia de Letras de São Lourenço (MG), reconheceu o “Descubra um Escritor” como um trabalho educacional de incentivo à leitura. Por meio da escritora Therezinha Alves de Almeida, a Academia organizou um evento no qual concedeu condecorações ao projeto, além da entrega de troféus, certificados e prêmios aos alunos participantes. Recheado de apresentações, o evento contou com a presença do escritor português Luís Lourenço, da escritora Thereza Freire Vieira, de Taubaté (SP), além dos alunos Isaque Antonio de Souza, Danielle Cristina de Souza e Davi Donizete Rodrigues, contemplados como Membros Jovens Correspondentes.

Graças ao escritor Luís Lourenço, Brasil e Portugal estreitaram suas relações culturais. Isso porque o autor português já escreveu três livros em parceria com alunos participantes do projeto. Essa história também deve ter começado muito antes, lá em 1999, quando a aluna Edna Desplanches descobrira o endereço do escritor em uma antologia literária e passara a se corresponder com ele. A comunicação ultrapassou as fronteiras lingüísticas e culturais, ultrapassou os próprios muros da escola e concretizou-se em saberes e experiências únicos. Em 2000, o escritor lançou, então, o livro *Cartas à Edna*, onde ficcionaliza as suas trocas de correspondências com a aluna. E não foram somente as fronteiras da língua que foram quebradas: em setembro daquele ano, Edna viaja à Portugal e conhece Luís Lourenço pessoalmente. Aluna e professora atravessam o oceano e conhecem a terra de Camões – e sua atmosfera histórica que nunca morre, essa outra língua portuguesa.

Para além da aventura corporal, o escritor português convidou, em 2002, duas alunas do projeto para trabalharem na ilustração do seu então mais recente livro, *Rumo ao Brasil: os Aventureiros do Carvalho do Inferno*. Nesse processo, outras alegrias se formaram: quando visitou Jaboti, o escritor fora presenteado por uma mini-caravela, confeccionada por aluno participante do projeto. Da gratidão e carinho nasceria o livro

O Menino da Caravela, também ilustrado, como forma de homenagear o elo construído com o projeto e as inúmeras trocas de experiências com os alunos¹⁷.

O desejo por detalhar e ficcionalizar a experiências com os alunos e as cartas também tomou conta da escritora Thereza Freire Vieira, o que fez com que ela escrevesse o livro *Alunos em Busca de um Escritor*, como forma de homenagear a atuação do projeto na construção do senso crítico e investigativo, além do incentivo à leitura e da redescoberta de escritores e livros.

Até as “fronteiras” regionais do próprio Brasil o projeto atravessou. A troca de correspondências também chegou ao Nordeste e encantou a escritora Maria José de Brito, lá de Surubim, no Pernambuco. Recentemente, com o encantamento do universo literário compartilhado, a autora escreveu o livro *A Colheita*, reunindo uma série de cartas, bilhetes, poesias, depoimentos, homenagens e crítica literária. Na dedicatória do livro, a autora reconheceu como o projeto um plano de mudança dos rumos da educação no Brasil, na sua qualidade na sua forma de entender a escola.

Nesse sentido, é interessante reconhecer como a participação dos escritores foi/é fundamental para o projeto, tanto na expansão das ideias quanto na atuação da escola junto à arte e a cultura. Uma das figuras centrais desse pensamento é o escritor Paulo Gonçalves Pereira, de Juiz de Fora (MG), com o projeto *Talentos na Escola*, no qual publica, sem qualquer ônus, antologias poéticas com textos de alunos participantes do “Descubra em Escritor”. Ao todo, já são três antologias editadas, o que resultou na visita do escritor à cidade de Jaboti, para receber homenagens e apreciar trabalhos realizados com os seus livros. A parceria do escritor com os projetos de incentivo à leitura sanciona, assim, o compromisso social da escola e reconhece o papel (trans)formador da leitura na vida de crianças e adolescentes.

O projeto “Descubra um Escritor”, em sua trajetória, recebi inúmeros destaques em concursos, matérias jornalísticas e produções acadêmicas. Em 2000, o

¹⁷ Para ver mais, acessar a matéria destaque no jornal *A Folha de Londrina*, pelo link: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/projeto-livro-a-quatro-maos-459873.html>.



projeto foi destaque do jornal *A voz da Academia*, de São Paulo. Na publicação, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil parabenizava a iniciativa e estabelecia relação de compromisso com o projeto. Já em 2003, o projeto apareceu no site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e também na *Revista do Ensino Médio*, nas quais destacavam as práticas pedagógicas premiadas no Concurso Nacional de Práticas Pedagógicas do Ensino Médio – e que o projeto “Descubra um Escritor” figurou em 2º lugar. Merece atenção, também, o destaque recebido pelo projeto na Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil – que me concedeu, em uma cerimônia realizada em maio de 2001, na cidade de São Paulo, a medalha Monteiro Lobato pelas mãos da escritora Ana Marques. A cerimônia contou com a presença do príncipe Dom Francesco Amoroso D’Aragao de Cápua, da Itália, além da condessa Lia Sciascia e da escritora Kina de Oliveira. Em 2007, as atividades realizadas pelo projeto também foram destaque na TV Paulo Freire, por meio de uma produção audiovisual que ressaltou os depoimentos de alunos e professores envolvidos. Antes disso, em 2003, o projeto ainda foi destaque em duas matérias da Rede Globo.

Na verdade, o trabalho de um professor de literatura é sempre acreditar no desejo de proporcionar e produzir experiências novas com a linguagem, que façam seus alunos olharem as obras por diferentes ângulos, e senti-las de maneira orgânica – como a própria vida. Tornar projeto em um processo de aprendizagem e formação constante, dos professores, dos alunos e dos escritores. O importante é entender que a literatura não se faz apenas com escritores e livros. São vidas e mundos possíveis que se formam e transformam por meio das palavras. É que um livro, sozinho, não muda o mundo. Ele deve mudar as pessoas, aí sim, essas pessoas construirão algo novo sobre as ruínas de outrora. Ao pensar a literatura como experiência coletiva, que pode ser dividida e compartilhada, pensa-se também em um modelo de escola, em um modelo de ensino e de aprendizagem que privilegie a produção de estratégias para mudar a realidade na qual estamos inseridos.

Assim como as atividades motivadoras de leitura são formas diferentes de engajamento na leitura e na divulgação literária, e o desenvolvimento de tais atividades no decorrer dos vinte e dois anos do projeto, também demonstra o desejo de reconfiguração dos objetivos da escola. Nesse sentido, em um processo dialético, as atividades desenvolvidas no projeto vão sendo reestruturadas, servindo de suporte agregador para outras atividades de leitura, escrita e compartilhamento de experiências e inter-relação social, muitas vezes por meio das Feiras Literárias realizadas no município. Seja pela produção de sacolas poéticas, chapéus literários que tinham/tem como objetivo divulgar os autores e seus poemas; na produção de cabides literários e maquetes, que retratam uma cena ou todo o cenário dos livros lidos, envolvendo ambientação e personagens; produção de álbuns seriados e cavaletes literários, com a ideia de divulgar os livros lidos a toda comunidade escolar e a sociedade, de forma a aumentar a procura de livros na biblioteca; na produção de fantoches, que permitem representar obras literárias na visão dos alunos; na ideia de “professor por um dia”, que oportuniza aos alunos escolherem um autor de que mais aprecia e preparar uma aula com atividades variadas, que auxiliam, até mesmo, na construção do ato comunicativo.

3 BREVE CONCLUSÃO – OU UMA AUTOCRÍTICA PARA NOVAS AÇÕES

Convém destacar que, nesse processo, os alunos não apenas “descobriam” os escritores; eles também se “descobriam” como escritores, como leitores, também se descobriam como pessoas que vivem as fragilidades, os descontentamentos, as injustiças da nossa sociedade, e tentam entendê-las, tentam reformulá-las por meio da literatura. Assim, ao se descobrir e se descobrir por meio da literatura, muitos alunos participantes do projeto eram e ainda estão sendo premiados em concursos literários nacionais e internacionais, além de participações em antologias. É importante perceber que a intenção do projeto nunca foi “criar escritores”, mas sim leitores. O impulso à

criação literária veio justamente do hábito cotidiano de leitura e desejo de interpretação do mundo.

O projeto “Descubra um Escritor” já dura vinte e dois anos. E não se deve parar por aí. Há muitas coisas para serem descobertas, muitas experiências para serem vivenciadas. Hoje, quando me vem na memória as lembranças, só consigo pensar em como a literatura (nos) transforma. Literatura deve ser essa transformação do desconhecido para o encantado; deve ser essa transformação daquilo que faz parte do outro, e então, por mágica, é também parte da gente.

É preciso criar olhos para ver os mundos possíveis. A literatura nos diz. O mundo que se abre e se descobre dentro de cada livro, seja de poesia, conto, crônica, fábula, romance, teatro, piada, cordel, lenda... O importante é mostrar que a literatura é viva, e que ela vive nos lugares mais improváveis. E também dentro das pessoas. A leitura se faz assim, é processo de conhecimento de si e do outro. Mas nunca pela imposição: na leitura tem que predominar o verbo amar.

Já são anos de trocas de cartas entre alunos e escritores. Anos de experiência com a literatura, com a educação. Criei um mundo possível para mim e para meus alunos. E deve ser aí onde reside o poder da leitura: a sua capacidade de fazer tudo, de saciar a nossa fome de sensibilidade, de ser “prato cheio” para nossas aventuras, e de ser, sobretudo, humana. O livro é um lugar onde mora todos os sonhos, todos os desejos, todos os questionamentos, toda curiosidade, todas as possibilidades de vida.

Muitas descobertas. E pouco a pouco, concretiza-se ainda mais esse nosso mundo possível. Por meio da imaginação e da criatividade criamos maquetes, dramatizações, propaganda viva, álbuns seriados, álbuns de recortes, cineminhas, cartazes de propagandas, releituras de histórias, desfiles de personagens, entrevistas imaginárias, personagens de sucata, declamações, sacolas poéticas, carrinhos literários, apresentação com fantoches, histórias em quadrinhos, histórias musicadas, marionetes, telegramas literários, túnel literário, cabide literário, árvores literárias, almofadas literárias, aventais poéticos e a mala itinerante, além do Chá de Livros – uma



feira literária na qual podemos vivenciar e conhecer o trabalho realizada durante cada ano pelos alunos participantes do projeto. A participação da comunidade e da família tornou-se um dos pontos principais do projeto. Com isso, a leitura e a arte são compartilhadas, envolvidas de amor e reciprocidade.

Quando se pensa na escrita no Brasil de hoje, é necessário ter em mente que o ato criativo perpassa por questões de ordem social, política, ética e estética. O ato educacional também. Por isso, é fundamental que a escola esteja infiltrada nessas questões para que se possa construir o senso crítico e de indagação sobre o mundo contemporâneo. É que a escola não pode estar alheia às questões que a própria literatura levanta. Ao mesmo tempo, ela também precisa ser um ambiente confortável de criação e de criatividade. Conhecer o processo criativo de um escritor é mergulhar no próprio processo de entendimento do que é a vida. É entrar em contato com o que é esteticamente humano e desumano. Conhecer o processo criativo de um escritor também é reconhecer as desigualdades e os enfrentamentos que são necessários no Brasil que vivemos: a desvalorização da cultura brasileira e a vulgarização da profissão de escritor(a), a censura, as escritas de resistência, a memória histórica revisitada, os traumas sociais, além da ideia hegemônica que a escola reproduz sobre o que é literatura.

O projeto “Descubra um Escritor”, nesse sentido, abre as portas de um mundo gigantesco de possibilidades. Não há centralizações ou hegemonias. Há escritores e escritoras do Rio Grande do Sul ao Amazonas, dos diversos gêneros literários, com diversas experiências e modos de ver o mundo. O projeto reconhece o que parece estar invisível ao “grande público leitor” e leva essas obras para a sala de aula, as coloca em contato com as crianças e os adolescentes; cria-se um elo entre autor e leitor, algo que a escola talvez sempre desejasse fazer. E desse elo cresce o desejo em conhecer mais sobre literatura e criação artística.

Hoje, mais do que nunca, a escola precisa estar politicamente situada em favor de um senso crítico e das diversidades humanas. No campo da educação, os desafios

são sempre grandes. Mas há ideias que sempre andam com a gente, nos constitui. Não se deve fugir delas nunca, mas assumir o compromisso que nos é dado: trabalhar a literatura como instrumento de formação do homem, conhecimento do mundo. Formação e humanização do ser humano. E por isso nos ensina a viver.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo - SP, v. 24, n. 9, p.803-809, set. 1972.

_____. Literatura e subdesenvolvimento. *A educação pela noite e outros ensaios*. p.140-162, 1989.



ARTE, LITERATURA E AFETO: LEITURA E SIGNIFICADOS

Amanda Gomes do Amaral (G – UEL)¹⁸

RESUMO: Com o intuito de trocarmos conhecimentos a respeito das experiências em projetos fora do ambiente acadêmico, este artigo traz um relato sobre o processo de leitura e da construção dos afetos no projeto “Leitura criativa como direito à infância e à adolescência”, que ocorre desde 2016, no Lar Anália Franco de Londrina. Segundo Candido (1989), a literatura comporta-se como um instrumento apropriado para a instrução e a educação, ela diz respeito aos domínios tanto do intelectual quanto do afetivo, sendo assim, o objetivo do projeto é propiciar o contato entre adolescentes e a literatura para que o sujeito possa se (re)construir subjetivamente. Refletiremos sobre as dificuldades e os métodos usados no projeto e sobre os relatos de extensionistas a respeito de algumas leituras.

Palavras-chave: Leitura; literatura; subjetividade.

¹⁸ amanda_amaral@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Para compartilhar minhas experiências no projeto de extensão “Leitura criativa como direito à infância e à adolescência”, fiz uma breve retomada do percurso dele até os dias de hoje. Esse projeto teve início no começo de 2016 e diz respeito à ideia de encontros com o objetivo de proporcionar o acesso à literatura através da mediação de leituras compartilhadas. Usamos como base teórica três principais nomes para nos orientar no momento de encarar a leitura e os sujeitos: Antônio Candido (1995), pertinente quanto ao modo de encarar a leitura como experiência indispensável aos seres humanos; Michele Petit (2008), que é mais específica quanto à relação propícia entre texto literário e adolescentes que de alguma maneira encontram-se em situação de risco, pois a literatura pode ser um meio de integração social e cultural; e Todorov (2010), que associa a literatura e sua leitura com um caminho para ressignificar nossas próprias experiências subjetivas relacionando-as com as de terceiros, ou seja, a literatura pode servir como entendimento sobre o outro e sobre o próprio sujeito leitor.

Acho importante ressaltar que como lidamos com a leitura, não conseguiria contar aqui em toda sua totalidade e subjetividade os encontros que tivemos durante esses mais de dois anos, então farei um recorte que entrelaça os momentos mais significativos do projeto, tanto as dificuldades quanto os sucessos.

DESENVOLVIMENTO

No começo, o projeto possuía duas vertentes: uma com os alunos do Centro de Educação Infantil do Lar Anália Franco (CEI tio Pedro) e outra com adolescentes abrigados nesse mesmo lar por motivos judiciais. Percebemos que os objetivos com os alunos da CEI foram contemplados, a situação era totalmente favorável, alunos esperando os extensionistas, professoras participando das atividades, horários fixos



toda semana, sala preparada, todos os aspectos encontravam-se favoráveis; enquanto a segunda vertente lidava com algumas dificuldades. Insistimos em continuar com os adolescentes, pois o número de atividades voltadas para eles é consideravelmente menor do que as voltadas para as crianças. A estrutura do lar é de cinco casas-abrigo, quatro com os abrigados, e 1 com os técnicos, psicólogos e coordenadores. De início, nos cederam uma salinha longe das casas dos adolescentes, a única que não era uma moradia, propriamente dita. Fizemos uma arrecadação de livros como trote do curso de Letras da UEL, uma triagem para ver quais eram literatura e quais não, e montamos nossa biblioteca, uma estante com grande variedade de gêneros.

Os primeiros a fazerem contato com a gente foram as crianças, as leituras com eles aconteciam com facilidade, interpretações, desenhos e risadas. Começamos a perceber o movimento dos adolescentes de irem até nossa salinha, olharem e não entrarem, mesmo com o convite de todos, seja nosso ou dos psicólogos que nos ajudavam no começo, indo até eles, fazendo uma ponte enquanto não tínhamos nenhum vínculo. Deduzimos dois dos principais motivos desse gesto de irem até a porta e desistirem: descobrimos que a mesma sala era local onde as visitas dos parentes aconteciam (não era um ambiente “estável”, a sala poderia suscitar não só momentos agradáveis) e a presença das crianças criava uma certa barreira.

Depois de alguns meses, lidávamos com alguns problemas iniciais: longa espera no portão para podermos entrar no Lar, o que mostrava que ainda estávamos num terreno instável de afirmação frente à instituição; a forte demanda das crianças e o afastamento dos adolescentes, e o local pouco confortável para nossos encontros. Para nos afirmarmos como projeto fixo ao olhar da instituição, seria apenas o tempo nosso aliado nessa questão. E ele foi: hoje somos reconhecidos como encontro semanal. Sobre como chegarmos mais perto dos adolescentes, decidimos povoar o lar. E o que seria isso? Espalhamos pelas casas, pelo parquinho, pelos muros, intervenções literárias, trechos de poemas, crônicas, contos, imagens de algumas artes plásticas, músicas.



A resposta à nossa intervenção foi positiva, fomos percebidos por todos: mães sociais (que são as cuidadoras de cada casa), técnicos e adolescentes nos contaram que

fizeram uma caça ao tesouro para descobrirem todos os lugares que sofreram nossas intervenções. Montamos também a caixa das preciosidades: nela colocamos papéis, lápis, borracha e um pequeno recado com um formato instigante: “Deixe aqui: () um poema (X) qualquer coisa que você queira dizer.” Dentro dela poderiam deixar qualquer coisa, assinando ou não. Encontramos perguntas sobre a diferença entre poema e poesia; reflexões sobre a vida; a morte e as amizades.

Os encontros continuavam com poucos adolescentes. Quando eles aconteciam, conseguíamos introduzir a leitura de poemas e de prosa. Poe nos ajudou muito nisso porque o terror sempre foi e ainda é o gênero favorito dos adolescentes do Lar. Entretanto, alguns que iam numa semana não iam em outras, tudo continuava muito instável. Tivemos então a ideia dos “convites-poema.”



Agora que já tínhamos nos encontrado no mínimo uma vez com cada adolescente, escolhemos trechos de poemas e de músicas para colocar no convite de cada um, conforme o perfil do adolescente (se gostava de terror, de funk, de rap, de

fantástico, de causos populares). Cada envelope tinha o nome do adolescente, convidando-o para nosso encontro, lentamente íamos para o âmbito do pessoal, um terreno pouco povoado para a maioria dos que participam, e com forte solicitação vinda dos adolescentes.

O ponto crucial do nosso projeto foi, com certeza, a mudança de local: a salinha era marcada por um caráter institucional ou escolar, estávamos ao lado dos psicólogos, eles são os que cuidam de questões burocráticas e resolvem os problemas maiores. Tínhamos que estar num ambiente mais íntimo, para quebrar a barreira invisível que aquela sala criou. E onde seria melhor do que em suas próprias casas? Mudamos o horário e habitamos um espaço esquecido, uma salinha na casa 3 (das meninas). Era um desafio não ter um local para a solidão da leitura. Há leituras que não pedem o compartilhamento, e a sala de leitura foi montada pensando nisso também. Além de ser o local dos nossos encontros, ela também é a possibilidade de se afastar quando necessário; considerando a condição em que as meninas se encontram de compartilhar o quarto, a configuração de um lar é necessariamente dificultosa para a solidão.



Ampliamos a ideia de leitura, passamos a assistir filmes conforme as temáticas sugeridas pelas adolescentes. Durante os filmes, as relações foram se estreitando, começamos a perceber um grupo bem definido, talvez por todas as colaboradoras do

projeto serem mulheres, a maioria de adolescentes que tem comparecido aos encontros também são mulheres. Começamos então a intercalar: numa semana víamos um filme com temática específica e na outra semana líamos algo da mesma temática. Mostrar uma diversidade de obras literárias com temas parecidos aos filmes nos deu espaço para indicar temas específicos também, o sentido deixou de ser unilateral, e passamos a ter trocas, tanto de experiências quanto de gostos e indicações. Um grande tema perpassava por todos os outros temas periféricos: o feminino. A partir daí, começamos a levar poesia, prosa e autoras brasileiras contemporâneas.

Segundo Barthes, “O espaço caseiro retira do livro qualquer função de parecer social, cultural, institucional.” (BARTHES, 2005, p.36) Criar aquele espaço trouxe os livros para perto delas. De início eles ainda eram objetos muito estranhos. Após a introdução dos filmes, os livros começaram a se espalhar pela casa, pelas camas, pelo sofá, pela cozinha. Aos poucos o objeto foi deixando de ser tão anormal. Nada foi passado como obrigação, como uma atividade a ser cumprida; tudo foi inserido com naturalidade e sem forçar nada.

Chegamos num ponto do projeto que assumimos nosso papel de colaboradoras também afetadas. Quando trabalhamos com literatura e leitura compartilhada, não negamos a vertente que se instaurou aos poucos no projeto: não há vínculo parcial, é extremamente necessário o vínculo de ambos os lados, assim cria-se o espaço para segurança e para o afeto, e com esses elementos, a subjetividade compartilhada ganha corpo. Quando estamos no âmbito do subjetivo, da arte sendo matéria para uma apropriação da própria vida num momento de crise, não há como os mediadores manterem-se totalmente alheios, distantes afetivamente dos leitores. Toda semana temos como prática proporcionar um local onde a situação de leitura possibilite a manifestação subjetiva. Isso acontecia facilmente com os filmes, percebemos que quando líamos literatura, reivindicava-se uma relação de identificação direta com as personagens e seus sentimentos ali representados.

O sujeito deve ser considerado no momento da leitura em suas dimensões complexas ou simbólicas, pois ele pode emergir através de personagens, temas e construção poéticas. Segundo Jouve, “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.” (JOUVE, 2002, p.19)

Depois de contar um pouco para vocês do nosso percurso de projeto, fico feliz em dizer que três dos nossos quatro principais objetivos estão semanalmente sendo cada vez mais alcançados: 1. Favorecer o acesso à leitura literária; 2. possibilitar o fortalecimento da subjetividade por meio de atividades criativas de leitura e expressão verbal e não verbal; 3. possibilitar a formação de perspectivas de vivência cultural e afetiva por meio do letramento literário; e o quarto que constatamos ser o mais difícil de tocar quando pensamos numa programação social, contribuir para que tenham a oportunidade de vislumbrar destinos diversos daqueles que lhes foram impingidos por força das desigualdades sociais. Digo que é “difícil de tocar”, pois forças externas reafirmam todos os dias o local a que cada sujeito é submetido na sociedade, e quando esse papel é de alguma maneira marginalizado ou estigmatizado, os discursos se internalizam fortemente nesses sujeitos. Encaramos todos os dias jovens naturalizarem discursos que de alguma forma as consideram menores, ou com menores chances, menos capazes, e as leituras de literatura têm criado momentos ricos para reconfigurarmos essas programações sociais.

CONCLUSÃO

Atualmente estamos num processo em que as abrigadas criam suas próprias narrativas. Nosso objetivo é produzir um livro em que elas se encarem também sujeitos tão fascinantes e importantes quanto as personagens com que elas se encantam. Quando se trata de leitura e arte, devemos abandonar todas as nossas caixinhas preconcebidas, cheias de certezas e métodos. Minha conclusão nunca será totalmente

finalizada, a cada semana que entro no lar, saio com uma nova conclusão, e espero que ela nunca esteja finalizada.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.



LEITURA NO CÁRCERE: A RETOMADA DE UM SONHO

Maria Aparecida Batista Ferreira (SEED – PR)¹⁹

RESUMO: Pretendo neste artigo abordar de forma descritiva minhas experiências como professora executora do Projeto de Remição de Pena pelo Estudo através da Leitura, que desenvolve-se nas dependências da Penitenciária Estadual de Londrina – PEL I, bem como, explicitar a maneira transformadora como a leitura tem atuado na realização da mudança de diretrizes dos apenados, que a partir da leitura têm utilizando o espaço do cárcere com rito de passagem, momento de reflexão e através da literatura propondo a retomada dos sonhos, a reconstrução da vida e a volta à sociedade para a construção de uma nova história, com outras expectativas e renovadas perspectivas. Tendo como base teórica os estudos de Paulo Freire e Regina Zilbermerman, para refletir sobre o papel de socialização da leitura e do Projeto na vida dos apenados. Dividirei os trabalhos em três partes; traçarei um histórico do Projeto de Remição, falarei, de minha experiência na aplicação e posteriormente, dos resultados que estou alcançando não apenas transformando não leitores em leitores, mas leitores que se aproveitam do novo conhecimento na vida prática. Sempre lembrando que a subjetividade proposta pelo texto literário e a ludicidade são fundamentais no sucesso do nosso trabalho.

Palavras chave: Remição pela Leitura, Ressocialização , Leitores.

¹⁹ cidissima6231@yahoo.com.br

LEITURA NO CÁRCERE, A RETOMADA DE UM SONHO

Ler não apenas por obrigação ou visando o benefício, mas estabelecer com aqueles homens a relação de leitura libertadora, transformadora de pessoas e de mundos, este era e continua sendo o grande desafio do projeto de Remição pela Leitura. Até 2011 a remição de pena era regulamentada pelo artigo 126 da LEP (Leis de Execuções Penais), que dizia:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011).§ 1º A contagem do tempo para o fim deste artigo será feita à razão de 1 (um) dia de pena por 3 (três) de trabalho. (ART. 126 LEP, LEI 7210/84).

Contudo, em 29 de junho de 2011 a Lei Federal 12.433 alterou os artigos 126, 127, 128 129 da LEP e a remição por estudo passou a ser outorgada, abrindo espaço para a implantação do Projeto de Remição pela Leitura no Estado do Paraná com a promulgação da Lei 17.329 de 08 de outubro de 2012. O Parágrafo terceiro da lei descreve o funcionamento dentro do sistema prisional no Estado do Paraná:

O Projeto “Remição pela Leitura” consiste em oportunizar ao preso custodiado alfabetizado remir parte da pena pela leitura mensal de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica, livros didáticos, inclusive livros didáticos da área de saúde, dentre outras, previamente selecionadas pela Comissão de Remição pela Leitura e pela elaboração de relatório de leitura ou resenha, nos termos desta Lei.

Essa deliberação representa um avanço na formação de leitores dentro do sistema, pois oferece literatura para quem tem história, mas que na maioria das vezes não quer recordá-la, para não ter que lidar com a realidade. O governo do Paraná através dessa iniciativa oportuniza a possibilidade dos apenados utilizarem a subjetividade da literatura em um primeiro momento como, fuga, posteriormente como reflexão e finalmente como remédio para alma.

O projeto de Remição pela Leitura na Penitenciária Estadual de Londrina (PEL I) está em funcionamento desde dezembro de 2012, de início enfrentei uma série de barreira para o funcionamento do mesmo. Minha entrada no programa deu-se através de um processo de seleção criterioso (prova escrita, entrevista, arguição e prova de títulos) promovido conjuntamente pelas Secretárias de Justiça e Educação, cheguei ao sistema prisional como professora executora em 28 de julho de 2013.

Quando iniciei os trabalhos; não havia espaço físico para funcionar, mas logo o Departamento de Psicologia da Penitenciária disponibilizou uma sala para abrigar a sede do projeto, eu doei um computador doméstico, a Escola disponibilizou armários, mesas, cadeiras e outros departamentos da unidade forneceram xerox, papel, caneta, lápis, enfim, material de escritório. O projeto estava aberto a todos os alunos, alfabetizados que quisessem participar. Quando adentrei, as matrículas eram feitas através de “pipos” (bilhetes enviados pelos leitores interessados em participar) era através de propagandas (cartazes espalhados pelos corredores, os professores da escola ajudavam na divulgação) posteriormente, esse apenas eram chamados a minha presença, esclarecidos sobre o funcionamento do projeto e matriculados.

Anteriormente a minha chegada, no período de dezembro de 2012 a julho de 2013 havia um estagiário que comandava os trabalhos, ele estruturou toda a parte pedagógica, formulou os questionários, relatórios de resenha e criou toda a arquitetura do desenvolvimento do processo. Para cada interno matriculado no Projeto era distribuído mensalmente um livro de literatura, respeitando-se o seu grau de escolaridade. O interno tinha vinte dias para fazer a leitura, após este período ele faria uma resenha ou resumo, posteriormente seguiam-se dez dias de avaliação em que ele teria seu texto corrigido e iria reestruturá-lo por duas vezes com mediação do professor (a) ou estagiário de Língua Portuguesa do Projeto. Após o resultado final se o apenas alcançasse a nota mínima sessenta ele teria quatro dias remidos de sua pena.

Segundo Zilbermerman (2009) a literatura possui um efeito transformador, pois esta possibilita a (re) socialização;



A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (cf. ISER, 1993).

Impossível adentrar um espaço com o da PEL I e não considerar as vivências dos apenados, seu imaginário, as histórias de vida, e afins. A Remição da Pena constitui-se na disseminação da leitura nos espaços prisionais podendo proporcionar o resgate da autoestima, trocando momentos ociosos por leitura/estudo. Pretendendo ampliar a capacidade leitora, oportunizando ao que lê a mudança de opinião, construção de pensamentos que vislumbre melhor sua convivência em sociedade. Ana Beatriz Guerra Mello, diz que: *ler no cárcere impede a deterioração do psiquismo, os livros permitem contato com o mundo. O psiquismo intacto é fundamental para enfrentar esse período adverso, para não enlouquecer.* (GAUCHA ZN – 2017).

O público alvo tem estigmas sociais que são impossíveis de serem transpostos (tais como a discriminação social), contudo, buscam a superação através da aquisição do saber erudito, que traz a visibilidade e respeito que a criminalidade negou, os apenados usam os conhecidos adquiridos através da leitura para se auto afirmar, é natural observar a mudança de linguagem coloquial e uso de gíria para uma linguagem mais refinada após adquirem o hábito de ler, pois compreendem que a forma de falar mais rebuscada os define socialmente.

Após traçar o perfil do leitor na PEL retomo minha trajetória dentro do programa, de início havia uma resistência por parte das equipes de segurança; não acreditavam na seriedade do trabalho e principalmente no processo avaliativo. Neste aspecto começamos, eu e o estagiário, a trilhar um caminho longo e cansativo no sentido de conquistar a confiança dos agentes para podermos avançar com o projeto.

Do ponto de vista pedagógico pouco havia a ser modificado, pois a estrutura do era muito eficiente. Os encontros aconteciam entre nós e os leitores inicialmente com dificuldade de adesão, haja vista que os apenados desconheciam a funcionalidade do mesmo. Começamos a desenvolver uma iniciativa paralela intitulada; Diálogos Literários. Em que recebíamos escritores londrinenses para uma roda de conversa com os internos entre eles: Domingos Pellegrine, Edra Moraes, Luciano Odebrechet, Nelson Capucho.

A PEL já possuía uma biblioteca, entretanto, nessa unidade haviam poucos títulos literários, foi necessário iniciar uma corrida em busca de novas obras. Arquitetamos várias campanhas de arrecadação de livros, foram montadas duas bibliotecas setoriais que hoje contam com aproximadamente três mil exemplares. Uma boa parte foi adquirida contando com recursos governamentais e outra, (em sua maioria) com doações.

Desenvolvi em parceria com a professora de Língua Portuguesa Anísia Teixeira que atua no CEEBJA Manoel Machado (escola essa se situa no interior da PEL I) o Projeto Revisitando o Conto. Esse projeto consistia no estudo do gênero conto e foi elaborado de forma a esmiuçar as características textuais desse estilo. A proposta era fazer com que os leitores fizessem melhores resenhas. Para incentivar a leitura de livros de contos foram desenvolvidas oficinas, rodas de leituras e discussão sobre as obras, bate papo com autores, criação e leituras de contos produzidos pelos leitores.

É importante ressaltar que esse projeto foi desenvolvido em um espaço intitulado Anexo (local destinado a apenados em situação de vulnerabilidade, em virtude dos crimes cometidos: pedofilia, estupro, infanticídio e afins). Eu e a professora Anísia Teixeira optamos por desenvolver o projeto no interior desse espaço, pois haviam poucas atividades culturais destinadas a essa população, o projeto nasceu no sentido de preencher essa lacuna e incentivar a participação dos apenados na escola e no projeto de Remição. E também como forma de valorizar a presença de quem já participava.

