



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

DULCINÉIA FÁVARO ZOTTESSO

**LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: A LEITURA-FRUIÇÃO COMO UMA
POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

CASCAVEL - PR
2020

DULCINÉIA FÁVARO ZOTTESSO

**LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: A LEITURA-FRUIÇÃO COMO UMA
POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Maria Decarli Bottega.

CASCADEL - PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada por meio do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zottesso, Dulcinéia Fávaro

Leitura na escola e na vida: a leitura-fruição como possibilidade na formação do leitor literário / Dulcinéia Fávaro Zottesso; orientadora, Rita Maria Decarli Bottega, 2020. 117 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Leitura-fruição. 4. Leitor. Literatura. I. Bottega, Rita Maria Decarli. II. Título.

DULCINÉIA FÁVARO ZOTTESSO

**LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: A LEITURA-FRUIÇÃO COMO UMA
POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel.

Cascavel, 28 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rita Maria Decarli Bottega
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
1º Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º Membro Titular

Dedico este trabalho ao amor da minha vida, meu esposo João, às minhas adoradas filhas, Giovanna e Camilla, e aos meus pais, Irene e Irineu, que são a ternura e a força que regem a minha vida. Vocês me ensinaram que lutar vale a pena, pois o bem sempre vence o mal quando o amor, o respeito e a perseverança caminham de mãos dadas.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, ao meu marido João, pelos cuidados especiais em momentos de crise e a sua crença incondicional nas minhas habilidades.

Às minhas filhas, Giovanna e Camilla, por seu apoio e pelas palavras doces nos momentos de vulnerabilidade.

Aos meus pais, que sempre incentivaram o estudo e o aprimoramento, além de representarem a força, o respeito, a fé, a ternura e o amor em minha vida ensinando-me que sem Deus e o próximo não somos nada.

Ao meu irmão e à minha cunhada, às minhas irmãs e cunhados, em especial, a que vive do outro lado do Oceano e ainda assim se fez presente nesta trajetória.

Aos meus sobrinhos e sobrinha, enfim, todos, de longe e de perto, que compreenderam minha ausência e comemoraram comigo cada conquista.

Aos queridos Samir, Gisele, Letícia e Larissa, Marcos Joel, Michele, Breno e Eduarda, companheiros de férias e feriados em nosso recanto e em nossas casas, que foram fontes de amor e força e que souberam dar espaço à minha necessidade de afastamento para estudos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rita Maria Decarli Bottega, que, com suas orientações, encaminhou-me para a realização desta pesquisa, por ser perseverante e, principalmente, por não desistir de mim, mesmo quando eu achei que a batalha estava perdida.

À Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes e à Prof.^a Dr.^a Alexandra Santos Pinheiro, por aceitarem fazer parte da minha banca, por seu tempo e por suas contribuições e valiosas sugestões para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pela dedicação durante as aulas, fato que propiciou meu crescimento profissional.

Ao coordenador do programa, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, que não mede esforços para atender a alunos e professores e que luta a cada momento para a manutenção do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e por uma educação humanizadora.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Estadual

do Oeste do Paraná (UNIOESTE), por nos oportunizar a continuidade de nossa formação acadêmica.

Aos meus amigos, de longe e de perto, que foram ouvintes e conselheiros justos e amorosos nos momentos de desespero, frustrações e vitórias.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Letras com quem compartilhei minha vida, aulas, eventos, venturas e desventuras nestes dois anos. Aprendi muito com todos vocês e ganhei amigos-irmãos: Ângela, Bruna, Cleusa, Fernanda, Jociely, Matilde, Michele, Rosângela, Simone, Vilson e Viviane.

À equipe gestora e pedagógica, aos bibliotecários, aos professores e aos alunos do colégio estadual onde a proposta desta pesquisa foi aplicada, pelo apoio incondicional, troca de horários, adaptação de espaços, organização de materiais, ou seja, toda colaboração durante o processo.

À Professora Mestre Eliete Aparecida Borges, amiga e parceira, que literalmente colocou-me à frente do computador e me convenceu a inscrever-me no Programa de Mestrado, acreditando em minha capacidade e em meu sucesso;

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que em diferentes momentos contribuíram para a realização dessa pesquisa.

A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta (Fernando Pessoa).

ZOTTESSO, Dulcinéia Fávaro. **Leitura na escola e na vida: a leitura-fruição como uma possibilidade na formação do leitor literário.** 2020. 116f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional – Profletras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR.

RESUMO

A leitura é um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa. Dentre os tipos de leitura, há aquela classificada como leitura-fruição (GERALDI, 2011), cujo objetivo é o estímulo à leitura por parte do professor para que o aluno a melhore em termos de quantidade e de qualidade, especialmente do texto literário, desenvolvendo sua capacidade de deslocar e alterar os sentidos dos textos que já conhece, rumo a uma melhor compreensão dos livros, das pessoas e da vida (LAJOLO, 2006). Tal pesquisa ecoou a partir da constatação de que os alunos não tinham o hábito de ler textos literários. Diante disso, buscamos compreender quais seriam as atividades adequadas e pertinentes para o incentivo à leitura-fruição do texto literário para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Toledo – PR. A prática pedagógica foi elaborada em forma de projeto de ensino, intitulado “Leitura na escola e na vida: o texto literário em foco para o 9º ano”, e desenvolvido junto aos alunos no segundo semestre de 2019, durante 32 aulas. Buscou-se na prática pedagógica enfatizar a leitura de textos literários diversos e propor atividades lúdicas e diferenciadas, visando ao desenvolvimento de atividades de leitura-fruição, considerando o interesse e a participação dos alunos, bem como as condições concretas da sala de aula e da escola. Metodologicamente, a pesquisa segue os pressupostos da Linguística Aplicada, é do tipo qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, com ênfase na pesquisa-ação, tendo como instrumento de registro das aulas o diário de campo. Cada aula trabalhada contou com registros próprios do desenvolvimento das atividades propostas e realizadas, seguida da análise e dos resultados do que foi abordado com os alunos. Como base teórica, encontram-se as propostas de ensino da leitura de Geraldi (1997 e 2011), os problemas de leitura apresentados por Leffa (1996), a concepção de leitura como prática de interação exposta por Koch (2002), Santos (2011) e perspectivas de leitura e mediação de Petit (2009), entre outros. Como resultados da aplicação da prática pedagógica, percebeu-se que, entre o que foi planejado e o que foi executado, foram necessárias algumas adaptações, o que é previsível no trabalho docente. Identificou-se que o envolvimento dos alunos foi gradativamente maior a cada uma das aulas, que o planejamento, aliado às atividades lúdicas praticadas em sala e outros ambientes da escola, comprovou o aumento do interesse dos alunos na participação das aulas de leitura literária e proporcionou maior capacidade de leitura dos discentes com relação ao conhecimento de textos literários diversos e ao próprio acervo da escola. Por fim, constatou-se que a pesquisa e a prática são integrantes de um único processo, no aprimoramento do papel docente na formação da professora-pesquisadora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Leitura-fruição. Leitor. Literatura.

ZOTTESSO, Dulcinéia Fávaro. **Reading at school and in life: reading-fruiton as a possibility in the formation of literary readers.** 2020. 116f. Dissertation (Master's Degree in Letters) - Professional Master's Degree – Profletras - State University of the West of Paraná. Cascavel – PR, Brazil.

ABSTRACT

Reading is one of the axes of Portuguese language teaching. Among the types of reading, there is the one classified as reading-fruiton (Geraldi, 2011), whose goal is to encourage reading by the teacher so that the student improves his reading in terms of quantity and quality, especially from the literary text, his ability to displace and change the meanings of the texts you already know, towards a better understanding of books, people and life (LAJOLO, 2006). Such research echoed from the observation that students were not in the habit of reading literary texts. Therefore, we seek to understand what would be the appropriate and pertinent activities to encourage the reading-enjoyment of the literary text for a class of 9th grade of elementary school in the city of Toledo - PR. The pedagogical practice was developed in the form of a teaching project, entitled “Reading at school and in life: the literary text in focus for the 9th year” and developed with students in the second half of 2019, during 32 classes. It was sought in pedagogical practice to emphasize the reading of diverse literary texts and to propose playful and differentiated activities, aiming to develop reading-fruiton activities, considering the interest the participation of the students, as well as the concrete conditions of the classroom and the school. Methodologically, the research follows the assumptions of Applied Linguistics, a qualitative and interpretative type, of an ethnographic nature, with an emphasis on action research and with the field diary as an instrument for recording classes. Each class worked had its own records of the development of the activities proposed and carried out, following the analysis and results of what was discussed with the students. As a theoretical basis are Geraldi's teaching reading proposals (1997 and 2011), the reading problems presented by Leffa (1996), the concept of reading as an interaction practice exposed by Koch (2002), Santos (2011) and perspectives of reading and mediation by Petit (2009), among others. As a result of the application of pedagogical practice, it was realized that between what was planned and carried out, some adaptations were necessary, which is predictable in the teaching work. It was identified that the students' involvement was gradually greater in each of the classes, that the planning combined with the playful activities practiced in the classroom and other school environments proved the increase of the students' interest in the participation in the literary reading classes and provided greater capacity of reading by students in relation to the knowledge of different literary texts and the school's own collection. And finally, it was found that research and practice are part of a single process, in improving the teaching role in the training of the teacher-researcher.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese Language. Reading-fruiton. Reader. Literature.

LISTA DE SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	Erro! Indicador não definido.
1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	27
1.1 ÁREA E TIPO DE PESQUISA	28
1.2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	33
1.3 CORPUS: OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	40
2 A LEITURA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	42
2.1 A LEITURA NA SALA DE AULA.....	47
2.2 MEDIAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	53
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO EF	70
3.1 RELATO DA APLICAÇÃO DE PROJETO: LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO.....	71
3.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO-LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO.....	84
3.3 RESULTADO DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA - LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	107
APÊNDICE A - PROJETO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA - LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO	107
ANEXOS	113
ANEXO A – RELAÇÃO DE CRÔNICAS	113
ANEXO B - RELAÇÃO DE CRÔNICAS, POEMAS E POESIAS.....	114
ANEXO C – RELAÇÃO DE OBRAS – CONTOS E CRÔNICAS.....	115
ANEXO D – LISTA DE CONTOS DE CADA VOLUME “A PALAVRA É...”	117

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos anos se passaram desde minha¹ infância nas décadas de 1970 e 1980, momento vivenciado com dificuldades e limitações. Uma infância de escola pública, em um tempo no qual os livros didáticos não eram fornecidos pelo governo e não havia dinheiro sobrando no orçamento familiar para a compra. Tudo era limitado. O uniforme era reduzido a uma camiseta para toda a semana, um par de chinelos “Havaianas” e um tênis “Conga”, que serviam para ir à escola e para eventuais passeios no final de semana. A merenda da escola era a única opção de lanche. Nesse cenário, imagine se haveria dinheiro para livros, fossem os didáticos ou literários.

Não sei dizer se naquele tempo era permitido emprestar livros da biblioteca. Lembro-me de termos uma enorme, na escola estadual onde cursei todo Ensino Fundamental (EF, doravante,) e parte do Ensino Médio (EM, deste ponto em diante), chamados de primeiro e segundo graus, respectivamente. Nas poucas vezes que estive lá, não havia ninguém, e a bibliotecária nos vigiava o tempo todo, como se esse espaço fosse só dela e que a sua função fosse proteger os livros de nós. Tento me lembrar se as professoras do primário, como eram chamadas as séries iniciais do EF, alguma vez, nos levaram até o local. Não tenho essa recordação.

Também havia uma biblioteca na escola de ensino infantil que ficava bem ao lado da escola estadual. Parece que vejo, apesar de tantos anos passados, as prateleiras de metal em que havia uma coleção de livros, uma enciclopédia, que era o sonho de consumo de todo bom estudante: a *Barsa*. Embora eu não fosse uma estudante dedicada, também queria possuí-la. Ali também a bibliotecária nos vigiava. Os livros só podiam ser consultados no local, nada de empréstimo. E se fosse da enciclopédia então, aí é que não tinha acesso mesmo. Ela procurava no acervo se o assunto que queríamos pesquisar existia em outros livros, para que não precisasse tirá-los da estante. E, em último caso, se não encontrasse, sentava-se conosco e folheava as páginas daquele livro enorme até encontrar o assunto e nos deixava copiar; porém, não tocar.

¹ Em muitos trechos deste trabalho, a exemplo desta introdução, a primeira pessoa do singular (eu) foi utilizada para designar ações ou percepções específicas da pesquisadora; na maior parte do texto, porém, utilizamos a primeira pessoa do plural (nós), por compreendermos a multiplicidades de vozes que compõe a escrita acadêmica (da orientadora, dos teóricos utilizados etc.).

Não havia em casa um espaço que se designasse ao estudo, tampouco a preocupação com hora de estudo, ou ainda com a verificação de tarefas: a mesa da cozinha era cedida temporariamente, e na casa de três cômodos, adaptava-se toda noite a sala da família como dormitório para mim e minha irmã, quatro anos mais jovem. Quando a família se reunia antes de dormir era para assistir ao telejornal; depois dele, meu pai ia dormir. Tinha que ir cedo para a cama, estava sempre preocupado em não se atrasar para o trabalho, afinal, era de lá que vinha a maior parte do dinheiro para o sustento da família e para a construção de uma nova casa. Minha mãe também trabalhava, era operária em uma tecelagem, e quando não estava lá, tinha os afazeres de casa para realizar. Enquanto isso, nós assistíamos à novela.