A população do Anexo dentro da penitenciária representa o que Norbert Elias classifica como: os *outsiders*, ou seja, os marginalizados dos marginalizados. Na obra *Estabelecidos e os Outsiders* (1965) Elias fala sobre uma cidade no interior da Inglaterra que relutou com a presença de imigrantes, esse fenômeno provocou uma disputa entre a população que já habitava o local, pois esses se sentiam os pioneiros e não aceitavam a entrada do que eles intitulavam *white garbage*. Transferimos o conceito de Elias para analisar o sistema penitenciário, pois acreditamos que o Anexo representa para a penitenciária os outsiders e as galerias (locais onde estão os demais internos julgados por crimes como: roubo, estelionato, tráfico de drogas, homicídio e afins) representam os estabelecidos.

As palavras *establishment* e *established* são utilizadas, em inglês, para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Um *establishment* é um grupo que se auto percebe e que é reconhecido como uma "boa sociedade", mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros. Na língua inglesa, o termo que completa a relação é *outsiders* os não membros da "boa sociedade", os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*. A identidade social destes últimos é a de um grupo. Eles possuem um substantivo abstrato que os define como um coletivo são o *establishment*. Os *outsiders*, ao contrário, existem sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social (NORBERT; ELIAS, 1965, p. 7).

Contrariando todas as máximas podemos declarar que os leitores do Anexo representam os leitores mais disciplinados, pois são os mais assíduos, possuem o melhor aproveitamento, e tem disponibilidade e desejo pelo conhecimento. Talvez isso aconteça, pois a leitura dos livros fornece a esses leitores subsídios para que eles não sejam somente o "lixo", no projeto eles se destacam são seres que sonham, vivem e sentem. A literatura possibilita liberdade para quem se encontra preso fisicamente.

Ao estudar a leitura com jovens e adultos em situação de privação de liberdade Julião e Paiva (2014) alegam que atualmente há uma série de políticas públicas que barram o incentivo à leitura.

A leitura no Brasil tem sido objeto de estudos e de controvérsias. Se, por um lado, o incentivo à leitura a partir de políticas de distribuição de livros, especialmente por meio de programas federais, possa indicar a disseminação do objeto livro — e poder-se-ia dizer, da obra literária — para significativa parcelada população, principalmente as que se vinculam a escolas públicas de todos os níveis e modalidades, por outro, o mercado editorial que cresce em número de publicações de qualidade editorial, de eventos com sucesso de público, queixa-se da pequena venda, o que justificaria tiragens de 2.000 exemplares, no máximo, para um conjunto restrito dos (mesmos) consumidores (JULIÃO E PAIVA, 2014, p.12).

Apesar dos estudiosos apresentarem essa justificativa, há pesquisadores e dados que contradizem o que os autores afirmam um exemplo são os documentos mostrados pelo programa de Mestrado em Letras da Universidade de Brasília que apontam o seguinte:

De acordo com o levantamento, 61% dos internos leem, em média, de dois a três livros mensalmente, e 9% leem quatro ou mais títulos. Para a maioria, o interesse pela leitura está relacionado com o conhecimento formal. Os que não possuem o hábito de leitura, culpam a ausência de orientação e a falta de estrutura psicológica devido à prisão. Outro fator considerado empecilho é a falta de acesso aos livros. Entre as motivações para ler, 54% responderam que mantêm o hábito de leitura como uma ampliação da visão do mundo, facilitando a convivência com outras pessoas. Para 38%, a atividade está relacionada ao prazer (BOLETIM DE NOTÍCIAS CONJUR, 2013).

Levando-se em consideração os dois estudos o Projeto de Remição cumpre muito bem o papel a que se propõe, pois é notório que não basta prender, é necessário garantir direitos e ressocializar, o estudo é sem dúvida uma das mais eficazes formas de ressocialização, haja vista que, após cinco anos de funcionamento o Projeto de Remição pela leitura distribuiu aos leitores da PEL I, 6.516 livros para a leitura, entre clássicos da literatura brasileira, mundial e outros títulos. Entregou a 665 homens o primeiro livro

de literatura, aumentando seu poder de argumentação, percepção, sua visão de mundo e distribuiu 15.820 dias de remição de pena.

Os internos de uma unidade prisional vivem uma realidade cruel, sem trabalho, sem perspectivas de sair para o convívio social em condições de encontrar um emprego e retomar a cidadania plena. Com o surgimento do Projeto de Remição pela Leitura as possibilidades foram aumentando no campo do estudo e desenvolvimento intelectual, pois a melhoria da leitura e escrita refletiram no processo escolar, vários internos começaram a melhorar suas notas no ENEM e pleitear vagas nas universidades particulares. Muitos internos leitores melhoraram o desempenho escolar e concluíram fases do ensino básico. Vários foram aprovados em vestibulares de universidades públicas.

Após esse período posso dizer, que aos poucos a conscientização foi tomando corpo a palavrando mundo foi se avolumando, a argumentação foi se fortalecendo e a intencionalidade da leitura fez com que o projeto fosse ganhando espaço, como cita Paulo Freire: o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente.

(...) Com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas a impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país -, como tem sido tão comum em tantas campanhas -, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História. (FREIRE, 1989 p. 16).

Como toda iniciativa de remição no sistema prisional, que só será forte quando tornar-se política de governo, mas é muito mais consistente que a maioria das iniciativas educacionais. Digo isto, pois tenho alunos que agora são viciados em leitura.



Se o livro não chega , eles vem perguntar, quando vê os livros, quer levar mais de um, não tem preguiça de ler (...).

REFERÊNCIAS

BOLETIM DE NOTÍCIAS CONJUR. **70% dos presos do DF leem mais de dois livros por mês.** 7 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-abr-07/70-presos-distrito-federal-leem-dois-livros-mes>

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade/ tradução, Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Siissekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

GAUCHA ZH. **Como a leitura transforma presos no Rio Grande do Sul.** 22/12/2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/12/como-a-leitura-transforma-presos-no-rio-grande-do-sul-cjbigfkp302s501ls84azd1cx.html>

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. PAIVA, Jane. **A leitura no espaço carcerário.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 1, 111-128, jan./abr. 2014.

LEIS DE EXECUÇÕES PENAIAS **ARTIGO 126.**

LEI DE REMIÇÃO PELA LEITURA 17.329

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

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** UFRGS VIA ATLÂNTICA Nº 14 DEZ/2008.



**SESSÃO DE COMUNICAÇÕES:
FORMAÇÃO DE LEITORES PARA
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

ENGAJAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE UM CLUBE DE LEITURA EM CAMPO MOURÃO - PR

Carolina Casarin PAES²⁰ (UNESPAR)

RESUMO: O presente artigo traz uma breve análise das experiências de leituras compartilhadas propostas por um Clube do Livro realizado na cidade de Campo Mourão – PR. Surgido como uma reunião de amigos leitores, o clube proporciona indicações de livros, troca de experiências literárias, e leituras compartilhadas para discussão das possíveis interpretações, além de ser responsável pela realização de trocas de livros nos espaços públicos da cidade. Com isso, acaba realizando as potencialidades da leitura defendidas por Sartre na obra *Que é a Literatura?*. Tal como propõem as contemporâneas Márcia Abreu e Luzia de Maria, essas experiências permitem que a leitura seja uma atividade social, o que é fundamental em uma sociedade letrada, que constantemente exige a leitura e a interpretação.

Palavras-chave: Clube do Livro. Formação leitora. Literatura.

²⁰ Graduanda em Letras Português-Inglês pela UNESPAR, *campus* Campo Mourão. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Unicesumar; especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade São Braz; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes. Bacharel em Psicologia pela Unicampo. E-mail: <ccpaes@outlook.com>

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR

Toda a minha vida foi marcada por intenso contato com as palavras. Além de pais e avós muito falantes e participativos, sempre tive muitos livros e CDs de histórias, me permitindo conhecer temas, estórias e personagens variados. Soma-se a isso uma trajetória escolar rica em indicações literárias e em produções textuais. Na adolescência, com o acesso aos livros digitais, ampliei meu repertório de leituras e tive contato com pessoas de todo o país que, assim como eu, cultivavam o amor pela Literatura. Trago essas lembranças para apresentar, de forma breve, a importância da leitura para o meu desenvolvimento, para estabelecer relacionamentos interpessoais, e para a formação da minha subjetividade e dos meus planos e ambições. Ler direcionou minhas escolhas profissionais e minha entrada na docência, e também é um *hobbie*, sendo um pilar fundamental para a minha personalidade.

Concomitantemente com minha primeira graduação, tive o prazer de ingressar em um Clube de Leitura, o qual atualmente também é responsável por conduzir uma Troca de Livros na praça da cidade, buscando o incentivo à leitura e a ocupação cultural e literária dos espaços públicos. Sobre essas experiências, pretendo redigir o presente artigo, que tem como objetivo principal descrever as potencialidades das leituras compartilhadas e experiências literárias realizadas em Campo Mourão – PR.

Acredito que esse trabalho engloba três dos eixos propostos para o Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor, a saber: o fenômeno da leitura; a formação de leitores para além dos muros da escola, e, como consequência direta dos dois primeiros, Leitura e construção de si. Parte-se dos estudos literários de Jean-Paul Sartre, o qual apresenta a literatura como pensamento, argumentação e engajamento social, correlacionando com as contemporâneas Marcia Abreu (2006) e Luzia de Maria (2009), que defendem o senso de valor dado pelo leitor, e a inserção da Literatura em espaços variados, para além das exigências escolares e das propostas de alfabetização



e avaliação, dando ênfase para as múltiplas interpretações e as relações possíveis entre texto e leitor.

Segundo dados da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2015 apud RODRIGUES, 2016), houve um aumento no número de leitores, e 56% dos brasileiros leram pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses, ainda que parcialmente. Porém, a média brasileira ainda é muito baixa, sendo 2 livros finalizados e 3 leituras parciais. Segundo a mesma pesquisa realizada em 2007 (citada por MARIA, 2009), havia mais de 77 milhões de não leitores no país, sendo, na maioria, analfabetos funcionais.

A leitura ainda está muito associada aos espaços escolares, pois é neles que, geralmente, ocorre a alfabetização, o letramento e o contato com os livros clássicos, os quais são associados à critérios avaliativos (ABREU, 2006). Não é à toa que pelo menos metade das leituras são de livros didáticos ou exigências dos professores, seja no nível escolar básico ou universitário. Além disso, 67% das pessoas relata não ter incentivo para ler. Dos que não leem, a maioria justifica não gostar, não ter tempo ou paciência, ou ter muitas dificuldades de leitura e compreensão de texto (RODRIGUES, 2016).

Essas dificuldades decorrem principalmente da falta de prática e do pouco contato com os textos literários, gerando um círculo vicioso que culmina em falta de informação e interpretações equivocadas. Para Maria (2009), a “não leitura” compromete discussões políticas, prejudica a criação e a difusão artística e cultural, e dificulta até as tarefas mais rotineiras, como encontrar endereços ou fazer pedidos em restaurantes. Sartre (1949) explica que o leitor e o escritor lidam diretamente com significados, e que as palavras nada mais são do que instrumentos, indicadores que são utilizados para compreender a realidade e para engajar-se com ela, ocupando espaços sociais.

Sartre (1949, p. 27) apresenta o livro – a obra literária – como máxima expressão da linguagem humana, e explica:

A linguagem, [a Literatura], protege-nos contra os outros e informa-nos a respeito deles, é um prolongamento dos nossos sentidos. Estamos na linguagem como em nosso corpo. [...] Existe a palavra vivida e a palavra encontrada. Mas nos dois casos, isso se dá no curso de uma atividade, seja de mim sobre os outros, seja do outro sobre mim. [...] E em caso algum esse empreendimento poderia ter como finalidade a pura contemplação. Pois a intuição é silêncio e a finalidade da linguagem literária é comunicar.

A sociedade moderna é uma sociedade de palavras e textos, na qual a leitura e a escrita assumem um importante papel na criação e decodificação do falar, na ocupação de espaços sociais, no acesso à bens culturais e materiais, e na utilização de tecnologias e de objetos próprios desse tempo. Por isso, escritores, críticos literários, historiadores, professores, entre tantos outros pesquisadores, cada vez mais tem se dedicado aos estudos sobre as influências da leitura para a subjetividade (MARIA, 2009).

2 FORMAÇÃO LEITORA E EXPERIÊNCIAS EXTRAESCOLARES

Influências familiares, círculos sociais, acesso à determinados títulos e obras, indicações escolares, propagandas nas redes sociais, entre outros, são elementos que contribuem para a formação do leitor, direcionando gostos e interesses ou até mesmo afastando o indivíduo da leitura. A subjetividade se constrói nas experiências, logo, a subjetividade leitora se faz nas experiências de leitura e no contato que o indivíduo tem com livros, análises literárias e com os variados tipos de textos e de estilo de escrita.

Para Sartre (1949), a própria Literatura é uma subjetividade, pois é “um discurso que equivale ao silêncio”, um “momento histórico que remete ao homem eterno”, “um perpétuo ensinamento” (p. 36). O escritor desvela a realidade e os próprios homens, logo, sua palavra é ação. Nesse sentido, o leitor é aquele que descobre a realidade através das palavras do autor, e por isso engaja-se com a obra lida e sofre influências em sua maneira de ver e de compreender o mundo (SARTRE, 1949).

Sartre (1949) defende também a necessidade de se compreender o contexto no qual cada obra é escrita ou lida. O filósofo traz estreitas relações entre leitor e autor, porque a obra literária só existe na medida em que é lida e compreendida por outrem. Nesse sentido, engajar-se com a leitura é compreender o contexto no qual cada obra é escrita, sua influência no momento histórico, e o perfil do leitor que lê e interpreta cada obra.

Um dado relevante é que o número de jovens leitores, entre 18 e 24 anos de idade, subiu de 53% para 67%, e a justificativa inclui, principalmente, o fato de não possuírem mais as leituras escolares obrigatórias, as quais pouco incentivam o interesse dos alunos porque são descontextualizadas de suas experiências. Também houve aumento significativo no número de leitores na faixa etária de 10 a 13 anos, que hoje são os principais leitores por gosto ou interesse pessoal, o que acaba contribuindo para que haja cada vez mais publicações para esse público (RODRIGUES, 2016). De fato, esses são o principal público que busca participar das atividades oferecidas pelas experiências de leitura compartilhada realizadas na cidade de Campo Mourão – PR.

Já entre o público mais velho, os motivos para leitura são, principalmente, a necessidade de atualização cultural, acadêmica e profissional, distração, religião e exigências escolares. Poucos a consideram como um passatempo, pois o tempo livre é mais comumente preenchido por assistir televisão, vídeos e séries, ouvir música, usar a internet e redes sociais, reunir-se com familiares e amigos, e praticar esportes (RODRIGUES, 2016). A existência de clubes de leitura permite associar à leitura como um fenômeno social, no qual a leitura é o pano de fundo para estabelecer relacionamentos, utilizar redes sociais e reunir-se com outras pessoas para promover reflexões.

Pensando nisso, em 2016 teve início em Campo Mourão – PR o Clube do Livro, um despretensioso grupo de amigos que se reúne mensalmente para compartilhar suas leituras, indicando livros, recebendo indicações e discutindo experiências literárias e possíveis interpretações de cada obra. Os encontros eram realizados na Biblioteca na

SESC – Serviço Social do Comércio, pois iam de encontro com a iniciativa desse órgão de promover rodas de leitura, contação de histórias e cursos voltados para o incentivo à leitura. Nesse sentido, o Clube do Livro, com uma média de 8 participantes presentes por encontro, se beneficiou com algumas oficinas e atividades propostas, incluindo uma pequena roda de conversa na qual um professor de Filosofia discutia a obra *Como ler livros*, do Mortimer Adler.

O contato com atividades literárias incentiva a leitura. Nos primeiros encontros do Clube do Livro, as indicações eram modestas, porém, o ambiente, por si só, era bastante acolhedor (composto por mesas, cadeiras, *puffs*, tapetes, almofadas, e o desejado café) e proporcionava contato com gêneros e textos variados. As diferenças de faixa etária, com a participação de crianças, jovens, adultos e idosos (pessoas entre 5 e 70 anos), de diferentes classes sociais e ocupações (veterinários, advogados, bibliotecários, psicólogos, professores, fotógrafos, atores, entre outros) também possibilitam indicações ainda mais variadas e abrangentes. Em todos os encontros, a “lista de leituras” aumenta exponencialmente, pois é impossível não ser influenciado pela paixão com a qual cada leitor descreve suas leituras e os autores de sua preferência.

O Clube proporcionou ainda a possibilidade de conhecer autores brasileiros contemporâneos, os quais vêm à cidade para dar palestras e oficinas sobre diferentes gêneros. O contato com os autores aproxima diferentes linguagens e possibilita a ampliação do repertório de leituras, além de incentivar a criatividade e a escrita. Não é à toa que os participantes do Clube geralmente também se atrevem a escrever contos e poemas; ou que os escritores da cidade demonstrem interesse em participar e contribuir com o clube de leitura; ou que os participantes do Clube também sejam constantemente convidados para outras atividades culturais, como Semanas Literárias, Bienal do Livro, teatros, feiras, exposições e apresentações.

Sartre (1949, p. 43) explica que “a leitura é criação dirigida”. Isso ocorre porque o autor, ao escrever uma obra, preenche-a com intenções e interpretações, mas cabe

ao leitor preencher os silêncios deixados pelo autor utilizando seus conhecimentos prévios. Nesse sentido:

As palavras estão ali como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos [...]; cada palavra é um caminho de transcendência, dá forma e nome às nossas feições; ela as atribui a uma personalidade imaginária que se incumbe de vivê-las por nós [...]. Assim, para o leitor, tudo está por fazer e tudo já está feito; a obra só existe na exata medida de suas capacidades (SARTRE, 1949, p. 43).

Visando criar uma identidade para o clube, o que é interessante na criação de um perfil leitor individual e grupal, os participantes votaram por um nome. Nasce assim a Sociedade dos Amigos Leitores (S.A.L.), a qual continua a se reunir mensalmente e já conta com a participação de mais de 20 pessoas, com uma média de 15 presentes por encontro. Nas datas comemorativas, são realizadas atividades diferenciadas como “amigo secreto literário”, no qual os presentes trocados são, exclusivamente, livros; jantares, reuniões em lanchonetes, festas juninas literárias, entre outras. Busca-se ir além das atividades puramente intelectuais – as quais Sartre (1949) chama de “atividade de contemplação”, para promover atividades sociais, as quais possibilitam o engajamento dos leitores com as atividades próprias da sua realidade.

Já no final de 2017, visando participar mais ativamente da Semana Literária promovida pelo próprio SESC, o Clube do Livro S.A.L. iniciou suas leituras compartilhadas: obras que seriam lidas e discutidas por todos os membros do grupo. Até o momento, as obras lidas em conjunto foram: *Memória de Minhas Putas Tristes* (2004), do colombiano Gabriel García Marquez; *A paixão segundo GH* (1964), da brasileira Clarice Lispector; *O velho e o mar* (1952), escrito por Ernest Hemingway; *O filho de mil homens* (2011), do contemporâneo português Valter Hugo Mãe; *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury; *A [outra] volta do parafuso* (1898), ficção de Henry James; e *O perfume* (1985), de Patrick Süskind. Em setembro de 2018, será lido *O Jantar*



Secreto (2016), para contemplar o autor Raphael Montes, brasileiro que vai ser homenageado na Semana Literária deste ano.

Tratam-se de obras variadas, de diferentes épocas e contextos, as quais foram escolhidas a partir das indicações dos participantes. Luzia de Maria (2009) defende que a indicação de leituras é crucial para a formação de leitores, pois a grande dificuldade da formação leitora é “saber por onde começar”, é escolher, entre os variados títulos disponíveis, aqueles que mais se adequam aos gostos e interesses pessoais, aqueles adequados ao horizonte de expectativas do leitor.

Além disso, a discussão das obras permite um engajamento interpretativo, na medida em que cada leitor interpreta a obra de acordo com suas próprias experiências e subjetividade, agregando novas interpretações para os demais leitores. O compartilhamento de possíveis leituras para cada obra favorece o ir além da própria obra para construir significados. Além disso, comparar as interpretações possibilita ampliar o repertório de sentidos e discutir sobre a existência ou não de infinitas leituras – sabe-se que a compreensão depende da subjetividade do leitor, mas nem por isso todas as compreensões são adequadas, pois podem estar alienadas em determinadas ideologias e acabar fugindo da própria proposta do autor (ABREU, 2006; SARTRE, 1949).

O critério eclético também é observado nos *Retratos da Leitura* (RODRIGUES, 2016), o qual cita que os títulos mais lidos pelos brasileiros não são as obras consideradas clássicas, mas sim livros acessíveis em termos de preço comercial e linguagem. Na análise de Marcia Abreu (2006), a facilidade de acesso aos livros é um influenciador da leitura. Na experiência do Clube do Livro, percebe-se grande aceitação das indicações quando elas podem ser encontradas no formato digital. Na explicação de Rodrigues (2016), as pessoas têm o hábito de ler principalmente em casa ou em salas de aula, porém, atualmente tem crescido o número de pessoas que leem em bibliotecas, no trabalho e também no transporte público, ambientes nos quais os livros digitais são mais utilizados devido à comodidade e facilidade de acesso.

Outro incentivador das obras digitais é a economia, pois o livro físico tem um custo maior. Visando diminuir essa barreira, o Clube do Livro aceitou, em 2018, uma nova missão: realizar mensalmente uma troca de livros. A Troca de Livros é uma reunião informal em espaços públicos da cidade (geralmente na praça central), nos quais dezenas de títulos são colocados para exposição, e os leitores podem levar outros livros para trocar pelas obras disponíveis. Trata-se de uma equivalência: livros literários por livros literários, livros técnicos por livros técnicos, infantis por infantis. O acervo fixo foi conquistado por meio de uma doação, na qual os participantes do Clube S.A.L. arrecadaram livros usados e uma estrutura – que atualmente é composta por tapetes, almofadas, uma barraca e uma mesa de exposição.

A Troca acontece aos domingos, no período da tarde, e possui lugar fixo dentro da Feira de Economia Criativa realizada pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico da cidade. Não possui fins lucrativos, aceita doações de livros e de materiais para a estrutura, e sua realização conta com a boa vontade dos participantes da S.A.L. Atualmente, dezenas de pessoas transitam pela troca de livros, deixando e levando títulos variados, além de deixar sugestões de leituras e de compartilhar interpretações.

Segundo Rodrigues (2016), as principais influências para a escolha de títulos são o tema (principalmente para adultos ou pessoas com escolaridade mais alta), título ou capa do livro (especialmente entre adolescentes), dicas de outras pessoas e de professores, o autor, e críticas e resenhas nas redes sociais. Abreu (2006, p. 16) explica que “não há consenso quando se trata de gosto”. Embora haja instituições que legitimem ou canonizem determinados autores e títulos, isso depende muito mais do poder da editora ou dos recursos materiais envolvidos na divulgação das obras, ou no fato de serem livros “clássicos”, que expressam determinadas características de períodos literários específicos. Porém, a experiência do Clube de Leitura e da troca de livros vai na contramão da existência de um “cânone literário”, porque permite o contato com leituras variadas e diferentes opiniões, com foco para autores

contemporâneos ou que possam contribuir com reflexões sobre a sociedade contemporânea.

É deste tipo de engajamento que Sartre (1949) fala em sua obra *Que é a Literatura?*, na qual defende a Literatura como expressão da liberdade, do gosto e da subjetividade pessoal, e que se concretiza na relação com o outro – seja o autor, seja outro leitor. O filósofo explica que “hoje consideramos a Leitura e a Escrita como direitos do homem, e, ao mesmo tempo, como meios de se comunicar com o Outro, quase tão naturais e espontâneos como a linguagem oral” (SARTRE, 1949, p. 72). Não é à toa que Abreu (2006) considera a contemporaneidade como uma “cultura letrada”, e que Rodrigues (2016) e Maria (2009) apresentem a importância de ter acesso à leitura para desenvolver a subjetividade e as capacidades de interpretação.

3 EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS ENGAJADAS FORMANDO O LEITOR

Ao longo desse trabalho, espero ter conseguido defender que as experiências literárias conjuntas, tais como as proporcionadas pelo Clube do Livro e pela Troca de Livros, são cruciais para a formação do leitor, pois influenciam na subjetividade leitora ao colocar o indivíduo em contato com gêneros textuais variados e com diferentes possibilidades de leituras e interpretações.

Interpretar uma obra nada mais é do que inserir-se no contexto do autor e de engajar-se com ele na elaboração de sentidos possíveis para conhecer a realidade que se quer mostrar. Não se trata de uma atividade unilateral, nem do leitor e nem do autor, mas de uma atividade conjunta, que se faz na relação entre aquilo que o autor deixa e aquilo que o leitor coloca de si. Nesse sentido, a leitura é uma linguagem e uma maneira de interpretar o mundo, e pode ser realizada de tantas maneiras quanto forem as subjetividades dos seus leitores (SARTRE, 1949).

A leitura desperta a consciência de si, do outro e da realidade (SARTRE, 1949). E a experiência dos clubes de leitura é fundamental para repensar a leitura como

fenômeno social e não limitado à leitura individual ou escolar, pois diminui as distâncias entre os homens e favorece o diálogo entre a humanidade. Se Luzia de Maria (2009, p. 10), diz que “*O bom livro é aquele que nos empurra para outros*”, o clube de leitura pode ser o espaço privilegiado que nos empurra para o bom livro e que favorece a formação crítica de cada leitor.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

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

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura? (1949)** Trad. Carlos Felipe Moisés. Petrópolis: Vozes, 2015.



BIBLIOTECA VERSÁTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EMPRESA LONDRINENSE

Eva Cristina das CHAGAS (PG – UNOPAR)²¹

RESUMO: O artigo relata a experiência de uma biblioteca corporativa para promover a leitura no âmbito empresarial. A empresa que atua no segmento de caminhões e implantou há três anos uma biblioteca com intuito de promover a leitura e o acesso aos livros para os funcionários nas filiais situadas nos Estados do PR, SP e MS com aproximadamente 400 funcionários. As estatísticas e o relato dos funcionários comprovam que tornar a leitura acessível usando todo e qualquer recurso disponível contribui significativamente na formação novos de leitores e novos espaços de leitura.

Palavras-chave: leitura; biblioteca; empresas

²¹ tinachagas1981@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A mediação de leitura e a formação de leitores é uma questão bastante fomentada por bibliotecários e outros profissionais das áreas de educação e cultura. Tal inquietação é muito necessária nos dias atuais, pois apesar do notável avanço tecnológico, observa-se um atraso cultural na população brasileira de um modo geral, na leitura, escrita e especialmente no desenvolvimento intelectual.

Numa sociedade de pouca tradição de leitura como a nossa, acaba sendo desastrosa a postura horizontal do leitor, pois cremos que a leitura possibilita ao indivíduo uma visão “caleidoscópica” da sociedade e de si mesmo, levando-o a um posicionamento mais aberto e flexível diante dos acontecimentos da vida. (BORTOLIN, 2018).

Atualmente é perceptível nos indivíduos, crianças, jovens e adultos, um interesse excessivo pelos *tablets*, *smatphones*, as mídias sociais, entre outros, em contrapartida vem crescendo desinteresse pela leitura. O resultado tem sido degradante, porque é fato que, quanto menos leitura, mais atraso intelectual. Muitos indivíduos não foram ensinados e estimulados a prática da leitura na infância, e depois de adultos, dizem não ter interesse, embora os cidadãos precisem da leitura em todas as atividades da vida, conforme explica Almeida Junior (2018):

As pessoas afirmam que não gostam de ler. Essa é uma grande balela, na medida em que, necessariamente, o homem precisa da leitura para se situar no mundo, para usufruir e se utilizar dos mecanismos disponíveis para a sobrevivência, para se fazer cidadão, para lutar por essa condição.

Logo, torna-se indispensável a mediação e a acessibilização da leitura em todos os segmentos, tais como escolas, empresas, universidades, igrejas, comunidades e qualquer outro local onde haja fluxo de pessoas.

Silva e Bortolin (2018) afirmam que as bibliotecas são tradicionalmente percebidas como espaços de organização e manutenção de livros; porém na medida em

que novos suportes de informação e documentação vão surgindo, elas precisam progressivamente, alterar sua forma de atuação na sociedade.

Pensando nessa questão, surgiu há alguns anos o ideal de implantar uma biblioteca na sede a empresa P. B. Lopes & Cia (PBL). Conforme citado, a empresa com sede em Londrina atua em outras cidades dos Estados do PR, SP e MS, possui aproximadamente 400 colaboradores. Ao implantar a biblioteca corporativa, foi possível constatar que o fenômeno da leitura nesta empresa tem gerado uma nova cultura organizacional, além de contribuir no avanço intelectual de muitos profissionais.

O artigo apresentará os resultados positivos desta iniciativa, com o relato de alguns colaboradores sobre a importância da leitura e da disponibilização dos livros para todos os colaboradores da empresa.

2 O FENÔMENO DA LEITURA NA BIBLIOTECA CORPORATIVA

O fenômeno da leitura pode ocorrer em qualquer lugar onde existam pessoas engajadas nas questões de incentivo a leitura e a cultura. Essa ânsia está dentro de alguns profissionais que não se conformam com a situação cultural do Brasil, e batalham para promover a leitura, ainda que sejam pequenas ações, estão certos de que irão impactar positivamente um grupo de pessoas.

A leitura é como uma arma de defesa para viver em sociedade, nesse ponto Almeida Junior (2018) considera que a leitura é imprescindível para que a pessoa possa se apropriar dos mecanismos de opressão da sociedade que visam mantê-la do mesmo modo como está, nada de transformações, alterações e mudanças.

É admirável ver a iniciativa dos projetos sociais nas comunidades de baixa renda, bem como nas escolas e empresas de um modo geral, que tem a sensibilidade de criar espaços de leitura e trazer para o cotidiano das pessoas o objeto “Livro” não mais

como aquele item decorativo ou para colecionar na estante, mas sim a ferramenta que pode ampliar a visão de mundo e elevar o nível cultural dos indivíduos.

Mendes e Jesus (2014) ressaltam que:

Dentro das empresas, a leitura ajuda a compreender e entender melhor alguns conceitos relacionados ao trabalho. A pessoa escreve, redige e fala melhor. Isto ajuda na argumentação, no vocabulário e acima de tudo, no desenvolvimento de projetos empresariais.

A empresa PBL, há algum tempo, tinha o sonho de implantar uma biblioteca corporativa, por ser uma empresa que investe em cultura e pelo fato de ter um profissional disponível para estruturar o acervo. Então, a diretoria decide no final do ano de 2015 executar o projeto e para tanto, foi criado um pequeno acervo para atender em torno de 100 colaboradores de Londrina. Realizou-se uma campanha entre colaboradores, diretores, fornecedores e amigos para arrecadar livros e periódicos. Foram recebidos 600 livros para implantar o acervo e há possibilidades de crescimento.

Inicialmente a proposta era atender somente os funcionários de Londrina, porém, em 2017 decidimos ir além das paredes para promover a leitura, então optou-se por disponibilizar o acervo, via correios, para as demais filiais nas cidades de Maringá, Campo Mourão, Regente Feijó, Salto Grande, Campo Grande, Dourados e Ladário.

Embora a quantidade de livros seja pouca, é suficiente para atender a demanda, com políticas de seleção para manter um acervo qualitativo constituído por Literatura Nacional e Estrangeira, Administração, Marketing, Economia, Psicologia, Desenvolvimento Pessoal, Conhecimentos Gerais, Literatura Infantil e Infanto Juvenil, Feminismo, Saúde e Qualidade de vida, Veículos e Transporte além de periódicos de conteúdos diversos. O motivo de ter livros infantis é estimular os pais a ler para os filhos, conforme será relatado posteriormente por uma leitora.



Quanto a estrutura física, boa parte do mobiliário foi reaproveitado, as estantes de aço foram reformadas e receberam pintura nova, balcões, armários, cadeiras e computadores também foram reformados para reuso, pois tratava-se de uma mobília que a empresa tinha armazenado, há algum tempo para esse fim.

Ao pensar sobre aspectos físicos, entende-se que a leitura não deve se limitar apenas ao espaço da biblioteca, embora tenha sido estruturado na empresa citada, um espaço físico para os livros e leitores, as considerações de Martins (2018), sobre o assunto, é que “a palavra espaço se refere não apenas a organização do ambiente, mas a disponibilidade de tempo para a leitura, o respeito ao ritmo de cada leitor e a garantia da existência de conteúdos de leitura e literatura”.

O espaço nessa biblioteca não se limita a uma pequena sala, o espaço vai além, o empréstimo é solicitado via email e o acervo é disponibilizado via correios para as filiais dos Estados do PR, SP e MS, por meio de malotes individuais e um marcador de página com a data de devolução do livro. Quando o usuário necessita de um livro que não há no acervo, é disponibilizado o arquivo digital (PDF) e enviado por email ao colaborador. O prazo de devolução dos livros é flexibilizado conforme a necessidade do leitor, não sendo cobradas penalidades em dinheiro, somente a reposição do livro, em caso de extravio. Resumo de tudo é que se empregaram todos os recursos possíveis para viabilizar a leitura, dentro a realidade atual do acervo. Esses fatores fizeram o número de empréstimo aumentar de 6% para 11%, analisando o período Janeiro a Julho dos anos de 2016 e 2018.