Mais tarde, já no sexto ano do EF, antiga quinta série, eu me lembro da professora de Língua Portuguesa (LP, doravante) nos pedir para escolher um livro para ler. Algumas sugestões da *Série Vaga-lume* foram dadas. Poderíamos pegar emprestado da biblioteca ou comprar. Claro que não fui rápida o suficiente, pois outros alunos chegaram primeiro e devastaram o pequeno acervo da biblioteca da escola. Na outra biblioteca disponível, como relatado anteriormente, não poderia levar para casa, e estava fora de cogitação passar as tardes lá. Era sair da escola e ir direto para casa: ordens da mãe e do pai. Afinal, eles estariam trabalhando e minha irmã precisava de mim. Nem sempre havia alguém para nos cuidar.

Em casa, relatei o caso à minha mãe, que rapidamente recorreu à vizinha, pois lá também havia duas meninas, uma delas três anos mais velha do que eu, e que possuía alguns livros que poderia emprestar. Não me foi dada muitas opções, e o que veio parar em minhas mãos foi *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré. Não era exatamente a história que eu queria ler. Afinal, tratava-se de uma aventura de meninos, o que na minha idade não era nada interessante.

Sem outra opção, acabei por ler todo o livro e, melhor, gostei. Por orientação da professora, respondi ao questionário que o acompanhava. Claro que não pude usar o que vinha impresso, pois esse era da dona do livro. Então, copiei as perguntas no meu caderno e as respondi. O resultado foi uma boa nota de atividade e um bom desempenho na prova do livro, e essa é a única memória de leitura que tenho até os meus 11 ou 12 anos.

Mais tarde, morando em uma casa nova e maior, com mais uma irmã para dividir o minúsculo quarto, com três camas e guarda-roupa, mas, muito feliz, já na

adolescência, apaixonei-me por livros de romance “água com açúcar”². Foi em uma viagem para a casa dos meus avôs maternos que viviam no Paraná, e pelas mãos das minhas tias e de suas amigas, até então, todas elas, moças entre 16 e 26, que conheci os romances de banca de jornal.

Eu não conhecia a opinião das pessoas sobre esses livros, mas soube mais tarde que as opiniões eram diferentes para conservadores e para liberais. Para mim, a apreciação foi imediata. Esses romances já estavam no mercado há 30anos, com altas vendas e críticas controversas, e começaram a ser traduzidos entre 1940 e 1960 pela Companhia Editora Nacional, que formou uma coleção chamada Biblioteca das moças. Essa coleção também é conhecida como romance de banca, introduzida no Brasil da década de 1970, pela Editora Nova Cultural.

Essas obras seguiam um padrão de fácil reconhecimento: baixo custo, título sugestivo e apresentação sedutora. Por apresentarem capas insinuantes que chamavam a atenção, principalmente, pelas imagens de conotação erótica e sensual, causavam desconforto para o leitor, que não podia lê-lo em qualquer lugar.

As histórias seguiam um modelo bem restrito: finais felizes e protagonistas que passavam por muitos obstáculos para ficarem juntos. As mais famosas eram *Sabrina*, *Bianca* e *Júlia*, e cada uma delas com uma temática diferente. Esses romances eram carregados de personagens idealizadas: de boa aparência; muitas vezes de famílias abastadas; e de mulheres à espera de seu príncipe encantado, lindo e rico e aptas para vivenciarem um grande amor, o único de suas vidas.

Ainda, não havia dinheiro no orçamento da família para aquisição de livros, mas meu estoque foi garantido pelas tias e primas, durante as férias. Além disso, trouxe alguns na bagagem, apesar das ameaças de meu pai de que atearia fogo se achasse qualquer um desses volumes em casa, pois, em sua opinião, tratava-se de uma literatura de moral duvidosa.

Muitas autoras tornaram-se escritoras de sucesso, saindo das bancas para as livrarias, como Nora Roberts³, com mais de 160 livros publicados e traduzidos para mais de 25 idiomas. Livros como esses tinham por objetivo apenas divertir e entreter sem nenhum propósito de instruir ou fazer refletir, assim como muitos *Best Sellers* que conhecemos (e gostamos). E era exatamente o que eles faziam, tiravam-me do

²Romance “água com açúcar”: expressão popular usada para indicar algo ingênuo, simples, piegas.

³ Nora Roberts (nascida Eleanor Marie Robertson, em 10 de outubro de 1950, Silver Spring, Maryland) é uma escritora norte-americana de mais de 200 best-sellers românticos.

mundo real, que naquele momento não era o ideal, e me levavam a um mundo com dificuldades, porém, no qual era garantido que tudo acabaria bem ao final. Esse era o enredo perfeito para uma adolescente com poucos recursos financeiros, mas com bondade de sobra no coração.

Muitas outras paixões literárias surgiram dos 12 aos 18 anos, algumas vezes, por imposição ou sugestão da escola e outras por simples ócio. Os amigos inteligentes eram os que liam todo tipo de literatura. Eram bons alunos, e eu queria isso para mim. *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, foi uma das minhas aventuras. Irreverente e chocante, esse autor retrata uma juventude que nada tinha a ver comigo, mas que faz parte da realidade de muitos jovens no Brasil. Li também *Eu Christiane F. 13 anos drogada e prostituída*, de Kai Hermann e Horst Hieck, jornalistas alemães que transformaram uma entrevista de dois meses em um livro. Esses profissionais retratavam a vida dos jovens alemães por um fio, sucumbidos pela heroína, porque as drogas já haviam se tornado um problema mundial.

O diário de Anne Frank, relato de uma jovem vivendo escondida dos nazistas na segunda guerra mundial, foi um exemplo para entender melhor os desmandos de alguém como Hitler. Esse livro foi a minha querida professora de História, Maria de Lourdes, quem indicou. E, ainda, *Brida*, de Paulo Coelho, uma história de magia, de sobrenatural, afinal de contas, por que acreditar só no que podemos ver?

Alguns anos se passaram desde o colégio técnico em secretariado e a faculdade de administração de empresa, a qual precisou ser interrompida por questões financeiras. Vieram o noivado, o matrimônio e a maternidade, assim como outras leituras: contos de fadas, histórias em quadrinhos, entre outros. Minha caçula já estava com três anos, e a frustração de ter suspenso os estudos precisava ser resolvida.

Era chegada a hora tão esperada: a oportunidade de voltar a estudar. E o retorno à Universidade foi o primeiro passo para o reencontro com o mundo literário. Esta pessoa já não era mais a mesma desde a última vez que passou em um vestibular. Suas expectativas e prioridades eram outras, mas, definitivamente, suas preocupações muito maiores: casa, marido, filhas e agora estudo. Não obstante, a maturidade é uma grande aliada, principalmente no que se refere aos preconceitos morais e sociais. As experiências vividas foram ferramentas para um melhor entendimento do mundo ao meu redor, uma capacidade de escolha mais consciente,

e, conseqüentemente, uma maior valorização da aprendizagem e o que fazer com ela.

Uma coisa levou à outra: a graduação, a especialização e, além do inglês, o espanhol. Com minhas filhas crescidas, outras leituras: *O caçador de pipas*, *A menina que roubava livros*, *A culpa é das estrelas* e até os *Cinquenta Tons de Cinza*. Também, algumas leituras de adolescente, *A Saga Crepúsculo*, afinal, os pais precisam saber o que os filhos estão lendo.

No contexto acadêmico da graduação, as leituras foram muito mais didáticas e pedagógicas do que por fruição, mas, certamente, não esquecerei o efeito que a leitura de *O mundo de Sofia* ou ainda *O Código Da Vinci* causou àquelas futuras professoras ofendidas em sua fé. Não a mim. Sempre com a mente aberta, querendo desvendar as mentes para melhor compreendê-las e quem sabe ser um diferencial. As propostas de leituras dos professores, primeiro de Filosofia e depois de LP, não foram bem aceitas por toda turma. No caso do de LP, o seu objetivo era mesmo desafiar-nos. Ele queria, não colocar em dúvida a fé de nenhum de nós, mas mostrar que, na função de professores, precisamos ser tolerantes com as diferenças encontradas em um mesmo grupo, em uma mesma comunidade, em uma mesma sala de aula.

A mescla de profissionais de várias áreas, professores e não professores, na Especialização em Docência no Ensino Superior e o contato com pessoas de todas as idades nos cursos de idiomas resultaram em mistura de saberes e culturas que só aumentou meu desejo pelo aprender e pelo ensinar. Entendi que a graduação e a especialização não seriam suficientes na minha formação.

Então, após 10 anos fora do mercado de trabalho e quatro anos após a graduação em Letras Português/Inglês foi que, finalmente, iniciei minha carreira docente. Inicialmente, em escola de idiomas, lecionei Língua Inglesa por cinco anos, com turmas pequenas, com aproximadamente 12 alunos, com as mais variadas faixas etárias. Nesse período, o processo de fruição da leitura era apenas em pequenos textos, com diálogos ou com informações sobre vocabulários e conceitos gramaticais envolvendo a unidade aprendida, o que não gerava um entendimento mais aprofundado do texto e de seu contexto de produção.

No mesmo ano, comecei a trabalhar em escola privada, onde permaneci por seis anos e meio, como professora regente em turmas do EF, séries finais, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa). Também, participei do

programa de Ensino para Jovens e Adultos – EF séries finais e EM, nas disciplinas de LP e LEM (Inglês), nas quais, mais uma vez, a leitura era bastante limitada, pois o tempo era curto, em detrimento ao conteúdo programático mínimo a ser cobrado.

Na instituição privada, havia um programa bem definido na disciplina de LP, com livros de leitura obrigatória e opcional. Além disso, havia uma feira literária (FLIN), na qual se incentivava a compra de livros, porém, mais importante que isso, era a apresentação de peças e musicais baseados em obras literárias modernas e em obras clássicas, nacionais e estrangeiras. Nesse caso, nunca participei da organização do evento, apenas como observadora, pois só lecionava Língua Inglesa.

Mais recentemente, pertencendo ao Quadro próprio do Magistério⁴, pelo Estado do Paraná, e com a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional, é que, finalmente, entrei em sala de aula como regente em LP e tive a oportunidade de trabalhar com o ensino da língua materna e conhecer a realidade das práticas de ensino na oralidade, na escrita e na leitura, constatando deficiência de algumas práticas na formação do aluno leitor e produtor de texto com proficiência.

Uma das primeiras impressões que marcaram minha prática docente nesse espaço foi a necessidade de motivar os alunos a lerem mais e de forma eficiente e proficiente, desde as leituras propostas pelo professor até as leituras de livre escolha, o que se tornou um verdadeiro desafio. Essa realidade despertou o desejo por pesquisar práticas pedagógicas variadas e por implantar uma mediação no processo de formação do leitor.

A leitura, por vezes, traz ao leitor grande euforia; outras vezes, profunda tristeza e até lágrimas; em outras dão medo e deixam uma sensação de frustração, de impunidade e de desmerecimento. São essas e muitas outras sensações que quero ver transformar meus alunos, os quais fazem parte de uma turma de 9º ano de EF e que estão inseridos em uma comunidade desigual. Quero que os alunos tenham o prazer de descobrir pelas letras impressas em um livro ou até mesmo nos caracteres de seus celulares, *tabletes* e computadores a magia por trás das palavras; e que a leitura possa despertar uma consciência de sua realidade, um desejo de mudança e de melhoria da condição humana. Essa busca não é apenas uma proposta somente por eles, mas também por mim. Quero recuperar a garotinha

⁴ Concurso realizado pelo Governo do Estado do Paraná em 2013 para o cargo de docente do EF e EM, tornando o professor pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), e assumido em 2015.

que se perdeu sem uma sequência de leitura, mas que nem por isso perdeu o gosto por ela.

Assim, o desejo por uma melhoria nas práticas pedagógicas de leitura em sala de aula concretizou-se na conquista de uma vaga para o Mestrado Profissional. Ser uma professora pesquisadora para que a teoria fosse colocada em prática e essa ser modificada de acordo com as necessidades dos alunos era um dos focos. O convívio com outros profissionais, a troca de experiências em parceria com os novos conhecimentos e, por último, uma nova visão (uma educação humanizadora) tornaram-se a principal filosofia que carrego hoje. Não somente o que ensinar, mas para que ensinar.

Com relação à definição do tema para a pesquisa, uma das questões que se apresentou foi que escolha fazer. Essa foi uma questão de muita reflexão para a definição do tema da pesquisa, pois todas as formas de leitura são importantes e têm relevância no contexto educacional. Por fim, optei pelo trabalho com a leitura-fruição do texto literário em sala de aula. Para isso, desenvolvemos com alunos do 9º ano do EF práticas pedagógicas que possibilitassem a imersão dos alunos na leitura. Por vezes, a leitura-fruição tem relação com uma proposta de estudo de texto, já que entender o texto pode levar o leitor a admirá-lo.

A escolha pela leitura-fruição do texto literário como uma possibilidade deu-se em função de que esse é um espaço de leitura que pode ser amplamente trabalhado com os alunos adolescentes, mostrando-lhes textos diferentes, de autores até então desconhecidos para eles e que abordam os dramas humanos, tema tão caro à literatura. Nesse sentido, a leitura-fruição pode se aproximar da literatura, e um trabalho como esse terá muito espaço na sala de aula, na formação de leitores proficientes. Além disso, o conhecimento e o uso do acervo da escola dinamizam o uso da biblioteca escolar.

Em nossa pesquisa, buscamos como objetivo geral desenvolver práticas pedagógicas que sejam adequadas para os alunos do 9º ano do EF, por meio de embasamento teórico no tocante à leitura-fruição de textos literários, com o intuito de promover o gosto pela leitura. Como objetivos específicos, destacamos: a) investigar os aspectos teóricos e metodológicos sobre leitura, na sua vertente de fruição; b) conhecer o ambiente escolar, nas especificidades que envolvem as atividades de leitura-fruição; e c) utilizar o espaço escolar (sala de aula, biblioteca, entre outros)

para a realização de atividades de leitura, aplicação das atividades pedagógicas e avaliação dessas práticas de leitura-fruição.

A seguir, apresentamos alguns resultados da busca por dissertações, a fim de encontrarmos estudos que se assemelham à temática proposta. A primeira busca, em 2018, realizada no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, resultando nos seguintes dados: a partir da expressão-chave “leitura-fruição EF”, localizamos 207.131; a partir da expressão-chave “leitura-fruição 9º ano EF”, encontramos 254.315 resultados; e a partir da expressão-chave “leitura fruição”, com algumas delimitações como tipo de pesquisa (Mestrado) área de conhecimento e estudo (Letras e Literatura e Ensino-aprendizagem de língua e literatura), alcançamos o número de 71 dissertações. E segunda busca por pesquisas ocorreu em 2019, momento em que delimitamos como chave de busca uma sequência com as palavras: “leitura na sala de aula, leitura-fruição, EF, 9º ano”. O resultado dessa pesquisa foi pouco mais de 250 pesquisas. Após lermos os títulos e resumos desses estudos, selecionamos, como se observa no Quadro 1, os que se aproxima da nossa proposta de pesquisa, isto é, da leitura-fruição de textos literários.

Quadro 1: Demonstrativo de dissertações com semelhança de pesquisa sobre o tema

Título	Nome	Data/Instituição
Para ler com prazer: a recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do EF	Carlanne Santos Carneiro	07/08/2014 - Universidade Federal de Minas Gerais (BH)
As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania	Fernanda Balestrerri Fiorini	22/04/2015 - Fundação Universidade de Passo Fundo
A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários	Caticiane Belusso Serafini	31/03/2016 - Fundação Universidade de Passo Fundo
A leitura na escola é prática humanizadora? Uma análise do contexto escolar de Frederico Westphalen – RS pela perspectiva multinível	Juliane Della Mea	24/08/2016 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

⁵Banco de dissertações e teses da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 13 nov. 2018.

O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura	Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio	24/02/2017 - Universidade Federal de Goiás
---	--	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A primeira pesquisa é a de Carneiro (2014), que se centra na recepção que os professores dos anos iniciais do EF tiveram de livros publicados e distribuídos pelo projeto *Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do EF*. O objetivo foi verificar a contribuição dessas obras na formação de sujeitos-leitores literários e professores modelo de leitores para seus alunos. Esse programa baseia-se na compreensão de que, em geral, os educadores não têm acesso a textos literários de qualidade, lendo apenas literatura infanto-juvenil e outros tipos de leitura para fins profissionais e não para a sua própria vida cultural. Ficando alheios ao universo literário, esses educadores não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção destes no mundo da escrita, seja ela literária ou não.

A segunda pesquisa, desenvolvida por Fiorini (2015), aborda possíveis contribuições que a biblioteca escolar e a mediação de leitura podem oferecer ao âmbito escolar, contexto no qual os textos literários estão perdendo sua importância. Seu objetivo foi ampliar a utilização da mediação e da biblioteca na educação dos alunos que se encontram nos anos finais de formação em uma escola municipal de EF. Para isso, ela levantou dados que justificassem o interesse ou desinteresse dos alunos pela leitura e, por meio da mediação, reverteu o quadro de desinteresse. A pesquisadora relata que, por meio da aplicação das práticas leitoras, da análise e da interpretação dos dados, percebeu-se a importância da mediação de leitura e, principalmente, o poder transformador que a leitura, em especial a literatura, tem na vida de jovens estudantes, tornando-os capazes de modificar sua forma de ver e viver o mundo atual.

Outro estudo foi o de Serafini (2016), que abordou a temática da leitura, da formação do leitor e do desenvolvimento de práticas leitoras na sala de aula a partir da dinamização dos acervos de obras complementares, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as turmas do 1º ao 3º ano do EF. O objetivo da pesquisa

foi estimular professores do 1º ao 3º ano do EF de escolas públicas municipais a construir práticas de leitura inovadoras em diferentes linguagens e suportes com base nos acervos de obras complementares, auxiliando seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, a aprimorar o modo de ler, em uma perspectiva contemporânea.

A proposta de trabalho foi embasada nos aspectos legais de implantação do PNAIC, na psicogênese da língua escrita e nas concepções de leitura, leitor e mediação do professor-leitor no âmbito escolar. Para a autora, a leitura como prática social pressupõe a formação de leitores autônomos e capazes de compreender e dar sentido ao que estiverem lendo, bem como estabelecer relações entre a leitura e o seu meio social e cultural.

Nessa perspectiva, o planejamento e o desenvolvimento de práticas leitoras inovadoras contribuem para a formação de leitores mais críticos e reflexivos, apreciadores da leitura em diferentes linguagens e suportes. A isso se soma a importância de o professor também ser um exemplo de leitor e, por conseguinte, mediar o processo de formação de leitores em sala de aula com mais eficiência. As conclusões da pesquisa reforçam a preocupação com os baixos índices relacionados ao ensino da leitura e da escrita no país, ressaltando-se a importância do envolvimento dos sujeitos com leitura literária para a sua formação pessoal, social e cultural e para o aperfeiçoamento da sua competência leitora. Ademais, conforme considerações da pesquisadora, é necessário que o professor tenha autonomia e determinação para buscar outros materiais de leitura além dos existentes na escola, além de elaborar práticas leitoras inovadoras que contribuam para a formação de leitores em diferentes linguagens e suportes.

A quarta pesquisa, conduzida por Della Mea (2016), aluna do Mestrado em Letras na Universidade Regional Integrada Alto Uruguai e das Missões, investigou a prática de leitura no contexto escolar da cidade de Frederico Westphalen - RS, tendo por base as propostas previstas nas Leis de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à área, considerando que os processos de leitura na escola preveem a integração dos protagonistas, professor e aluno, com vistas à formação humanizadora dos sujeitos. Partiu-se do pressuposto que, no trânsito do EFI para níveis posteriores da vida escolar, a leitura, para os alunos, assume diferentes valores. Na infância, a leitura promove o prazer e o encantamento,

enquanto, em anos posteriores da prática escolar, torna-se fonte de tormento e abnegação.

A quinta pesquisa é a de Venâncio (2017), aluna do programa de Mestrado em Letras-Linguística na Universidade Federal de Goiás. Em seu estudo, a pesquisadora teve como objeto a fruição literária na formação do discurso pedagógico e do sujeito-leitor nos anos iniciais da Educação Básica. Seu objetivo principal foi analisar qual seria o espaço destinado à fruição nos documentos oficiais que norteiam o currículo e a prática docente.

Embora todas as pesquisas tragam alguma similaridade com este estudo, distanciam-se em suas particularidades. O principal diferencial desta pesquisa é o grupo em que ela acontece: um 9º ano do EF de uma escola pública, localizada no Oeste do Paraná.

Iniciamos este estudo com uma das críticas apresentadas por Geraldi (2011), de que a leitura em outras disciplinas, na de História, de Geografia, bem como, muitas vezes, na de LP, é mais perceptível o para quê da leitura. Isso faz com que o aluno tenha uma visão do texto como uma ferramenta de pesquisa, uma vez que o aluno lê para buscar determinada informação, ou seja, um pretexto para realizar determinadas atividades relativas ao conteúdo que está sendo desenvolvido com os estudantes. Não quer dizer que não possamos utilizá-lo para essa finalidade, porém, quando se trata de uma leitura mais aprofundada e reflexiva, precisamos entender que, em qualquer modalidade de leitura que escolhamos, o objetivo é o trabalho com o texto, buscando uma melhor compreensão.

O leitor busca significados na leitura e amadurece sua compreensão à medida que lê com mais frequência. De acordo com Geraldi (2011), é importante que o leitor tenha em mente que tipo de leitura quer fazer ou que tipo de leitura lhe foi determinado. Na definição do autor, as formas de realização da leitura podem ser configuradas em: busca de informação, estudo de texto, pretexto e leitura-fruição⁶.

Para isso, podemos: “ir ao texto em busca de resposta à pergunta que tenho”, ou seja, “leitura-busca-de-informações”; “ir ao texto para escutá-lo”, um querer saber mais, ou seja, “leitura-estudo-de-texto”; “ir ao texto nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para usá-lo”, uma “leitura-pretexto”; por último, “ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escutiná-lo por minha escuta, sem

⁶ No trabalho, será utilizada a forma linguística “leitura-fruição”, seguindo o que está exposto em Geraldi (2011).

pretender usá-lo”, ou seja, “leitura-fruição”, a gratuidade da leitura sem nenhum compromisso (GERALDI, 1997, p. 171-174). A partir dessas informações, optamos pela leitura-fruição, tendo em vista que, de acordo com a nossa experiência como professora da educação básica, entendemos que essa forma de leitura ainda é pouco desenvolvida na escola.

A leitura-fruição é incentivada pelo simples prazer de ler. E na medida em que acontece, insere informações que podem ser transformadas em material de reflexão. Embora haja outros tipos de leituras, nos concentraremos na leitura-fruição na sala de aula e que práticas pedagógicas utilizar, que é o tema da nossa pesquisa.

Dessa forma, resumidamente, a questão de pesquisa poderia ser assim exposta: considerando as condições cotidianas de sala de aula, quais atividades são adequadas e pertinentes para o incentivo à leitura-fruição do texto literário, em uma turma de 9º ano do EF?

O trabalho na motivação da leitura, em um 9º ano do EF, pode parecer tardio, porém, trata-se de um grupo com alunos mais maduros e com os quais podemos trabalhar leituras diversificadas. Daí o interesse em escolher esse grupo com o qual podemos ousar em títulos com temáticas que, em anos anteriores, poderiam causar algum tipo de inconveniência. Ademais, essa é uma turma na qual atuamos no ano de 2019, o que possibilitou a realização das práticas pedagógicas.

Geraldi (2011) afirma que as práticas de leitura envolvem dois tipos de textos e dois níveis de profundidade: uma de textos curtos (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais etc.), em que a leitura será feita em maior nível de profundidade; e outra de narrativas longas (romances e novelas), em que o mais importante é o enredo, ou seja, a leitura-fruição. Sabemos que, na perspectiva do professor, é difícil o trabalho somente com a leitura-fruição, uma dinâmica que acontece entre o leitor, texto – “o ler por ler, gratuitamente”. Não significa que não haverá resultado ou mesmo encaminhamentos pedagógicos, contudo, o principal resultado a ser buscado não é a avaliação e nem um controle somatório, mas a fruição do texto, ou seja, uma pretensão de que o aluno desenvolva o interesse pela leitura na medida em que sinta satisfação no ato de ler por meio das atividades propostas.

Vivemos em um sistema capitalista que visa à produtividade com lucro desfrutável. Nesse contexto, o professor se vê obrigado a seguir o sistema,

cobrando resultados das leituras por meio de avaliações ou trabalhos. Se não for assim, como garantir que os alunos serão leitores proficientes?

Na leitura-fruição, está fora de questão a cobrança por avaliação de leitura, por meio de fichamentos, provas e demais atividades que reduzem a leitura realizada a uma tarefa escolar. Outras metodologias devem ser utilizadas para a verificação das leituras realizadas pelos alunos⁷. A leitura, como afirma Geraldini (2011), é um processo de interlocução entre leitor e autor, mediada pelo texto, sendo que o papel do professor é auxiliar os alunos nesse processo.

O autor alerta que o processo de escolha de livros é delicado, pois os alunos ficam confusos e indecisos mesmo diante das sugestões do professor. Assim, o cuidado na orientação da prática de leitura-fruição, com livre escolha de textos, faz mais sentido se os alunos iniciarem o processo com textos de leitura mais rápida e, posteriormente, avançar para textos mais elaborados.

A proposta desta pesquisa foi constatar, ao final do período, que a não obrigatoriedade de avaliação, diante das leituras, seja uma das motivações para que os alunos leiam mais e com maior proficiência; que a qualidade seja alcançada pela prática constante de leitura, ou seja, pela quantidade; que a escolha inicial seja de obras mais simples, mas que aumente, gradativamente, para as de maior reflexão. Iniciou-se aqui uma jornada de incentivo à leitura-fruição, a leitura por prazer com alunos adolescentes.