Outro fator determinante para o aumento dos empréstimos é o relacionamento da biblioteca com os leitores pessoalmente e pelo *blog*, *chat* e email da empresa, onde são publicadas resenhas de livros, artigos sobre a importância da leitura, indicações de livros, divulgação de novos títulos e eventos da biblioteca. Sobre esse assunto, Silva e Bortolin (2018) declaram que:

O mediador pode facilitar a relação entre o leitor e o texto, nesse caso é preciso que se tenha clareza de sua ação. Acreditamos que no cerne

do incentivo a leitura, está a formação do mediador, e este, no desempenho de suas atividades necessita equilibrar os procedimentos [...].

Em contrapartida, tem-se o *feedback* dos leitores que são os principais atores deste cenário. Serão explanadas as falas de alguns dos colaboradores que desde o início estão sendo beneficiados pelo empréstimo de livros da biblioteca corporativa.

“Sempre fui ávida por leitura. O acesso à biblioteca da empresa e aos ótimos livros tem sido um bálsamo para mim. A cada semana me deparo com uma leitura que me faz crescer profissionalmente e também conhecer lugares e culturas diferenciadas. Desde uma leitura informativa até uma leitura elementar, encontramos uma diversidade de obras na biblioteca, e isto me deixa muito feliz e estimula a crescer mais e mais”.

Medeiros, 43 anos, Secretária – Regente Feijó/ SP.

“Sem duvida alguma o fato da empresa possuir um acervo bibliográfico a disposição dos colaboradores torna-se isso algo motivador, pois os dois lados saem ganhando. De um lado a empresa, que proporciona ao funcionário qualificação através de novos conhecimentos, tornando-o um disseminador de informações no ambiente de trabalho. Na outra ponta, nós colaboradores, pois além do aumento da autoestima e produtividade, levamos uma riqueza e um legado que ninguém pode nos tirar que é o acesso a cultura, a educação e o aprendizado contínuo. Ser valorizado não é apenas uma promoção, ou receber bons salários, ser valorizado é a empresa investir na profissionalização e capacitação de seus colaboradores. E sem duvidas a PB Lopes tem essa consciência, e nos possibilita isso através do incentivo a leitura”.

Barbosa Silva, 32 anos, Assistente de Mecânica – Campo Grande/MS.

“Eu curso Administração de empresas, e sempre tive um pouco de dificuldade em estudar, pois não tinha um hábito adequado, depois que comecei a ler mais livros emprestados na biblioteca da empresa, melhorou o meu desenvolvimento na faculdade e na vida pessoal, tem tido efeitos extraordinários”.

Souza Silva, 25 anos, Auxiliar de faturamento – Salto Grande/ SP.

Meu filho tem quatro anos e sempre leio e conto histórias pra ele, costumo emprestar livros infantis na biblioteca da empresa, com imagens e linguagem fácil. Ele leva os livros para a escolinha onde estuda para ler com os amiguinhos. Elogio a biblioteca da empresa por estimular a leitura de pais e filhos.

Barreira, 41 anos, Assistente financeiro – Londrina/PR.

“A leitura é uma busca infinita de conhecimento, instruções e também me traz grandes reflexões no dia a dia. Onde se busca algo extraordinário na área educativa, tudo pode ser melhorado tanto na vida particular quanto na profissional. Obrigado pela oportunidade e que o trabalho bibliotecário continue progredindo”.

Silva Neto, 41 anos, Vendedor de Peças – Campo Mourão/ PR.

“A leitura para mim, é um relaxamento e uma distração, é o meio que consigo me desprender um pouco da realidade. A Biblioteca na empresa veio para aguçar, aprimorar e facilitar o meu caminho até o livro. Parabéns pelo incentivo que a P. B. Lopes está dando aos funcionários no acesso a leitura com mais facilidade.”

Magalhães, 46 anos, Assistente de Estoque e Informática – Maringá/PR.

“Atuo na função de motorista, todo tempo livre é usado para leitura. Já emprestei vários títulos não pretendo parar mais. A leitura abriu um leque enorme de informações, além da escrita que tem melhorado muito, o diálogo com as pessoas, tenho recebido elogios de alguns colegas por ser um leitor assíduo. Isso tem feito uma grande diferença no meu dia a dia como pessoa, e para a empresa, pois meu relacionamento e diálogo com os clientes melhorou bastante, me sentindo mais confiante e expressivo. Portanto, agradeço a empresa que me deu a oportunidade de ter acesso a esse conhecimento, me emprestando os livros sem nenhum custo”.

Picetti, 31 anos, Motorista – Dourados/MS.

Ter uma biblioteca dentro do trabalho me aproximou da leitura, o acesso fácil e a oportunidade de poder ler sobre vários temas diferentes é algo incrível, é como se tivéssemos um acervo todo para nós, é só querer adquirir um pouco mais de conhecimento e com alguns passos você tem tudo isso acessível, um mundo de conhecimento, de histórias de aprendizados a sua frente.

Garbelline, 27 anos, Psicóloga – Londrina/PR.

3 CONCLUSÃO

Ao término desse artigo compreende-se que todo esforço feito em prol da leitura é válido, sejam ações pequenas ou robustas, privadas ou públicas, com pouco ou muito investimento, porque o importante é ter ciência que pessoas são beneficiadas quando o conhecimento é disponibilizado. Mafezolli (2017) reforça que “em uma época em que a leitura está sendo deixada de lado por *tablets, smarthphones*, entre outros, o incentivo a busca pela leitura, é difícil, mas não impossível”.

Conforme dito, o fenômeno da leitura pode acontecer em qualquer espaço em que existam profissionais dispostos e que acreditam nos impactos positivos que o acesso a cultura pode trazer dentro de um grupo de pessoas. No caso, a biblioteca corporativa contribui tanto no crescimento intelectual das pessoas, quanto no crescimento da empresa, pois quando o capital intelectual é aprimorado, a organização também evolui. Toda vez que um livro é enviado por malote tenho a plena convicção de que todo esforço empregado na leitura vale a pena.

Mendes e Jesus (2014) reforçam que “muitas companhias, pensando em melhorar as habilidades dos seus funcionários estão incentivando o hábito da leitura dentro das empresas e já estão percebendo mudanças no comportamento, principalmente no clima organizacional”. A empresa PBL também está percebendo mudanças positivas nos colaboradores, conforme o depoimento dos colegas.

É possível para todas as empresas ter uma biblioteca disponível aos funcionários, segundo o exemplo da referida empresa, não foram necessários grandes investimentos. É imprescindível ter alguém que acredite no valor da leitura, para então promover espaços, tornar o acervo disponível, utilizando-se de todo e qualquer recurso disponível, incentivando a leitura, multiplicando novos promotores de conhecimento

dentro da organização. Cabe a cada profissional da área de cultura ser um semeador de boas ideias no ambiente ao qual está inserido.

Pode-se afirmar que o resultado positivo que a empresa PBL está obtendo é consideravelmente maior do que os investimentos realizados, eu como bibliotecária, posso constatar isso todos os dias, porque aprendi que os benefícios da leitura para um cidadão não podem ser mensurados com valores financeiros. A leitura transforma o pensamento do ser humano e assim, a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Bibliotecário escolar, seu perfil, seu fazer. In: Fazer cotidianos na biblioteca escolar. São Paulo: ABECIN, 2018, 167p. (Livro digital). Disponível em: <http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Silva_Bortolin.pdf>. Acesso em 17 Jun. 2018.

MAFEZOLLI, Elisiane. Programa de treinamento & desenvolvimento através da leitura para os colaboradores técnico-administrativos do centro universitário de Brusque. Visão, v.6, n. 1, jan-jun 2017. Disponível em: <periodicosuniarp.com.br/visao/article/download/1143/551> Acesso em 16 mai. 2018.

MARTINS, Elizandra. O bibliotecário escolar afinando o foco na leitura. In: Fazer cotidianos na biblioteca escolar. São Paulo: ABECIN, 2018, 167p. (Livro digital). Disponível em: <http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Silva_Bortolin.pdf>. Acesso em 17 Jun. 2018.

MENDES, Estevão; JESUS, Felipe José. Hábito de leitura nas empresas pode trazer efeitos positivos no mercado. 2014. In: MAFEZOLLI, Elisiane. Programa de treinamento & desenvolvimento através da leitura para os colaboradores técnico-administrativos do centro universitário de Brusque. Visão, v.6, n. 1, jan-jun 2017. Disponível em: <periodicosuniarp.com.br/visao/article/download/1143/551> Acesso em 16 mai. 2018.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar. In: Fazer cotidianos na biblioteca escolar. São Paulo: ABECIN, 2018, 167p. (Livro digital). Disponível em: <http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Silva_Bortolin.pdf>. Acesso em 17 Jun. 2018.

QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: ESCRITA AFRO-BRASILEIRA E RECEPÇÃO CRÍTICA

Sabrina Farias da SILVA (G - UEL)²²

Prof.^a Dr.^a Maria Carolina GODOY (UEL)²³

RESUMO: Neste artigo, a proposta é o estudo da obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus, publicada em 1960, com enfoque na construção identitária de uma escritora afro-brasileira que lutou para ser reconhecida no campo literário. Sua obra denuncia a fome, a desigualdade, a violência e, ao mesmo tempo, afirma a voz de uma mulher negra escritora no mercado literário, lutando para ocupar os espaços além dos limites que sua condição lhe impôs. A análise da narrativa parte da discussão dos aspectos da literatura afro-brasileira, elencados por Eduardo de Assis Duarte (2011), do conceito de identidade a partir de Stuart Hall (1997, 2016) e da representação da mulher negra com base nos estudos de Sueli Carneiro (2010).

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; Carolina Maria de Jesus; mulher negra.

²²sabrinafariasdasilva@gmail.com

²³ Artigo resultado da IC sem bolsa sob orientação da Prof. Dr. Maria Carolina Godoy



QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: ESCRITA AFRO-BRASILEIRA E RECEPÇÃO CRÍTICA

Este artigo tem o intuito de divulgar o trabalho de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), sob o enfoque da representação da mulher negra e sua construção identitária a partir da obra *Quarto de despejo*, publicado pela primeira vez em 1960, a fim de contribuir para a produção de conhecimento que forneça exemplos de representações artísticas que coloquem em primeiro plano a mulher negra escritora e seu papel no contexto da literatura brasileira. A obra foi selecionada em vista de ser a primeira publicação da autora e da recepção crítica relevante registrada em torno dessa produção. O estudo baseia-se em revisão bibliográfica dos ensaios críticos que abordam os aspectos da produção literária de Carolina Maria de Jesus, ensaios teóricos sobre o conceito de literatura afro-brasileira e de identidade. A obra causou impacto à época de sua publicação pelo modo como relatava a realidade da favela e por ser a voz de uma escritora que convivia diariamente nesse espaço. O tema da fome é imediatamente ressaltado com tantos detalhes pela voz de alguém que vive essas agruras diariamente.

As resenhas imediatas ao lançamento do livro, em agosto de 1960, foram positivas, evidenciando uma nova estrela. Não demorou, porém, para que o livro virasse notícia e assim a personagem ganhasse foros de publicidade. Fatos como a mudança de sua residência da favela para o bairro de Santana, onde comprara uma casa, viraram notícia de destaque em jornais importantes como a *Folha da manhã* [...]. (MEIHY, 2004, p.29)

Audálio Dantas, o jornalista que descobriu a autora, afirma ter feito modificações na obra, uma vez que seus cadernos de anotações estavam guardados e coube a ele a organização para publicação da primeira edição. Como é afirmado por Sousa (2011, p. 95).



Audálio Dantas é um organizador discursivo cuja função é construir a narrativa por meio de eliminação de repetições, da coesão de fragmentos, do estabelecimento de um fio narrativo entre diferentes momentos narrados por Carolina (sequências de datas, por exemplo) e da construção de personagens.

Esse fato gerou polêmica, pois críticos entenderam que isso poderia alterar a identidade presente na obra, os traços de Carolina e sua escrita. Mas o jornalista defende-se de forma a explicar que poderia ficar com os originais, porém decidiu doá-los à biblioteca para que pessoas interessadas pudessem ter acesso aos manuscritos. Os escritos de Carolina estão distribuídos em várias partes do Brasil como em Sacramento (MG), no Instituto Moreira Salles (IMS), Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Museu Afro Brasil, esse último acervo possui boa partes dos cadernos de Carolina digitados. Porém, mesmo com a defesa do jornalista Dantas, a inconformidade é presente, porque foram retiradas muitas partes cruciais do texto, causando dúvidas aos leitores e críticos da obra.

Em pouco tempo a obra de Carolina ultrapassou todas as expectativas vendendo milhares de livros, mas, embora estivesse feliz em ser reconhecida, sentia-se entristecida porque as pessoas manifestavam decepção ao verem uma mulher negra e favelada que escrevia. Seu livro não só registra a vivência no cotidiano da favela e a dificuldade dos que enfrentam a extrema pobreza e a fome, mas também sua luta para tornar-se escritora e que tem sua trajetória registrada nos diários, como mostram estes apontamentos:

Quando cheguei em casa era 22,30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei a comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear o livro. O livro é a melhor invenção do homem. (JESUS, 2014, p.24)

Em sua trajetória de escritora é perceptível tanto o popular como o tradicional, como é afirmado pela teórica Fernandez (2015, p.269):



Ela constrói suas narrativas contornando o confronto das matrizes culturais, que estão na base de sua parca formação, versus cultura erudita – à qual nunca teve acesso –, valendo-se do que aprendeu nos primeiros anos escolares e, por seu autodidatismo, nas muitas e variadas leituras, bem como fazendo resgate e atualização da cultura popular e de sua história. Por vezes, as narrativas de Carolina de Jesus chegam a se aproximar da tradição da autobiografia tradicional, quando visa reconstituir e analisar sua trajetória como escritora.

Além das impressões de Carolina sobre seu cotidiano e o da favela, há também o panorama de aspectos históricos da época, como mudanças políticas e sociais e a expressão de seu sentimento de revolta sobre o que acontecia naquela comunidade:

Tenho nojo, tenho pavor

Do dinheiro de alumínio

O dinheiro sem valor

Dinheiro do Juscelino. (JESUS, 2014, p.127)

Nesta parte da obra, Carolina está revoltada devido aos altos preços dos alimentos e o baixo valor do dinheiro, o que faz a fome aumentar. Observa, em tom crítico, a disparidade entre ricos e pobres: estes precisam vender seus únicos bens em troca de alimentos, enquanto aqueles, em sua maioria, adquirem mais riquezas por pura ganância, para mostrar *status* aos outros membros da sociedade em que convivem.

Pelo fato de não ter o mínimo para sobrevivência, sempre precisando enfrentar a rotina de buscar tudo no lixo para trocar por comida e alimentar os filhos, Carolina sonha em alçar voo para tentar mudar sua situação, dando uma boa vida para seus filhos e vê na escrita uma forma de registrar esses sonhos. Percebemos as marcas de uma busca para ser escritora e sua admiração pela literatura, por exemplo, quando faz citações de livros que já leu ou frases que ouviu:



Toquei o carrinho e fui buscar mais papéis. A vera ia sorrindo. E eu pensei no Casemiro de Abreu, que disse: “Ri criança. A vida é bela”. Só se a vida era boa naquele tempo. Porque agora a época está apropriada para dizer: “Chora criança. A vida é amarga”. (JESUS, 2014, p.35 e 36)²⁴

As comparações de Carolina entre sua escrita e de autores lidos aparecem no texto, de forma que percebemos sua dedicação ao conhecimento literário e de mundo, em meio a sua árdua vida. O uso de figuras de linguagem, como a metáfora, no decorrer do texto é percebido quando ela, por exemplo, compara os cômodos de uma casa à sociedade e sua desigualdade:

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenha a impressão que sou um objeto fora do uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 2014, p.38).

São Paulo, cidade de onde se origina a narrativa, recebe características de uma grande casa: “O palácio é a sala de visita. A prefeitura a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2014, p.32). O nome do livro, *Quarto de despejo* (2014), é uma referência que Carolina faz à favela, pois quem mora nessas comunidades são os rejeitados pela sociedade, já que o quarto de despejo num sentido literal é um cômodo no qual os indivíduos colocam o que será descartado, ou seja, lixo. Carolina funde, nessas imagens, humano e lixo, em clara demonstração do modo como os espaços do centro e da periferia são percebidos por seu olhar crítico e artístico. Faz comparações que sensibilizam quem lê *Quarto de despejo* (2014), desde a cor da fome, até mesmo a semelhança entre o alcoolizado e aquele que sente fome:

Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura da fome é pior que a do alcool. A tontura do alcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos

²⁴ As transcrições da obra mantiveram a expressão linguística da autora sem alterações ou adequações à norma gramatical vigente.



faz tremer. Percebi que é horrível ter só o ar dentro do estômago.
(JESUS, 2014, p.44)

Trabalhos como o de Luciana Paiva Coronel (2014) propõem a discussão sobre o tema da fome, que é recorrente na obra, e propicia a visão de um painel histórico e social dessa realidade no Brasil:

Muitas são as formas por meio das quais Carolina transfigura a vida na escrita, permitindo aos leitores conhecer o teor conservador e excludente do processo modernizador em curso no país nos anos 50, época em que escrevia. Partindo, por exemplo, da presença específica do pão duro como alimento que não pode ser dispensado, porque não há outro, ela amplia o âmbito de pertencimento desta dureza, que termina por contemplar a rotina completa da vida dos moradores da favela. (CORONEL, 2014, p.273)

Apesar de as escritoras negras terem ganhado visibilidade e espaço na última década, a literatura de autoria feminina negra ainda é alvo de preconceitos, tanto quanto a mulher negra no mercado de trabalho, nas academias, no mercado literário, entre outros, como menciona Conceição Evaristo (2005, p.53-54):

Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. [...] Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco.

O fato de Carolina ter feito apenas os dois anos primários da escola não a impediu de aprender o restante sozinha, levando-a a escrever um livro que ganhou o mundo, uma dimensão que a escritora não imaginava, apesar de toda sua esperança. *Quarto de despejo* foi traduzido para alemão, inglês, espanhol, francês, holandês,



italiano, entre outros. A autora publicou outras obras e gravou até músicas de sua autoria: *Casa de alvenaria* (1961); *Provérbios* (1963); *Pedaços da fome* (1963); publicações póstumas *Diário de Bitita* (1986); *Antologia pessoal* (1996); *Meu estranho diário* (1996). Ela quebra estereótipos ao tornar-se a voz de escritora negra que denunciava, pela escrita, a situação da mulher que lutava sozinha por seus filhos, contra a condição de misérias e adversidades, como mostram os fragmentos a seguir:

[...] Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar [...] o desgosto que tenho é residir na favela. (JESUS, 2014, p.22)

[...] E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome. (JESUS, 2014, p.32)

Há o retrato de sua luta para ter produtos de necessidade básica e alimentar os três filhos. Consciente de que não poderia dar-lhes uma boa vida, naquele momento, procurava satisfazê-los nos pequenos gostos, demonstrando zelo e cuidado no cotidiano da maternidade:

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia. Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir procuro lhe dar uma refeição condigna. (JESUS, 2014, p.21-22)

Stuart Hall (2016) em seu livro *Cultura e Representação* diz que as representações vão sendo manipuladas pela classe dominante, definindo o modelo e o subalterno a ele, e essas ocorrem na e pela linguagem, que cria significados e torna-se expressão do poder. No campo da linguagem artística, a literatura afro torna-se força para representação dos grupos silenciados. Notamos a importância do registro dos aspectos históricos e culturais na obra de Carolina, tanto no conteúdo quanto na linguagem, como marcas de sua voz, mesmo ocorrendo os desvios da norma padrão.



Pensando como HALL (2016, p.31) que a representação “[...] envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam e representam [...]”, veremos que expressão e conteúdo, em *Quarto de despejo*, não só mostram a sociedade de que falam, mas também rompem com o padrão dominante de maneiras diversas: voz autoral negra, local de onde fala – favela -, modos de dizer que rompem com as normas e projeto de ser escritora em condições adversas. Essa forma de expressão representa a sociedade descrita pela obra, podendo ser compreendida sem a necessidade de atender ao padrão dominante.

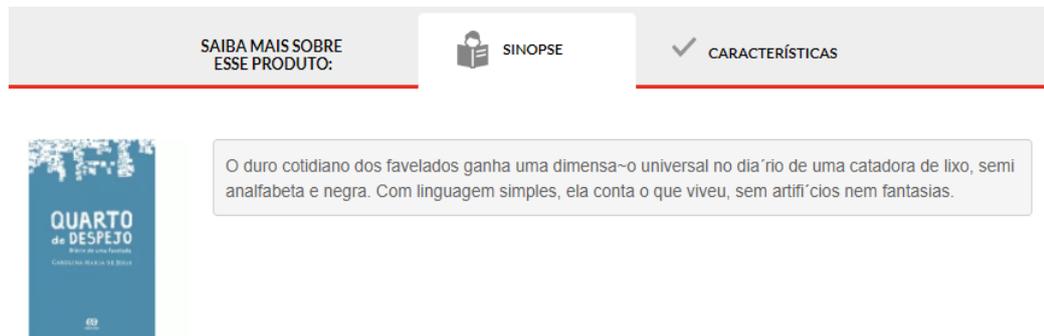
Apesar de não estar vinculada a movimentos negros ou femininos, o modo de expressar de Carolina é uma forma de resistir ao lugar onde está, ao mesmo tempo em que põe em nova perspectiva a representação de um grupo que fala por si, isto é, reafirma sua identidade no conteúdo e na forma de expressão. Os critérios de literariedade do cânone vigente não se aplicam aos estudos dessa representação, mas sim o registro de sua importância para reavaliação do lugar dessas vozes e a expressão que vêm de grupos silenciados o longo da história. Na obra *Quarto de despejo* (2014) faz-se necessário repensarmos os aspectos de valor estético com base na literariedade, pois não é dado à Carolina o mesmo peso dos cânones literários com base nesse critério. Predominam os aspectos sociais e a expressão do lugar de fala da autora, seu registro realista tanto do cotidiano da favela, quanto da expressão linguística de uma mulher autodidata.

A luta que vem sendo há muito tempo travada está em inserir a escritora no espaço literário que ainda exclui aqueles que não se encaixam em suas normas, aqueles que não pertencem ao patamar da escrita dominante, apesar de haver conquistas nesse aspecto.²⁵

²⁵ Carolina Maria de Jesus foi indicada para o vestibular da UNICAMP e UFRGS.



Em algumas livrarias, por exemplo, ao acessar as obras de Carolina, percebem-se algumas particularidades atribuídas à escritora:



SAIBA MAIS SOBRE ESSE PRODUTO: SINOPSE ✓ CARACTERÍSTICAS

O duro cotidiano dos favelados ganha uma dimensão universal no dia a dia de uma catadora de lixo, semi analfabeta e negra. Com linguagem simples, ela conta o que viveu, sem artifícios nem fantasias.

Fonte: <http://www.livrariascuritiba.com.br/quarto-de-despejo-atica-lv375184/p>

No caso acima, o livro destaca o grupo social ao qual a escritora pertence como catadora de lixo, semianalfabeta e negra, em vez de relatar o seu percurso na literatura ou a sua repercussão no mercado literário nacional e internacional com o lançamento de seu livro, confirmando essa visão de deslocamento da escritora negra.

Durante a narrativa é tratada a dificuldade do negro na sociedade, que mesmo não fazendo nada de errado, é julgado pela cor da sua pele, sua classe social, dificultando assim a inserção no mercado de trabalho e nas escolas, e quando este consegue algo, sofre preconceito dos demais indivíduos que a todo custo humilham, sem medir as consequências. Como é colocado por Miranda (2013, p. 141) “as opressões pautadas em preconceitos raciais permeiam toda narrativa. [...] a partir do ponto de vista de quem está afastado dos espaços de poder”. A desigualdade e a injustiça faziam a autora e seus filhos questionarem as diferenças sociais e Carolina encontrou na literatura e na escrita uma forma de fugir daquela realidade em que vivia. Quando terminava seu trabalho, por exemplo, normalmente no período da noite ou da madrugada, a escritora relata que não conseguia dormir sem manusear o livro, ler e escrever seus dias nos pedaços em branco da página.

A emoção invade o peito no decorrer do texto e perguntamos, por que tem que ser assim? Pobre, negro, todos nós somos humanos e temos direito à educação e à alimentação, porém onde está esse direito? Onde está a dignidade? Questões que pairam sobre o público leitor com quem, num primeiro momento, dialoga a literatura afro-brasileira. Duarte (2007, p.8) faz as seguintes considerações sobre o público leitor da escrita afro:

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor, tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários propostos para a população afrodescendente; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto.

O relato desse livro atinge tanto o público leitor que vê nessa obra sua realidade retratada de forma escrita e verdadeira, quanto aquele que toma contato pela primeira vez com outros espaços diferentes daquele em que vive. Para o primeiro grupo, pode-se pensar na representação também da esperança de um futuro melhor através da obra de uma escritora que conseguiu sair das barreiras psicológicas, físicas e econômicas impostas por aqueles que duvidaram de sua capacidade. Para mudar sua condição, acreditou na escrita, leitura e afirmação pela literatura, como mostra esta entrevista, nas últimas páginas do livro *Quarto de despejo*:

O interesse pela literatura: “Seria uma deslealdade de minha parte não revelar que o meu amor pela literatura foi-me inculcado por minha professora, dona Lanita Salvina, que aconselhava-me para eu ler e escrever tudo que surgisse na mente. E consultasse o dicionário quando ignorasse a origem de uma palavra. Que as pessoas instruídas vivem com mais facilidade” **O significado da literatura:** “a transição da minha vida foi impulsionada pelos livros. Tive uma infância atribulada. É por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter. Se não fosse por intermédio dos livros que



deu-me boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos mesclada com os marginais.” (JESUS, 2014, p.195)

A autora menciona os políticos que marcaram o país - Carlos Lacerda, Jânio Quadros, Ademar de Barros, Juscelino Kubitschek, Ney Maranhão, Carlos Alberto de Carvalho Pinto e Auro Soares de Moura Andrade - e explica o que fizeram de bom ou ruim para a nação, o que aparece também no decorrer do diário e nas notas de pé de página, de forma a vermos explicitamente seu posicionamento político. A obra, portanto, oferece um painel histórico, social, político, além de representar uma voz da literatura afro-brasileira – com tradução e repercussão internacionais - mesclada de impressões críticas, sem perder o tom subjetivo de medos, anseios e busca pelo reconhecimento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antonio Candido em seu texto “Direito à Literatura” traz à tona um direito que todos têm de acesso à literatura, porém poucos são os que alcançam a oportunidade de acessar esse bem cultural:

A experiência pode ser a falta de oportunidade e não a incapacidade. [...] Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. (CANDIDO, 1970, p.188 -191).

Pensemos como o crítico Candido, para manter o corpo físico é necessário desde produtos alimentícios, de higiene pessoal até roupas, da mesma forma precisamos de bens culturais para deixar ativa nossa imaginação, lógica, pois o direito à literatura assemelha-se ao direito à moradia, saúde, entre outros. O grito daquela sociedade em situação de miséria material, do povo que não tem voz é ecoado por Carolina, pois mostra que é possível ser diferente e não deixar corromper-se pelos costumes de



outros ou atos sujos. A escritora não sujou suas mãos de violência, nem de calúnias, ao contrário disso foi exemplo para muitos, como ser humano sentia as dores da dificuldade, mas com elas aprendia como ser mais forte e prosseguir. Mostrou que é possível soltar as amarras colocadas sobre a classe baixa, que muitas vezes não acredita poder ultrapassar os limites econômicos impostos sem sofrer consequência social. Sua obra vem sendo revisitada no campo literário, nas escolas e nas academias, sendo estudada cada vez mais sob diferentes aspectos da produção.



"Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade."

Carolina Maria de Jesus



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antonio. "O direito à Literatura". In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero" in **Racismos Contemporâneos**, org: Ashsoka /Takano Ed, Cidadania, Rio de Janeiro, 2003.
- CORONEL, Luciana Paiva. A censura ao direito de sonhar em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.l.], n. 44, p. 271-288, dez. 2014. ISSN 2316-4018. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/12517/8705>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: AFOLABI, N., BARBOSA, M., RIBEIRO, E. (Orgs.) **A mente afro-brasileira/The afro-brazilian mind**. Trenton-EUA/Asmara-Eritrêa: Africa World Press, 2007, p. 103-112.
- EVARISTO, Conceição. Da representação à auto apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005.
- FERNANDEZ, Raffaella Andréa. **Processo criativo nos manuscritos do espólio literário de carolina maria de jesus**. 2015. 315 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270193>>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org. e revisão: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro; PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**; ilustração Vinicius Rossignol Felipe. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014, 200p.
- JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. SESI, São Paulo, 2014.
- MEIHY, José Carlos S. B. "Os fios do desafio: o retrato de Carolina Maria de Jesus no tempo presente." In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.). **Artes do corpo**. São Paulo: Selo negro, 2004. p.15 a 53.
- MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética**. (Tese) Doutorado em Letras, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- SOUSA, Germana Henrique Pereira de. **Memória, autobiografia e diário íntimo; Carolina Maria de Jesus: escrita íntima e narrativas da vida**. In: Hermenegildo Bastos; Adriana de F. B. Araújo (Org.). Teoria e prática da crítica literária dialética. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, v.1. p. 86-108.

**SESSÃO DE COMUNICAÇÕES:
FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA**

PALAVRAS ANDANTES: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS E DE MEDIADORES DE LEITURA

Me. Márcia Oliveira BATISTA (SME-Londrina)²⁶

Me Rosângela Maria de Almeida NETZEL (UEL)²⁷

RESUMO: Este artigo tem por objetivo divulgar uma ação de fomento à leitura, que propicia o encontro entre a criança e o livro. Ação relevante em um país reconhecido pelo baixo índice de leitores. Para tanto, apresenta-se um relato de experiências quanto ao estímulo à leitura nas bibliotecas escolares, considerando-se a visão da coordenadora do *Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, que se realiza nas 80 bibliotecas escolares da cidade de Londrina – PR, e de uma de suas mediadoras. Nesse contexto, são comentadas práticas de leitura possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que objetivam a mediação de leitura como apoio à aprendizagem, ampliam horizontes dos professores e estudantes envolvidos, e permitem o prazeroso convívio em comunidades de leitores.

Palavras-chave: experiências; estratégias; leitura.

²⁶ maboliva2@gmail.com

²⁷ roalmeidaprofe@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tornar a leitura parte da rotina da criança é um dos modos de incentivo à leitura. Desse modo, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, é pertinente a realização de um trabalho sistemático que possa unir a aprendizagem do código às fantasias que permeiam a infância e habitam as histórias infantis retratadas nos livros, que se concentram também nas bibliotecas escolares.

Nesse contexto, na rede municipal de ensino de Londrina, realiza-se o projeto *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, propiciando encontros semanais de práticas leitoras entre alunos, professores, livros, e outros usos da linguagem, por meio de, entre outras ações, compartilhamento de histórias, que variam entre 30 a 60 minutos.

Essa ação faz das bibliotecas escolares verdadeiras salas de leitura, em uma perspectiva de reforço à formação de leitores e também como apoio à aprendizagem sistemática.

Como divulgação dessas práticas, esse relato de experiências é empreendido pela coordenadora do projeto, com auxílio de uma das professoras, que o realiza em uma escola municipal, somando olhares sobre o apaixonante caminho que têm trilhado em papéis complementares.

CAMINHOS TRILHADOS PELO *PALAVRAS ANDANTES*

O projeto foi idealizado e coordenado de 2002 a 2009 por Rovilson José da Silva, e desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino, tanto na zona urbana quanto na zona rural (SILVA, 2006). Nesse período foi realizado um trabalho sistematizado de fomento à leitura, incluindo organização das atividades nas escolas do município, oferta de formação efetiva aos professores mediadores, organização pedagógica dos espaços das bibliotecas, compra de livros e movelaria específica.



Essas ações, associadas a um acompanhamento dos trabalhos aumentou consideravelmente o índice de leitura da cidade chegando a ser premiado nacionalmente.

A estruturação do projeto ocorreu a partir das reflexões e pesquisa nas escolas da Secretaria Municipal de Londrina (SME-Londrina) quanto à formação do leitor, pois embora constasse na Proposta Pedagógica do Município de Londrina o fomento à leitura, na prática o conceito não era aplicado de forma efetiva.