Então, a seleção do que é oferecido como fontes de leitura aos alunos deveria considerar, como ressaltam Riolfi *et al.* (2008), os seguintes aspectos: o que o aluno já conhece até o início de cada ano letivo, o acervo de textos consagrados pela escola, no que se referem a autores, épocas ou mesmo a textos mais expressivos, e o acervo de textos informativos. Não só a escolha dos materiais, mas também a condução das aulas é de extrema importância para a motivação à leitura. Para isso, é necessário que o professor esteja imbuído de convicção e de interesse no desenvolvimento do seu aluno no ato de ler, principalmente sendo exemplo de leitor.

O comportamento do professor na seleção das leituras deve ser de respeito e consideração com relação ao desenvolvimento do leitor, garantir a disponibilidade de material impresso para que haja liberdade de escolha de leitura, e considerar que nem sempre quantidade, é qualidade.

⁷ Essa questão será retomada no capítulo em que discutimos a relação entre a leitura e a ludicidade.

Outro elemento a ser considerado no trabalho com a leitura-fruição é o levantamento do acervo da biblioteca escolar, vinculado ao Plano Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). Esse foi oportunamente realizado e serviu para o conhecimento das obras que já estão disponíveis na escola e que são, muitas vezes, desconhecidas dos alunos e professores. Essa conferência do acervo tornou-se relevante, considerando que foi utilizada na realização da prática pedagógica (requisito obrigatório do Proletras), que são atividades de leitura destinadas aos alunos da escola e que, neste estudo, objetivou trabalhar a leitura-fruição com os alunos do 9º ano do EF.

Assim, optamos como base teórica a concepção interacionista de linguagem, a partir das considerações de Geraldi (1997, 2010, 2011, 2013), os problemas de leitura apresentado por Leffa (1996), a concepção de leitura como prática de interação de Koch (2002) e de Santos (2011), as reflexões sobre boas práticas de leitura de Versiani, Yunes e Carvalho (2012), além das perspectivas de leitura, do papel do professor e da mediação de Mafra (2003), de Petit (2009) e de Cosson (2018).

Este estudo se inscreve na área da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa de base qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, com ênfase na pesquisa-ação, utilizando como instrumento de registro o diário-de-campo. Com relação ao contexto, a pesquisa foi realizada no Oeste do Paraná, em uma escola da rede pública de ensino, com alunos do 9º ano do EF. Nesse sentido, mesmo com similaridade de temas com outras pesquisas, o recorte espacial é representativo de uma realidade específica educacional da região. O conjunto das características que definem esta pesquisa é que tornam este estudo, em certa medida, inédito, fator de estímulo para levá-lo adiante.

Para apresentarmos os dados deste estudo, este texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo explicita as bases metodológicas da pesquisa. O segundo capítulo foi destinado à base teórica que fundamenta as reflexões. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a prática pedagógica elaborada, com a descrição detalhada do processo e análise dos dados. Após os três capítulos, tecemos considerações finais, as quais destacarão elementos analisados no estudo, além dos possíveis efeitos no âmbito da sala de aula.

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo dos fenômenos educacionais situa-se entre as Ciências Humanas e Sociais, visto que se busca a observação dos comportamentos no ambiente em que eles acontecem, como afirmam Lüdke e André: “Um estudo experimental em educação tem sua importância e sua utilidade quando explicado dentro de seus limites naturais”(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4). Uma característica típica dessa abordagem é a crença da separação entre sujeitos da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo, ou seja, o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto de estudo para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem a pesquisa, o que garantiria uma perfeita objetividade.

Contrariando essa ideia, Lüdke e André (1986) afirmam que “[...] é a partir da interrogação que ele (pesquisador) faz aos dados, baseado em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito- que se vai construir o conhecimento do fato pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4). É uma mescla daquilo que se estuda e do que se vivencia. A junção das duas experiências vai gerar os dados e o amadurecimento das ideias e possíveis soluções para os problemas.

Como argumentam os autores, “Para realizar-se uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). A capacidade de observação e de tomada de decisão a partir do conhecimento teórico que se tem será o grande diferencial na sugestão ou na aplicação direta de práticas adequadas ao grupo que se estuda. Pesquisar não é privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, mas é uma atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos. Por ser uma atividade humana e social, traz consigo valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador, como a sociedade e a época em que está inserido. De acordo com os autores, não há como ser absolutamente imparcial, haja vista que o entendimento e as possíveis ações serão afetados pela formação teórica e pelas experiências previamente vividas pelo pesquisador, elementos que permitirão ao pesquisador olhar para o(s) objeto(s), o(s) sujeito(s) e seu(s) contexto(s) e interpretá-los.

Tendo em vista que os estudos direcionados à educação situam-se entre as Ciências Humanas e Sociais, como já sinalizamos, a pesquisa deve ser de natureza

interdisciplinar e mediadora. E a Linguística Aplicada (LA, doravante) tem como uma de suas tarefas, no percurso de uma investigação, mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas. Moreira (2002) afirma que um bom acordo no momento da realização da pesquisa pode representar o seu sucesso, assim como um mau acordo pode significar um fracasso. “Se esta pesquisa ficar sujeita a restrições de tempo, acesso ou amostra imposta pelos sujeitos ao início dos trabalhos, isto pode seriamente atrapalhar o estudo ou qualidade dos dados coletados” (MOREIRA, 2002, p. 53).

Além de pressupostos e métodos, também precisamos levar em conta o papel do pesquisador. Algumas habilidades são extremamente importantes, como ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade, ser pessoalmente comprometido e autodisciplinado, sensível a si mesmo e aos outros, maduro e consistente. Além disso, o mais importante é ser capaz de guardar informações confidenciais.

Diante desse contexto, neste capítulo, explicitamos a metodologia utilizada para obtenção do *corpus* de análise, bem como o percurso metodológico empreendido a fim de sustentar a nossa prática interventiva.

1.1 ÁREA E TIPO DE PESQUISA

O Brasil, de acordo com Moita Lopes (1996), já nos anos 1990, era um dos países que mais desenvolvia pesquisa na área da LA com pelo menos cinco programas de pós-graduação: PUC-SP, UFSC, UFRJ, UFRN e UNICAMP. Desde 1986, organizavam-se congressos nacionais. Não é preciso aprofundar-se em demasia em uma pesquisa pela internet, nos sites das universidades, para constatar que ainda hoje os programas de pós-graduação (com cursos de mestrado e doutorado) se mantêm nessas instituições com eventos semestrais e anuais relacionados à da LA.

Em 2006, Moita Lopes, na organização da obra *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*, reuniu vários estudiosos que comprovam que LA é assunto que interessa pesquisadores do mundo todo, por exemplo, Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, Gana e Brasil.

Além disso, cursos independentes de graduação e de pós-graduação são ministrados em várias universidades e encontram-se grupos de pesquisadores

espalhados por todo país. Se levarmos em conta que o Brasil é um país onde há poucos recursos para a pesquisa, e que as fontes de financiamento são aquelas de grupos de pesquisadores que estão organizados politicamente, os resultados não têm sido de todo ruim, levando em conta os pesquisadores que ainda resistem, apesar da falta de recursos.

A situação da LA no Brasil parece ser similar em outras partes do mundo. As questões centrais referem-se ao seu *status* como uma área de investigação, aspectos políticos relacionados ao financiamento de pesquisa, a relação entre a Linguística e LA e a distância entre o trabalho desenvolvido nos programas de pós-graduação e o que ocorre nas salas de aula fora da universidade. Apesar dessas dificuldades, de acordo com Moita Lopes (2008), é evidente que, no Brasil, ela se estabeleceu como uma área de pesquisa, como se mantém até a atualidade.

A LA, para Moita Lopes (2008), é um ramo da pesquisa científica caracterizada pela sua aplicação em Ciências Sociais, focalizando a linguagem em um ponto de vista processual, ou seja, focaliza-se a linguagem na perspectiva do usuário, no processo da interação linguística escrita e oral, de natureza interdisciplinar e mediadora, que envolve formulação teórica e que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

É uma ciência social, pois seu foco são os problemas de uso da linguagem daqueles que participam de um contexto social, ou seja, leitores, escritores, falantes e ouvintes, sejam no meio educacional ou fora dele. O que deve interessar ao linguista aplicado é dar conta dos tipos de competências e de procedimentos de interpretação linguística que definem o ato da interação linguística por parte do leitor.

Moita Lopes (2008) a conceitua como um tipo de abordagem de pesquisa que envolve formulação teórica, além de operar com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas. Embora dialogue com vários campos do saber, a LA formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa.

Já que a LA parte de problemas relacionados ao uso da linguagem em diversos contextos, nesta pesquisa, em específicos, ressaltamos a interação promovida por meio da leitura. Sabemos que a leitura necessita de um esforço autônomo do aluno. Por meio dela, os alunos poderão atender às suas necessidades educacionais, durante seus estudos, e dar continuidade em sua vida

futura, mesmo após o término deles. Entretanto, não podemos nos esquecer do papel do professor na aplicação de uma prática de ensino que estimule a leitura.

Atualmente, no contexto da grande maioria das escolas públicas brasileiras, as condições existentes para a aula de leitura em LP são precárias. Há limitações de diversas ordens: carga horária reduzida, um grande número de alunos por turma, professores que não leem, ausência de material instrumental extra, entre outros. Esses são alguns dos fatores que podem contribuir ou mesmo explicar a pouca leitura dos alunos.

A proposta da leitura apresentada aqui é definida com relação à função da leitura em termos do contexto social geral do país no qual os alunos se encontram e de como as condições de aprendizagem na escola podem melhorar por meio da ampliação de uma prática pedagógica organizada para tal fim.

Partindo do princípio da LA, queremos aplicar um tipo de pesquisa qualitativa de investigação, que tem como abordagem o caráter etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os recursos metodológicos da pesquisa em educação são muito necessários, principalmente no que se refere a uma abordagem qualitativa. Compartilhamos da visão dos autores: “não pretendemos resolver todos os problemas aí envolvidos, mas apenas contribuir com alguns elementos que ampliam a sua discussão” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. XII).

Sempre que nos propomos a fazer uma pesquisa qualitativa em que o homem é o objeto, é importante levarmos em consideração que ele não é um ser passivo e que, constantemente, interpreta o mundo em que vive. Por isso, ao escolher a qualidade de dados e não a quantidade, devemos ter como aliada a possibilidade de interpretação dos dados que se apresentarem.

A abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa constitui-se em “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico” (OLIVEIRA, 2008, p. 37). É importante, ao optar por uma abordagem qualitativa, que se faça um corte epistemológico, delimitando o período, a data e o lugar.

A metodologia da pesquisa qualitativa é caracterizada por Moreira (2002) e apresentada em seis itens, mas, sem a pretensão de limitá-los. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco; 2) A subjetividade é enfatizada; 3) A

flexibilidade na conduta do estudo; 4) O interesse é no processo e não no resultado; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação.

Nesta pesquisa, fomos flexíveis de acordo com as necessidades dos alunos; com interesse no processo e nos resultados; levar em conta o contexto de vida e aprendizagem dos pesquisados; e que a pesquisa possa surtir efeitos positivos no comportamento dos indivíduos.

De acordo com Oliveira (2008), os seis pontos, apresentados por Moreira (2002), são percebidos, em um estudo qualitativo, no ambiente escolar. Sua aplicabilidade amplia a possibilidade de entender melhor esse ambiente, fornecendo meios mais eficazes de elaboração dos relatórios, conclusivos ou não.

No que se refere aos procedimentos metodológicos dos quais a abordagem qualitativa faz parte, é um tipo de investigação que se preocupa com a visão sistêmica do problema ou do objeto de estudo. Esse tipo de abordagem pretende “explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Assim como, todos os fatos e fenômenos são relevantes em uma metodologia qualitativa. Por isso, o autor supracitado sugere a utilização de algumas técnicas, tais como entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos. Para esta pesquisa, utilizamos os estudos etnográficos, em que combinamos técnicas e recursos metodológicos variados, dando-se ênfase à interação entre os alunos, à observação e à participação dos envolvidos, ao uso de tecnologias e às práticas variadas.

Nesse sentido,

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis”, para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, destaques da autora).

Para Moita Lopes (1996), a pesquisa etnográfica, que é a que nos interessa, é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos, que podem ser detectados

por meio de instrumentos de levantamento de dados, tais como notas de campo, diários, entrevistas, entre outros.

Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo etnográfico do processo de ensino e de aprendizagem deve situar-se em um contexto sociocultural amplo, levando em consideração não só o ambiente escolar, mas também o que se passa fora dele. Porém, neste estudo, concentrar-nos-emos naquilo que pode ser feito em sala de aula.

Moita Lopes (1996) também caracteriza a pesquisa de base etnográfica, e o faz pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula, levando em consideração a visão dos participantes nesse contexto de pesquisa. Assim, a pesquisa, guiada pela geração de dados, se apresenta ao pesquisador por meio de instrumentos específicos. A partir deles, fará a sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes, isto é, de alunos e do professor/pesquisador. Em nossa pesquisa, o instrumento de registro dos dados gerados foi o diário de campo.

Os estudos qualitativos proporcionam a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Seu caráter interpretativista promove a observação de mundo, levando em consideração as práticas sociais e significados vigentes em um ambiente como a sala de aula. E seu caráter etnográfico permite que consideremos o sistema de significados culturais de um determinado grupo, o que permite que o leitor consiga interpretá-lo como se ele fizesse parte do mesmo grupo.

Assim, esta pesquisa é qualitativa, interpretativista e de caráter etnográfico, pois nos concentramos nos alunos de um 9º ano de EF, de uma escola estadual situada na região oeste paranaense, a partir das bases teóricas escolhidas. Além disso, instrumentamo-nos com a teoria e atividades práticas que justificaram as escolhas teórico-metodológicas, a partir de ações que foram modificadas conforme as necessidades do contexto. Ao afinal, avaliamos os resultados e as futuras tomadas de decisão.

1.2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Em uma linha de pesquisa inserida no campo epistemológico da LA, que a opção metodológica é a da pesquisa qualitativa interpretativista, de caráter etnográfico, como explicado anteriormente, e na perspectiva da técnica de pesquisa-ação, considerou-se como adequada a utilização do diário de campo como procedimento de registro das ações e observações ocorridas no *lócus* investigativo.

Na pesquisa-ação, de acordo com Moita Lopes (1996), o professor não pode ser mero executor de métodos desenvolvidos por outro. Ele precisa assumir o papel de auto educador, de maneira contínua. Dessa forma, ele poderá refletir sobre o que precisa ser melhorado em seu trabalho. Estamos falando de uma questão de natureza epistemológica, ou seja, uma visão de conhecimento como processo – a sala de aula passa a ser o espaço da procura do conhecimento -. Para que o professor se autoanalise, ele precisa conhecer as práticas de fazer pesquisa, de modo que possa criticar seu próprio trabalho.

Moita Lopes (1996) explica que essa atitude de autoanálise requer um conhecimento sobre as tradições de investigação em LA - práticas voltadas para a investigação em sala de aula, já explicadas no início deste capítulo -. Então, dentre as práticas, destacamos a pesquisa-ação, que é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social, cujos resultados são constantemente incorporados ao processo de pesquisa, de modo que os professores/pesquisadores estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

O básico do processo de pesquisa-ação é a técnica de automonitoramento, isto é, estar sempre atento ao que está acontecendo em sala de aula. Em um processo de pesquisa-ação mais amplo, é possível a organização de seminários envolvendo várias escolas nas quais os professores ou futuros professores em formação atuem. Vejamos, a seguir, o roteiro para pesquisa-ação de Moita Lopes (1996):

- 1- Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
- 2- Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravações em áudio;
- 3-Negociação da questão a ser investigada;
- 4-Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
- 5-Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
- 6-

Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização; 7-Relatórios da pesquisa: apresentação em seminários/congressos; 8-Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa três acima) (MOITALOPES, 1996, p. 187).

Para o autor, o professor precisa de uma formação que envolva conhecimento sobre a teoria da natureza da linguagem e sobre como atuar criticamente na reflexão da prática de ensino/aprendizagem em sala de aula por meio da pesquisa-ação.

Outro autor que conceitua, caracteriza e discorre sobre aplicações para soluções de problemas no ensino e descreve as fases de implementação da pesquisa-ação Engel (2000). Ele relata que a pesquisa-ação, no momento que escreveu seu texto, era pouco conhecida; todavia, a conceitua como um tipo de pesquisa participante e engajada. Trata-se de uma prática que procura unir a pesquisa à ação, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão. Em outras palavras, é uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática.

Uma das características da pesquisa-ação é intervir na prática já no decorrer do processo da pesquisa e não apenas na etapa final do projeto. Outra característica é a possibilidade de avaliar empiricamente o resultado de crenças e de práticas em sala de aula, o que pode levar a uma conclusão específica imediata, no contexto do ensino aprendizagem.

Engel (2000) destaca que a pesquisa-ação constitui um esforço razoável na área da educação, pois é um instrumento no qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, oferecendo subsídios para a tomada de decisões. Para o autor, ela até pode ter limitações se for praticada por pessoas com pouco embasamento em métodos de pesquisa, mas continua sendo uma abordagem científica para a solução de problemas.

A pesquisa-ação em sala de aula, conforme explica Engel (2000), também se revelou um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. O autor destaca que eles não devem ser apenas consumidores da pesquisa de outros, mas também devem transformar as suas salas de aula em objetos de pesquisa. Assim, a pesquisa-ação torna-se um instrumento de pesquisa relacionado à prática. E por ser uma técnica de pesquisa que serve, além da área educacional, a qualquer outra em que haja ambiente de interação social, com base

em suas pesquisas, Engel (2000) destaca características essenciais da pesquisa-ação:

- O processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto pesquisa deve ser superada.
- Como critério de validade dos resultados[...] as estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e de modificá-la [...].
- No ensino, [...] tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação.
- [...] é *situacional*: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. [...]: se vários estudos em diferentes situações levam a resultados semelhantes, isto permite maior capacidade de generalização do que um único estudo.
- [...] é autoavaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, [...] é cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores [...] (ENGEL,2000, p. 184-185, grifos do autor).

Assim, para esta pesquisa, alguns princípios da pesquisa-ação são: o ensino e a aprendizagem devem envolver professor e alunos, e, quando possível, que o professor seja imparcial; os resultados das estratégias utilizadas devem ser passíveis de modificação de acordo com a necessidade da turma; nas situações problemáticas, percebidas em aula e alteradas pelo professor, deve-se verificar uma resposta na prática dos alunos; não haja somente uma generalização de problemas e soluções, mas que, em situações específicas, uma atitude de solução possa ser aplicada; os envolvidos devem perceber a evolução do processo educativo na medida em que as atividades práticas sejam aplicadas; e os problemas de etapas anteriores devem servir de base para a solução de problemas futuros.

No que se refere ao caráter cíclico⁸, Engel (2000) o descreve por meio de fases denominadas como: definição de problema; pesquisa preliminar; hipótese; desenvolvimento de um plano de ação; implementação do plano de ação; coleta de

⁸ Cada uma das fases foi detalhada e exemplificada com exemplos da área educacional no texto original.

dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano; avaliação do plano de intervenção; e comunicação dos resultados.

Além de Moita Lopes (1996) e Engel (2000), Tripp (2005) discute acerca da pesquisa-ação. Para ele, apesar de reconhecida no campo da pesquisa científica, a pesquisa-ação tornou-se um termo aplicado com a denominação de “tentativa de melhora ou de investigação da prática” (TRIPP, 2005, p. 443). O autor, assim como Engel (2000), quer esclarecer o termo como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, seu papel e suas características. Ou seja, é uma técnica de pesquisa que visa, continuamente, ao aprimoramento da prática. Tripp (2005) destaca que a pesquisa-ação se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica.

Não se sabe quem inventou a pesquisa-ação, no entanto, Tripp (2005) afirma que há registros da técnica desde 1913⁹. Ter certeza de quem e quando iniciou esse tipo de pesquisa torna-se pouco provável porque as pessoas sempre investigaram sua própria prática com a finalidade de melhorá-la, mas nem sempre fizeram registros sobre isso. Por ser um processo que se apresenta, naturalmente, sob muitos aspectos e se desenvolve de maneiras diferentes para diferentes aplicações, é difícil defini-la.

Tripp (2005) esclarece que a pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores. Por meio dela eles podem utilizar suas pesquisas para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, melhorando o ensino e o aprendizado de seus alunos.

Entretanto, dentro da pesquisa-ação, surgiram variedades distintas. Tripp (2005) chama a atenção para o ciclo da investigação-ação, termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo de pesquisa, que, reconhecidamente, é o ramo de que a pesquisa-ação também faz parte, entre outras.

De acordo com Tripp (2005), os processos de melhora seguem o mesmo ciclo. Identifica-se o problema, planeja-se a solução e sua implementação, e, na sequência, o monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Durante o processo, não se deixa de levar em consideração a importância da adequação de ações para cada ciclo de investigação-ação.

⁹ O texto original traz uma série de autores e datas traçando uma trajetória desde 1913 até os dias de hoje.

Para distingui-la de maneira mais detalhada, Tripp (2005) faz algumas considerações no intuito de caracterizá-la, mesmo que algumas dessas características possam concordar ou não com as de outras linhas de pesquisa. O autor destaca as seguintes características da pesquisa-ação¹⁰: é inovadora; contínua e não repetida, ou ocasional; pró-ativa com respeito à mudança; participativa; faz acontecer para ver o que acontece; sempre inicia a partir de um problema; é deliberativa; tem documentação compilada em geral; explica fenômenos; não, necessariamente, explica contexto, processos e resultados da prática rotineira; compartilha informações, com a instituição com pares e posteriormente rede.

A pesquisa-ação não tem como prioridade a teoria disciplinar tradicional, embora seja importante para compreender as situações, planejar melhoras e explicar resultados. Na opinião de Tripp (2005), os professores primários deveriam trabalhar com acadêmicos da universidade para que as teorias fossem envolvidas na pesquisa antes da prática, e que o processo de teorização não fosse somente indutivo, o que ele chama de “teorização-ação” (TRIPP, 2005, p. 450).

Os registros de dados, nos processos de teorização indutiva, ficam prejudicados, pois os práticos “estão muito ocupados com suas práticas para perseguirem questões ‘puras’ de pesquisa.” (TRIPP, 2005, p. 451). Além disso, a prática pesquisadora fica difícil de ser distinta quando se compara a pesquisa-ação com outros tipos de investigação-ação. O autor utiliza dois critérios para facilitar a distinção entre elas. Um deles é averiguar se o processo está sendo conduzido por meio de análise e interpretação de dados confiáveis, válidos e confiáveis e o outro se o alvo principal da atividade é a criação de conhecimento teórico ou o aprimoramento da prática. Se for a segunda opção, sabemos que estamos falando de pesquisa-ação.

Tripp (2005) explica que o processo de pesquisa-ação pode ser representado por meio de um ciclo com três fases de ação dispostas em dois diferentes campos: o da prática e o da investigação sobre a prática. A primeira fase seria a sequência da ação que representa planejamento, implementação e avaliação. A segunda e terceira fases concentram-se na ação realizada no campo, que pode ser prática ou investigativa.

¹⁰ Não explicitaremos cada uma dessas características. Para um aprofundamento, consultar Tripp (2005), sobretudo, a tabela constante na página 447.

A pesquisa-ação inicia com um reconhecimento de um problema, uma análise situacional ampla do contexto. Em seguida, planeja-se como observar quais são as práticas atuais, seu monitoramento e a interpretação dos resultados para que se possa planejar uma mudança adequada da prática.

Por ter natureza interativa no processo investigativo, a pesquisa-ação, à medida que, em um processo corrente, alcança um ciclo, esse se torna o ponto de partida para o próximo. Em outras palavras, a cada meta alcançada na melhoria da prática, essa se torna o início de um processo para se aperfeiçoar o ciclo seguinte.

Um projeto de pesquisa-ação, como afirma Tripp (2005), deverá ter como metas:

1-trate de tópicos de interesse mútuo; 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;5 - produza uma relação de custo benefício igualmente benéfica para todos os participantes;6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

A pesquisa-ação se beneficia da administração do conhecimento em termos de desenvolvimento profissional e organizacional e da produção de muito conhecimento baseado na prática. Já que é importante associar teoria e prática, em nossa pesquisa, o embasamento teórico e o encaminhamento metodológico guiaram a escolha da prática pedagógica (práticas de leitura-fruição) adequada ao grupo escolhido para a pesquisa (uma turma de 9º ano do EF de uma escola estadual situada no Oeste do Paraná).

Devido à opção metodológica da pesquisa qualitativa-interpretativista, de caráter etnográfico e na perspectiva da pesquisa-ação, conforme caracterizada por Tripp (2005), consideramos adequado ter como instrumento de registro de dados o diário de campo. Esse instrumento foi, inicialmente, utilizado pela antropologia, mas atualmente existem várias abordagens e direcionamentos quanto à sua constituição e à sua utilização (GERHARDT *et al.*, 2009).

Há diferentes concepções e contribuições referentes à elaboração e ao uso de um diário de campo. Dentre elas, Gerhardt *et al.* (2009) apresentam a seguinte: o diário de campo é um instrumento de anotações – um caderno com espaço para anotações, comentários e reflexão – para o uso do investigador. Nele devem constar

os fatos concretos, os fenômenos sociais, os acontecimentos, as relações verificadas, as experiências pessoais do investigador, as suas reflexões e seus comentários. Nesse documento, o pesquisador registrará aquilo que ouve, vê, experimenta e pensa no decorrer da coleta de dados.

De acordo com Gerhardt *et al.* (2009), o diário de campo deve ser elaborado em duas partes: uma descritiva e outra reflexiva. Na descritiva, devem constar anotações como características das pessoas, ações e conversas observadas, levando em consideração o local: descrição dos sujeitos; reconstrução dos diálogos; descrição do espaço físico; relatos particulares; e comportamento, postura do observador. E na parte reflexiva, o pesquisador deve registrar suas impressões, como observador, suas ideias e preocupações. Trata-se de um registro mais subjetivo em que o pesquisador reflete sobre: a análise, o método, os conflitos e os dilemas éticos, o ponto de vista do observador e os pontos de clarificação.