Com base na necessidade de atender a essa demanda, foi iniciada a proposta nas escolas da Rede Municipal de ensino e assim o projeto foi demarcado por três etapas: a primeira no ano de 2002, momento da estruturação do projeto. E no período de 2003 a 2008 foi a consolidação do mesmo, com o amadurecimento do trabalho dos professores nas bibliotecas, o aumento do repertório para a contação de histórias, o conhecimento do acervo apropriado para a faixa etária, e a organização da biblioteca escolar. Tais ideias foram sendo aprimoradas também nas formações que eram ministradas mensalmente. No ano de 2008, o projeto foi agraciado com o Prêmio Viva Leitura, na categoria que diz respeito às escolas públicas e privadas.

A partir do ano de 2010, o projeto passou a ser coordenado por Marcia Batista de Oliveira, persistindo no princípio de acompanhar as necessidades das 80 Bibliotecas escolares municipais, e principalmente de garantir aos professores a manutenção do projeto em suas bases iniciais.

Assim, as visitas pedagógicas nas bibliotecas escolares passaram a ser também estratégias de formação, com os objetivos de dar orientações para o desenvolvimento dos trabalhos, acompanhar o planejamento da Hora do Conto, colaborar na avaliação do acervo, e auxiliar nas estratégias de empréstimos de livros. A partir de tais observações, realizou-se um planejamento minucioso das formações, de modo a conhecer de perto a realidade das escolas e assim incentivar os professores nas atividades cotidianas da biblioteca escolar.



REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PERTINENTES À REALIZAÇÃO DO PROJETO

Maria Helena Martins (1994) defende que as muitas concepções vigentes de leitura podem ser sintetizadas em duas caracterizações, a primeira remetendo-se à decodificação mecânica de signos linguísticos, e a segunda como um processo de compreensão abrangente, envolvendo sensoriedade, emoções, intelecto, fisiologia, neurologia, entre outros. Essa segunda concepção é o que tem pautado a mediação no projeto *Palavras Andantes*.

Dessa forma, enfatiza-se a instância cultural inerente ao ato de ler, de modo que ao unir as normas estabelecidas, no que se refere ao código, à perspectiva humanista, é que se consegue levar o leitor a experiências íntimas com a leitura (MANGUEL, 1997, p. 85-104). Essas ideias são corroboradas por Freire (2001) ao citar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Na mesma perspectiva, a obra *Da escuta de textos à leitura*, de Élie Bajard (2007), pode ser um interessante escopo ao professor que pretenda ampliar seus conhecimentos sobre a leitura, pois traz, entre outras considerações, a ideia de que a literatura infantil deve ocupar espaço significativo na escola e fora dela, desde a infância. Esses apontamentos vão ainda ao encontro do que postula Candido (1995), quanto à necessidade de fabulação que todo ser humano possui.

Ouvir histórias é uma das formas de usufruir dessa fabulação. Nesse sentido, o popularmente conhecido como “professor da Hora do Conto” realiza o intermédio entre o livro e a criança, pois, durante a contação de histórias sua postura e sua voz transmitem diferentes significados para a narrativa e, por conseguinte, propicia real acesso à leitura e motiva à formação do leitor literário, pois:

Se desejarmos democratizar o acesso ao livro, não basta que os preços sejam reduzidos [...], mas é preciso tornar acessível a própria linguagem, isto é, fazê-la familiar ao potencial leitor. Não, nada de adaptar, simplificar, reduzir, adulterar, (facilitar) o texto, mas “torná-



lo legível pela audição”. O contador faz a história viva, como nos velhos tempos, agora na condição de narrador oral, [...] (YUNES, 2012, p. 64).

Reflexões dessa natureza são pertinentes quando se trata de leitura na escola, considerando a necessidade de se propor práticas de leitura eficientes em que todos possam ser contemplados. Dessa forma, não é suficiente um acervo atualizado se não houver a professora contadora de histórias, que vai mediar a narrativa retirando o livro de prateleiras, possivelmente empoeiradas, e dando um assopro de encantamento que impregna de vida a obra literária.

Essas ideias são corroboradas por Gilka Girardello (2014, p.9), ao realizar uma linda metáfora sobre a contação de histórias, defendendo que:

Os momentos em que se contam histórias na sala de aula são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz. Em meio ao zum-zum das crianças, forma-se um círculo no fundo da sala, em cima de um tapete ou de uma almofada de algodão que passaram a manhã tomando sol no beiral da janela. Com os olhos arregalados e risadinhas as crianças aconchegam-se e escutam a voz da moça de jeans ou vestido floreado – a professora. Entram na história, que ela conta, quase fecham os olhos, feito estátua, mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgam num corcel veloz, ocupadíssimas com as aventuras muito longe dali.

Esses momentos *de encontro e de luz*, propiciados pela magia da Hora do Conto, constituem um dos pilares do projeto de leitura *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, desenvolvido semanalmente nas escolas municipais de Londrina, desde 2002. Desse modo, as “professoras da Hora do Conto” retomam uma prática ancestral que é a da contação de histórias, de modo a encantar por meio da mediação, estimulando a formação de leitores. Além desse, outros pilares são: formação do professor que medeia a leitura literária na escola; ampliação do acervo; readequação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar.

Apontamentos de Bajard (2007) são também interessantes ao se refletir sobre a contação de histórias como caminho à formação do leitor, como: a *leitura prévia* por



parte do mediador é essencial, pois ele *apadrinha* a iniciação definitiva à cultura letrada norteando-se pela ludicidade e pela matéria cultural dos livros; a postura ideal para a mediação de leitura em uma classe numerosa é *face a face* com os alunos, de modo a se oferecer um modelo de proferição; a transformação dos mediadores em leitores é fundamental na sensibilização de crianças à leitura.

Portanto, no âmbito do *Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, além da contação de histórias, popularmente conhecida como Hora do Conto, despertando o interesse inicial, podem ser apontados como outras práticas leitoras propiciadas a partir da mediação: os alunos expressam suas opiniões, enfrentando a timidez e outros medos e modulam a fala, com diferentes objetivos; treinam habilidades de ouvir e de interação; ampliam seus repertórios de palavras, expressões e histórias; têm problemas de fala amenizados, como gagueira e ritmo muito avançado na oralização; os alunos organizam a fala em situações formais; unem-se cultura erudita (livro) e cultura da oralidade, repleta de expressões populares, nas explicações e leituras de trechos dos livros; são gerados bons argumentos em relação a variados temas e acontecimentos; o livro tem um valor para o grupo; há autonomia e conscientização nas escolhas de leitura; há tolerância quanto a opiniões, de modo que o respeito é também mais valorizado entre os alunos.

Assim, constata-se que a partir da contação de histórias é possível ir muito além, pois ela encanta o aluno, motivando-o a adentrar no mundo da leitura e ampliar as possibilidades que a linguagem pode lhe oferecer.

A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA

Nos encontros de formação das professoras da Hora Conto do projeto *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, realizados mensalmente, em práticas de 4



horas de estudo, são realizadas orientações para a organização da biblioteca escolar e para o empréstimo de livros.

Nessa conjuntura, a formação é estruturada de modo a propiciar o embasamento teórico e prático para o trabalho na biblioteca escolar, assim como para promover discussões e reflexões a respeito da literatura infantil (aspectos teóricos) e sobre livros de literatura infantil que possam propiciar a ampliação de repertório para a Hora do Conto.

Desse modo, as trocas de experiências são frequentes: as professoras da Hora do Conto sugerem títulos, falam de suas práticas de contações de histórias e também participam de palestras com autores de livros.

No decorrer desses anos 16 anos do projeto *Palavras Andantes*, é possível observar o processo de formação dos professores contadores de histórias e a cada encontro são visíveis as mudanças em suas práxis.

Nesse contexto, as formações continuam sendo ofertadas mensalmente e são pautadas na organização da biblioteca escolar, na ampliação do repertório dos professores, no compartilhamento de experiências e de estratégias para contação de histórias e também para o desenvolvimento da oralidade. Esses temas são definidos de modo estratégico para propiciar uma formação eficiente ao professor mediador de leitura.

CONCLUSÃO

Com base nas experiências propiciadas pelo projeto *Palavras Andantes*, os olhares da coordenação e da docência se cruzaram na escrita deste artigo, tornando possível reafirmar que a formação continuada de professores pode legar benefícios à aprendizagem e ao desenvolvimento dos envolvidos, de modo a ultrapassar a formação escolar ou docente, remetendo à humanização.



Divulgando essas vivências, a reflexão é propiciada, podendo ampliar a gama de pessoas interessadas em fazer parte das iniciativas que buscam mover os leitores rumo aos textos, pensando-se coletivamente estratégias tanto para a formação leitora quanto para a formação docente.

Desse modo, evidencia-se a importância da continuidade do projeto, das iniciativas de aprimoramento do trabalho dos mediadores, e até mesmo de sua expansão para outros sistemas de ensino, como artifício para a aprendizagem e fomento à formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Baú e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC SC, 2004.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfcb0AA/que-leitura-maria-helena-martins>> Acesso em: 14 out. 2015.
- SILVA, R. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- YUNNES, Eliane. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: MORAES, F.; GOMES, L. (Orgs.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-77.



FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR MEIO DE TEXTO LITERÁRIO

Aline VILAS BOAS²⁸

Pós-graduanda de Psicopedagogia
(Faculdade Educacional da Lapa – FAEL)

RESUMO: O presente trabalho pretende chamar a atenção quanto à cultura não leitora dos brasileiros, pensando em mudar esta realidade desenvolvendo esta tradição em crianças que estão aprendendo a ler nas escolas. A pesquisa apresenta o valor da leitura, ressaltando a importância de contextualizar suas práticas com as vivências dos alunos, trazendo significado, memória afetiva e sentido social para as crianças. Observa-se a cartilha escolar com leituras fragmentadas, com pouco valor literário, desenvolvida com o propósito de estudo da língua. Neste sentido apresenta a leitura literária como um suporte fundamental na formação de leitores por exercer nas crianças e em adultos um interesse, encantamento, prazer e identificação.

Palavras-chave: Leitura; formação de leitores; literatura.

²⁸ vilasboas_aline@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Quando se fala em leitura e o que ela significa na vida das pessoas, cada um tem uma opinião e uma definição. Mesmo aquele que não domina esta prática de decodificação, há de reconhecer a sua importância. A própria pessoa que não lê os códigos da língua portuguesa, é um ser que faz as suas interpretações, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9) o contato com o ambiente letrado e rodeado de informações exige leitura, seja ela da palavra ou do contexto.

No ambiente escolar uma das grandes preocupações é a leitura. Isso pela complexidade em se formar leitores mais do que alfabetizados, em letrados capazes de ter uma visão de mundo. O brasileiro não tem uma cultura leitora, por isso se faz necessário encontrar caminhos para desenvolver esta prática.

Este trabalho chama a atenção aos materiais didáticos usados nas escolas, como um alerta aos educadores que precisam verificar a qualidade dos textos dentro desses livros, preocupados em verificar se eles atendem ou não na formação de leitores. A pesquisa traz o texto literário como um instrumento fundamental na concepção da cultura leitora, pela proximidade, interação e denotação que a literatura representa para o sujeito.

IMPORTÂNCIA DE LER BONS MATERIAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura é o carro chefe para a aquisição do conhecimento. Ela nos apresenta meios para mudanças sociais e do próprio indivíduo. O ato de ler contribui de forma significativa no desenvolvimento do ser. É por meio dela que se pode construir o aprendizado, compreender o mundo e ampliar conceitos em todas as áreas do saber. A leitura segundo Cagliari (1995, p.148) é “[...] uma herança muito maior do que qualquer diploma”.



Nos anos iniciais, boa parte das crianças demonstram-se entusiasmadas, voltadas a decifrar os códigos da língua portuguesa, o alfabeto. Fazem tentativas de leitura escrita, leem as imagens e os acontecimentos. No entanto, essa motivação inicial parece perder a força com o passar da trajetória escolar. Cagliari (1995 p. 148) afirma que a maioria dos problemas que os alunos enfrentam ao longo de sua vida acadêmica está relacionada a problemas de leitura.

A escola precisa se organizar de modo contextualizado, pensando na realidade do aluno, que precisa atribuir sentido ao que se aprende. Do mesmo modo se apresenta a leitura. Smith (1999, p. 6) explica que “as crianças se tornam leitores quando são engajadas em situações nas quais a linguagem escrita é usada de maneira significativa, assim como elas aprendem a linguagem falada quando estão em contato com pessoas.” Ainda para o autor o ato de ler não envolve nenhuma atividade que a criança já não tenha feito, no entanto o ambiente escolar apresenta matérias sem sentido nenhum para a criança aprendendo que a leitura não é questão de fazer sentido e sim, de ler corretamente.

Cagliari apresenta que a leitura é muito mais do que só decodificar (1995 p. 149) “[...] é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. Existe toda a função social que ela exerce. A leitura não pode se limitar a uma “atividade escolar”.

Existem pessoas que leem com fluência sem decifrar o contexto do que se leu. Há um todo diante do significado e compreensão do que se lê. O mundinho da criança precisa ser representado na escola. O ambiente escolar acaba sendo tão e somente “o local de estudo”. Isso se revela no material didático usado. Como é possível um aluno de escolas no centro de uma cidade usar o mesmo material na periferia? O que mais preocupa não é o uso deste material e sim o uso único e exclusivo do mesmo. Como haveria significado tão iguais para realidades tão diferentes? Bordini e Aguiar (1993. p. 19) apresentam a leitura como algo muito mais singular. Na procura por significado:



O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesse de leitura variada. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível sócio-econômico.

Torna-se inviável e caro para os cofres públicos produzirem livros didáticos específicos para cada escola ou município. Então, cabe ao educador buscar novas fontes na literatura disponível na biblioteca da escola, da cidade e nos meios digitais enriquecendo e aproximando a leitura e os conhecimentos da realidade do aluno.

Seguindo as bases do materialismo histórico dialético de Marx e Engels pode se entender o homem como um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. A leitura precisa ser uma presença viva na realidade das pessoas, arquitetando sua história, desenvolvendo sua cognição, moldando seu caráter e ampliando as suas vivências.

A escola consiste em um local de ampliação do universo da criança a partir de suas experiências. O ambiente escolar deve apresentar os conhecimentos baseados em seu uso social dialogando com o aluno. Boff (1997, p.10) compreende que:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

Crianças não são telas em branco. Elas chegam à escola carregadas com suas vivências e cheias de curiosidade. Se o professor lê determinado livro e vai, em um momento posterior à biblioteca, os alunos que gostaram do que ouviram, procuram emprestar o mesmo texto, porque a história apresentou algum significado. Aqueles que não possuem nenhuma relação com a literatura por meio de livro, desenho ou filme chegam a um ambiente de leitura e não sabem o que levar para casa. Nada ali tem



sentido. Do mesmo modo o livro didático, se não contemplar a realidade do aluno não exerce a sua função de gerar conhecimento.

Dietzsch (1994 p. 34) faz uma crítica ao uso das cartilhas dizendo que ela “[...] mantêm o mesmo conteúdo ao longo dos anos, apresentando, quase que somente, as mudanças exigidas pela adaptação ortográfica e diferenças nas formas de apresentação externa e nas ilustrações.” Nessa perspectiva fica evidente que o livro de apoio escolar ainda é o mesmo, em páginas novas e com alterações de ordem gramatical. Como pode tornar os alunos pensadores, agentes de transformação e leitores por meio de materiais tão ultrapassados? Lajolo e Zilberman (1998, p.120) de igual forma apontam o empobrecimento do conteúdo abordado no material didático na escola:

O livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”.

A leitura não pode ser desvalida no sentido de servir tão e somente ao estudo da língua. Textos resumidos, fragmentados e sem sentido que não empolgam em nada os alunos. Lê-se para fazer exercícios descontextualizados e exaustivos, tornando a leitura um peso para o aluno, que não busca leituras fora desse ambiente por não ter uma relação de sentido com essa prática.

O livro didático não pode ser considerado o culpado pela não formação de leitores e por sua alienação. A educação precisa servir a sociedade trazendo mudança e não os alunos serem moldados sem um desenvolvimento pleno. Lajolo e Zilberman (1998, p. 121), fazem uma consideração sobre o livro didático como uma “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 [...]”. Rumo este que não tem formado leitores e sim ledores.



Que fique claro que o problema não é o livro didático e sim ele ser o único instrumento de trabalho do professor. É importante contextualizar as literaturas presente nele com outros materiais e recursos. É preciso ampliar os conceitos, apresentar novas formas, métodos e instrumentos.

No PNLL (2014), Plano Nacional de Livro e Leitura, tem como objetivo principal a formação de uma sociedade leitora por meio de implantação de políticas de incentivo e democratização da leitura. Mesmo com o aumento de livrarias e bibliotecas, ainda consumo de livros são muito baixos, em comparação a outros países mais ricos e desenvolvidos. Continuamos com taxas ainda elevadas de analfabetismo, na ordem de 8,5% da população em 2012, o equivalente a 13,2 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever, número que supera a população da cidade de São Paulo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) a taxa de analfabetismo caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, representando 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever.

O DCEs Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Português do Paraná (2008, p. 55) destacam-se a oralidade, a escrita e a leitura como práticas discursivas. Apresenta que no processo de ensino-aprendizagem, “[...] é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo.” Não basta alfabetizar. É preciso ampliar os conhecimentos dos alunos. Dar a eles a oportunidade de desbravar os saberes.

A leitura hoje é muito mais disponível e acessível. Locais como bibliotecas públicas, escolares, livrarias e até mesmo em plataformas digitais é possível encontrar bons livros e textos dos mais variados gêneros e temas. No entanto, os números assuntam e no levam a refletir, será que a população que corresponde aos alfabetizados de fato são autores do conhecimento e realmente sabem ler e escrever? Essa é uma pergunta que ainda não se tem resposta. Analisando o quanto se lê no Brasil na quarta



edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* lançada em 2016 organizada por Zoara Failla aponta que, o brasileiro lê 4,96 livros por habitante/ano. Os principais motivos para ler estão ligados diretamente às atividades escolares.

Deste modo, é nítida a falta de uma cultura leitora. Lê-se por obrigação e não por satisfação. Para Rezende (2009, p. 3) “Lê o essencial para o desempenho de suas atividades escolares/acadêmicas”. E ainda a autora ressalva que para uma leitura plena o leitor precisa ter “[...] conhecimentos prévios, vivência cultural, domínio de conceitos – não basta o de palavras”. Ou seja, é de suma importância introduzir uma cultura leitora desde a infância, para se constituir um adulto que lê, apresentando desde cedo literaturas ricas presentes em livros, filmes, desenhos e a arte como um todo.

O ensino não pode se dar de forma desarticulada ensinado somente as partes, letras, sílabas, palavras, frases para partir depois ao texto. É importante sair do todo para as partes. Dar sentido ao que se ensina. Para Cagliari (1998 p. 312), o segredo da alfabetização é a leitura. “Alfabetizar na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é uma decorrência desse conhecimento, e não o inverso.” No entanto, as escolas se debruçam durante muito tempo no campo da escrita, do registro, por se tratar de algo concreto.

Há uma grande preocupação da escola em avaliar os resultados de seus alunos e na leitura este processo se torna complexo. O colégio passa a se pautar muito mais na escrita, porque dela é possível apontar os erros e acertos, diferente da leitura. Talvez pela cobrança dos pais dos alunos em obter materiais de ensino concreto ou pela formação do educador. Segundo Rezende e Franco (2013) é necessário ter um olhar especial para os cursos de formação dos professores, prepará-los desenvolver em seus alunos uma necessidade real de leitura.

Sem um contato significativo com o ato de ler, não há a possibilidade desenvolver crianças em futuros adultos leitores. Segundo Arena (2003), não lemos



por hábito, gosto ou prazer, mas por necessidades que são geradas a partir das relações sociais entre os indivíduos. Mas o que é o prazer, o deleite se não uma necessidade humana? Se é por gozo ou carência o fato é que a escola tem o papel importante de desenvolver nas crianças a prática da leitura. Apresentando obras literárias articuladas, pensadas e planejadas.

Mas o que pode ser considerado literatura? No dicionário Aurélio (2002) a definição aparece como “um conjunto das obras literárias de um país ou de uma época, escritos narrativos, históricos, críticos, de eloquência, de fantasia, de poesia, e populares”. Lajolo (2001, p. 44) apresenta a literatura como “uma porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro [...] Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.” Nesse sentido a leitura literária exerce um papel imprescindível na busca criar uma cultura leitora, porque os conteúdos desses textos fazem parte do contexto histórico da criança. É a arte imitando a realidade e prestando o serviço de envolver, seduzir e desenvolver o cognitivo das pessoas.

Mas não é qualquer livro que pode cumprir a função de encantar, atrair e conectar as crianças ao universo leitor. O conteúdo deve apresentar qualidade, novidade e significado. Muitos livros, como critica Soares (2011) tem prestado o serviço de escolarização da literatura de forma inadequada como resultado de uma “pedagogização” ou uma “didatização” mal compreendidas, transformando o literário em conteúdo escolar assim como outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares.

Não se forma leitores através do ‘bá-be-bi-bo-bu’. É por meio do texto que se constituem leitores. Através da literatura, onde acontece um diálogo e interação entre o que lê e quem contempla. Lajolo e Zilberman (1998) afirmam que sem livros não há



leitores. Sem interação entre o sujeito e o texto não existe leitura. Se forma leitores que só repetem palavras sem significado.

No livro *Literatura: leitores e leitura* de Marisa Lajolo (2001) a autora apresenta inúmeras indagações sobre o que de fato é literário. Será que são só os *best-sellers* ou há espaço para o texto de autores marginalizados? Cabe ao leitor definir, neste caso o professor. Não no sentido de apresentar somente conteúdos da realidade do aluno, mas de apresentar que há arte literária no seu contexto. O educador sabe quem são seus alunos e precisa ter um olhar delicado e apurado para o que agrega valor e importância para a sua turma. Analisar textos bem elaborados e estruturados. O que é literário? É muito subjetivo. Assim como a formação de leitores exige observar e contemplar a subjetividade do aluno.

CONCLUSÃO

Há certa complexidade em formar leitores. Não acontece do dia para a noite, não é por meio de apenas um bom livro. É um exercício de experimentação diária. O professor é encarregado de alimentar seus alunos com boas obras, de trazer novidades e oportunizar momentos. Trago a responsabilidade para o educador, por entender que ele faz parte de uma cultura leitora, mas também é fundamental a participação da família nesse processo.

Leitores tem uma relação de vínculo e intimidade com a leitura. Fora disso, são meros leitores, repetindo palavras sem sentido, decodificando sinais gráficos, contemplando os desenhos das letras.

O livro didático ainda não é o esperado. No entanto, o docente é essencial quanto à abordagem com este instrumento, que não deve ser totalmente contemplado ou descartado. É crucial um olhar clínico na seleção do que se dá para usar com determinada turma, fundamentando, contextualizando e planejando com qualidade as suas aulas.



O caminho para desenvolver uma cultura leitor é árduo e trabalhoso, principalmente para o professor. Ele que está à frente nesta ação e tem a dura missão de transportar os alunos a esta tradição. A literatura parece ser um meio válido e determinante nesta função. Ressaltando que não é qualquer texto literário, mas escritos que se aproximem das vivências do aluno, que interajam com o seu conhecimento de mundo, que traga sentido, encantamento, prazer, gosto e entusiasmo.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM. 2003.
- AURELIO. Dicionário de língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro. 2002.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**. Petrópolis. Vozes, 1997.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. 2014.
- CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização e linguística**. São Paulo. Scipione, 1995
- _____. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bo-bu**. São Paulo. Scipione, 1998.
- DIETZSCH, M. J.. Cartilha: a negação do leitor. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1994.
- FAILLA, Z.(Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.
- IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2018
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

REZENDE, L. A.; FRANCO, S. A. P. **Formação de professores e de leitores: considerações a partir de dizeres de alunos**. Impulso, Piracicaba, 2013.

_____. **Leitura e formação de leitores**. Londrina: EDUEL, 2009.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



**SESSÃO DE COMUNICAÇÕES:
FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA II**

ANÁLISE DO PERFIL DO SUJEITO-LEITOR CONTEMPORÂNEO: PREFERÊNCIAS EM RELAÇÃO AO SUPORTE DE LEITURA DO ALUNO DE LETRAS EAD

Dra. Adriana Giarola FIGUEIREDO (Anhanguera)²⁹

Dr. Celso Leopoldo PAGNAN (Unopar)³⁰

Ms. Dayse de Souza LOURENÇO (Anhanguera-Uniderp)³¹

Ms. Wéllem Aparecida de Freitas SEMCZUK (Unopar)³²

RESUMO: Nesse contexto primordialmente tecnológico, novas demandas surgiram, mudando-se a experiência com a leitura que pode ser através de suportes digitais além do livro impresso. Desta maneira, tem-se como objetivo identificar a preferência de graduandos em Letras EaD, quanto à leitura em suportes impressos ou digitais. Três foram os objetivos: verificar o número de alunos que têm acesso aos meios tecnológicos; identificar se julgam diferente a compreensão textual dependendo do suporte em que leem; e estabelecer discussões sobre as preferências quanto ao suporte de leitura. A investigação contou com a participação de 332 alunos, predominantemente do sexo feminino e com faixa etária entre 21 e 40 anos. A análise apontou que, apesar dos alunos serem enquadrados na geração y, ainda assim, preferem e julgam que compreendem melhor um texto no suporte impresso, dado significativo, pois na modalidade de ensino a distância a maioria dos materiais são disponibilizados no formato digital.

Palavras-chave: Leitura; Suporte; EaD.

²⁹ adriana.figueiredo@kroton.com.br

³⁰ celso.pagnan@unopar.br

³¹ dayse.lourenco@kroton.com.br

³² wellem.semczuk@unopar.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil, houve um aumento da escolaridade média da população, com uma redução na proporção de analfabetos, de indivíduos com escolaridade até o nível Fundamental I, ampliação na proporção de brasileiros com Ensino Superior e, sobretudo, no Ensino Médio. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, dados divulgados pelo MEC, as mulheres são maioria entre os matriculados, tanto nas instituições públicas quanto privadas, e a média de idade da graduação presencial é de 21 anos, enquanto no ensino a distância é de 28 anos.

Com as mudanças tecnológicas e com o acesso à internet, a Educação a Distância tem crescido cada vez mais e, hoje, já soma mais de 1 milhão de alunos que estudam nessa modalidade no país. Estudos comprovavam que se trata de um ensino que exige do estudante os seguintes aspectos: disciplina, comprometimento, organização e proatividade para concluir o programa.

Tendo como foco esse público e a importância da leitura nos diversos contextos sociais, a pesquisa buscou identificar a preferência de alunos dos cursos de Letras EaD quanto à leitura em suportes impressos ou digitais. Delimitam-se, ainda, três objetivos específicos: verificar o número de alunos que têm acesso aos meios tecnológicos; identificar se julgam diferente a compreensão textual dependendo do suporte em que leem; e estabelecer discussões sobre as preferências quanto ao suporte de leitura.

Apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, com base no INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional –, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, de escrita e a habilidade matemática, o que justifica esse trabalho, que busca



verificar, também, se os alunos consideram que há diferenças quanto à compreensão textual em relação ao suporte, seja ele impresso ou digital.

DESENVOLVIMENTO

Novas demandas emergiram com o advento do século XXI. A possibilidade de um domínio mais interligado e digital inaugurou um contexto em que o desenvolvimento de novas competências requer, além de criatividade e de inovação, um pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, uma postura colaborativa em relação aos pares e, conseqüentemente, o trabalho em equipe, promovendo ações em que os sujeitos envolvidos apresentam mais autonomia e flexibilidade, assumindo a perspectiva de que o ato de aprender, de assimilar conhecimentos e de formação passa a ser constante.

Nesse cenário, e em meio a uma gama de novas possibilidades, está a questão do acesso à leitura no meio acadêmico que, assim como o próprio contexto, vem sofrendo alterações em função das mudanças ocorridas e das novas probabilidades de interação e de contato com o conhecimento e as informações que norteiam e constituem uma sociedade.

Cabe, primeiramente, pensar nessa prática, compreendendo que não se trata de um ato simples, pois diz respeito a uma habilidade que precisa ser aprendida: dentre as muitas habilidades inerentes ao ser humano, ainda que haja a consciência de uma capacidade leitora, não é possível pensar nessa aptidão como algo definido, mas sim que corresponde a uma técnica que precisa ser treinada e reforçada.

Considerando, então, que a leitura acompanha o indivíduo em quase todas as circunstâncias, desde a sua constituição enquanto ser social, visto que a “leitura de



“mundo” antecede muitas outras habilidades, inclusive a leitura das palavras, e está presente em grande parte dos contextos de interação, é possível concluir que, conforme aponta Cagliari (1997), a leitura ultrapassa o contexto escolar e, além disso, perpassa a formação dos indivíduos face à sua aplicação prática como forma de aquisição do conhecimento e instrumento de socialização.

Dentro da perspectiva sociointeracionista de leitura, há a concepção de que existe uma relação direta entre o leitor e o texto. Por isso, a partir dos conhecimentos acumulados ao longo de sua existência, o sujeito-leitor busca estratégias distintas e suportes possíveis para que a realização desse ato aconteça de forma plena e em consonância com os objetivos determinados para essa prática. E, à medida que novas possibilidades de leitura vão surgindo, os modos de organização e de apropriação dos resultados vão se reconfigurando, estabelecendo situações possíveis em contextos viáveis.

Com isso, o leitor torna-se o grande responsável por construir os significados dos textos, destarte, o tipo de interação estabelecido acaba determinando o percurso e, conseqüentemente, os resultados dessa confluência: “a leitura torna-se vista como um ato construtivo, no qual todos os leitores elaboram sobre as ideias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele” (BRÁGGIO, 1992, p. 43), por isso, os suportes acabam se transformando em grandes aliados e corresponsáveis pela efetivação das leituras.

E, se o ato de ler compreende uma prática antiga, que acompanha os indivíduos desde a sua inserção no mundo letrado, e as estratégias de leitura vão se configurando individualmente, de acordo com a finalidade e os interesses de cada leitor, para atender a todas as expectativas lançadas nesse hábito, os tipos de suporte surgem como fatores determinantes na realização dessa atividade: com o advento dos novos suportes de



leitura, o ato de ler também se transforma, e essa atividade passa a ser engendrada de uma maneira também diferenciada, formulada e desenvolvida, exclusivamente, pelo sujeito-leitor.

Em cada época distinta, o ato de ler requer suportes capazes de atender às necessidades dos leitores naquele enquadramento, quer eles estejam ou não em meio a mudanças e cercados de inovações. Conforme estudos realizados por Ribeiro (2005), os recursos usados para ler e para escrever sofrem alterações em função das carências do leitor e do mercado, de uma forma geral, que incorpora uma demanda cada vez mais exigente no que diz respeito a um acesso mais amplo e munido de informações diversas.

Com o intuito de responder aos anseios dos novos leitores e das exigências do cenário ambientado hodiernamente, o suporte de leitura se reconfigura, advindo das placas de cera, passando pelo pergaminho, pelo papiro, pelo papel, chegando aos meios digitais, como o smartphone, o notebook, o computador, o tablet, o leitor digital, entre outros.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que os novos suportes transformam e mobilizam outras percepções a respeito da prática da leitura, acabam esbarrando em alguns obstáculos, exigindo que o sujeito-leitor traga para o cenário estabelecido o seu conhecimento próprio, o conhecimento de dentro, a fim de encontrar a configuração adequada para manusear o novo recurso, de forma que a leitura aconteça irrestritamente, independentemente da publicação, do suporte e/ou da estratégia escolhida.

Contudo, o leitor não consegue se desvincular de hábitos antigos e age de forma semelhante à do leitor considerado tradicional, que faz questão do texto impresso,



aquele que alega que um mesmo texto, lido no suporte impresso ou no digital, pode ser absorvido e manipulado de diferentes maneiras.

Uma outra questão entra nessa conjuntura, o fato de que, de uma forma ou de outra, o ato de ler e as habilidades leitoras, a despeito dos gêneros textuais, das estratégias selecionadas e dos suportes escolhidos, o sucesso ou o fracasso do desenvolvimento dessa atividade, conserva-se como uma incumbência do sujeito-leitor, que realizará esse ato da forma como lhe convier, ou seja, como considerar profícuo e adequado, de acordo com os objetivos da leitura realizada. Conforme observa Ribeiro (2005), ainda que diante da facilidade da leitura na tela de um computador, por exemplo, o livro de papel suscita uma maior funcionalidade se comparado aos suportes digitais, por exemplo, ao se considerar a necessidade de transporte do objeto escolhido de um lado para outro.

Uma questão que interessa diretamente à cadeia produtiva – que está investindo em pesquisas para conhecer melhor esse mercado e os recursos tecnológicos que podem ajudar tanto na proteção ao acesso quanto às novas formas de negócios – é a forma como esses livros estão sendo acessados. As mudanças tecnológicas, os livros virtuais, por exemplo, trazem novidades nas relações entre autor, produtor e usuários. Alguns acreditam que estamos vivendo uma mudança de paradigmas, mas ainda não é possível avaliar todas as implicações que tais inovações poderão promover (FAILLA, 2012, p. 33).

Sendo assim, o que se pode constatar, é que o comportamento dos leitores brasileiros, perante os suportes de leitura impresso e digital, são recorrências do contexto cultural que os acompanha e das tentativas e recusas de adaptação aos recursos existentes na atualidade. E, em meio ao cenário constituído em presença dessa profusão de possibilidades, algumas questões ainda precisam ser consideradas e analisadas.



Mas é certo que, tanto o texto como a leitura, ganharam novos formatos e novas possibilidades. E chegar a uma conclusão a respeito das habilidades necessárias para a compreensão desse contexto, ou perceber as estratégias e os suportes possíveis, na contemporaneidade, perpassa, certamente, pela compreensão do que seja texto e do entorno dessa constatação. Nesse sentido, Rojo (2014) trata sobre como o texto eletrônico traz uma nova feição para o ato da leitura, tendo em vista as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas.

E se a constatação de que o texto abarca uma multiplicidade de conceitos, de estruturas e de representações, que por sua vez transitam, com desenvoltura, no suporte impresso e no digital, há que se considerar que a escolha por um ou por outro suporte não se configura, de fato, como uma tarefa simples, ainda mais quando diante da leitura, uma prática exercida, na maior parte das vezes, individualmente, e condicionada, de uma forma indireta, por aspectos da realidade social de cada leitor. A leitura, em consonância com os pressupostos de Cordeiro (2001), é considerada, portanto, como uma atividade passível de mudanças, cuja intercorrência é condicionada por aspectos individuais dos leitores e, ainda, sociais, em que cada ato particular de leitura acaba sendo influenciado por fatores sociais.

Frente a essas constatações e em conformidade com as enunciações e as indagações de Mangen & Walgermo & Brønnick (2013), é possível considerar os apontamentos a seguir como o ponto de partida para o processo de pesquisa e de análise instituído neste trabalho:

[...] as implicações pedagógicas e teóricas da contínua digitalização para a leitura e compreensão de leitura são complexas e multifacetadas e um número de perguntas de pesquisa fundamentais permanece, na melhor das hipóteses, parcialmente abordado: Como e até que ponto a compreensão de textos lineares, narrativos ou não



narrativos, diferem quando estão dispostos na tela do computador se comparados aos impressos no papel?

Dessa forma, a pesquisa visa compreender as preferências por suportes dos alunos de graduação de dois cursos de Letras EaD, a fim de compreender o cenário que vem se firmando, presentemente, no que compete ao âmbito da leitura, ao desenvolvimento de habilidades, à busca de estratégias e, por fim, à adequação aos suportes considerados tradicionais e inovadores no tocante à prática da leitura.

A fim de tecer discussões sobre a preferência de alunos da Educação a Distância a respeito de qual suporte mais utilizam para leitura, esta pesquisa, mesmo sendo de caráter predominantemente qualitativo, optou por coletar os dados de maneira quantitativa. Sabe-se que a pesquisa qualitativa não se preocupa somente com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, portanto, os dados numéricos serviram para embasar a análise auxiliando nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Dessa maneira, essa investigação, vinculada ao projeto de pesquisa “Reflexões em torno da leitura do aluno de graduação: hábitos, práticas e suportes”, usou para coleta de dados um questionário estruturado, com catorze questões de múltipla escolha, destinado aos alunos do 1º ao 4º semestres dos cursos de Letras EaD.

Arelado aos objetivos do projeto de pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi desenvolvido no *Google Docs* e enviado via e-mail, pois os informantes são alunos da modalidade a distância, de todas as regiões do país. Os alunos foram comunicados da pesquisa por meio de teleaulas transmitidas ao vivo, para que, ao receberem o documento no e-mail, soubessem a importância de sua participação. No arquivo do *Google Docs*, primeiramente, foram explicados a natureza, os objetivos e a justificativa



do projeto e, na sequência, para identificação posterior do perfil dos informantes, estes deveriam assinalar o item correspondente à idade, ao sexo e à escolaridade. Não era necessário se identificar, para manter o sigilo característico da pesquisa científica. Foram obtidas 332 participações espontâneas dos graduandos.

As perguntas que direcionavam os objetivos estabelecidos eram fechadas e o informante deveria escolher uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor correspondia ao que desejava fornecer, o que favoreceu uma padronização e uma uniformização dos dados coletados. As questões versavam sobre: quais aparelhos (suportes) possuem; qual o tempo médio em que usam os aparelhos eletrônicos/internet para fins profissionais, acadêmicos ou para lazer; quais tipos de publicação impressa costumam ler; com que frequência leem textos impressos; com qual finalidade costumam ler; se tiverem à disposição o mesmo livro em suporte digital e impresso, qual costumam escolher; com relação aos materiais acadêmicos, se leem mais no suporte digital ou imprimem o documento; qual suporte de leitura preferem ao ler um texto digital e, considerando os dois suportes (impresso e digital), em qual consideram mais efetiva sua compreensão textual.

A primeira leitura que se faz necessária volta-se ao perfil do *corpus* que constitui a análise desta pesquisa. Para tanto, buscou-se determinar o grupo majoritário de cada item, a fim de defini-lo a partir das características predominantes do corpo de informantes.

Dos 332 alunos que responderam ao questionário, 30,1% encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos e 35,5% na faixa etária de 21 a 30 anos. Como a diferença entre os percentuais dessas duas faixas etárias não é significativa, torna-se conveniente englobar as duas e defini-la como a maioria dos dados. Dessa forma, 65,6% dos informantes estão entre 21 e 40 anos. Os indivíduos, então, pertencem à geração y, logo,



apesar de serem imigrantes digitais, possuem familiaridade com a internet. Além da faixa etária predominante, destaca-se a faixa etária de 16 a 20 anos, com 17,5%, e a faixa etária acima de 40 anos, com 16,9%, que completam o total de informantes.

Conforme as respostas, houve predominância feminina no *corpus* desta pesquisa, perfazendo 78,6%, enquanto os homens representam 21,1%. Esse cenário pode ser explicado por se tratar de um curso de licenciatura que, geralmente, atrai mais alunos do sexo feminino e, segundo dados do MEC, as mulheres são maioria nos cursos superiores.

Analisando o nível de escolaridade dos informantes, constatou-se que esse é um fator muito significativo no que concerne ao relacionamento com a leitura e a capacidade interpretativa. No *corpus*, 84,3% dos informantes possuem ensino superior incompleto, ou seja, estão cursando sua primeira graduação. Apenas 7,5% dos alunos já realizaram outra graduação e 8,2% realizaram outra graduação mais uma pós-graduação.

Diante desses dados, é exequível sintetizar o perfil majoritário da pesquisa conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese do perfil majoritário dos informantes

	Característica	Percentual
Faixa etária	21-40	65,6
Sexo	Feminino	78,6
Escolaridade	Superior incompleto	84,3

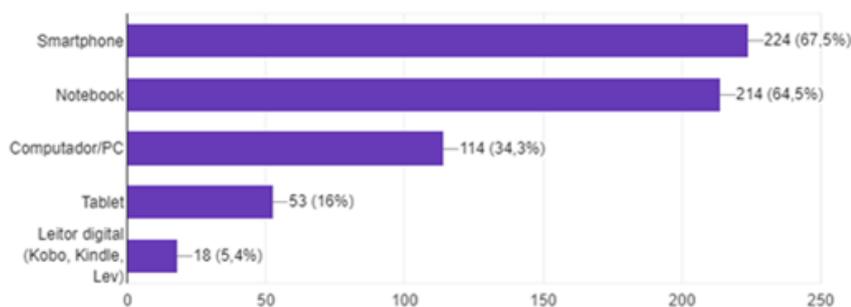
Fonte: Os autores

Detalhado o perfil dos informantes, verificou-se a importância de analisar e de refletir sobre o número de alunos que têm acesso aos meios tecnológicos, bem como a



relação estabelecida com os suportes e as práticas de leitura. Quando diante do contexto da era tecnológica, inevitavelmente, infere-se que todos ou quase todos possuem os principais aparelhos eletrônicos. No entanto, a realidade nem sempre é assim, como se pôde constatar.

Gráfico 1 - Aparelhos (suportes) que o aluno possui



Fonte: Os autores

Nesse questionamento, o aluno poderia assinalar quantos aparelhos tem, por esse motivo, a soma ultrapassa o total de informantes.

A maior parte dos informantes utiliza os suportes por até quatro horas. Mas, ainda, 22,6% assinalaram o uso de 4 a 8 horas, 9% por mais de 8 horas, e 23,5% não utiliza para essa finalidade. Além do uso para fins profissionais, no que se refere ao uso para fins acadêmicos.

Analisando o tempo médio gasto, em geral, conclui-se que os informantes têm contato razoável com os suportes eletrônicos, diariamente, ou seja, eles usam, de forma significativa, algum dos diversos suportes eletrônicos todos os dias.



Além da leitura em suporte digital, destaca-se o questionamento sobre o hábito de leitura impressa, dado o cenário atual em que o acesso aos suportes digitais é extremamente amplo e os informantes são alunos do ensino a distância.

Foi possível verificar que 41,3% dos alunos leem diariamente textos impressos. Esse cenário demonstra que, apesar das diversas possibilidades de suportes para leitura, ofertadas no século XXI, uma parcela significativa ainda faz uso do texto impresso todos os dias. Isso significa que, mesmo o leitor contemporâneo, não consegue se desvincular de hábitos antigos e/ou de práticas consideradas ultrapassadas, agindo semelhantemente ao leitor caracterizado como antigo e tradicional, ou seja, aquele que faz questão do texto impresso.

Esse percentual é significativo, principalmente ao considerar o perfil majoritário do nosso *corpus*, que se encontra na geração y, ou seja, uma geração que, apesar de ser imigrante digital, possui ampla familiaridade com os recursos digitais.

A frequência de leitura em textos impressos e digitais é motivada por vários fatores, os quais implicam diretamente na preferência pela escolha de um em detrimento de outro.

Constatou-se que 75,9% dos respondentes prefere a leitura em suporte impresso, e isso corresponde a uma parcela muito significativa, ou seja, a maioria dos informantes da pesquisa prefere o texto impresso para leitura. Esse cenário é bastante interessante porque, como já foi destacado, os informantes desta pesquisa têm familiaridade com os suportes digitais.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que os novos suportes têm se tornado mais acessíveis, o leitor esbarra na dificuldade de adequação ou readequação das práticas já internalizadas, no intuito de manusear, hábil e satisfatoriamente, os novos recursos,



visto que a prática leitora não se trata de um ato simples, pois diz respeito a uma habilidade que precisa ser aprendida, treinada e reforçada.

Nesse sentido, evidencia-se que a habilidade de compreensão textual é recrutada, independentemente do suporte em uso. No entanto, não atinge o mesmo nível de eficiência, segundo os alunos.

Constata-se que 65,4% dos alunos afirmaram que o nível de eficiência da compreensão é maior em suporte impresso e apenas 9% afirmaram que o nível de eficiência da compreensão é maior em suporte digital. Sendo a prática de leitura e de compreensão recorrente desde os primórdios da humanidade, as estratégias de leitura tendem a se reconfigurar individualmente, segundo o cenário em que se insere, logo, tornou-se comum o uso de recursos digitais para leitura. Todavia, quando a questão é a capacidade de apreensão do sentido do texto, é indiscutível a preferência pelo modelo anterior de leitura, o uso do papel impresso e a possibilidade de estratégias tradicionais para o ato de ler.

Esse cenário, possivelmente, teve sua modelagem nesses critérios devido à tradição fixada desde o processo de alfabetização da geração y, a qual ocorreu por meio exclusivo de materiais impressos, bem como o tradicional uso dos cadernos de linha. Dessa forma, o comportamento dos leitores brasileiros, perante os suportes de leitura impresso e digital, é resultado do contexto cultural que os acompanha e das tentativas e recusas de adaptação aos recursos existentes na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso posto, aproximando as ideias apresentadas dos dados coletados nesta pesquisa, observa-se que, mesmo inseridos no contexto de um curso superior, na



modalidade EaD de um curso superior de Letras, esse aluno ainda não apresenta todas as habilidades e competências para a prática da leitura, situação que, talvez, também influencie na escolha de um ou de outro suporte, de uma ou de outra prática no momento da realização de uma leitura.

Além disso, partindo da pressuposição de que um suporte não se dissipa em detrimento de outro, e que a implantação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação podem, de alguma forma, não apresentar um suporte mais apropriado e/ou facilitador da leitura para o sujeito-leitor contemporâneo, diante dos anseios e das necessidades deste, os resultados obtidos, considerando o perfil dos respondentes, não cause tanto sobressalto frente ao panorama atual, tão moderno e tecnológico.

O fato é, que este grupo de pesquisadores, em face do cenário contemporâneo, no que diz respeito à leitura, ao desenvolvimento de habilidades, à busca de estratégias e, por fim, à adequação aos suportes considerados tradicionais e inovadores no tocante à prática da leitura, e o resultado da pesquisa aqui realizada, encontra-se mais instigado, ainda, a buscar informações e a tentar compreender e mapear o panorama das preferências dos sujeitos-leitores na atualidade.

REFERÊNCIAS

- BRÁGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CORDEIRO, Luciana Zenha. **Leitura na tela**: estudo exploratório de práticas de leitura na Internet. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2001.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em:
<<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2018.



MANGEN, A.; WALGERMO, B. R.; BRONNICK, K. **Reading linear texts on paper versus computer screen**: effects on reading Comprehension. Disponível em:

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512001127>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela. – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) **Letramento Digital** – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 125-150.

ROJO, Roxane. **Textos multimodais**. Glossário Ceale. Disponível em: <<http://www.glossarioceale.com.br/verbetes/textos-multimodais>>. Acesso em: 13 jun. 2018.



LEITURA: AÇÃO FORMADORA, (TRANS) FORMADORA E (DE) FORMADORA

Mestre Ana Cláudia RAMOS (Faculdade Catuaí)³³

RESUMO: O presente artigo aborda a leitura enquanto ação transformadora do sujeito. Sabemos da importância da leitura para o processo de construção da realidade e do conhecimento. Contudo, porque a leitura trespassa qualquer experiência humana e para a sua produção, por sua vez, demanda a curiosidade, espontânea ou estimulada por outros, do sujeito face ao objeto a ser (re) conhecido, o modo como aprendeu a ler pode instigá-lo ou não a ações transformadoras pessoais e em seu entorno. Portanto, algumas práticas de leitura podem gerar efeitos formadores, transformadores e (de) formadores na formação do sujeito.

Palavras-chave: Leitura; formação; subjetividade.

³³ anaclaudiaramos77@gmail.com - O artigo apresentado refere-se a uma subseção e fragmentos da dissertação RAMOS, Ana Cláudia. Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores? Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

INTRODUÇÃO

No contexto educativo, a aprendizagem da leitura assume um peso significativo e, por vezes, determinante no sucesso ou fracasso do aluno. Formar alunos leitores em se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a leitura é fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais (GIMENO SACRISTAN, 2008). O ato de ler favorece ao leitor o acesso a informações, de distintos campos, bem como pode favorecer o desenvolvimento da criticidade, levando-o a assumir posições condignas ao pleno exercício da sua cidadania, porque é capaz de aprender a aprender continuamente, bem como de aprender a viver junto. (TEDESCO, 2011).

Quando pensamos sobre leitura, logo nos vem à mente o livro. Pensar leitura é, quase sempre, pensar em códigos linguísticos de um texto literário ou não, mas sabemos, entretanto, que a leitura vai muito além da simples decodificação dos elementos escritos da língua materna. Não descartamos, porém, o grande mérito da leitura de livros em sala de aula, realizadas com o intuito de formar “bons leitores”. Todavia, deveríamos atentar para a formação que ultrapassa o domínio da linguagem oral e escrita.

Classificar um sujeito como bom ou mau leitor é, não só arriscado, como passível de excluirmos alguém, visto que qualquer pessoa perante um objeto realiza uma leitura. Passamos o tempo todo fazendo leituras e, independentemente de como a realizamos, sempre (re) produzimos os efeitos de nossa experiência no campo simbólico que as práticas sociais nos permitem adentrar. Porém, como professores, somos frequentemente solicitados a qualificar os alunos: respondemos segundo nossa concepção de bom e mau leitor. Ao fazê-lo demonstramos a nossa concepção de leitura, das competências que consideramos necessárias para produzi-la. No nosso caso, considerando um bom leitor aquele que interage com diferentes textos e contextos,



sendo fluente e crítico. Cabe, entretanto, analisar como vem sendo concebida a formação de aluno leitor.

DESENVOLVIMENTO

Iniciaremos com alguns apontamentos sobre o uso social dos termos: formar, leitor e leitura. Houaiss (2009) em seu dicionário epistemológico, apresenta as seguintes definições: **Formar**, lat. *fórmó,as,ávi,átum,áre* 'dar forma, formar, conformar; arranjar, organizar, regular; modelar, instruir; dar certa disposição ao espírito; confeccionar; (fig.) criar, produzir'. **Leitor**, lat. *lector,óris* 'o que lê'; **Leitura**, lat. *medv. lectura*, do rad. do supn. do v. *legere* 'reunir', ação ou efeito de ler, ato de apreender o conteúdo de um texto escrito, ato de ler em voz alta, hábito de ler, maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento.

Assim sendo, podemos entender que, segundo a nossa tradição simbólica, formar leitores é conduzir as pessoas, arranjando e organizando situações para que sejam capazes de ver, conhecer, compreender, aprender o que foi articulado por outrem, por vezes pelo leitor em situações anteriores. Esses comportamentos incluem a participação de diferentes dados sensoriais (visão, tato audição, etc.)

Coelho (2000) elenca como das vantagens do sujeito realizar leituras, especialmente de textos literários, porque estas “estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro [...]”. (COELHO, 2000, p.16).

A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo na construção de sentidos para o texto, assim ela é definida nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - (BRASIL, 2000). Por conseguinte, a leitura não se reduz a decodificações pontuais dos signos (letras, símbolos, imagens, etc.), porque



implica em compreendê-los, visto que alguns sentidos atribuídos ao texto começam a ser constituídos pelo leitor, antes mesmo da sua leitura propriamente dita.

Smolka (1989) caracteriza a leitura como uma atividade humana. Essa atividade pode ser concebida, no sentido psicológico, como sendo um processo dinâmico que em sua realização congrega os efeitos das relações *sócio-interativas* e *individuais-cognitivas*. Portanto, pode-se dizer que a leitura é um processo de interlocução fundada em interações sociais anteriores. Isso porque é no seio das relações cotidianas interindividuais que ocorre a atividade humana, e é no âmbito dessas relações que surgem os signos, sinais e símbolos, sejam eles linguísticos ou não, como instrumentos ou ferramentas que possibilitam futuras interações.

Segundo Smolka (1989) a atividade de leitura não se reduz ao conjunto de atividades das habilidades decodificadoras frente a um texto. Ultrapassa-as como expressão de uma forma de uso da linguagem, que sofre transformações no decorrer da História, a qual marca o indivíduo configurando suas relações sociais.

Podemos, ainda, como nos aponta Larrosa (2002a, p.133), pensar na leitura “como algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. Olhar para a leitura e compreendê-la como instrumento/processo formativo imprescindível para o ser humano, exige concebê-la como uma atividade que está diretamente ligada à subjetividade de quem a realiza, isto é, do leitor. Porém, para que tal ocorra é necessário que haja uma relação *íntima* entre o texto e o leitor, de modo que possam acontecer, nessa relação, mudanças em sua subjetividade. Portanto, reconhecer a leitura como uma atividade que vai além da decodificação é entendê-la como um meio eficaz para a aprendizagem e o desenvolvimento individual.

Por essa perspectiva, no momento em que é realizada uma leitura, de um texto literário ou não e, neste caso, por exemplo, uma “leitura de mundo”, necessário se torna que ocorram trocas, algumas delas longamente negociadas, entre o leitor e o *dito* e *não*



dito, isto é, também, do que foi silenciado pelo autor do texto (LARROSA, 2006). Trocas que implicam, muitas das vezes, não em simples informações que possam ser acumuladas, mas em cotejamento de crenças, valores e gostos. Freire (1989) no livro *A importância do ato de ler*, ensina:

[...] o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE 1989, p. 09).

Os humanos estão o tempo todo fazendo leituras e ao lerem, leem o mundo como este lhes ensinou a ler. Leem palavras, sons, imagens, e neste misto de textos e leituras podem refletir sobre suas ações e sobre o mundo que está em seu entorno. A leitura mais completa é aquela na qual se utilizam todos os sentidos e não somente a razão, porque a “boa leitura” é feita não apenas com o olhar, mas com os sentidos, com o pensamento, com um olhar crítico para o que se vê/ouve/sente. Como assegura Rezende (2007):

[...] há que se ler diferentes códigos, pois as várias leituras complementam-se, interligam-se, permitem ao leitor novas tessituras, que nunca são absolutamente novas... Do que lemos sempre sabemos algo; o que fazemos é complementar, reolhar, redescobrir, acrescentar, duvidar, confirmar [...] (REZENDE 2007, p.6)

A leitura permite integrar o que se lê ao eu, às experiências já vividas, instiga o leitor a expressar sua visão de mundo a partir do que ele concebe, e de si mesmo. Sendo assim, o ato de ler deve ser considerado um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem, a todo o momento, com os oferecidos pelo texto e/ou contexto. Esse tipo de leitura que defendemos propicia ao leitor que se acerque de outros modos de perceber, argumentar e refletir, de ser e de agir, que não



sejam os seus. Sobre a interação entre o sujeito (leitor) e o objeto (texto) oportunizada pela realização da leitura, Foucambert (1994) pondera:

[...] ler é questionar o mundo e ser por ele questionado; é questionar-se a si mesmo. Ler significa também construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é; significa, também, ter condições de questionar o texto escrito e de construir um juízo sobre ele. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

Ao realizar uma leitura o leitor pode mergulhar na obra e emergir a partir dela, quando essa o move e o incita a questionar e a interagir (seus conhecimentos, valores, crenças, atitudes, o que lê). Em assim sendo, pode, então, construir um novo olhar sobre o mundo. A partir do momento em que o indivíduo realiza esse tipo de leitura de um texto, ele, enquanto leitor, é levado a pensar, refletir, interrogar e interpretar sobre aquilo que o texto está lhe dizendo. Há uma interpelação do texto sobre o leitor que o coloca em questão tirando-o de si mesmo e, ocasionalmente, o transforma. Bourdieu (2001) para sublinhar a importância da leitura de um livro afirma, “[...] pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar o próprio mundo social.”

O leitor, por sua vez, deixa e imprime suas marcas e suas experiências no texto que lê. Como salienta Kanaan (2002) o leitor, diante de um texto faz-se interlocutor, porque, além de seguir as pistas fornecidas pelo autor do texto, lança tantas outras contribuindo assim para um dos sentidos possíveis do texto. Isso porque “sujeitos e textos são afetados (e transformados) reciprocamente pelo ato da leitura”. (KANANAN 2002, p.132)

Smith (1999) assinala, ainda, para a importância de olharmos a leitura como algo a mais do que é usual, inclusive em contextos escolares. Neste caso, ela não pode se restringir apenas ao campo visual, ao simples reconhecimento dos códigos, mas deverá conferir significação a eles e relacioná-los com todos os conhecimentos prévios,



só assim haverá uma compreensão real da leitura. Para tanto, Smith (1999) faz a seguinte afirmativa:

Para compreender a leitura [...] devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais as diferenças socioculturais, aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular. (SMITH 1999, p 09).

Não podemos descartar, em geral, a importância que os olhos têm na leitura, uma vez que é através deles que a maioria dos dados chegam ao cérebro, isto é, fornecem a “informação visual”. Esses dados, porém, não são o bastante para que haja a compreensão da leitura. Outras informações são necessárias como o conhecimento da língua em que foi escrito o texto e da sua estrutura; conhecimento, sobre o assunto, ou seja, o conhecimento prévio. Enquanto o cérebro vê, isto é, recebe as informações e as vai associando e organizando com os conhecimentos preexistentes, os olhos somente recebem e por suas terminações nervosa transmitem as informações. Como disse Vieira (2007, p.2) “é no cérebro que está o mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como o resultado da experiência e da cultura vivida pelo ser humano”. (VIEIRA 2007, p.02).

Como vimos argumentando a formação por meio da leitura só é possível através da experiência, isto é, pelo “saber da experiência” como aponta Larrosa (2002b). Este autor define experiência como sendo algo que *nos* passa e não *o que* se passa, que *nos* acontece e não *o que* acontece, que *nos* toca e não *o que* toca. Podemos concluir que, no dia a dia, muitas coisas se passam, porém, poucas coisas nos acontecem. Recebemos muita informação, mas raramente permitimos que elas nos modifiquem.

Ao empregar o termo “saber da experiência” Larrosa (2002b) refere-se ao saber no sentido de “sabedoria” e não no sentido de “estar informado”. O saber da experiência



não está fora do sujeito, como está, por exemplo, o conhecimento científico. O saber da experiência é idiossincrático e subjetivo, ligado ao sócio individual e particular.

O homem moderno está cada vez mais distante de seus saberes da experiência, pois poucas vezes o indivíduo os percebem e os conhecem. A falta de tempo no mundo moderno pode justificar, em parte, o distanciamento entre sujeito e a sua experiência. Com relação ao mundo moderno Larrosa (2002b) assinala:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA 2002b, p.23. Grifos nossos).

Sabemos que a conexão entre sujeito e o “saber” da sua experiência é necessária à formação individual, por exemplo, do aluno, mas a velocidade dos acontecimentos e o que ela provoca - a falta de silêncio, de memória e a insatisfação - são obstáculos para que ocorra essa conexão.

Ao entrar em contato com outros saberes, o aluno passa a adquiri-los, como se nascessem do rejuvenescimento dos saberes anteriores. Há um movimento cíclico no que diz respeito à apropriação de conhecimentos, visto que esses nascem e se renovam a todo instante. A leitura é um processo que propicia movimento, fazendo com que os velhos saberes sejam aperfeiçoados pelo “saber da experiência”.

CONCLUSÃO

A leitura é uma atividade que permite (res) significar os saberes por meio da interação que os sujeitos mantem com o texto. Ao debruçar-se sobre um texto o leitor é capaz de mergulhar na linhas e entrelinhas do que é dito e não dito. Ao emergir do



mundo simbólico, o sujeito se forma, ao passar por uma (de) formação e (trans) formação. Deste modo, a subjetividade de quem realiza uma leitura, sofre modificações, muitas vezes, significativas.

As trocas realizadas por meio da leitura, exercidas em um espaço intersubjetivos, propiciam o leitor perceber, argumentar, refletir, ser e agir. Sendo assim, podemos concluir que a leitura nos leva a uma “saber” por meio da experiência, transformando e formando a nossa subjetividade.

REFERÊNCIAS

- BORDIEU, P. A leitura: uma pratica cultural (debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. P. 229-254.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1a a 4a série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria analise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.p.11-24.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GIMENO-SACRISTAN, J. **A educação que ainda é possível**. Ensaio sobre a cultura para a educação. Porto: Portoed, 2008. p. 85-109.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss Objetiva, 2009.
- KANAAN, D A-B. **Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector**. Casa do Psicólogo, 2002.
- LARROSA J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.



_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, Espanha n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002b.

_____. **Pedagogia profana:** dança piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

REZENDE, L. A. Leitura na graduação: para apalpar as intimidades do mundo. In: _____ (org.) **Leitura e visão de mundo:** peça de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007. p. 1-11.

SMITH, F. **Leitura significativa.** 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças. In: SILVA, E. T. da; BORDINI, M. da G.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-41.

TEDESCO, J.C. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid. n. 55. p. 31-47, 2011.

VIEIRA, M. C. T. **Leitura significativa:** prazer, dever ou relevância social no ensino superior? CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais, Campinas, SP: ALB. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss06_07.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2009.



**SESSÃO DE COMUNICAÇÕES:
FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA III**

A RELAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR COM A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.

Cláudia Peres Barbosa JORGE³⁴ (UEL/Bolsista Capes).

RESUMO: este trabalho visa a estudar as diversas maneiras por meio das quais as propostas de letramento literário podem contribuir com as práticas escolares, visando desenvolver uma perspectiva crítica, a partir da análise-interpretativa da crônica “Muribeca”, do poema “O Bicho o” e do documentário “Ilha das Flores”, sobretudo no que diz respeito à construção histórica de um grupo social “marginalizado” em uma sociedade em que ainda prevalece um discurso conservador. O tema será pesquisado tomando como referências teóricas os estudos de Cosson (2012) sobre a relação entre o letramento literário escolar e a formação de um leitor crítico. Na escola nota-se uma limitação dos saberes e do trabalho com a literatura, reduzindo seu estudo a períodos literários, ao contexto histórico, às características de estilo e autores principais sem se deter na própria leitura do texto literário. Pretendo, dessa forma, contribuir com um instrumental teórico-metodológico que auxilie os professores de LP na formação de leitores críticos no Ensino Básico.

Palavras-chave: letramento literário; formação de leitores; formação de professores.

³⁴ Endereço eletrônico: claudiapbjorge@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da Educação Básica tem sido tema de grandes debates nos últimos tempos no cenário nacional. A disciplina de Língua Portuguesa demarca importante espaço no currículo escolar, assim possui destaque nas políticas públicas educacionais, a exemplo do seu papel nas avaliações em larga escala, como a prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³⁵.

Ao mesmo tempo, observamos a ausência da formação crítica dos estudantes que sofrem os efeitos alienantes da indústria cultural midiática, fazendo com que os espaços de reflexão e interesse político sejam cada vez mais reduzidos. Assistimos à reprodução das construções ideológicas das sociedades modernas, que trazem em seu bojo papéis previamente definidos e estereotipados, tidos como naturais, desconsiderando todo o conjunto de elementos/interesses subjacentes que permeiam essas construções - como a reprodução das representações identitárias de grupos sociais marginalizados (mulher, negro, “pobre”).

Por sua vez, no ensino de literatura e na formação do leitor, manifesta-se a primazia de um modelo teórico de assimilação de técnicas, que envolve a categorização do tempo e do espaço, narrador e personagens, marcado pela ausência de relações de subjetividade e da produção de uma leitura autônoma. Estudiosos que observam o tratamento do texto literário no contexto escolar, como Lajolo (1993), Soares (2001) e Cosson (2012), evidenciam o caráter limitado dessa atividade, que historicamente tem dado ênfase à leitura de fragmentos

³⁵ A Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. São aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (Saeb). São avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em: www.inep.gov.br



de obras, estudos históricos de períodos literários, características de estilo, autores principais, sem se deter propriamente em questões de abordagem do texto literário em si.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos, capazes de refletir sobre questões sociais de sua realidade, de reconhecer e compreender posições, lugares sociais, culturais e ideológicos diferentes dos seus, este trabalho objetiva elaborar uma proposta de ensino de língua portuguesa e literatura, focalizando as séries finais do ensino fundamental II.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

O estudioso Cosson (2012), com a finalidade de enfocar uma nova perspectiva para a leitura do texto literário, propõe o uso do termo *letramento literário*, correspondente ao processo de letramento que se dá através dos textos literários. Esse processo abrange uma dimensão distinta do uso da escrita e também uma forma de assegurar seu real domínio. Nesse sentido, “a literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2012, p.16).

É importante ressaltar que o letramento literário pode acontecer, também, fora do ambiente escolar, porém a escola, enquanto agência cultural e agência de letramento, tem sido o principal canal entre aluno/ leitura/literatura. Portanto, através da escola, por conseguinte, da mediação do professor, o aluno será capaz de realizar uma leitura proficiente do texto literário.

De acordo com as propostas dos PCNs³⁶, é preciso distanciar-se do uso da literatura como “expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de

³⁶ *Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNS foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias.*



higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc.” (BRASIL, 1997, p.30). Da mesma forma observam que:

Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p.30).

Entretanto, a literatura parece enfrentar um dos seus momentos mais difíceis na escola. Pesquisas atuais ³⁷ mostram que, para muitos professores e estudiosos da área de Letras, “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e inércia curricular” (COSSON, 2012, p.20), e a justificativa para essa afirmação é que, na atualidade, a pluralidade dos textos, a onipresença das imagens, a multiplicidade de manifestações culturais, entre outras características da sociedade contemporânea, fortalecem o enfraquecimento do uso dos textos literários na escola atual.

Diante destas observações, podemos constatar que o que prevalece na escola ainda é o pensamento sobre o uso da literatura como matéria educativa, a qual antecede a existência da escola formal. Ou seja, a leitura literária presente no meio escolar prevê objetivos claros, os quais estão relacionados basicamente ao ensino-aprendizagem de língua materna – análise linguística e, ou limitando o texto literário a fragmentos, estudos de períodos históricos, estilos, autores principais, sem focalizar questões de abordagem do texto literário em si.