Quando o pesquisador é mais experiente, suas análises acontecem já durante o processo de geração de dados, mas os inexperientes, provavelmente, chegarão ao final do processo de coleta e de organização ainda com toda a análise a ser ainda realizada. Por essa razão, Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) recomendam que pesquisadores inexperientes lancem mão de algumas estratégias: a delimitação progressiva do foco de estudo; a formulação de questões analíticas; o aprofundamento da revisão de literatura; a testagem de ideias junto aos sujeitos; e o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Gerhardt *et al.* (2009) sugerem um modelo de diário de campo. Por exemplo, em um caderno, na página da direita, o pesquisador anota datas, nomes de pessoas, de lugares; na página da esquerda, registra questões, hipóteses, leituras e tudo o que faz parte da sua vida intelectual. De acordo com os autores, essas análises são úteis e podem servir como os primeiros registros de seu plano de redação definitivo. Nesse modelo, são pré-requisitos: a precisão, o senso de detalhes e a honestidade escrupulosa.

Mas porque escolher esse modelo de registro e não outro? Gerhardt *et al.* (2009) apontam algumas vantagens e desvantagens no uso do diário de campo, que devem ser levados em consideração na hora da escolha dessa técnica:

Vantagens: Não é uma técnica isolada de coleta de dados em pesquisa qualitativa; Não requer conhecimento aprofundado para ser usado; Busca a checagem das informações e explora tópicos de difícil abordagem; Desvantagem: Pode perder o foco e deixar passar aspectos importantes da pesquisa (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 78).

Além das vantagens e desvantagens destacadas no excerto, os autores, sugerem uma organização do trabalho da pesquisa, com instruções que ajudarão o pesquisador na utilização desse instrumento de pesquisa:

Não adiar a tarefa; Registrar antes de falar para não confundir; Escrever as anotações em lugar sossegado e tranquilo; Dar-se tempo para escrever as notas; Esboçar frases-chave e tópicos antes de começar a escrever; Escrever de forma cronológica; Deixar as conversas e acontecimentos fluírem no papel; Acrescentar o que foi esquecido na primeira escrita; Compreender que esse método é trabalhoso e demanda tempo (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 78).

Já que pesquisar é conhecer a realidade e levantar informações significativas e representativas existentes dessa realidade (GERHARDT *et al.*, 2009), utilizamos o diário de campo como mecanismo de registros dos dados nas aulas de leitura-fruição desta nossa pesquisa.

Para isso, a partir do planejamento das aulas, um caderno com as informações do projeto foi elaborado. Anotamos nele informações sobre as aulas desenvolvidas e o que nelas ocorriam, em consonância ou não com o planejado. Posteriormente, as informações do caderno foram registradas digitalmente.

1.3 CORPUS: OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um colégio estadual de médio porte, da cidade de Toledo, situada no Oeste do Paraná. O colégio tinha, em 2019, 36 turmas distribuídas da seguinte forma: 16 turmas no período matutino do 6º ao 9º anos do EF e 1º ao 3º anos do EM (três 6º anos, três 7º anos, dois 8º anos, três 9º anos, dois 1º anos, dois 2º anos e um 3º ano); no período vespertino, eram seis turmas do 6º ao 9º anos do EF (duas turmas de 6º anos, duas turmas de 7º anos, uma turma de 8º ano e uma de 9º ano); e no período noturno, havia três turmas de EM (uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano). Além dessas, havia algumas turmas de atividades complementares e de educação especial, totalizando 861 matrículas.

O colégio em que esta pesquisa foi realizada iniciou suas atividades em 1991 com turmas de 5ª à 8ª séries no período matutino, com ampliações realizadas ao longo dos anos. Localiza-se na periferia da cidade, próximo a uma grande indústria na qual muitos pais de alunos e até alguns trabalham.

Assumi a regência de algumas aulas de LP, nesse colégio, em 2019, em duas turmas de 8º ano e uma turma de 9º ano do EF. A direção da escola se posicionou favorável à aplicação da proposta pedagógica. A turma escolhida para a aplicação da prática pedagógica foi o 9º ano do período vespertino, com 21 alunos.

Foram previstas 30 aulas para a aplicação das propostas pedagógicas, mas esse número precisou ser alterado, contando com a parceria de colegas de outras disciplinas. No total, a aplicação da proposta deu-se em 32 aulas, no período de 28 de outubro a 19 de dezembro de 2019. Todas as aulas foram registradas no diário de campo e posteriormente digitalizadas, servindo-nos como base de análise para o levantamento dos resultados das aplicações. Por questões éticas, não mencionamos o nome da instituição nem dos e suas produções.

Após mencionarmos o percurso metodológico, no capítulo a seguir, discutimos os principais conceitos teóricos que balizaram nossas análises.

2 A LEITURA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Paulo Freire (1992) afirma que a leitura de mundo precede a das letras, e é com base na observação e no estímulo que o ser humano se torna crítico e capaz de interpretar o que foi lido e melhor compreender o mundo. Embora essa afirmação, à época que sua formulação, fosse destinada à educação de jovens e adultos, ela nos leva a refletir que o ambiente escolar é também o cenário em que esse ser humano pode e deve ser exposto a estímulos que o façam enxergar o quanto será importante a leitura para ele, tanto a leitura de mundo quanto a leitura em ambiente formal, pois o “ato de ler [...] implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido” (FREIRE, 1992, p. 21) e “Contudo, [...] a leitura no mundo letrado, a leitura da palavra é determinante para a leitura do mundo.” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012). Essa relevância dada às experiências e aos estímulos aos quais os leitores são expostos é enfatizada por Versiani, Yunes e Carvalho (2012):

Ninguém aprende ler nos livros: todos aprendemos a ler lendo o mundo à nossa volta. Lemos na natureza o tempo que vai fazer, ou em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia, aprendemos a ler a palavra escrita (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.17).

A partir disso, percebemos que a leitura envolve, na visão do leitor, além de um processo de compreensão e de possibilidade de reescritura, uma percepção do mundo ao seu redor a partir de um texto lido, um conceito amplo de leitura, além do aprendizado de diversos códigos para uma competência leitora do texto escrito. A esse respeito, Koch (2011) destaca que cabe ao professor “a tarefa de despertar no aluno uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido” (KOCH, 2011, p. 155). A partir disso, fica claro que é responsabilidade do docente uma atitude de orientação frente aos desafios impostos pela realidade.

O ensino e a aprendizagem de leitura não podem se concentrar somente em reconhecimento dos signos linguísticos que compõem a língua, ou seja, uma leitura focada apenas no texto, em um modelo de processamento ascendente. Por outro lado, não se espera que o professor promova apenas a aprendizagem seguindo o modelo descendente, em que a informação vai do leitor para o texto. Na realidade, o

que se pretende e se espera alcançar é a junção das duas práticas, com o objetivo de realizar uma leitura interativa entre o leitor, o autor e o texto.

Geraldi (2010) apresenta uma concepção de leitura centrada na perspectiva interacionista. Para o autor, a leitura é um processo de interlocução entre autor/texto/leitor. Já que o leitor nesse processo não é passivo, mas agente que busca significações, “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER, 1982, p. 104 *apud* GERALDI, 2010, p. 91). Assim, no processo de produção de sentidos, as significações são produzidas por meio das informações elaboradas por cada um dos três elementos: autor/texto/leitor.

Em *Portos de passagem*, Geraldi (1997) afirma que o trabalho com o texto em sala de aula exige uma nova postura docente, ou seja, exige uma prática dialógica de leitura e de produção de textos. O pesquisador brasileiro elaborou forte aparato teórico-reflexivo para uma nova perspectiva do trabalho do professor em sala de aula, com novas metodologias/atitudes no ensino da leitura e da produção de textos. Nesse contexto, a leitura é encarada como a execução do projeto de dizer do(s) produtor(es) do texto.

Ainda conforme destaques de Geraldi (1997), é preciso que vejamos a leitura como contraparte da produção do texto, de maneira dialógica, e não como extração de informações superficiais. Nesse caso, “o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção” (GERALDI, 1997, p. 188). A transformação do leitor a partir do que leu se dará na maneira em que ele produzirá os seus textos a partir das leituras que foram realizadas, por isso, um movimento em que a leitura está na contrapartida da produção textual. Dessa forma, tanto o objetivo da leitura quanto o estudo/fruição do texto servem como partes do processo/ movimento que relaciona leitura-produção textual.

Ainda sobre a perspectiva da leitura do texto, Leffa (1996) relaciona quatro problemas: “o conteúdo não se transfere do texto para o leitor; não existe uma relação unívoca entre o texto e o conteúdo; a origem do significado não está no texto e a qualidade no ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto” (LEFFA, 1996, p. 13-14). Não há uma transferência de informações provenientes do texto para o leitor, porém, as informações que são apreendidas na leitura são reproduzidas sem que elas saiam do texto. O autor denomina essa reprodução de

informações de cópia, não no sentido restrito da palavra, mas como o leitor se apropria das palavras do autor em sua fala ou escrita.

Da não relação unívoca entre o texto e o conteúdo compreende-se que “Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 13-14), ou seja, muitas informações podem ser apreendidas de um mesmo texto, enquanto que muitos textos podem tratar de um mesmo assunto.

O autor destaca que a origem do significado do texto está no leitor, pois as informações que um mesmo texto pode fornecer, as interpretações, os entendimentos e os efeitos que podem ter serão apreendidos de diferentes formas dependendo de quem é o leitor. Tanto a trajetória de vida quanto o conhecimento prévio de mundo farão de cada leitor um diferente intérprete daquilo que leu, assim como serão diversos os seus efeitos em seu cotidiano e em suas atitudes.

Outro aspecto importante a ser mencionado é questão da qualidade. Ler não significa apreender qualidade de informação. O texto pode não ser considerado bom ou ótimo em algum padrão de qualidade preestabelecido. Não obstante, o mais importante é o que o leitor fará com as informações provenientes dessa leitura, isto é, os efeitos dessa leitura na sua vida.

De acordo com Koch (2002), a concepção de leitura como prática de interação inclui as pistas deixadas pelo autor do texto, o conhecimento prévio do leitor e o contexto em que os sujeitos se inserem.¹¹ A autora destaca que o contexto abrange o cotexto (entorno verbal), a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico cultural) e o contexto sociocognitivo. Por sua vez, o contexto abrange todos os conhecimentos por parte dos sujeitos sociais, que, no momento da interação, precisam acioná-los: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras, o conhecimento da situação superestrutural, o conhecimento estilístico e suas adequações às situações comunicativas, o conhecimento sobre os gêneros textuais, o conhecimento sobre as práticas sociais e o conhecimento sobre outros textos que fazem parte de outras práticas sociais.

Tendo em vista o exposto, admitimos a ideia de que a leitura acontece nessa interação entre sujeitos e o texto, todos inseridos em um dado contexto social,

Com relação à construção de sentido do texto, utilizaremos ainda Geraldi (1991).

histórico, político, econômico e cultural. Ao se produzir um texto, pressupõem-se sempre determinados conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais por parte do interlocutor, para que possa produzir sentidos. Com efeito, quanto maior for o conhecimento prévio por parte do interlocutor, maior será a sua competência com relação à leitura. É por isso que o trabalho com a leitura em sala de aula é tão importante: é uma forma de ampliar o conhecimento prévio dos alunos, melhorando a competência leitora deles.

Santos, Riche e Teixeira (2015) também apresentam a perspectiva interacionista, quando conceituam leitura como uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, aproximando-se do estudo de Koch (2011). As autoras afirmam que, quando lemos, acionamos nossos conhecimentos prévios, que são relacionados por ela como: o conhecimento textual (o corresponderia ao que Koch (2011) relaciona ao conhecimento do gênero textual, por exemplo), o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo), o conhecimento intertextual e o conhecimento contextual.

Notamos um diálogo, portanto, entre os conceitos de Koch (2011) e Santos, Riche e Teixeira (2015) quando defendem a ideia de que o trabalho com o texto pode começar antes mesmo de se abrir um livro. É possível pensarmos em uma atividade de leitura fundamentada em três fases: pré-textual (que é a de motivação), textual (que é a da análise propriamente dita) e pós-textual (que são as comparações com outros textos que fazem parte de outras práticas sociais). Essa proposição em três fases, apresentada por Silva (2012), pode ser explicada da seguinte forma:

Atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura, que pode começar se estivermos lendo um livro, na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor; atividades textuais: com elas, analisamos, por exemplo, características dos personagens, enredo, índice que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal, etc.; atividades pós-textuais: são boas para fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto (SILVA, 2012 *apud* SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, 48).

Ainda sobre a leitura, Cosson (2018) afirma que essa é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Para o autor,

O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2018, p. 40).

Conforme ressaltado pelo autor, aprender a ler e tornar-se leitor é uma prática social que permeia e transforma as relações humanas. Para ele, teoria sobre leitura está organizada em três grandes grupos. O primeiro está centrado no texto, em que ler é um processo de extração de sentido dividido em dois níveis: o das letras e palavras e do significado. O processo seria ascendente: do texto para o leitor e das palavras para o significado do texto (COSSON, 2018).

O segundo grupo tem o leitor como o centro da leitura; trata-se do processo descendente, em que se parte do leitor para o texto, ou seja, ler depende mais do leitor do que do texto (COSSON, 2018). Focar no leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas precisamos considerar os resultados. Outrossim, não podemos ignorar o sentido atribuído ao texto que não é arbitrário, mas sim uma construção social. Se, por um lado, o conhecimento prévio do leitor deve ser levado em consideração, por outro, pautar-se exclusivamente nele pode levá-lo a ignorar o real significado do texto, não permitindo que ocorra uma ampliação de horizontes.