Como alternativa, Cosson (2012) defende a perspectiva do letramento literário enquanto trabalho de leitura literária na escola, como podemos observar:

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas

³⁷ Pesquisa realizada pelo professor Cosson (2012) durante aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia.



sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (COSSON, 2012, p.30).

Neste contexto, o estudioso propõe uma prática constituída por quatro sequências básicas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação deve acontecer de modo que o professor prepare o aluno para a entrada no texto, ou seja, a leitura na escola demanda uma preparação, uma antecipação. De acordo com Cosson (2012), “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um texto é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (p.55).

Na etapa de introdução, é relevante uma breve apresentação da obra e do autor - justificar a escolha da obra, porém sem antecipar a história, pois poderia eliminar o prazer da descoberta. O contato físico é fundamental no processo de reconhecimento da obra, pois temos que considerar que muitos não são leitores e não costumam manusear uma obra literária.

A etapa final do processo de leitura, a interpretação, deve se constituir a partir das inferências construídas durante o percurso, para assim chegar à composição do sentido do texto, pautado na comunicação que envolve autor, leitor e comunidade.

Desta forma, as propostas dos Estudos do Letramento Literário e dos Documentos Oficiais, que visam capacitar o aluno para uma possível compreensão do mundo, parecem distantes da sala de aula. Neste sentido, é fundamental que a leitura literária na escola constitua o texto literário como o centro das práticas literárias a partir da leitura efetiva dos textos como forma essencial na construção do sentido, e não com respostas prontas, estruturadas.

Ressaltamos que as quatro fases ilustradas, brevemente até o momento, serão abordadas novamente na proposta pedagógica.



2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A escola é um espaço importante para discussões e possíveis (des)construções de representações sociais e identitárias. Trabalhar com obras envolvendo temas em que as minorias aparecem como sujeito do seu discurso significa dar visibilidade a vozes silenciadas.

Partimos do pressuposto de que a leitura deve ser trabalhada dentro de um contexto histórico, político, econômico e social. Neste sentido, buscamos selecionar obras que tratam de temas, os quais possibilitem o contato com questões de diversidade sociocultural, abertura para discussão dos conteúdos, podendo ampliar a percepção dos significados e a interpretação crítica.

Ressaltamos que a sala de aula é um espaço no qual a diversidade está presente, configurando um lugar de construção de representações sociais. É no contato com o outro que identidades vão sendo construídas, por isso a importância de uma abordagem responsável e heterogênea.

A pesquisadora Lajolo (1997) postula a concepção de leitura literária como um objeto multidisciplinar e transversal, ilustrado no fragmento do texto de Barthes (1980):

Se não sei por excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1980 apud Lajolo, 1997, p.11).

O trabalho com o texto literário exige situações em que questionamentos e divergências possam ser abertos para discussões na escola. Para que isso aconteça, Paiva (2008) evidencia a relevância da concepção de leitura do professor para o trabalho com a leitura literária, seu nível de importância para a formação de sensibilidades e de ampliação de mundo no alunado refletirá nas práticas significativas de leitura literária.



Neste sentido, buscar textos que proporcionem reflexões acerca do discurso hegemônico, presente na atual sociedade, no qual informações são bombardeadas pela indústria cultural e pela multiplicidade de canais, que produzem opiniões rasas e consensuais; fica evidente a necessidade da presença do professor leitor enquanto mediador na problematização de questões sociais e na produção de condições de compreensão das formações históricas, políticas e dos discursos a elas relacionados, capaz de criar este espaço de reflexão.

O termo utilizado anteriormente, professor-leitor mediador, refere-se à necessidade de reconhecimento deste professor enquanto sujeito-leitor, ou seja, sua experiência de leitura, seu repertório, sua capacidade de análise crítica dos textos, o que se constituirá em um significativo ponto de partida.

Cabe ressaltar que o trabalho com leituras não acontece de forma efetiva se o professor não tiver domínio e envolvimento com o conteúdo, pois a leitura é ampliada quando os textos nos provocam e correspondem a alguns significados. Assim, destaca Paiva (2008):

Em seu repertório de leituras, que será compartilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de música e com gêneros poéticos de tradição oral (adivinhas, parlendas, quadrinhas, etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização. Isso não quer dizer que vamos excluir a poesia erudita ou a autores canonizados, pois, na verdade, há uma circulação entre diferentes esferas da cultura. (PAIVA, 2008, p. 117).

A pesquisadora Colomer (2007) ilustra a importância do compartilhamento como uma forma de aproximação da leitura literária na escola: “A leitura literária na escola, pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores” (COLOMER, 2007, p.106).



3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os projetos de letramento, que são referenciados nos Documentos Oficiais, podem ser considerados como ferramentas organizadoras e norteadoras do trabalho docente e beneficiam “o necessário compromisso do aluno com a sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (BRASIL, 1998, p.87). De acordo com os PCNs, a prática atinge um amplo valor pedagógico, já que são pautados no desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita com a finalidade de uma prática social. A pesquisadora Kleiman (2000) define projeto de letramento como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (p.16).

Acreditamos que o ensino de literatura deve abarcar toda manifestação artística, de qualquer grupo social, veiculada por diversos suportes, orais ou escritos. Nesse sentido, ressaltamos que o projeto de letramento contempla tais anseios, pois pode ser pautado no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com o intuito de uma prática social, isso pode significar a ampliação das atividades em situações fora do contexto escolar.

A questão não é abandonar o cânone, mas sim incluir outras manifestações artísticas. Assim, a proposta de intervenção elaborada neste trabalho adota o projeto de letramento como base metodológica, pois envolve uma “atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p.5).



Neste capítulo, primeiramente, iremos apresentar a contextualização do documentário, uma breve análise do conto e do poema, utilizados na proposta. Em seguida, discorreremos sobre a proposta de intervenção pedagógica com base na proposta do Letramento Literário (COSSON, 2002) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (2008).

3.1 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ilha das Flores (1989) é de um documentário com duração de 13 minutos, produzido por Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil e Nôra Gulart, com roteiro de Jorge Furtado. O título “Ilha das Flores” refere-se a um lixão localizado na cidade de Porto Alegre. Apresenta, em seu enredo, a trajetória de um tomate, desde a colheita, o descarte por uma dona de casa, até a chegada ao lixão da ilha, onde crianças disputam alimentos que sequer serviriam de comida para os porcos. Os temas abordados pelo curta estão relacionados ao consumismo, desperdício, desigualdade social, fome, pobreza e miséria humana.

O conto Muribeca foi escrito pelo autor pernambucano Marcelino Freire, o qual escreveu também *Era Odito* (1998/2002) e *Balé Ralé* (2003), e organizou a antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*.

No conto selecionado, que faz parte do livro *Angu de sangue*, publicado em 2000, Marcelino Freire apresenta-nos as dificuldades enfrentadas diariamente por sujeitos que vivem à margem da sociedade. Essas dificuldades são expostas no conto por meio da voz de uma mulher, catadora de lixo, que reclama o fim do lixão do qual ela tira seu sustento e de sua família. A personagem-narradora reclama que seus filhos não terão mais brinquedos, nem livros e que seu marido ficará desempregado, caso o lixão seja eliminado:



É a vida da gente o lixo. E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho?

E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar pra comer?

E o que eu vou cozinhar agora? (FREIRE, 2005).

Toda a narrativa é construída com recurso da linguagem oral a partir de monólogo interior, como se esta personagem estivesse sido flagrada no momento em que falava.

Através da voz da catadora de lixo, que parece conversar com o leitor, a história vai se desenhando e as denúncias vão sendo feitas. Também, por meio desta mesma voz, conseguimos saber muito sobre quem é a personagem, afinal, o registro da sua fala não corresponde à variedade padrão, caracterizando a personagem como uma pessoa pertencente à camada socioeconômica baixa e com pouca escolaridade.

Isso fica evidente por meio da seleção lexical da personagem que usa a variedade não padrão da língua:

O que é que eu vou dizer pras crianças?

o moço tá servido?

A gente já tá acostumado.

A gente é só ficar calado (FREIRE, 2005).

No conto, mesmo fazendo uso de uma linguagem simples, permeada por traços da oralidade e que refletem a variante estigmatizada da língua, percebemos que a catadora de lixo planejou muito bem sua fala. Ela tinha uma intenção ao dizer o que disse, intenção de denunciar, sem demagogia, algo que acreditava ser injusto, afinal era do lixo que ela tirava seu sustento; assim, a personagem foi fazendo suas escolhas



lexicais, visando convencer seu interlocutor de que tirar-lhes o lixão seria como tirar-lhes a vida.

Prova disto, ela inicia fazendo uma introdução da situação, falando dos benefícios do lixo e afirmando que é dele que ela sobrevive, em seguida expõe o problema, dizendo que querem lhes tirar o lixão.

No desenvolvimento de seu texto, a catadora utiliza-se de argumentos para convencer seu interlocutor de que tirar o lixão seria injusto, fala sobre o governo, da descrença nas promessas feitas e denuncia crimes praticados.

Finaliza reafirmando que depende do lixo para sobreviver e dizendo que nunca tirarão o lixão deles.

Ao focar a percepção de uma catadora de lixo, o conto apresenta uma nova perspectiva da situação de miséria em que ela vive que vai contra o senso comum. A mulher não quer sair daquela situação, da vida que leva, como percebemos por meio de sua fala, é considerado boa, o desespero dela diante da notícia do fim do lixão, ela não vê outra forma de sobreviver que não seja aquela e não tem chances de viver de outra forma:

Isso tudo aqui é uma festa. Os meninos, as meninas naquele alvoroço, pulando em cima de arroz, feijão. Ajudando a escolher. A gente já conhece o que é bom de longe, só pela cara do caminhão. Tem uns que vêm direto de supermercado, açougue. Que dia na vida a gente vai conseguir carne tão barato? Bisteca, filé, chã-de-dentro – o moço tá servido? (FREIRE, 2005).

O autor denuncia de forma irônica a situação da catadora, cujo discurso é naturalizado como se a situação daquela família fosse confortável e normal.

Marcelino Freire, ao escrever Muribeca (2005), teve a sensibilidade de expor um ponto de vista diferente do da maioria das pessoas comuns. Qualquer ser humano imaginaria que quem vive em uma situação de miséria como esta personagem sonhe com uma vida nova, com uma casa para morar, com um trabalho, com um salário todo



mês, afinal, quem vive nas condições em que esta mulher vive sofre diariamente preconceitos e não é valorizado pela sociedade. Mas a personagem enxerga a vida de forma diferente e sente medo, insegurança diante da mudança, não acredita mais em promessas políticas.

Esta pode ser a visão de um leitor não autônomo que não consegue perceber a ironia do texto, considerando aquela condição como a melhor opção para a família de catadores.

Por meio da fala de uma personagem sem nome, que representa um tipo social, uma classe excluída e marginalizada, o conto traz uma realidade atual dos grandes centros urbanos, realidade que passa despercebida por uma sociedade cega e preconceituosa que faz questão de não enxergá-la ou fingir que ela não existe.

Já o poema O Bicho (1943), de Manuel Bandeira, destaca em sua poesia social, sem meias palavras, as condições miseráveis da realidade das ruas na contemporaneidade, em que um ser humano é igualado a um animal faminto. O poema é composto por quatro estrofes, sendo três tercetos e um monóstico, consegue com precisão destacar uma trágica realidade presente na cidade, o que observamos na leitura:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,



Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira (2007)

As condições sub-humanas em que o homem marginalizado vive em nossa sociedade, sendo esquecido e igualado a bicho, evidenciado nos primeiros versos do poema: “O bicho/ Vi ontem um bicho/na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos”; estes relatos evidenciam o olhar de descaso com a situação de miséria do homem que tal como um bicho se alimenta de restos.

Nos versos seis, sete e oito, a irracionalidade de quem passa fome é demonstrada, reproduzindo um homem diante da calamidade: “Quando achava alguma coisa/ Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade”.

O recurso de gradação utilizado no oitavo, nono e décimo verso rebaixa a figura do homem a animais e, ironicamente, são animais domesticados.

Consideramos o poema um desenho preciso da realidade que testemunhamos cotidianamente nas grandes cidades em que é exposta a desigualdade econômica e social que separa a humanidade.

3.2 PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste projeto, baseamo-nos na proposta de Letramento Literário de Cosson (2012), e nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (2008). Como recurso didático, adotamos a perspectiva de Cosson (2012), que propõe uma Sequência Básica constituída a partir de quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Abaixo, apresentamos a construção do projeto.



A *motivação* deve acontecer de modo que o professor prepare o aluno para a entrada do texto, ou seja, a leitura literária não tem apenas um caminho e o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras.

A escolha do documentário “Ilhas das Flores” como forma de motivação acontece pela proximidade temática com os outros textos, visto que todos abordam a desigualdade social e a miséria dos grandes centros. Assim, essa atividade atua como maneira de ativar os conhecimentos prévios do aluno, inserindo-o no contexto do tema abordado.

Cumprido destacar que as DCEs também ressaltam como importante o momento da motivação. No que concerne ao trato literário, adotam o “Método Recepional” (2008) como uma das perspectivas e consideramos que alguns pontos seguem análogos à perspectiva de Cosson (2012), aqui adotada. Nas DCE’s essa etapa é sugerida como *determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor*, que servirá de base para aproximação dos alunos com a leitura, ampliando seu conhecimento de mundo.

Esse primeiro contato com o tema pode ser o ponto de partida para o diálogo com o jovem leitor, em atenção à possibilidade de expandir discussões acerca do reconhecimento de diferentes ideologias. O professor pode solicitar que os alunos anotem as principais considerações sobre o documentário, as quais devem ser lidas pela turma. A atividade pode ser uma alternativa ao professor para mediar futuros debates, ao final da prática.

A próxima etapa da proposta é a apresentação do conto, em que o professor deve justificar, brevemente, a escolha da obra, apontar algumas características do autor e do gênero conto, porém sem antecipar a história, pois poderia eliminar o prazer da descoberta. Esse primeiro contato com o texto é fundamental no processo de



reconhecimento da obra, pois temos que considerar que muitos não são leitores e não costumam manusear uma obra literária³⁸.

Vale lembrar que é essencial que o professor não se estenda no processo de introdução da obra, uma vez que sua função é motivar o aluno a uma leitura efetiva da obra.

Por se tratar de texto curto, a leitura do conto deverá ser feita durante a aula. É relevante que esta etapa seja individual e silenciosa, pois espera-se que o aluno faça associações pessoais com o texto, como lembrar de algum episódio e fazer relação com o documentário trabalhado anteriormente, ou seja, relacionar o texto com situações sociais conhecidas, ou seja, fazer uma conexão entre texto e mundo.

Após a leitura individual, o professor pode propor um debate, buscando dialogar sobre os vários posicionamentos apresentados pela turma. É provável que no caso do conto “Muribeca” os alunos não percebam a ironia do texto, apresentado na análise do trabalho, portanto cabe ao professor orientar questionamentos e também, a autoavaliação de uma leitura reflexiva. Na proposta das DCEs, esta etapa é apontada como *questionamento do horizonte de expectativas*.

A etapa final do processo de leitura, a interpretação do aluno deve se constituir a partir das inferências construídas durante o percurso, para assim chegar à composição do sentido do texto, pautado na comunicação que envolve autor, leitor e comunidade.

O professor pode dividir os alunos em grupos para uma leitura solidária, ou seja, uma leitura compartilhada de impressões. Nesta etapa, ressaltar o papel do narrador na construção da ironia presente no texto.

³⁸ A apresentação física não pode deixar de acontecer; no caso das obras de Freire (2005), por serem contemporâneas, não são tão acessíveis, portanto cabe ao professor providenciá-las.



Essa etapa dialoga com a perspectiva apontada no método recepcional de *ampliação do horizonte de expectativas*, em que, a partir da leitura oferecida e dos questionamentos surgidos durante o projeto, os alunos tomam consciência das mudanças e das novas aquisições, levando-os a uma ampliação de seus conhecimentos.

De acordo com a proposta de Cosson (2012), a sequência básica se encerra na etapa da interpretação, porém acreditamos que uma atividade complementar como fechamento seria outra maneira de concluir o processo, já que neste momento os alunos estarão com uma visão ampliada sobre o assunto trabalhado.

Para este fim, escolhemos o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, pela proximidade do tema e da necessidade de expandir diferentes gêneros literários, uma vez que no ensino fundamental II o trabalho com poesia é pouco explorado.

O intuito desta atividade é permitir que o aluno “experimente” uma nova forma textual de modo significativo. Não cabe nesta atividade estudar a estrutura do poema ou o modo da sua construção, pois a finalidade da leitura é aproximar o aluno-leitor do significado mais amplo do poema, neste sentido,

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique a inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecimentos daquele leitor. (LAJOLO, 1997, p.51)

Esta etapa pode ser considerada como de reflexão e conclusão dos trabalhos, ou seja, o momento de analisar criticamente os encontros e desencontros das tarefas e das discussões realizadas durante o processo.

A proposta de trabalho deve ser iniciada com a leitura do poema feita em voz alta pelo professor. No segundo momento, os alunos individualmente interpretam a poesia através de um desenho, que deverá ser apresentado aos colegas e a partir destes

iniciar discussões. Posteriormente, os desenhos podem ser expostos em um mural na escola ou somente na sala de aula.

Outra sugestão é que o professor apresente o autor e contextualize a época e o local em que o poema foi escrito, pois a partir disso outras reflexões podem ser abertas, pois o poema foi escrito após a segunda guerra mundial, quando o país passava por transformações políticas e econômicas, de modo semelhante ao contexto sócio-histórico atual.

Para complementar essa proposta, sugerir uma atividade de escrita, como a elaboração de um poema escrito por grupos cuja a produção pode ser embasada nos desenhos já construídos pela turma e, posteriormente, expostos juntos.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, a perspectiva do Letramento Literário pode contribuir para uma orientação do ensino de literatura na escola, uma vez que tais estudos focalizam as práticas socioculturais de letramento e sua vinculação com as mudanças de ordem política, social, ideológica e cognitiva.

O posicionamento do professor diante do trabalho com a leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando e ampliando o conhecimento de mundo do seu aluno, será fundamental para uma leitura crítica do texto. Cabe ao professor/educador apreender a ideologia implícita nas obras de ficção para que ensine seus alunos a ler sem ficarem a mercê daquilo que leem (COLOMER, 2007, p.119).

A proposta pedagógica, aqui apresentada, deve ser um incentivo para novas possibilidades de trabalho com a leitura literária em sala de aula, focalizando no desenvolvimento do leitor crítico; espera-se que isto transpasse os muros da escola para uma formação humana.



REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola distribuição e leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceali; Autêntica, 2008.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- Sítio: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/documentario-ilha-das-flores.htm>. Acesso: 09/07/2016, às 14h53m.
- <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-original>. Acesso: 09/07/2016, às 15: 35



O PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS HABILIDADES DE LEITURA

Clarice de Matos OLIVEIRA³⁹

Mestranda em linguística (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF)

RESUMO: Busca-se, neste artigo, analisar como o professor de Língua Portuguesa pode ser um facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura aferidas nas avaliações educacionais em larga escala. Dessa forma, com base na análise de dois descritores da matriz de referência proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pretende-se demonstrar a importância da atuação do professor de Português como agente de letramento.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; letramento; professor mediador.

³⁹ *E-mail_claricematos2013@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar as estratégias de leitura aferidas nas avaliações educacionais de larga escala (avaliação externa) e propor reflexões sobre o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador no desenvolvimento dessas habilidades.

Atualmente, nota-se uma preocupação com o desenvolvimento da leitura no contexto escolar. O governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos do país e, nesse sentido, também é revelado um cuidado com a formação do leitor. O PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes. Esses indicadores são determinados também pela Prova Brasil, que avalia as competências construídas e as habilidades desenvolvidas no processo de leitura.

Dessa forma, primeiramente serão apresentados os aportes teóricos que embasam as discussões sobre os processos de alfabetização e de letramento, a formação do professor de Língua Portuguesa e sua atuação como mediador de leitura. Após a fundamentação, será feita uma breve apresentação das avaliações educacionais em larga escala. Em seguida, será apresentada a análise de dois descritores da matriz de referência proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que estão diretamente ligados ao letramento ideológico, utilizando exemplos de itens que foram divulgados em boletins de avaliações. No fechamento, serão realizadas considerações finais, retomando as temáticas desenvolvidas neste trabalho.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, em um primeiro momento, os conceitos de “alfabetização” e “letramento” foram confundidos, uma vez que a discussão sobre o letramento surgiu enraizada no conceito de alfabetização. De forma equivocada, esses dois processos passaram a ser vistos como uma fusão.

Cabe ressaltar, que a alfabetização e o letramento não podem ser considerados sinônimos e também não pode haver o apagamento de um em detrimento do outro. Esses processos são indissociáveis, visto que a entrada de uma criança ou de um adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre pela conjugação desses dois processos:

[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 14).

A manutenção dos termos “alfabetização” e “letramento” é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois esses dois processos envolvem “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15). Desse modo, diante dos resultados preocupantes que vêm sendo apresentados sobre a educação no Brasil, faz-se necessário repensar os processos de ensino que estão sendo aplicados em sala de aula.

O estudioso Brian Street, no ano 1984, publicou uma obra que apresentava os novos estudos do letramento. Kleiman (1995) foi uma das autoras que divulgou essa nova perspectiva no Brasil. Street propôs dois enfoques para o estudo do letramento: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”. Segundo Street (1993), o modelo autônomo de letramento considera que as práticas são independentes do contexto



social e que as consequências para a sociedade e para a cognição são provenientes de sua natureza própria. Já o modelo ideológico de letramento assume que as práticas de letramento estão ligadas aos fatores culturais e aos diferentes contextos de leitura e escrita (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p.99).

Dessa forma, observa-se a necessidade de as escolas adotarem uma metodologia de ensino que desenvolva com os alunos um modelo ideológico de letramento, visto que um dos seus principais objetivos é possibilitar a participação dos estudantes nas diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

2. 2 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Os resultados insatisfatórios provenientes das avaliações de desempenho dos alunos na atividade de leitura e de escrita muitas vezes são atrelados à “incapacidade do professor” ou à “má formação do professor”. Essas questões trazem discussões sobre o quão preparado um profissional da educação está para entrar em uma sala de aula.

Cabe ressaltar que algumas medidas vêm sendo implantadas para a melhoria da formação do professor, como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Contudo, esses investimentos não surtem efeitos imediatos, pois são iniciativas novas e ainda pouco exploradas.

Uma medida que deve ser adotada na formação do professor é “a perspectiva de aproximação entre teoria e prática” (MARQUES, 2004, p. 113), já que muitos alunos de cursos de licenciatura relatam que não conseguem aplicar a teoria apresentada durante a graduação dentro de uma sala de aula.



Outra prática pedagógica para a formação docente é o projeto de letramento, que funciona como uma organização didática, que promove atividades de escrita e leitura a partir do interesse real na vida dos alunos e da exploração de gêneros que circulam, de fato, na sociedade (KLEIMAN, 2000, p. 238 *apud* MARQUES, 2004, p. 117). Esse modelo de trabalho

promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica (MARQUES, 2004, p. 117).

As agências formadoras de professores devem propiciar condições para que os futuros educadores dominem os gêneros textuais, visto que eles serão os responsáveis por oferecer o contato dos alunos com os mais variados gêneros e irão “mediar as ações de leitura e escrita em contexto de formação, favorecendo a aprendizagem” (SOARES, 2004, p. 124).

Um dos principais papéis do professor é proporcionar o contato do aluno com os diversos gêneros que circulam pela sociedade. O educador deve colocar o aluno diante do texto, sendo o mediador entre o aluno e a obra, pois “atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura [...] é papel central do professor” (BARBOSA, 2011, p. 156). A leitura precisa ser ensinada na sala de aula, tutoriada e mediada pelo docente, para que o aluno possa transitar pelos sentidos mais profundos que o texto pode oferecer. Essa experiência não acontece espontaneamente, precisa ser organizada, incentivada e acompanhada.

A escola é responsável pela educação dos indivíduos, assim sendo, ela é um dos principais espaços sociais que promove o letramento. A respeito do espaço escolar como promotor de letramento, é preciso expandir o letramento escolar para os letramentos sociais, como apresenta Kleiman (1995):



Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, *apud* SOUZA E SERAFIM, 2012, p. 24).

Tendo em vista que a escola assume papel fundamental nas práticas de letramento, o professor é o responsável por mediar esse processo, que vai desde a alfabetização até o seu conhecimento de mundo (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 24).

Diante disso, é preciso ressaltar a importância do professor no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, posto que as estratégias de leitura são tarefas cognitivas que precisam ser ensinadas e trabalhadas em diversos contextos comunicacionais.

3. AVALIAÇÃO EXTERNA

O fracasso da alfabetização brasileira ocorre há muitas décadas. Porém, antes, esse insucesso era revelado pelas avaliações internas, que representavam um alto nível de reprovação e evasão das escolas. Atualmente, os dados sobre o nível de alfabetização são revelados pelas avaliações externas à escola.

Essas avaliações delineiam o desempenho dos alunos com relação às habilidades essenciais de leitura, uma vez que

ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos

gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual (INEP, 2009 *apud* MENEGASSI e FUZA 2010, p. 328).

Os resultados dessas provas são utilizados como instrumento público para orientar a democratização do ensino e da educação e podem refletir as condições de oferta de ensino e da formação escolar dos estudantes. Esse tipo de avaliação permite tanto às instituições quanto à sociedade o acompanhamento das práticas desenvolvidas com os alunos. Em muitos casos, os resultados dessas provas revelam que os alunos apresentam níveis de proficiência muito abaixo do esperado, algumas vezes um nível referente a duas séries anteriores a que eles estão.

As avaliações externas podem ser estaduais (como o SAERJ⁴⁰, o SIMAVE⁴¹), nacionais (como o SAEB, o ENEM⁴²) e internacionais (como o PISA⁴³). Essas provas podem ser aplicadas nos Ensinos Fundamental e Médio.

Essas avaliações são construídas/elaboradas a partir das matrizes de referências. Nesses documentos estão presentes o que será avaliado em cada disciplina e em cada etapa escolar, contendo as competências e as habilidades esperadas que os alunos tenham desenvolvido. As matrizes de Língua Portuguesa apresentam tópicos subdivididos em descritores, que indicam as habilidades elementares e fundamentais que podem ser aferidas em um teste objetivo.

4. ANÁLISES

Considerando que a avaliação em larga escala contribui para a formação crítica do aluno, para reflexão sobre a forma de trabalho nas escolas – pensando nos pontos

⁴⁰ *Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.*

⁴¹ *Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.*

⁴² *Exame Nacional do Ensino Médio.*

⁴³ *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.*



fortes e déficits no processo de leitura dos alunos – e para a promoção do trabalho com gêneros textuais, existem habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa que dialogam diretamente com o letramento ideológico, dentre elas:

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Todo texto é produzido com uma determinada finalidade, ou seja, tem um objetivo comunicativo específico. Os diversos gêneros textuais existentes podem ser escritos para informar, expor, narrar, orientar, alertar, divulgar, divertir, entre outros.

A escola deve proporcionar ao aluno o contato com os diferentes gêneros textuais e realizar um trabalho aprofundado com textos orais e escritos que envolvam as situações reais de uso da língua. Com base nessa perspectiva de ensino, para o aluno compreender e identificar a função social de um texto, ele precisa lançar mão dos elementos linguísticos e contextuais presentes no texto. Cabe salientar que os conhecimentos socioculturais estão ligados ao contexto de uso, à função social, ao formato e ao propósito comunicativo dos textos.

Dessa forma, os itens que avaliam essa habilidade requerem do aluno a compreensão da função comunicativa de um texto. Essa habilidade é fundamental, pois possibilita aos estudantes dominar os diferentes propósitos comunicativos dos diversos gêneros textuais presentes nas esferas sociais de interação. Para isso, o estudante precisa fazer a leitura do texto como um todo, identificando o propósito desse texto. Mas, para essa identificação, é necessário que o aluno esteja familiarizado com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Cabe, assim, ao espaço escolar propiciar essa familiarização.

À segunda habilidade destacada consiste em:

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Na sociedade, exercemos vários papéis sociais, como aluno, filho, pai, mãe, tio, empregado, cliente, paciente, professor etc. e as características linguísticas permitem



verificar as marcas que demonstram esses papéis. Cabe ao professor realizar um trabalho de conscientização linguística, permitindo que o aluno desconstrua os preconceitos linguísticos referentes aos usos da língua, apresentando ao seu aluno as diferentes variedades linguísticas, mostrando que elas são usadas em diversos contextos e com diferentes propósitos comunicativos.

Nas avaliações externas, essa habilidade se configura na identificação do locutor de um texto e do interlocutor a que ele se destina ou na identificação da variação linguística predominante em um texto. As marcas linguísticas, como tipo de vocabulário e assunto, contribuem para que o aluno faça esse reconhecimento.

Para ilustrar essas habilidades, foi feita uma busca nos sites de divulgação de resultados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) de itens que foram utilizados nas avaliações e divulgados nos boletins pedagógicos. Essa publicação tem o objetivo de aproximar o universo escolar das avaliações com as quais ele está envolvido, dando mais transparência ao processo avaliativo. A análise foi feita a partir de dois itens retirados da Revista Pedagógica de 2013 do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Como primeiro exemplo, utilizo um item que avaliou o objetivo comunicativo de uma anedota.

Leia o texto abaixo.

Tradução simultânea

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os calouros se sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que riam.

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. Ago. 2010. p. 42. (P070131C2_SUP)

(P070133C2) Esse texto tem o objetivo de

- A) divertir o leitor.
- B) divulgar um fato.
- C) explicar palavras.
- D) fazer uma demonstração.



O texto utilizado como suporte para o item tem uma curta extensão e uma função específica: divertir o leitor. Para identificar o gabarito, o estudante teria que analisar a estrutura do texto e o conteúdo apresentado, percebendo que o texto tem um traço humorístico, visto que apresenta um final inesperado. Entretanto, o aluno pode não estar familiarizado com esse gênero e não conseguir conjugar todos os elementos constitutivos desse texto para chegar ao propósito comunicativo.

Dessa forma, a escola e o professor devem propiciar o contato efetivo do estudante com os variados gêneros que circulam na sociedade, o que contribuiria para melhores resultados nas avaliações externas no que tange a essa habilidade, já que os alunos estariam familiarizados com os diversos gêneros e conseguiriam reconhecer a composição dos mais variados textos (estrutura, linguagem, tipologia textual, referência bibliográfica etc.).

Para exemplificar a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, selecionei um item que avaliou a linguagem predominante em uma crônica.



Leia o texto abaixo.

O cronista é um escritor crônico	
5	O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no Jornal do Brasil, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.
10	O que é um cronista? Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.
15	Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista. O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre colonista e cronista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e ideias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu "eu", como o do poeta, é um eu de utilidade pública.
20	Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.
25	

SANT'ANNA, Alfonso Romano de. Disponível em: <<http://silencioadex.net/cronicas/>>. Acesso em: 26 maio 2011. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090363C2_SUP)

(P090364C2) A linguagem utilizada nesse texto é, predominantemente,

- A) formal.
- B) informal.
- C) técnica.
- D) regional.

O suporte utilizado para a construção desse item foi uma crônica de extensão média, que aborda como é o trabalho de um cronista. Para chegar ao gabarito desse item, o aluno deveria reconhecer as marcas que caracterizam o uso da gramática normativa, assinalando assim a alternativa A: formal.

Nesse processo de reconhecimento do uso da linguagem, o aluno precisa ser orientado que existem variações linguísticas e que elas são usadas em contextos diferentes. Mais uma vez, notamos que o ambiente escolar tem papel fundamental na formação do aluno, sendo responsável por apresentar aos estudantes as diversas situações comunicativas presentes na sociedade.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou apresentar algumas reflexões relacionadas ao processo de letramento que deve ser desenvolvido pela escola e à atuação do professor de Língua Portuguesa como mediador no processo de leitura. A partir das análises feitas, no que se refere ao trabalho do professor de Português no desenvolvimento das habilidades de leitura, constata-se que o trabalho com a diversidade textual é fundamental, pois permite ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva e crítica.

Verifica-se com esse trabalho a importância da formação do professor de Língua Portuguesa, porque ele atuará como agente de letramento no espaço escolar, desenvolvendo com os alunos as estratégias adequadas para que eles tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada.

No que diz respeito às avaliações em larga escala, elas estão diretamente ligadas ao processo de letramento dos alunos, sendo que o papel do educador é fornecer os aparatos necessários para que os estudantes tenham condição de obter um bom resultado nessas avaliações. Desse modo, cabe ao profissional conhecer a avaliação, fundamentar-se e aproximar o seu aluno desse universo, sem “treiná-los” obviamente, mas promover experiências de contato.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa tem participação direta no processo de letramento e no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Cabe a ele, desenvolver um trabalho com os diversos gêneros, para que os alunos reconheçam as características, a organização composicional e os estilos específicos de cada um, sendo esse reconhecimento necessário para a vida e para o reconhecimento humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. T. **Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem.** Edu.foco, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 145-167, mar./ ago. 2011.



CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em:
<<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MARQUES, I. B. A. S. A formação de professores de Língua Portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: Kleiman, A; Assis, J.A (orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MENEGASSI, R. J. FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. In: **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

PAEBES 2013, **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.paebs.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PAEBES-RP-LP-9EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas da alfabetização. In: **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004.

ROJO, R. LETRAMENTO (S) Prática de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola, p. 95-121, 2009.

SOUZA, H. D. S. C. SERAFIM, M. S. A mediação da leitura infantil na educação infantil: onde a leitura precede as palavras. In: Bortoni-Ricardo, S. M et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.



SOCIOLINGUÍSTICA E LITERATURA: ENSINO DE VARIAÇÕES REGIONAIS NA OBRA MODERNISTA “O QUINZE”, DE RACHEL DE QUEIROZ

Kauana Scabari dos SANTOS⁴⁴

João Carlos Domingues Dos Santos RODRIGUES⁴⁵

RESUMO: A presente trabalho busca lançar olhar investigativo às variações regionais presentes na obra “O quinze”, de Rachel de Queiroz. Na literatura marca-se a concepção regionalista e social devido à descrição da temática frente aos problemas no âmbito da sociedade, os quais assolaram a região do Nordeste, em 1915. Nosso objetivo é olhar para a língua enquanto contexto de uso e aplicada ao ensino. E estreitar os laços entre os campos dos saberes linguística e literatura, uma vez que “Assim como as pesquisas linguística de corrente sociovariacionista vieram a dar um novo rumo aos estudos da linguagem, a literatura modernista trouxe a lume uma nova maneira de perceber a língua, cujas funções estão atreladas a fatores lingüísticos [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Utilizaremos como aporte teórico na compreensão e investigações da área sociolinguística a teoria de Tarallo (2002), além da teoria crítica literária de Bosi (1970).

Palavras-Chave: Variação Regional. Ensino. Obra literária “O Quinze”.

⁴⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL.

⁴⁵ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUCPR.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No intuito de promover uma maior compreensão acerca da língua portuguesa e das variações encontradas entre seus falantes no território brasileiro, objetivamos analisar uma obra do regionalismo brasileiro. Deste modo, investigou-se quais as marcas da variação regional nordestina estão presentes na produção literária e, que pela própria notoriedade da obra em âmbito nacional passaram a ganhar um *status* diferenciado, quanto a temática, enredo e construção da linguagem.

Raquel de Queiroz, Monteiro Lobato, Jorge Amado, entre outros fazem parte de um grupo de autores do modernismo nacional, os quais foram responsáveis por trazer a cultura popular com seus costumes e linguagem própria à literatura. A geração de 30 é apresentada por Antônio Cândido como aquela que faz o povo brasileiro surgir como “realidade literária” (CADERNOS, 1997, p.55). Motivo pelo qual nos instiga a conhecer ainda mais de perto como se dá matéria e a forma da realidade expressa por meio da língua e linguagem. Nossa pesquisa, também, tem por objetivo a quebra de alguns paradigmas e estereótipos acerca das variações regionais, bem como destaca a Geolinguística e os estudos da Sociolinguística no que se refere ao preconceito linguístico. Assim, não existe uma Língua Portuguesa (LP), a qual podemos considerá-la como imutável ou mesmo estanque sem carregar fatores de identidade. É tarefa fundamental do professor atentar-se para o modo como a LP da comunidade lusófona é utilizada pelos falantes, podendo ser objeto e matéria fundamental na produção literária. Assim, como forma de marcar uma região, uma cultura e/ou uma identidade nordestina.



A VARIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao abordarmos a temática ensino, evoca-se a ideia de metodologia, neste caso, um guia e roteiro ao professor de língua portuguesa. Segundo os PCNs, o professor deve ser um transmissor do conhecimento, partindo da bagagem que o aluno já traz consigo em todos os âmbitos do conhecimento. Quanto a variação linguística: “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...]” (BRASIL, MEC-SEF, 1997, p. 31).

Autores como o professor Sírío Possenti apresentam uma visão sobre o ensino da Língua Portuguesa que busca transmitir a ideia de que esse processo deve ocorrer como sendo algo natural, deve imitar os processos da/na vida, não forçando através de métodos repetitivos e alheios ao mundo dos estudantes. Isso faz com que ressignifiquemos nossa hierarquia de valores no que se refere ao ensino da língua, assim, deixa claro que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra” (POSSENTI, 2000, p. 53).

De acordo com Rocha (2002), é necessário e importante garantir ao aluno a liberdade de expressão linguística, essa premissa reside no fato de que a língua é tanto um instrumento de interação social, de afirmação da identidade quanto um exercício da cidadania. O aluno precisa utilizar a língua com todos os seus recursos e em todas as suas modalidades, por meio de variantes, de prestígio ou não e compreender o contexto de produção, além do grau de monitoramento no momento de uso da linguagem. Um modo de fazer o aluno perceber a riqueza da língua e seu potencial é o professor de Língua Portuguesa observar a linguagem do próprio aluno, a variante linguística que ele utiliza em seu contexto social e defini-la como seu ponto de partida. Só assim possibilitaria ao aluno/estudante desenvolver e aprimorar aquilo que já possui em seu arcabouço linguístico, de forma a ampliar seu conhecimento acerca da



língua, a partir daquilo que desconhecia como possibilidades, modalidades e situações de uso da língua materna.

Arelada a questão do ensino das variações linguísticas está aquela (norma padrão) relativa à garantia do ensino da língua padrão ao aluno brasileiro. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), para que seja possível formar um sujeito capaz de usar de modo pleno, ativo e consciente a língua/linguagem. É necessário que o estudante não apenas conheça a variante linguística que já conhece de berço, mas que domine a norma urbana de prestígio (a língua padrão), a qual lhe será o passaporte para adentrar em outras esferas da sociedade e outros contextos de produção linguística, e não exclusivamente aqueles os quais o aluno nasceu e pertencia culturalmente. Isso pode se dar através do incentivo por parte do professor aos alunos, por meio do contato com gêneros textuais distintos daqueles que normalmente eles utilizam em seu contexto usual, seja por meio de suas leituras, atividades de oratória/oralidade, reprodução ou criação, assim o contato com objetos acadêmicos e aqueles da esfera social apresente-se como significativo e simbólico para o aluno.

O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E A LITERATURA

O experimentalismo estético e linguístico fez-se claro e distinto, e a realidade histórica tornou-se forte e complexa (BOSI, 1970, p. 384). O realismo absoluto, marca desse período que ficou conhecido como “a era do romance brasileiro” (BOSI, 1970, p. 389) longe de uma postura ingênua e meramente descritiva, buscou interpretar a vida e a história para dar sentido a seus enredos e às suas personagens, bem como Afrânio Coutinho descreve a produção de Raquel de Queiroz, que ao escrever sobre a seca, em terceira pessoa, desabrocha como “uma escritora de expressão natural, direta, coloquial, sóbria, condicionada ao assunto, no melhor gosto moderno da linguagem



brasileira, [...] sem embargo dessa atitude e do caráter sociológico ou documental [...]”(1969, p.219).

Trataremos da autora Raquel de Queiroz, num contexto de transformação do ensino da língua, como uma figura que consegue de maneira magistral realizar a fusão dos eixos da oralidade e da escrita, promovendo a variação regional nordestina e marcando esta identidade em sua produção “O Quinze”. Ao partir da escolha precisa do vocabulário, por meio do uso de expressões coloquiais, naturais, diretas (CÂNDIDO; CASTELLO, 1968, p.237; COUTINHO, 1970, p.219;), assim, mante raízes regionais e folclóricas (BOSI, 1970, p.396). – Porém, sem caricaturá-la, já que exprime o homem⁴⁶.

Frente ao processo de a “partilha do sensível”, conceituado por Jacques Rancière (2005, p.21-22.29), bem como o processo que nos leva à compreensão e ampliação da língua falada e da língua escrita. E empreendido pela Literatura de Raquel de Queiroz, quanto mais se for apresentado, definido e caracterizado cada uma das ocorrências da variação linguística empregada pela autora, mais se conseguirá promover a superação de alguns preconceitos e paradigmas. Segundo Fernando Tarallo (2002, p.33), sendo que somente assim será possível gerar bons argumentos os quais possam levar à superação dessa batalha entre a variação de prestígio e as demais, fazendo desse estudioso mediador e árbitro.

ANÁLISE DO CORPUS

O *corpus* de análise compreende a obra “O Quinze”, de Raquel de Queiroz, e abarcará todas as expressões e palavras que fazem parte da variação regional

⁴⁶ É justamente essa capacidade de exprimir o homem e contribuir para que o leitor se forme enquanto ser humano que segundo Antônio Cândido uma dada literatura atinge uma “função humanizadora” (CÂNDIDO, 1999, p.82).



nordestina, deste modo, “Ao expressar-se, um indivíduo, embora atualize, até certo ponto, de forma original, o sistema linguístico que tem internalizado em sua mente, está sendo condicionado pelas normas adotadas pelo grupo social a que pertence.” (BRANDÃO, 1997, p.61). Assim, utilizaremos dicionários gerais da língua portuguesa para a constatação dessas variações e sua conceituação, Ferreira (2010).

Guiados pela contribuição da área Sociolinguística, buscamos cooperar para um arcabouço cultural da língua na região nordestina e na região sul (Londrina e Maringá). Relacionando a linguagem e vocabulários de um retrato literário de 1930 com as observações contemporâneas dos mesmos vocábulos mantidos pela região norte metropolitana no Estado do Paraná. Esperamos que os levantamentos feitos na obra “O Quinze”, de Rachel de Queiroz possam auxiliar a compreender a importância da variação linguística, a relação entre contexto de uso, a questão de grau de monitoramento (dependendo do ambiente social), além das mudanças históricas (diacrônicas) possibilitadas pela linguagem e seu fazer artístico. A escolha da obra de Raquel de Queiroz se dá tanto pela relevância e destaque que atualmente a autora vem ganhando, o que, inclusive, a faz requisitar um espaço junto ao cânone literário, bem como sua capacidade de trazer a linguagem simples, o falar coloquial para a esfera literária, como afirma Furtado (2008, p. 22), importante crítica sua “Este legado literário, de fundo social e econômico, chega ao público leitor por meio de uma linguagem com a qual este se identifica, graças a sua natureza simples, objetiva e direta, permeada por um vocabulário [...]”. Na tabela há as expressões e palavras identificadas na obra que fazem parte da variação regional nordestina e que estão imortalizadas na obra de Raquel de Queiroz:

PALAVRA	Trecho retirado da obra (2009)	Dicionário Ferreira, Aurélio. (2010)
A MODO QUE	“Chico Bento entrou, no mesmo passo lento, <i>a modo que</i> curvado sob a cruz de remendos que	Parece que.



	ressaltava vivamente, como um agouro, nas costas desbotadas da velha blusa de mescla.” (p.25).	
ABESTADO	“Que foi Josias? Você anda <i>abestado</i> , ou isso é ruindade?” (p.58).	Que se bestificou ou embruteceu.
ALEIJÃO	“[...] a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um <i>aleijão</i> ...” (p.14).	Deforridade ou defeito moral.
BILRO	“Chegou uma cunhã com o café. E a conversa continuou a correr animada, enquanto a velha, que mandara trazer a almofada para o alpendre, trabalhava, trocando os <i>bilros</i> com ruído (p. 20).	Peçazinha de madeira torneada em forma de pera; usada para fazer renda.
CABRA	“[...] Que moço branco não é pra bico de <i>cabra</i> que nem nós...” (p.62).	Homem; pessoa; gente;
CARITÓ	“Foi direito a um <i>caritó</i> , ao canto da sala da frente, e tirou de sob uma lamparina, cuja luz enegrecera a parede [...]” (p.25).	Pequena prateleira ou nicho escavado nas paredes dos quartos ou salas das casas do sertão; onde se guardam certos objetos miúdos.
CUNHÃ	“Chegou uma <i>cunhã</i> com o café. E a conversa continuou a correr animada, enquanto a velha, que mandara trazer a almofada para o alpendre, trabalhava, trocando os <i>bilros</i> com ruído (p. 20).	Mulher jovem que serve a família.
DEFLUXO	“Vai apanhar um <i>defluxo</i> , ficar ainda mais queimada!” (p.118).	Manifestação de gripe, de resfriado; constipação.
DESCOMPOR	“Furioso, cuspindo, <i>descompunha</i> a burra enquanto tirava os arreios.” (p.35).	Censurar acremente; repreender ou admoestar com violência.
DESENSINAR	“[...] que as privações tinham <i>desensinado</i> de andar, e agora mal engatinhava [...]” (p.68).	Fazer esquecer, fazer desaprender.
DIZEDOR	“[...] <i>Dizedor</i> de prosa como ele só!” (p.62).	Diz-se de, ou indivíduo que conta anedotas,



		gracejos; gracejador.
ENCARNADO	“Ela ouvia chorando, enxugando na varanda <i>encarnada</i> da rede, os olhos cegos de lágrimas.” (p.31).	Que é da cor da carne vermelha, do sangue.
ENGULHENTO	“[...] de receber de suas mãos a xícara cheia de café, embora, requentado e <i>engulhento</i> .” (p.57).	Que engulha, que causa enjojo ou asco.
ENTANGUIDO	“[...] a família toda cercava uma ovelha de lã avermelhada [...] que estirada no chão, toda <i>entanguida</i> , tremia [...]” (p.26).	Que comeu demais; empanzinado.
ENXAMEAR	“A Estação <i>enxameando</i> de guarda-freios, de bagageiros, de passageiros alegres [...]” (p.56).	Aparecer em grande número; aglomerar-se; fervilhar.
ESPERANÇAR	“Me <i>esperancei</i> que inda chovesse depois de São José [...]” (p.28).	Dar esperança a; conceder esperança.
ESPIVETADO	“Tinha na voz e nos modos uma espécie de aspereza <i>espevitada</i> , característica de todas as normalistas que conhecia...” (p.84).	Afetado; pretensioso.
ESPRITADO	“Vai dormir dianho! Parece que tá <i>espiritado!</i> ” (p.52).	Enfurecido; raivoso; sem controle.
FATO	“Pedro, sem perder Tempo, apanhou <i>o fato</i> que ficara no chão e correu para a mãe.” (p.73).	Intestinos de qualquer animal.
FAZER	“Ainda aqui? Eu já <i>fazia</i> você na cidade!” (p.18).	Supor; imaginar.
FICAR NA PEÇA	“Moça que pega a escolher muito acaba <i>ficando na peça</i> ...” (p.131).	Ficar solteira; ficar pra titia.
FORMIGAR	“[...] passageiros alegres, que rodeavam <i>formigando</i> a sua mesa [...]” (p.56).	Ter em abundância.
HÁ DE	“Você não <i>há</i> de querer fazer o negócio no escuro [...]” (p.29). “Sem lume, sem serviço, sem meios de nenhuma espécie não <i>havia</i> de ficar morrendo de fome.” (p.31).	O verbo haver seguido de de mais infinitivo de outro verbo, exprime futuridade promissiva com ideia de 'ter fatalmente de'.
INDA	“ <i>Inda</i> por cima do verãozão, diabo de tanto carrapato...” (p.15).	Ainda.



	“Me esperancei que <i>inda</i> chovesse depois de São José [...]” (p.28).	
INTEIRIÇAR	“Um momento, e a <i>marrã</i> <i>inteiriçou-se</i> mais [...]” (p.27).	Ficar hirto; ficar tesa, imóvel.
MAÇADA	“Você? Qual! É uma <i>maçada</i> muito grande para quem vive tão ocupado... Só tem tempo para o trabalho [...]” (p.19).	Demora prolongada; importunação; amolação.
MAGOTE	“Mas meu senhor, veja que ir por terra, com esse <i>magote</i> de meninos, é uma morte!” (p.34).	Ajuntamento de pessoas ou de coisas; amontoado, porção.
MARRÃ	“Um momento, e a <i>marrã</i> <i>inteiriçou-se</i> mais [...]” (p.27).	Porca nova que parou de mamar.
MATA-BICHO	“Chico Bento cuspiu com o ardor do <i>mata-bicho</i> .” (p.35).	Uma dose de aguardente ou de outra bebida alcoólica.
MOTAR EM OSSO	“O menino vinha <i>montado em osso</i> , quase na garupa, num galope baixo e sacudido.” (p.34).	Cavalgar no osso.
MUNDÃO DE MEU DEUS	“Onde é que a gente vai viver, por esse <i>mundão de meu Deus</i> ?” (p.32).	Lugar muito distante, amplo.
NÃO SER PARA O BICO	“[...] Que moço branco <i>não é pra bico</i> de cabra que nem nós...” (p.62).	Não ser para o gozo, a fruição de.
OBRA DE	“Eu ainda esperei <i>obra de</i> uma semana.” (p.89).	Pouco mais ou menos de; cerca de.
PEGAR	“Moça que pega a escolher muito acaba <i>ficando na peça</i> ...” (p.131).	Começar.
TOMAR A PEITO	“ <i>Tomei a peito</i> e vou ao fim [...]” (p.101).	Interessar-se vivamente por.

A próxima tabela busca expor palavras as quais cremos ser regionais típicas nordestina, mas que não estão dicionarizadas.

PALAVRA	Trecho retirado da obra (2009)	Possível significado
DE VENDA	“Vou até mandar buscar carrapaticida em Quixadá. O Major atalhou:	À venda.



	– Em Quixadá não tem <i>de venda</i> .” (p. 17).	
GANHAR O MUNDO	“Do que tenho pena é do vaqueiro dela... Pobre Chico Bento, ter de <i>ganhar o mundo</i> num tempo destes com tanta família!” (p.16).	Sair para longe.
MÃO PRA LÁ, MÃO PRA CÁ	“– Boca de ceder! Cedeu, mas foi, <i>mão pra lá, mão pra cá</i> [...]” (p.35)	Pagamento rápido, imediato.
OU QUEBRA, OU BOTA RELÓGIO	“Um dos da roda gracejou: – <i>Ou quebra, ou bota relógio!</i> ” (p.101).	Ou tudo ou nada.
QUANDO DEUS É SERVIDO	“Morre quando chega o dia, ou <i>quando Deus</i> Nosso Senhor é <i>servido</i> de tirar [...]” (p.112).	De acordo com a vontade de Deus.

Na última tabela, elencamos palavras regionais utilizadas tanto no contexto nordestino quanto na região norte do Estado do Paraná (*observações nossas, cidades Londrina e Maringá*)

PALAVRA	Trecho retirado da obra (2009)	Dicionário Ferreira, Aurélio. (2010)
BEIRA	“[...] enxugando os olhos vermelhos na <i>beira</i> dos casacos ou no rebordo das mangas.” (p.24).	Borda, margem, ou proximidade.
BOCADO	“Eu vim aqui para lhe pedir um favor. Soube que a senhora tinha carrapaticida e queria que me cedesse um <i>bocado</i> ; o meu gado anda em tempo de cair. – Quanto você quer? – Coisa assim de litro a mais” (p.19).	Grande porção de coisa, tempo ou distância.
CAÇAR (CACEI)	“Quando de manhã <i>cacei</i> o menino, não teve quem desse notícia.” (p.88). “Sossegue, comadre, já mandei <i>caçar</i> seu filho.” (p.91). “... não tem forças nem de se mexer, de <i>caçar</i> um recurso...” (p.103).	Perseguir; catar; procurar.



CAMBADA	“Chico Bento cuspiu com o ardor do mata-bicho: – <i>Cambada ladrona!</i> ” (p.35).	Agrupamento de pessoas; súcia; corja.
DAR DE FRENTE	“Quando o rapaz <i>deu de frente</i> com a casa do Logradouro, toda branca, trepada num alto vermelho e nu, viu logo Conceição [...]” (p. 18).	Ver; enxergar.
DE BANDA	“Hein, minha comadre! Botou o luxo <i>de banda...</i> ” (p.43).	Parte lateral; lado.
DE COMER	“Faz dois dias que a gente não bota um <i>de-comer</i> na boca. [...] Os meninos choramingavam, pedindo <i>de comer.</i> ” (p.43).	Coisa de comer; alimento; comida.
DEIXA ESTAR	“Pois <i>deixa estar</i> que no ano que vem eu trago aqui uma porção de moças bonitas...” (p.20).	Deixar as coisas como estão.
PORÇÃO	“Pois deixe estar que no ano que vem eu trago aqui uma <i>porção</i> de moças bonitas para você poder aproveitar as viagens [...]” (p.20).	Grande quantidade de.
PROSA	“[...] Dizedor de <i>prosa</i> como ele só!” (p.62).	Conversa; estória; palestra.
SER GENTE	“[...] não se envergonhava da diferença que fazia do irmão doutor e teimava em não querer ‘ <i>ser gente</i> [...]’” (p.22)	Ter importância ou valimento; ser alguém.
SOCAR	“ <i>Soca</i> um quarto de rapadura no bucho e ainda fala em fome!” (p.52)	Enfiar; meter; pôr em, de maneira descuidada e excessiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras/estudos modernistas trouxeram uma inovação à linguagem rebuscada, deste modo, carrega o *status* de libertação da língua. De modo a tornar mais claro a relação entre linguagem, identidade e personagem. Isso fica ainda mais claro quando observamos uma novela ou minisséries, as quais sempre retratam um período



histórico ou mesmo uma região do Brasil, marcado fortemente pelo sotaque e o emprego de alguns vocábulos típicos dos falantes daquela região. Pelo léxico levantado, demonstrou-se que muitas palavras que compõem a variante nordestina podem ser encontradas/utilizadas por falantes da região norte e noroeste paranaense (Londrina e Maringá). Assim, torna-se ilógico a utilização de expressões como: ‘o modo como eles (os nordestinos) falam lá (norte)’. Outro elemento importante dessa pesquisa foi a contribuição referente aos limites de influência de uma variante e os preconceitos possivelmente superados. Esperamos que este trabalho e demais contribuições possam vir a auxiliar futuras pesquisas no âmbito da variação linguística relacionada às aulas de obras literárias.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Aspectos sociolinguísticos de um dialeto rural. In: HORA, Dermerval da (Org.). **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Idéia, 1997.
- BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
- BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. **Jorge Amado**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, nº3, 1997.
- CÂNDIDO, ANTONIO; & CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira: modernismo**. Tomo III. 3ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et AL. **Para compreender Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COUTINHO, Afrânio. **A Liteatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1970, v.5



-
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3.ed., 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- FURTADO, Clécia Maria Nóbrega Marinho. **Expressões de fala em O Quinze de Raquel de Queiroz: uma análise léxico-semântica**. In: XV CONGRESSO DA ASSEL-RIO, Rio de Janeiro, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.
- FURTADO, Clécia Maria Nóbrega Marinho. **Expressões de fala em O Quinze, de Rachel de Queiroz: uma análise Léxico-semântica** / Clécia Maria Nóbrega Marinho Furtado. – João Pessoa, 2008. 104p.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- QUEIROZ, Raquel de. **O Quinze**. 86.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **A língua de quem ensina a língua**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- SILVA, Vera Lúcia Paredes da. **Relevância das variáveis linguísticas**. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org). **Introdução à Sociolinguística: O tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010, p.67-72.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **A Pesquisa Sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1982.



**SESSÃO DE COMUNICAÇÕES:
LEITURA CRIATIVA**

LEITURA NA DIREÇÃO TEATRAL: CAMINHOS INTERTEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DA ENCENAÇÃO.

Prof^ª Dr^ª Marilu MARTENS OLIVEIRA (UTFPR)

Mestranda Sirlene FELISBERTO RODRIGUES (UTFPR)

RESUMO: Este estudo trata do papel da leitura e da intertextualidade no processo de criação de uma encenação teatral, que motivará o aluno para se tornar leitor do texto literário. O trabalho de direção teatral aqui descrito teve como ponto de partida o conto “Duas Rainhas”, do curitibano Dalton Trevisan (1994), inserido na obra *Cemitério de Elefantes*. São explorados os elementos intertextuais, as simbologias despertadas pela leitura, as teorias da criação cênica e vocal. Constituem o principal aporte teórico Grotowski (1987), Boal (2005), Laban (2004), além das referências pessoais de atrizes e diretora. A partir da análise dos elementos da criação cênica, foi possível verificar que o texto final, resultante do processo - a representação teatral -, foi calcado em outros textos, surgindo em um processo híbrido de entrecruzamento de referências.

Palavras-chave: Leitura; Intertextualidade; Direção teatral.

1.INTRODUZINDO: O UNIVERSO DO VAMPIRO DE CURITIBA

Este trabalho objetiva verificar, principalmente, o papel da leitura e da interpretação textual no processo de criação de uma encenação teatral, buscando indiretamente motivar o espectador para a leitura do texto literário e seu conhecimento sobre a diversidade das linguagens artísticas. Dessa forma, o trabalho de direção teatral aqui abordado teve como ponto de partida o conto de Dalton Trevisan (1994) – “Duas Rainhas” –, que faz parte do livro *Cemitério de Elefantes*. As encenações ocorreram em agosto de 2007, na Casa de Cultura da Universidade Estadual de Londrina. Ressalte-se que dramaturgia (encenação teatral) exige do diretor e dos atores responsabilidade ímpar, pois são trilhados caminhos paralelos que devem se harmonizar: a fidedignidade ao escrito do autor e o trabalho de cocriação de diretor e atores, cada qual com a sua leitura pessoal do texto original. Nesse sentido, a criação teatral e a ação do ator necessitam de uma leitura profunda do sentido do texto, captando a sua essência e as intertextualidades contidas nas entrelinhas.

O processo de criação em direção teatral evoca também o conceito de intertextualidade, apresentado na década de 60 (século XX) por Kristeva, que aponta o texto como elemento constituído por um entrecruzamento de outros textos que foram escritos antes dele e que lhe servem de referência. Assim, ele tanto é criado a partir de diferentes textos, quanto suscitará o surgimento de outros. (TRASK, 2004, p.147). Considerando o caráter de intertextualidade e a composição híbrida das manifestações da arte e das comunicações na contemporaneidade, neste trabalho serão exploradas as etapas que culminaram na encenação de “Duas Rainhas”.

O autor do texto, Trevisan, chamado de Vampiro de Curitiba (por se esconder e fugir à publicidade), é conhecido por sua linguagem seca e visceral ao narrar o cotidiano das pessoas comuns, desvelando seus lados sombrios e seus desejos escondidos. Nessa vertente, os contos de *Cemitério de elefantes* retratam o marginal



social, o peso massacrador sofrido por aquele que foi abandonado, de certa forma, por seus semelhantes: os bêbados, as irmãs obesas, o “mongoloide”, o cego de ciúmes, enfim, elefantes desajeitados que têm uma vida sem *happy-end*.

Aqui serão então relatadas estratégias de leitura utilizadas na encenação do conto “Duas Rainhas”, sobre Rosa e Augusta, irmãs obesas, sempre vivendo juntas, em um universo no qual estão acomodadas, sem precisar de outras pessoas, a não ser uma da outra. Essa harmonia é quebrada pela presença de Glauco, que acaba se casando com uma das irmãs, descrita ironicamente por Trevisan no conto, narrado em terceira pessoa, com as palavras: “para quem gosta de gorda, até bonitinha”.

É colocado em foco o preconceito social contra o corpo que diverge dos padrões habitualmente aceitos. Tendo se casado com Augusta – o que provoca ciúme na irmã, Rosa – Glauco quer escondê-la, não a leva aos bailes e chama sua atenção em relação às formas excessivamente exuberantes. A harmonia só retorna quando o casamento fracassa, e Rosa volta a ter a irmã só para si. Nota-se aqui um diferente “triângulo amoroso”: as duas mulheres não brigam pelo homem. O marido e Rosa lutam para “controlar” Augusta.

A intenção de Trevisan, ao mostrar personagens tão marcadas por sátiras e ridicularizações não é preconceituosa, mas reveladora, como se utilizasse ironicamente a lente do senso comum para mostrar o preconceito. Neste sentido, pode-se dizer que o mais amargo no texto não está no sombrio e pesado modo como a sociedade marginaliza as duas personagens, o que pode ser exemplificado pela atitude do marido e pelo modo como o narrador se refere a elas, mas sim no estado de estagnação em que ambas escolheram viver, criando um mundo particular, unicamente habitado por elas em sua “solidão”, para fugirem da rejeição.

Para a encenação do texto, o recorte desse universo de fantasias criado pelas irmãs foi eleito para compor o cenário, que, com certa ironia, se contrapõe ao peso do preconceito revelado e à decadência das personagens, mas acaba, por isso mesmo,



ressaltando tais aspectos. O cenário simples, com blocos remetendo a brinquedos, e o figurino colorido refletem o círculo vicioso onde as irmãs tendem a novamente se reunir, vivendo na infância onde nada nem ninguém poderá atrapalhá-las.

2. INTERTEXTUALIDADES NA PREPARAÇÃO DAS ATRIZES

O trabalho de encenação do texto perpassa pelo descondicionamento das formas usuais de uso do corpo e da voz do ator. Logo, para que venham à tona as imagens teatrais apresentadas aos espectadores, os exercícios cênicos são ferramentas utilizadas para permitir que a interpretação do texto possa surgir do cruzamento das leituras de atores e do diretor, em um diálogo envolvendo referências dos participantes do processo. Tais recursos ajudam a encontrar o corpo e a voz certos para transmitir aos interlocutores a leitura inevitavelmente subjetiva, feita pelos criadores da peça teatral.

Nos encaminhamentos metodológicos, foram incluídos alguns exercícios pesquisados pelo encenador Jerzi Grotowski (1987), em seu livro *Em busca de um teatro pobre*, como a autopesquisa, pois as improvisações sempre eram propostas a partir de uma pesquisa de movimentos que, posteriormente, seriam selecionados pelas próprias atrizes.

Grotowski também enfatiza o processo de construção cênica mais do que a um resultado, propondo a ação do ator como um elemento de ligação intersubjetiva entre este e o espectador. Quanto a isso, não houve preocupação inicial com o resultado e as atrizes tomaram conhecimento do texto quando o processo de criação, a partir das intenções de cada cena, já estava encaminhado.

A maior parte dos exercícios que levaram as atrizes a resultados criativos foram propostos por Augusto Boal (2005) em *200 jogos para atores e não atores* ligado a proposta do teatro do oprimido. O livro apresenta uma série de jogos que podem servir



de estímulo para o processo criativo, tanto para atores como para não atores, como sugere o título. As etapas colocadas por Boal em relação à sensibilização do leigo, para a representação teatral, estão enunciadas a seguir.

2.1.Primeira etapa: conhecimento do corpo. Sequência de exercícios em que se começa a reconhecer o próprio corpo, suas limitações suas possibilidades, suas deformações sociais e possibilidades de recuperação.

2.2.Segunda etapa: tornar o corpo expressivo. Sequência de jogos onde unicamente por meio do corpo busca-se o abandono das formas usuais e cotidianas da ação.

2.3.Terceira etapa: o teatro como linguagem. Começa-se a praticar o teatro como linguagem viva e presente, não como produto acabado que “mostra imagens do passado”. É importante expor a característica de processo, a transformação.

2.4.Quarta etapa: teatro como discurso. Formas simples em que o espectador apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações.

Foram aplicados também alguns exercícios quanto às dinâmicas de movimento propostas por Rudolf Von Laban (2004) em *O Domínio do Movimento*, porém essas experimentações tiveram lugar apenas no final do processo, quando toda a sequência de ações já estava determinada pelas atrizes. Alguns dos resultados das experimentações com as oito dinâmicas de movimento de Laban foram para a cena.

À medida que se encaminhava o processo, calcado na leitura do texto “Duas rainhas”, alguns exercícios foram propostos para acrescentar novas descobertas ao material trazido pelas atrizes, dentre eles:

- pesquisa de imagens suscitadas pela leitura do texto;
- variações da sequência de ações por meio de experimentações rítmicas (movimento lento movimento acelerado, muito lento);



-
- variações da sequência de ações por meio de peso (leve, pesado, muito leve)
 - focando a ideia em comum de espelho, devido à simbiose entre as irmãs foi realizada a leitura do texto extraído de *Dicionário de Símbolos*, a respeito do simbolismo do espelho. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009).

3. OS SÍMBOLOS SUSCITADOS PELA LEITURA

3.1. Espelho: esse símbolo foi identificado por atrizes e diretora como uma imagem recorrente suscitada pelas situações descritas no conto, estabelecendo-se uma relação dialógica entre os diversos significados desse texto e a simbiose doentia entre as duas irmãs, cuja relação revela os conflitos escondidos que são evidenciados quando surge Glauco. Símbolo lunar e feminino, o espelho toma o fogo do Sol. Ele é, ademais, o signo da harmonia, da união conjugal; sendo o espelho partido, o da separação. O espelho também pode simbolizar o terror que inspira o conhecimento de si próprio, como instrumento da *Psique*. Na linguagem da psicanálise, o simbolismo do espelho está ligado ao lado tenebroso da alma. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009).

3.2. Opostos complementares: partir da ideia de cumplicidade entre as irmãs e sua gula insaciável, foi proposto às atrizes que norteassem seu processo de criação a partir da ideia de cumplicidade, fraternidade, tendo como base os seguintes estímulos: comer bolo de chocolate dado pela outra irmã; só se pode comer se a outra pessoa o alimenta (simbiose, dependência); partituras de movimentos corporais a partir do princípio do espelho (eu me vejo, o outro me vê: olho do outro é o espelho).

3.3.O casamento: focando o a separação das irmãs e as tentativas do novo casal de ficarem juntos, foi proposto às atrizes que norteassem seu processo de criação pela "ruptura necessária".



3.4. Farsas: no texto, uma das tentativas de Augusta para salvar o casamento foi a mentira sobre a sua gravidez. Em relação a isso, as cenas trabalhadas contrapunham esse fato à fragilidade da união em questão.

A atriz Dafne Bussacarine norteou seu processo de criação baseada em exercício de Augusto Boal (2005), denominado por ele, como "sequência de movimentos retilíneos e circulares". Porém, neste caso, deu-se maior enfoque à pesquisa de movimentos circulares. Depois, incorporou-se à sequência de movimentos circulares o ato de comer (com a intenção de gula insaciável/ fingir/ esconder).

3.5. O ataque: Glauco teria atacado Rosa, provocando sua separação de Augusta. E a atriz Letícia Linguanotti norteou seu processo de criação a partir de um exercício descrito por Grotowski (1987), em estudos de Dalcroze, visando a elaborar uma tarefa concreta, como opor um lado do corpo a outro. A intenção era a de que os lados do corpo em oposição representassem Glauco e Rosa na sua disputa por Augusta.

3.6. AMANHÃ É DIA DE REGIME/ IRMÃS SIAMESAS

No processo de criação da cena do fim do casamento e do retorno da antiga cumplicidade entre as irmãs, foi proposto às atrizes que norteassem seu processo de criação com o uso de objetos, cinco caixas de diversos tamanhos. Foram dados os objetivos, da situação e das personagens onde ora as caixas eram meras partes do cenário, ora se transformavam em Glauco, sendo animado por uma das atrizes (figuras 2 e 3):

4. LEITURAS POSSÍVEIS

A produção da encenação teatral, a partir de um texto, envolve a compreensão do contexto e também outros textos que sejam suscitados por aqueles que se tornam



então seus cocriadores: diretor, atores e posteriormente o próprio público. Desta forma, esse tipo de leitura é, ao mesmo tempo, mais profunda e carregada de hibridez, visto que é sempre contaminada pelos olhos de quem lê.

Diante das primeiras improvisações das atrizes, foi possível para a autora-diretora Sirlene, perceber o quanto pode ser delicado decidir o momento da interferência nesse processo. Foi opção da direção da encenação propiciar o máximo de liberdade para que as intérpretes trouxessem suas próprias referências e opiniões para o espaço de trabalho da cena, reforçando assim o caráter cocriativo do trabalho.

Poder-se-ia dizer que processo de criação, em direção teatral, começa a encaminhar-se a partir de seus próprios elementos que vão se desencadeando à medida que as atrizes e atores exploram e descobrem suas próprias potencialidades diante da leitura do texto, que serve ao mesmo tempo como motivo e estopim desse ato criador.

Nesse sentido, quando se fala em processo criativo que envolve um grupo de pessoas (no caso em tela, diretora e atrizes) como um processo até certo ponto didático, de troca de referências e experiências, podemos encontrar uma comparação com os ensinamentos de Rilke ao jovem Kappuz, no livro *Cartas a um jovem poeta*. Ele assevera ser o processo criativo um processo de autodescoberta, por mais que, como neste caso, haja uma referência externa, ou seja o texto. Rilke diz ao jovem poeta que ele não pode sofrer grande interferência exterior: "Ninguém pode aconselhar ou ajudar ninguém. Não há senão um caminho: procure entrar em si mesmo" (RILKE, 1978, p. 22).

É necessário, da parte do diretor teatral, um olhar carregado de sutileza e sensibilidade para que se encaminhe o processo criativo de outrem, pelo qual, entretanto, se é responsável. No trabalho de direção fica evidente o que Kristeva denominou intertextualidade (TRASK, 2004, p.147), visto que este se constitui de um jogo de leituras que se transpassam. A leitura de mundo de um ator, proposta em forma



de texto; a do próprio diretor; a dos atores e, subsequentemente, a do público, nesse sentido, são um ato de coautoria, um jogo de interdependências.

5.A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Possibilidades de diálogos intertextuais entre textos verbais e não verbais são comuns na arte contemporânea, onde uma obra de arte pode suscitar no espectador um grande número de outras leituras. Sendo assim, a leitura do texto “Duas Rainhas”, de Dalton Trevisan, trouxe à cena outras referências despertadas, principalmente pelas atrizes e diretora, lembrando que o texto, como objeto heterogêneo, revela que os elementos internos que o constituem são alimentados pelas fontes externas (as múltiplas referências que lhe dão origem) com as quais dialogam, reforçam, aludem ou fazem oposição. (KOCH,2004 P.46). Nesse sentido, o conhecimento que se tem a partir de leituras prévias de outros textos verbais (instigando-se o gosto pela leitura literária e também técnica) e não verbais fará parte da elaboração da criação de novos textos, como neste caso, a encenação, o figurino e o cenário do texto de Trevisan. Em suma, o drama (etimologicamente, *ação*) é um trabalho coletivo, amoroso, baseado em pesquisa e leitura, em reflexão e vontade, em autodescoberta e fruição, em análise e criação.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras políticas e poéticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BOAL, Augusto *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *200 Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Trad. de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GROTOWSKI, Jerzi. **Em busca de um teatro pobre**. Trad. Aldomar Conrado. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004..

LABAN, Rudof Von. **O domínio do movimento**. Trad. Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silva Mourão Neto. São Paulo: Summus, 2004.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Trad. Paulo Rónai. 9. ed. Porto Alegre/RS: Globo, 1978.

TREVISAN, Dalton. **Cemitério dos Elefantes**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record: 1994.



LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COMO INSTRUMENTO

Leila Cabral SOUZA. (Aluna especial de mestrado - UTFPR)

RESUMO: A proposta sugerida neste artigo é de intervenção acerca da leitura literária infantil e juvenil e a formação de leitores a partir da obra utilizada como instrumento o livro " O lobo e o cordeiro no sonho da menina " de Marina Colasanti. O texto literário é uma ferramenta contribuinte para a formação de leitores, dessa forma, é a partir do método de letramento literário (Cosson, 2012) que acontece o despertar para à leitura e o ato de ler, o qual apresenta ao aluno um vasto universo de conhecimentos ainda a ser explorado, o qual é construindo por meio das palavras e seus significados. Deste modo torna-se importante aproximar esse leitor em formação, pois esse leitor que utiliza da leitura literária, tem suporte para deduzir as informações e situações, realizando reflexões durante e após o término do ato da leitura, capaz de desenvolver uma noção crítica a partir das informações adquiridas no texto.

Palavras-chave: Leitor; Leitura; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Contextualização

O texto literário é uma ferramenta contribuinte para a formação de leitores, dessa forma, é a partir do método de letramento literário (Cosson, 2012) que acontece o despertar para a leitura e o ato de ler, o qual apresenta ao aluno um vasto universo de conhecimentos ainda a ser explorado, o qual é construindo por meio das palavras e seus significados. O letramento literário vai além do exercício de ler textos literários, pois o texto não deve ser considerado como se fosse algo já definido, pronto e acabado, mas sim o treinamento de dar sentido e compreensão ao mundo, sendo assim, a leitura literária junta o processo e o letramento literário torna-se o resultado.

Delimitação do problema

Diversas vezes, nos exercícios escolares, o uso da leitura restringe apenas ao pretexto para o ensino da língua, apenas exercitando a literatura ou um mero passatempo, deixando de lado a importância de uma leitura literária que aguça a forma de pensar dos alunos, a qual assegura o seu domínio efetivo do sentido das palavras, formando o senso crítico dos seus alunos, pois o texto é muito mais que um conjunto de sinais gráficos que devem somente ser decodificados. Deste modo, verifica-se que essa carência na leitura literária é mais evidente no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), sendo assim, a presente pesquisa se justifica pela importância que deve ser dada a leitura literária no ensino fundamental II, para isso empregaremos o método do letramento literário de Rildo Cosson.

Objetivo Geral

Colaborar para uma reflexão e para a bom emprego de uma proposta de intervenção acerca da leitura literária e a formação de leitores a partir do gênero literário conto, usando como instrumento o livro " O lobo e o cordeiro no sonho da menina " de Marina Colasanti. Ressaltando a proposta de intervenção educacional, os



alunos do ensino fundamental I de escolas da região metropolitana de Londrina, particularmente da cidade de Londrina.

Objetivos Específicos

1. Averiguar quais são as sugestões para a formação do leitor e para a prática de leitura literária a partir do discernimento dos PCNs.

2. Problematizar o fato da leitura de textos literários no Ensino Fundamental I, identificar-se apenas como pretexto para ensino de fenômenos da língua e gramaticalização.

3. Analisar como o gênero literário conto pode contribuir para esse leitor em formação, e de que modo a obra e a autora em especial pode potencializar essa prática de letramento literário.

4. Debater, avaliar e aplicar uma proposta de intervenção a partir do gênero literário conto, usando como instrumento para o procedimento o livro " O lobo e o Cordeiro no sonho da menina" de Marina Colasanti.

2. BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, verificar a partir de um material teórico como se compõe a leitura literária, como a própria é descrita por teóricos que se dedicam a estudá-la. Desta forma, a primeira investigação será sobre como se caracteriza a leitura de texto literário, quais as definições do conceito de leitura de hoje e de outrora, se houve ou não modificações, e especialmente quais os processos de leitura utilizados atualmente. Objetivamos encontrar tais informações em teóricos sobre Formação de Leitores (BORDINI E AGUIAR, 1988; COELHO, 2000; COLOMER, 2007; ECO, 1979; FREIRE, 1989; KLEIMAN, 2002; LAJOLO, 2002; SILVA, 2007).

Igualmente será de grande importância os documentos oficiais de língua portuguesa, de modo que são essas informações que direcionam as práticas docentes, é



partir desses documentos que será possível encontrar o embasamento para conseguir planejar os materiais de ensino. Os documentos pesquisados serão as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos abordam a importância do uso de textos literários para a formação do jovem leitor.

Em seguida as primeiras leituras, a qual se faz necessária para o início da análise e que é a alicerce que sustenta a mesma, serão lidos textos específicos para o material a qual nos propomos a utilizar, dentre eles, textos que ressaltam e que abordem ensino de leitura (ZILBERMAN, 2009; LAJOLO, 2009; KLEIMAN, 1989; AGUIAR, 2013), literatura (MOISÉS, 1967) e letramento literário (COSSON, 2014). A partir dessa investigação bibliográfica, pesquisaremos de que modo a leitura literária é descrita pelos autores, como eles expõem sua importância, o que vem sendo escrito ultimamente sobre o assunto, identifica-se também a literatura como desencadeadora desse processo e a contribuição que o método de letramento literário tem em relação a leitura literária.

O olhar sobre o letramento literário é devido a contribuição de a teoria tem sob as práticas de leitura e a formação de um leitor literário. Letramento nos direciona a ideia da capacidade do indivíduo em estar hábil as práticas de leitura e escrita social.

...a escola é hoje o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000)

A pesquisa aborda o Infante-juvenil como instrumento para a leitura de textos literários, sendo assim, faz-se importante a leitura de teóricos que discorram sobre o



que é, quais são as características e como trabalhar literário Infanto-juvenil (REIS, 1984; GOTLIB, 1991; CORTÁZAR, 2006), deste modo, a primeira análise pode ser feita a partir de como romance, que se pode ser trabalhado em sala de aula e de que modo o mesmo pode motivar o aluno a desenvolver interesse pela leitura literária, pois o romance pode trazer benefícios essenciais ao aluno, tais como: conhecimento de mundo, compreensão dos diversos sentidos que o texto pode trazer, aumento de vocabulário e habilidades de leitura sendo um componente valioso no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme observa LAJOLO apud GERALDI, (1985, p.91):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Mediante a contribuição Literatura infantil e juvenil, serão também analisadas e feitas as leituras do livro infantil e juvenil “O lobo e o cordeiro no sonho da menina” de Marina Colasanti (2012). São essas as referências teóricas principais para esse projeto de pesquisa, por conta de todas as características apresentadas anteriormente busca-se nesta pesquisa uma reflexão teórica sobre a importância da leitura literária e formação de leitor no ensino fundamental I, idealiza-se também uma possível proposta de intervenção para com esses alunos a partir do método de sequência básica do letramento literário (COSSON, 2012).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O autor Rildo Cosson (2012) oferece como estratégia para o ensino de literatura o método de “sequência básica”, a proposta divide-se em processos de: motivação,



introdução, leitura e interpretação. Buscou-se esse método de interversão pelo fato dos jovens em sala de aula não estarem vivenciando potencialmente a experiência de exercer a imaginação, ampliar a visão de mundo e desenvolver a leitura crítica as quais são possíveis a partir da leitura literária.

De modo a viabilizar esse projeto, foi escolhido literatura infantil e juvenil. Essa obra foi escolhida por se tratar de uma narrativa curta, mas que demanda de uma atenção do leitor e a mediação do professor para a compreensão do texto, buscando oferecer ao aluno o letramento literário, com o objetivo de que o aluno desperte o interesse pela leitura literária, a compreensão do texto e não somente decodificação dos signos linguísticos, proporcionando ao aluno a interação com o texto e a formação do leitor. Para tanto, foi selecionado o livro " Marina Colasanti, a justificativa para a escolha dessa autora é pelo fato da mesma ter grande potencial literário na escrita de suas obras, além de trabalha com literatura fantástica, a autora que neste ano completará 80 anos tem uma vasta bagagem de autoria de livros, os quais, são adorados e lidos por todas as idades.

Marina Colasanti, tem a particularidade de criar suas narrativas a partir de características relacionadas ao conto de fadas, mesmo abordando um gênero literário que nos remete a características infantis, a autora mantém questões atuais, temas que perpassam o tempo a partir de mensagens metafóricas, que proporciona ao leitor desenvolver suas capacidades de raciocínio e compreensão de sentidos, metamorfoseando um texto simples, mas que é profundo de significados, os livros e contos de Marina Colasanti, os quais podem ser considerações capazes de desenvolver o cognitivo, social e emocional dos alunos.

Torna-se importante aproximar esse leitor em formação, pois esse leitor que utiliza da leitura literária, tem suporte para deduzir as informações e situações, realizando reflexões durante e após o término do ato da leitura, capaz de desenvolver uma noção crítica a partir das informações adquiridas no texto.



Pensou-se no público para a aplicação dessa proposta de invenção, desta forma, a pesquisa será aplicada nas escolas da rede pública estadual da cidade de Londrina, que se encontra na região metropolitana de Londrina. Caso a pesquisa se estenda, poderá abranger outras cidades da região. O intuito da proposta de intervenção, vai além de verificar se há um possível fracasso ou sucesso na aplicação, há também um desejo e a curiosidade de focarmos a pesquisa em escolas consideradas periféricas e marginalizadas da cidade de Londrina. Busca-se averiguar qual é o perfil do leitor que frequenta essas escolas e se seria possível a partir da leitura do texto literário infantil e juvenil potencializar o letramento literário e a formação do leitor.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Compreendemos a escola como responsável pela formação sujeitos leitores, sabemos que com esses percursos é possível que ocorra falhas o que desencadeia na falta de interesse do indivíduo diante a leitura, pois muita das vezes trabalhar a leitura literária se resume a ler cânones literários apartando apenas aspectos históricos, além desse uso, em outros momentos o texto também é usado como pretexto do ensino de gramática. Deste modo, torna-se como fator primordial nesta pesquisa a valorização da formação do leitor a partir da leitura de textos literários, utilizando o método sequência básica de Rildo Cosson, observando se é possível um sucesso ou fracasso do uso desta proposta nas salas de aula do ensino fundamental I.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ⁴⁷

- AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.
- BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo, **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ECO, Umberto. **Leitura do Texto Literário**. Lisboa: Torres e Abreu, 1979.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª. ed. Campinas SP: Pontes, 2002b.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p 51-62.

⁴⁷ As referências apresentadas nesse projeto de pesquisa caracterizam somente um esboço inicial, podendo ser alterada e complementada a partir das orientações do professor orientador. Boa parte das referências: formação de leitor, leitura literária e letramento literário, foram lidas em outros momentos, em disciplinas que abordavam a temática, em disciplinas especiais, em cursos de formação e na especialização, o que auxiliou na construção de uma base teórica e no construto da proposta de intervenção de leitura literária a partir do livro previamente lido de Marina Colasanti "Entre a Espada e a Rosa". A proposta de intervenção também encontrasse aberta caso seja necessárias alterações.



SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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



OFICINAS REALIZADAS



RPG E A LEITURA DOS CLÁSSICOS

Prof.^a Ms.^a Franciela ZAMARIAM (UEL)

A oficina *RPG e a Leitura dos Clássicos* foi pensada com o objetivo de propiciar a professores e aspirantes à profissão um pouco dos resultados sentidos pelos estudantes que participaram de nossa pesquisa de Mestrado⁴⁸: a imersão no círculo mágico da diegese lúdica, baseada no conto “A cartomante”, de Machado de Assis, a qual foi potencializada com diversas imagens coladas na parede, relacionadas à época do conto base de nosso enredo, para criar a ambientação necessária à ativação dos conhecimentos prévios dos participantes.

De fato, ao iniciarmos a oficina diretamente com a sessão de RPG, ao mesmo tempo em que os apresentamos às regras do jogo, os participantes puderam vivenciar os efeitos do lúdico na construção da leitura, facilitando seu entendimento das teorias da afetividade leitora (JOUVE, 2002; PETIT, 2009), do compartilhamento de leituras (COLOMER, 2007), do leitor personagem (BARTHES, 2004) e da leitura como jogo (PICARD, apud JOUVE, 2002), que exploramos na sequência da oficina.

Apesar de o jogo permitir apenas quatro integrantes, mais o mestre, na composição da mesa, não houve perdas aos outros doze participantes da oficina, aproximadamente, os quais observaram a sessão de perto e puderam interagir com as decisões dos colegas de alguma forma.

Seguimos o programa pré-elaborado, com algumas adaptações, conforme vemos na sequência:

PARTE I (15 MIN.) - O QUE É RPG E COMO JOGÁ-LO:

- Origem e significado;
- Regras básicas do RPG: sistema de pontuação;
- Usos dos dados (D4, D6 e D8);

⁴⁸ Cartas à Mesa: o ensino da leitura literária *através* do RPG: dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL).

- Objetivos e desafios no “círculo mágico”.

PARTE II (30 MIN.) - VAMOS JOGAR?

- Parte da campanha com 4 participantes, exemplificando a todos o funcionamento do jogo.

PARTE III (15 MIN.) - BREVE EXPOSIÇÃO DAS TEORIAS QUE EMBASAM O JOGO DE REPRESENTAÇÃO COMO PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES:

- Leitura como jogo (PICARD, *apud* JOUVE, 2002);
- *Playing e game* (envolvimento e regramento) na relação leitor-leitura (JOUVE, 2002);
- Categorização dos jogos, nas quais RPG e leitura se encaixam: *alea, mimicry, ilinx e agôn* (CAILLOIS, 1990);
- O “leitor real” (PICARD, *apud* JOUVE, 2002) e o “leitor personagem”/ texto-leitura (BARTHES, 2004) no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000);
- Compartilhamento (COLOMER, 2009) e subjetividade (PETIT, 2009; JOUVE, 2002): as leituras individuais que florescem da partilha de interpretações.

PARTE IV (30 MIN.) - COMO PRODUZIR UM RPG A PARTIR DE UMA OBRA CLÁSSICA:

- RPG como leitura introdutória da obra, mas com vistas à leitura crítica (leitor personagem);
- Importância da formação leitora do professor;
- Produção das fichas de personagens a partir da narrativa clássica. Atribuição de pontos às Características e Perícias;
- O livro do Mestre: captação da literariedade;



-
- “Flexibilização relativa” dos caminhos de leitura no jogo: cartas dos jogadores;
 - Ambientação como ponte para a abstração.

Os dois primeiros momentos foram realizados de forma integrada, pois, como dissemos no início, explicitamos as regras enquanto jogávamos, para tornar as atividades mais dinâmicas. Durante a campanha, que não chegou ao fim e durou cerca de 40 min., os jogadores representaram os papéis que escolheram com maestria e, mesmo já conhecendo o enredo original, conseguiram tomar decisões criativas e coesas com as ações dos colegas e das indicações do mestre.

No momento subsequente da oficina, aliamos a teoria a algumas dicas de como produzir um RPG baseado em uma obra clássica, unindo a Parte III à Parte IV do programa. Na ocasião, resgatamos as ações e reações dos jogadores, para explicar o funcionamento da leitura durante o jogo e os efeitos deste na possível leitura do texto original, embasando essas análises nas teorias anteriormente anunciadas.

A participação de todos na discussão foi muito profícua, com o levantamento das dificuldades no ensino da leitura literária, alguns obstáculos na aplicação do método exposto, na escola pública, e trocas de experiências, com sugestões de trabalho: todos elementos muito valiosos para o trato da literatura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. O rumor da língua. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

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

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.



A FORMAÇÃO DO LEITOR E ALFABETIZAÇÃO

Prof.^a Ms.^a Giselda Moraes de Alencar Militão

Giselda.militao@gmail.com

*Palavra grávida e ouvinte participante da
roda de leitura exercita seu imaginário
a inauguralidade de um mundo novo,
que pode ser inovado e transformado.*

Paulo Freire

A oficina teve início com uma dinâmica de grupo para se exemplificar como as contações de histórias são tratadas no Projeto PALAVRAS ANDANTES, o qual será posteriormente definido.

Em seguida deu-se a exposição de um vídeo onde ocorre a interação entre duas crianças: uma de oito anos e outra de dois anos. Neste vídeo a criança de dois anos vai criando um enredo de uma narrativa com o auxílio da criança de oito.

O objetivo é enfatizar que o repertório literário é algo que se constrói desde a primeira infância, pois nota-se a liberdade da criança menor que adentra ao mundo literário sem cerimônias ou restrições.

Foi colocado o seguinte questionamento: O QUE É LER? Segundo Cleber Fabiano.

Ler é dar sentido/significado. Contamos histórias para resolvermos nossos conflitos. Para sermos mais humanos. A leitura pode ser considerada uma ferramenta de construção de um imaginário necessário.

Colocou-se em pauta as afirmações de CANDIDO: formação emocional do ser humano; função humanizadora da literatura com o caráter de suprir necessidades básicas do homem para constituírem uma visão de mundo; direitos humanos, aqueles ligados a alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, bem como o direito à crença, à opinião, ao lazer. Estes são bens que asseguram a sobrevivência física e

também a integridade espiritual. Neste gancho, CANDIDO (2002) indaga: e por que não o direito à arte e à literatura também? Direitos humanos e Literatura, Antonio Candido (2002) defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos.

ILAN BREMAN, no Congresso de literatura julho 2018, *Educação com Histórias*, afirma que: O mundo das histórias é o mundo dos sentidos. O mundo desconhecido é trabalhado nas histórias. A sequela de não ouvir histórias e como serrar a escada na qual estamos subindo.

Percebendo a importância da leitura literária, no início da aprendizagem, no entanto, como gerenciar tempo e espaço destinados à leitura dentro do ambiente alfabetizador? A partir dessa pergunta foram colocadas as dinâmicas de leitura utilizadas na escola que são: “O Cantinho da Leitura”, “O Momento da Leitura com o Amigo”, “Sacola Viajante”, a “Hora da História” e o Projeto da Hora do Conto. (...)

A literatura mobiliza e dá significado à aprendizagem do código. Enseja desejos, vincula a criança ao seu universo mais caro: o da imaginação e da criatividade. Por fim, convida-a a participar de uma viagem única, plena de encontros inusitados, de experiências singulares e de redescobertas de si e do outro. Convoca o leitor participar de novos grupos que orientarão novos sentidos às suas descobertas. Evidencia, ao final, que o ato de ler, a vivência literária são excelentes argumentos para encarar com coragem e determinação a transposição do lugar de não alfabetizado para o de leitor autônomo, criativo, desejoso e disposto a toda a surpresa que a literatura pode oferecer. Em consonância com este tema temos: BELINTANE (2013) ao afirmar: O texto literário é fonte inesgotável do que é necessário para alfabetizar.



COMO A LITERATURA TEVE ESSE NOVO PLANO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LONDRINA?

Como a literatura tem chegado até às crianças através das escolas foi outro tópico aqui apresentado. A biblioteca é o coração da escola. É nela que o encanto se une ao conhecimento e um novo universo ganha vida, pulsa. É nela que a imaginação habita, abrindo caminhos para o presente e o futuro.

PROJETO PALAVRAS ANDANTES - O projeto existe desde 2002, em Londrina, e está baseado em quatro eixos centrais:

1. estímulo à leitura, dada por meio da contação de histórias;
2. política de compras de livros,
3. incentivo ao empréstimo de livros e
4. organização pedagógica das bibliotecas escolares de modo que sejam atrativas para os alunos.

Em 2008, o Projeto Palavras Andantes recebeu a premiação do VIVALEITURA, do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, do governo federal. Palavras Andantes, vencedor do prêmio da Categoria 2, concorreu com 1095 outros projetos. Voltado para a leitura em bibliotecas escolares, tem como objetivo a formação de leitores.

A HORA DO CONTO é um dos eixos do projeto Palavras Andantes. Este é responsável por melhorar sensivelmente o índice de leitura dos alunos das escolas municipais.

A partir da Hora do Conto, os alunos passaram a buscar livros pelos nomes dos autores e que eles próprios, muitas vezes, têm se organizado para emprestar os livros, fazendo com que todos leiam. "Tem exemplares que estavam esquecidos na prateleira e depois que trouxemos a história para os alunos, não param mais na



biblioteca", observa Silva. Para aperfeiçoar o trabalho, mensalmente, os professores têm cursos de formação para atuar na "Hora do Conto".

O aprimoramento incentiva os professores da rede municipal a investirem no letramento literário, em que o texto é dado às crianças mostrando-se a essência da história, com vista a despertar o prazer pela história e não apenas como recurso de reforço didático. "Nossa intenção é formar o aluno leitor, onde ele lê com prazer. Eles são alunos iniciantes e precisam saber que o livro traz coisas boas, que ler dá prazer", ressalta Marcia Batista. Atua coordenadora do Projeto na rede. BAMBERGER (1988) enfatiza que: "mais importante, porém, do que toda a leitura feita na escola é a influência do professor sobre os hábitos particulares de leitura". Tratamos, neste ponto, como acontece a mediação de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina.

Após a leitura ou a contação, a professora faz uma mediação de leitura. Isso ocorre através de conversas nas quais opiniões são livremente expostas pelas crianças. Faz-se o momento das perguntas sobre a história ouvida, também há ampliação do assunto com informações científicas sobre o tema. Outra prática utilizada nessas aulas é a sensibilização das crianças através de atividades que são posteriormente desenvolvidas na escola. Exemplo: O livro "O Lenço" Patrícia Auerbach. Em seguida foi expostos alguns slides sobre a estampa de poá trazida na ilustração do livro. Os alunos produziram outras estampas com o tema. Em outro momento, a professora regente usou o livro para produção de texto. Também foi apresentada aos alunos um pouco da história dos lenços e da estampa de poá. Foi organizado um desfile de lenços pelas duas turmas e o cenário teve como decoração as estampas criadas pelos alunos.

Entendemos que a leitura literária pode ser a via de acesso que canaliza o desejo do aluno em participar de uma sociedade letrada e, mais que isso, capaz de potencializar sua criatividade por meio da experiência literária. A imersão nesse



desejo, portanto, levaria o alfabetizando a querer alfabetizar-se, na medida em que a compensação do seu esforço estaria já garantida a ele pelo universo mágico e lúdico que a literatura pode lhe abrir.

A ampliação do repertório literário tem sido alcançada através de três práticas frequentes em sala de aula: o cantinho da leitura, a leitura com o amigo e a sacola viajante e a HORA DO CONTO.

Para confirmar a necessidade deste trabalho trazemos a afirmação de Colomer (2003), que defende uma formação leitora baseada na leitura do texto literário desde os primeiros anos do ensino Básico e por meio de uma pedagogia do compartilhamento, na qual os alunos partilham seus entusiasmos e suas interpretações, tendo o professor como o lugar da crítica, do leitor experiente, que favorece o processo de reflexão e de construção dos sentidos, mas que não bloqueia nem limita a extensão do “saber-ler” a que Barthes se refere.

CONTO DE FADAS

O conto de fadas tem agregado em si experiências psicológicas, emocionais, sociais e linguísticas. Na Hora do Conto esse tipo de texto é tratado com destaque devido ao seu valor para a formação humana.

O conto de fadas proporcionará novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro, este gênero recriava, também, a saga do herói: a busca das origens, o enfrentamento de problemas, a superação dos obstáculos e a obtenção da glória e do sucesso. Essa jornada demonstraria o desenvolvimento interior da criança e os rituais de passagem em suas diversas etapas de desenvolvimento.



Por meio dessas narrativas, a criança vislumbrava maneiras de lidar com seus medos, suas falhas, assim como de resolver as questões que se colocavam como obstáculos para seu desenvolvimento.

O que é um conto de fadas? É a introdução num mundo mágico, não tem deuses, se encontram fora do campo religioso. Ele é resolutivo, o final é feliz. Aconteça o que acontecer sempre há uma saída. Ele é um micro jornada de crescimento. Personagens unidimensionais, não há reflexão, há ação, o personagem irá realizar uma tarefa.

Nesta parte da oficina foi exposto com os contos de fadas são trabalhados nos primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental I. Do 1º ao 3º Ano foi usado o livro: *Chapeuzinho Colorido* - José Roberto Torero. De 4º e 5º foi utilizada, com os participantes, a dinâmica de interpretação do texto teatral *Chapeuzinho Vermelho* - João de Barro (Braguinha) com o objetivo de exemplificar a interação das crianças com esses clássicos.

POESIA

O gênero poesia foi colocado em pauta, pelo fato de que a abordagem do professor, mediante o uso de gênero POESIA, pode ser interessante para dar novo significado ao processo de alfabetização. CADEMARTORI (2012, p. 103) elucida: “a relação de sons no poema - rede acústica - age também no plano da significação, fazendo com que uma palavra se reflita na outra, e se enriqueçam todas de modo recíproco”. AGUIAR E CECCANTINI (2012) indicam, a poesia deve ser vista como uma forma de brincadeira, um jogo linguístico contendo onomatopeias, rimas, repetições, paralelismo e outros JOGOS SONOROS que servirão como atrativos para pequenos leitores, já habituados com esses elementos na oralidade.



Encerrando a oficina, foi colocada ideias de que a linguagem universal da infância está nas histórias. Elas trazem maturidade. Amadurecer requer um grau de sofrimento. Se isso não foi mostrado às crianças então não aceitam a frustração. As narrativas orais tem papel importante na formação intelectual das crianças. Há séculos os contos vêm sendo contados. Todos os narradores de contos fantásticos há um narrador de contos maravilhosos. Pode-se afirmar, diante do exposto, que a criança que ouve história tem um desenvolvimento cognitivo mais desenvolvido. Aumento do repertório verbal e se enriquece emocionalmente.

HISTÓRIAS CONTADAS DURANTE A OFICINA

- *A bela e a Fera ao redor do Globo* – Europa, Ásia e América do Sul – Adele M. Fielde, Dominga Fuentes de Norabuena e Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont.
- *O bom gigante Amigo* - Roald Dahl (comentado)
- *Sete Histórias de balançar o esqueleto* - Angela Lago
- *Receitas de olhar* - Roseane Murray (Poesia- Receita de olhar no espelho) Dinâmica para descobrir poesias.
- *Chapeuzinho Colorido* - José Roberto Torero
- *Chapeuzinho Vermelho* - João de Barro (Braguinha)
- *Strega Nona* - Tomie de Paola

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. CECCANTINI, João Luís, (organizadores), *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.



BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte. Autentica, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CANDIDO, A. *Literatura e a Formação do Homem*. In: Textos de Intervenção. Vinícius Dantas (org.). – São Paulo: Editora 34, 2002.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Lura Sandroni. – São Paulo. Global. 2003.