E o terceiro grupo se refere às teorias conciliatórias: o leitor é tão importante quanto o texto; logo, o importante é o diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto. Assim como Cosson (2018), Geraldí (2011) afirma que, na leitura, a interação entre autor (não presente, mas por meio do texto) e leitor se faz na relação dialógica entre eles, que é ilimitada. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. “Esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear” (COSSON, 2018, p. 40). Nesse sentido, ler é um processo que concilia a presença do texto e das marcas deixadas pelo autor com a

construção que o leitor é capaz de fazer. Trata-se de um percurso em forma de diálogo que une autor-leitor a partir do texto.

Nesse processo, a primeira etapa, de acordo com Cosson (2018), é a da antecipação, que se relaciona ao que primeiro chamou a atenção do leitor, como a capa do livro, o título, o número de páginas de um livro, a temática o tipo do texto (pode ser um poema ou uma receita de bolo). A segunda etapa indicada pelo autor é a decifração. Se entendermos que o domínio das letras e palavras é primordial para essa etapa, que não é alfabetizado enfrenta uma barreira intransponível. Ou seja, quanto maior o domínio da língua tiver o leitor, mais fácil será a decifração. A terceira etapa é a chamada de interpretação, uma tríade entre autor, leitor e comunidade: o que o autor escreveu, o que o leitor leu e quais são as convenções da sociedade que os rodeiam. Com relação a essa etapa, Cosson (2018) esclarece que “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.” (COSSON, 2018, p. 41). Em outras palavras, a interpretação depende daquilo que o autor escreveu e daquilo que o leitor entendeu de acordo com seu conhecimento prévio formado pelo meio em vive.

Assim, a apropriação da leitura vai depender do momento e do espaço social em que o leitor está inserido. A acomodação dos seus sentidos diante da leitura é que lhe darão capacidade de compartilhamento com os outros, concretizando um ato social, isto é, “[...] a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018, p. 65).

Com base nos conceitos destacados até o momento, adotamos uma concepção de leitura interacionista, a partir das considerações de Geraldi (2010) e outros autores, considerando a leitura como sendo um diálogo entre leitor e autor, mediado pelo texto, a partir de ambientes sociais e em conhecimentos prévios.

Após discutirmos conceitos mais gerais sobre a leitura, a seguir, discorreremos sobre essa prática em sala de aula.

2.1 A LEITURA NA SALA DE AULA

As práticas de leitura em sala de aula não poderiam se limitar à leitura do professor e depois à do aluno, considerando como “melhores” as leituras que se assemelham a do professor. Também, não é interessante que a apreensão e a fixação dos sentidos sejam feitas somente por meio do olhar do professor e do uso

do livro didático. Com relação a isso, Mafra (2003) destaca que, “Em Português, a leitura dos textos – via livro didático – limita-se à sua interpretação em forma de perguntas e estudo de vocabulário. De um lado, simplifica-se a questão intratextual; do outro, alija-se a possibilidade de um trabalho intertextual” (MAFRA, 2003, p. 9).

Usar o texto para a leitura em voz alta como mera imitação ou ainda como pretexto para o ensino de gramática não proporciona uma reflexão, que é o que se pretende a partir da leitura de um texto. Ele precisa ser visto como o início e o fim do processo de entendimento e de apreensão de sentidos. E a motivação do leitor se dará a partir das premissas de que se tenha o que dizer, para quem dizer e por que dizer, conforme ressalta Geraldi (2011). Nessa demanda, o papel que o professor assume é fundamental para a constituição desse sujeito leitor. A interação no processo e a escolha das estratégias proporcionarão uma leitura reflexiva de efeitos na constituição do sujeito como ser social.

As duas bases da leitura de textos citadas por Geraldi (1997) estão em “o que se tem a dizer” e “as estratégias do dizer”. O texto e o leitor têm uma relação dialógica por meio da leitura. As leituras prévias é que dão sentido a uma nova leitura, ou seja, a leitura da produção de um autor é marcada pela experiência tida pelo leitor com a produção de outro autor. Assim, se dá a interlocução, o encontro entre o autor, com suas estratégias de comunicação, e o leitor, com as suas de entendimento.

Geraldi (1997) ressalta “a perigosa entrada do texto na sala de aula”, indicando que é importante saber “Para que se lê o que se lê?” (GERALDI, 1997, 168). A escolha dos textos utilizados em sala de aula é muito importante, já que os textos e as atividades propostas nos livros didáticos nem sempre são de interesse dos alunos, na maioria das vezes, não consideram o contexto em que tais textos circularão nem os sujeitos que os lerão, além de não haver, também, em muitos casos, uma continuidade na ordenação dos capítulos. Esses são fatores que não contribuem para interlocução entre o autor e o leitor a partir do texto.

Dessa forma, não há, em geral, uma leitura realizada para uma reflexão e apreensão de conhecimento, apenas uma busca pelas questões que deverão ser respondidas, que se torna mecânica, apenas para aferição de leitura que professor e aluno podem fazer. Geraldi (1997) enfatiza que é importante fugir desse processo pedagógico e buscar outro, que não seja autoritário, mas que promova a interlocução. Precisamos contemplar “a importância do trabalho com a pluralidade

textual no processo de formação de leitores” (MAFRA, 2003, p. XVII). Para isso, no entanto, é preciso ter consciência da problemática entre literatura, prática docente e o leitor adolescente.

Trabalhar com a leitura na escola é um desafio. Na citação a seguir, identificada como uma parte de uma parábola de um sábio chinês, apresenta-se uma realidade semelhante com a difícil situação que os professores de LP encontram nas escolas:

A tarefa é impossível porque vosso filho favorito, aquele que irá sucedê-lo no comando do império, sabendo-se escolhido, acredita que já não precisa de mais nada para ser imperador além do desejo do seu pai. Já seu irmão, aquele que é filho de uma concubina sem nome, sabendo-se preterido, acredita que em nada modificará sua vida tal conhecimento, uma vez que será sempre o esquecido. O servo, ao contrário de seus senhores, deseja muito aprender, porém nada sabe, e quem nada sabe nada aprende. Em suma, meu imperial senhor, vós nos destes a missão de ensinar para as mais temíveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos combatê-las e vencê-las, juntas são imbatíveis. (COSSON, 2018, p.10).

Na ótica de Cosson (2018), baseado na parábola por ele citada, enfrentamos alunos, professores de outras disciplinas, dirigentes e a sociedade no que diz respeito ao ensino de leitura e de literatura. Para alguns, é um saber desnecessário, um “verniz burguês” (COSSON, 2018, p. 10), algo do passado que já deveria ter sido abolido das escolas. Outros admitem que não conhecem a disciplina e também não veem que benefícios esse conhecimento poderia trazer, a não ser o reforço das habilidades linguísticas. Há também aqueles que desejam muito estudar literatura, porém, por falta de referências culturais ou dependendo de como a literatura lhes é apresentada, torna-se algo inacessível. Identificamo-nos com a afirmação de Cosson (2018), de que a arrogância, a indiferença e a ignorância são comportamentos que atrapalham o desenvolvimento de atividades de leitura, sejam de textos literários ou não.

Na tentativa de contribuir com o ensino, o autor discute sobre o letramento literário, propondo a reflexão e a aplicação de atividades, mas não como uma solução revolucionária para o ensino da literatura (COSSON, 2018). O que se destaca na proposta não é uma questão de aprender a ler e a escrever, mas a relação com a prática social que essas habilidades carregam. A decodificação como

processo objetivo é o que se vê no texto, e a leitura como processo subjetivo é onde se vê parte de si. Não adianta juntarmos as letras se não pudermos contextualizar a palavra que estamos escrevendo/lendo (COSSON, 2008).

Dessa maneira, a escola não pode ser apenas um espaço de transmissão de saberes ou de reprodução dos valores da classe dominante. Precisa transformar-se em um local de modificação; principalmente no caso da escola pública, isso se torna uma obrigação ética e política de todos. Ou seja, não podemos nos instrumentar e padronizar o ensino, desconsiderando as características dos nossos alunos.

Para entender a proposta do letramento literário, Cosson (2018) a dividiu em três etapas. A primeira reflete o lugar da literatura e a sua importância em nossa sociedade, isto é, qual é o seu valor, a sua função social e a sua relação com a educação. Para tanto, o autor parte das teorias sobre a leitura, esclarecendo qual a concepção que orienta a sua aplicação na escola. Na segunda etapa, o autor discorre sobre os procedimentos de uma proposta de letramento literário que precisa ser organizado para atingir a seus objetivos, pois são as atividades coordenadas de ensino e de aprendizagem de leitura na escola que formarão comunidades de leitores.

Por último, na terceira etapa, o pesquisador reflete sobre as dificuldades encontradas na escola no que se refere ao novo em termos de ensino. Todos os seres humanos trazem em si uma mistura de habilidades, uma para cada área da vida. As diferenças surgem dependendo da maneira como se exercitam essas habilidades variadas que carregamos. Se não as exercitamos, assim como o corpo atrofia sem atividade física, também nossa mente atrofiará se não estivermos em constante aprimoramento.

Como professores, é importante sermos os instrumentos de oportunidades de acesso e de incentivo para esse aprimoramento do aluno, principalmente no ambiente de maior contato com a leitura formal, que é a sala de aula. Soares (2001) chama de “escolarização da literatura” a maneira como a literatura entrou nos programas/currículos desde o século XVI, uma verdadeira “revolução do espaço estudantil”.

A autora afirma que “a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.)” (SOARES, 2001, p. 21). Esses procedimentos determinam um tratamento escolar

específico para cada grupo, o que é muito positivo, já que demonstra a preocupação em adequar materiais e atividades práticas a cada grupo.

A autora também expressa sua preocupação com relação à deturpação da literatura, quando há a transferência de textos literários para os livros didáticos, dentro do processo de escolarização da literatura, como explicado anteriormente. Em sua opinião, esse processo tem sido executado de maneira inadequada; por isso, precisamos pensar em práticas mais eficazes para a inserção da literatura em sala de aula. Como destacado anteriormente por Mafra (2003), não podemos nos limitar ao estudo de texto nos recortes de obras literárias que se apresentam nos livros didáticos.

Soares (2001), por sua vez, dividiu a “escolarização da literatura” em três instâncias: a biblioteca, a leitura e o estudo de texto. Com relação à biblioteca, ela destaca a importância do local, a sua organização e a importância da escolha dos livros. No tocante à leitura, aponta como pontos pertinentes: o papel do professor; a socialização – quem indica as leituras; a determinação de rituais de leitura – preenchimento de documentos e o comportamento no momento da leitura. E, por último, ela destaca a instância de estudo de texto, em que o material a ser lido deve ser determinado e orientado.

A pesquisadora destaca que, se não houver uma cobrança, ou seja, uma avaliação como é tida nos moldes da educação, principalmente em LP, o aluno jamais vai escolher um livro pelo simples prazer de ler. É esse perfil de aluno que esperávamos mudar, por meio desta pesquisa e posterior atividade prática. Então, o trabalho para a promoção de uma escolarização adequada precisa levar em conta a biblioteca, a leitura e o estudo de texto lido.

Esse estudo, no entanto, foi desvinculado das práticas mais corriqueiras e avaliativas presentes em LP. Quanto mais a escolarização da leitura literária estiver associada a atividades interessantes e, dentro do possível, lúdicas, mais chances observamos de o aluno participar e de desenvolver o gosto pela leitura que foi solicitada. Esse foi desafio desta pesquisa: promover o encaminhamento de uma escolarização adequada da literatura em sala de aula.

Todas as leituras têm sua relevância para desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o seu aprimoramento como leitor. No entanto, quando “o texto do autor é desnecessariamente alterado, perde algumas de suas qualidades, é mesmo, de certa forma, distorcido” (SOARES, 2001, p. 39). Isso acontece quando o texto ou

parte dele é transposto do original para o livro didático, e, muitas vezes, o livro didático é a única opção de leitura para muitos alunos.

Nesse sentido, ressaltamos a relevância de possibilitar aos alunos terem acesso aos textos originais, que pode conter imagens ou outros recursos que podem influenciar a leitura e o leitor. E mais importante que usar o material original serão as atividades realizadas em torno das obras literárias na escola.

Embora seja colocado com uma relação independente entre autor e leitor, o papel do professor é acompanhar o processo de leitura para auxiliar o aluno em suas dificuldades, inclusive no que se refere ao ritmo de leitura. Quando o professor indica um texto, é conveniente que haja uma negociação quanto ao tempo que o aluno deverá levar para esse processo de leitura.

Se, no processo de escolha dos livros que serão lidos, for determinado um número limite de títulos, é importante que professor determine o tempo para cada leitor em cada livro, de modo que todos tenham a oportunidade de ler. Além disso, o tempo deve ser administrado de uma maneira em que seja levado em consideração o ritmo de cada aluno. A escolha de textos a que nos referimos dentro de uma leitura-fruição não exclui nenhum tipo de texto, mas privilegia textos literários, que são os que os alunos demonstram mais resistência na hora de escolher um texto para ler. Para a fruição da leitura, como citado anteriormente, todo texto pode ser lido. Conforme ressalta Mafra (2003),

Os limites que separam a literatura clássica da literatura de massa são bem mais fluidos do que se poderia imaginar. As leis de mercado afetam a todos, ainda que diferentemente. A gênese da formação de uma literatura mais genuinamente brasileira atesta isso (MAFRA, 2003, p. 35).

Precisamos enxergar a importância do trabalho do professor com a “pluralidade textual” (MAFRA, 2003, p. XVII), mesmo que a literatura de massa seja a iniciação desses alunos, já que é essa que muitas vezes está mais acessível ou que chama mais a atenção dos adolescentes. Todavia, não podemos nos esquecer de que está em nossas mãos a transformação do gosto pela leitura, especialmente se na(s) escola(s) que atuamos houver poucas - ou nenhuma - práticas de leitura (MAFRA, 2003). Não podemos enxergar os alunos como *tábulas rasas* no processo de aprendizagem, pois nós, professores, não atingimos o ápice do conhecimento, para sermos considerados os detentores do saber, assim como o aluno não é

desprovido dele, para ser considerado alguém como um recipiente vazio que espera ser preenchido.

Após destacarmos alguns princípios que devem nortear o ensino da leitura na escola, a partir do letramento literário, a seguir, discutimos sobre a importância da mediação do professor no processo de leitura na escola.

2.2 MEDIAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao discutir sobre a leitura e a mediação, Geraldi (2013) ressalta a importância da formação do professor e da mediação docente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Ele nos faz refletir sobre o que distancia os alunos da leitura, destacando que, muitas vezes, isso ocorre devido às estratégias inadequadas usadas para a mediação. Por exemplo, a leitura feita de forma obrigatória pode causar o desinteresse desses alunos. Para o autor, “[...] não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar esse processo de descoberta é o papel do professor, que só se pode fazê-lo também ele como leitor” (GERALDI, 2013, p. 25).

Na leitura em sala de aula, a mediação é o ato pelo qual os professores e profissionais servem de intermediários entre os livros e os leitores, ou seja, criam as condições para fazer com que seja possível o encontro entre o livro e o leitor.

As leituras dos alunos podem acabar sendo mais superficiais que as dos professores, por isso, aponta-se para a necessidade de uma orientação de alguém mais preparado que auxilie os alunos em suas escolhas, com o intuito de evitar que se deparem com leituras não pertinentes que acabam por desmotivar o seu interesse pela leitura.

Geraldi (2013) explica que a relação do texto com o leitor passa por uma relação em que o escritor enxerga seu leitor e expõe as suas ideias por meio do texto. O leitor, por sua vez, ouve por meio da leitura aquilo que o autor apresentou no texto. Se a escolha for inadequada, o leitor não alcançará a compreensão do que foi lido. Sua reflexão depende de seu conhecimento prévio e de sua maturidade, mas, além desses aspectos, a adequação do texto também é importante.

De acordo com Geraldi (2013) “A linearidade do texto é um engano” (GERALDI, 2013, p. 33). A linearidade pode ser entendida com o fácil entendimento de um texto, uma leitura sem obstáculos. Entretanto, como ressalta Geraldi (2013),

se a cada época de nossas vidas o texto pode nos causar um efeito diferente, a ideia de linearidade é ilusória. Assim, para o autor,

[...] as leituras em tempos distintos de um mesmo texto podem diferir em função das correlações realizadas no momento da leitura e estas dependem das condições de sua produção incluindo entre estas os outros textos que o leitor chama para ancorar a leitura que está processando (GERALDI, 2013, p. 35).

O pesquisador brasileiro cita a influência de fatores como as memórias, as experiências anteriores, os objetivos e outras condições que reportam ao entendimento de que principalmente o conhecimento prévio do aluno vai influenciar o entendimento e as escolhas de suas leituras. Sua leitura de mundo será diferente de outros, mesmo estando na mesma faixa etária e no mesmo nível de escolaridade. E mesmo assim serão influenciados pelo professor. Sobre o papel da memória, Versiani, Yunes e Carvalho (2012) afirmam o seguinte:

Então qual o papel da memória na formação do leitor? Primeiro, o de resgatar as histórias individuais [...]. Segundo, para lembrar que antes mesmo de ser alfabetizada, uma pessoa já é capaz de ler o mundo [...]. Terceiro, porque o texto, em particular o literário, ao tocar sentimentos e sensações, requer que o leitor saiba lidar com sua vida, conferindo-lhe, assim, importância e significado (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 21).

Devemos considerar cada experiência de nossos alunos, aproveitando-nos de suas vivências para conduzi-los rumo à literatura. Se a interação não existir, não haverá continuidade e expansão da cultura no adolescente. Por isso, como professores, precisamos valorizar as expectativas e histórias de leitura anteriores que os alunos têm.

Outro aspecto importante na mediação é a atividade de leitura literária coletiva que acontece em sala de aula e que dá ênfase à literatura como forma de arte. Ser mediador é ser leitor, pois, para que o professor assuma essa posição e sugira leituras para seus alunos, ele precisa também ser leitor e assim ter condições de orientar, sugerir, discutir e mediar. Ele precisa ter em mente que a organização das atividades de leitura precisa ter um propósito e um foco bem definido, levando em conta, por exemplo, a preparação da aula, o contato com textos diversos e a

aplicação de atividades adequadas, não se esquecendo de que a relação entre os livros e os alunos deve ser de sedução e de conquista.

Em uma volta no tempo, mais precisamente na década de 1930, as notícias demoravam meses para chegar. Anos mais tarde, já na década de 1990, com mais recursos tecnológicos, percebeu-se uma explosão de informações, ao mesmo tempo em que havia uma implosão de significados, fomentando uma reflexão sobre o real e o imaginário na literatura, como afirma Zanchet (1998). Era uma época em que as “parabólicas adentraram mentes e lugares” e nos fez pensar se ainda existiria espaço para a literatura na mente das pessoas. Passados mais de vinte anos depois, a mesma preocupação desponta das mentes dos professores, porém, os recursos tecnológicos são outros e novos equipamentos e meios de transmissão ocupam as mentes dos jovens: telefones celulares, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, *ultrabooks*, fibra ótica, entre outros.

Fuentes (1993 *apud* ZANCHET, 1998) chamava a atenção para o excesso de dados e de imagens, o que, em contrapartida, traria falta de imaginação. A autora afirmava que a transformação da experiência em conhecimento requer tempo, pausa e desejo, ou seja, a “literatura é tempo e desejo”. Para um melhor entendimento, ela traçou um paralelo entre literatura/leitura e uma das necessidades básicas do ser humano que é a de se alimentar: - “[...] é incontestável a necessidade de alimento para a sobrevivência: contudo, a questão está no ‘tipo’ de alimento a ser usado” (FUENTES, 1993 *apud* ZANCHET, 1998, p. 52).

A literatura traz consigo uma antítese, algo de real e de irreal ao mesmo tempo. Por um lado, pode conter saberes geográficos, históricos, sociais e antropológicos, por outro, saberes escondidos, esquecidos, invisíveis e marginalizados. O apreço por um “tipo” de literatura vai depender do grupo social em que cada indivíduo está inserido, ou seja, tem mais haver com a cultura do que a arte que cada um tem. Com base nisso é possível explicar, mesmo a contragosto dos críticos mais exigentes, o sucesso que fazem os *Best-sellers*, os livros de “autoajuda”, as novelas de folhetins e os “enlatados” de televisão. Algumas dessas literaturas não são exatamente materiais que necessitem mediação da escola, mas acabam presentes nesse ambiente. Na analogia que Fuentes (1993 *apud* ZANCHET, 1998) faz da literatura com a alimentação, essas literaturas seriam as mais “digeríveis”.

Em uma mesma linha de análise, Kothe (1981 *apud* ZANCHET, 1998) declara que esse tipo de literatura escamoteia ou neutraliza a contradição, algo como uma mínima “diferença que permite a conciliação ou acomodação” e “peripécias necessárias ao desenvolvimento do enredo” (KOTHE, 1981 *apud* ZANCHET, 1998, p. 54). É como dizer que todas essas obras têm um formato pré-determinado, uma mesma ordem de fatos sempre, e que não traz nenhuma reflexão ou esforço no entendimento delas. Uma produção de massa, ou melhor, para massa.

Apesar de Zanchet (1998) chamar a atenção para a necessidade de uma reflexão sobre o porquê das preferências literárias de nossos alunos, literaturas de massa que propagam o sentimentalismo para as mulheres e o heroísmo para os homens, ela também destaca algo mais relevante que é: “como o professor deve agir ante a ‘deglutição’ desmedida dessa literatura?” (ZANCHET, 1998, p. 54, destaque da autora).

Para responder a esse questionamento, ela aponta algumas limitações no ensino, tais como: a dificuldade de mudança de currículos e programas no que se refere à metodologia e ao assunto, ou seja, existe a falta de uma adequação ao público alvo; a dificuldade de operacionalizar objetivos, em uma linha de o que ensinar, e para quem ensinar, em um paralelo com o exposto por Geraldi (1997); e o professor e a sua formação, que demonstram um despreparo para suprir às necessidades de seus alunos. Ou seja, é importante conhecer os alunos e escolher a melhor prática pedagógica para cada grupo.

Há ainda algumas hipóteses que se colocam como uma tentativa de esclarecer a questão da formação do professor, ou seja, o que seria necessário para que ele se tornasse formador do gosto pela leitura e assim assumisse de fato a função de mediador nas leituras de seus alunos, uma ação de grande importância na prática literária em sala de aula. De acordo com Zanchet (1998), são cinco as hipóteses que se apresentam: que o professor seja leitor e tenha conhecimento literário eclético; que primeiro ele tenha gosto pela leitura para depois motivar outros; que não se limite às leituras escolares, buscando outras; que suas leituras sejam frequentes e variadas para que possa diversificar as indicações para seus alunos; e, por último, que entenda que a leitura é arte, conhecimento, disciplina e sensibilidade e que precisa ser ensinada. Para isso, é necessário que o professor saiba o gosto que tem o prazer do conhecer. Infelizmente, “O professor, via de regra, não gosta de

ler” e “A literatura deve auxiliar o aluno a ler o mundo, caso contrário, vazia de função, perder-se-á no rol dos manuais” (ZANCHET, 1998, p. 55).

É importante que tenha sido formado no professor o gosto pela leitura para que possa inspirar seus alunos. Se, na sua infância, esse professor não foi estimulado pela família, pelos professores/bibliotecários e pela comunidade, ele poderá ter muita dificuldade em motivar seu aluno. Portanto, seu acesso limitado à literatura poderá dificultar o seu trabalho de incentivo à leitura do texto literário, e talvez a sua mediação nas escolhas de seus alunos não acontecerá. Também é oportuno destacar que o ensinar a ler ou o estimular o aluno para a leitura é um trabalho árduo, que exige do professor encaminhamentos pedagógicos pertinentes. A esse respeito, Zanchet (1998) destaca:

Relacionar, *a priori*, como ato gratuito, leitura/literatura e prazer é, no mínimo falacioso. Literatura não é chocolate. Se o fosse, a escola, em geral, não teria função. É arte, é conhecimento, é disciplina, é sensibilidade. [...] O caráter de prazer gratuito, típico da literatura trivial, não carece de mestre (ZANCHET, 1998, p. 55).

A citação nos faz refletir sobre a importância da mediação do professor nas leituras dos alunos. A leitura sem um objetivo e sem um planejamento irá se perder no pensamento e não trará a reflexão que se espera na transformação do indivíduo. Mesmo que a leitura seja para simples deleite, tanto o docente quanto o aluno devem se empenhar em busca de um trabalho efetivo com a leitura e com o texto literário; caso contrário, a leitura ficará, como ressalta a autora, em um nível de prazer gratuito e rápido, como comer um chocolate.

Como intermediário entre o livro e o aluno, o professor tem o papel de promover uma pré-seleção das obras. Nessa direção, aspectos como o acesso à biblioteca e à livraria, a escolha do título, do autor, do assunto e da temática são algumas das variáveis do processo. Na escolha de que livros utilizar, devemos levar em consideração obras tidas como cânones, mas também as contemporâneas, desde que ambas abordem a atualidade, pois isso “gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2018, p. 34).

Assim como Cosson (2018), Geraldi (2011) declara que devemos “levar em consideração qual o enredo que enreda o leitor” (GERALDI, 2011, p. 60). Por sua vez, Santos (2011) afirma que, ao ler, acionamos nossos conhecimentos prévios, ou seja, qual o caminho que esses leitores, nossos alunos, percorreram até chegar

aquele momento - suas histórias de vida, suas preferências, seus interesses e expectativas.

Algumas variáveis são citadas como facilitadoras ou não do processo de leitura. Cosson (2018) cita a experiência de uma de suas alunas, professora em escola particular em um bairro de classe alta, cuja realidade permite ter: um bom acervo, programa de incentivo à leitura, convivência com pais leitores e manuseio de livros. Também, os alunos são saudáveis, bem alimentados e conectados com o mundo, pois tem acesso à internet e a viagens diversas.

No entanto, variáveis como essas que fazem parte da realidade da escola privada, muitas vezes, a sua falta na escola pública, é utilizada como desculpa para o fracasso no estímulo, no desenvolvimento e na concretização de projetos de leitura nas escolas.

Não obstante, Cosson (2018) destaca que essa professora, que ensina em um contexto de acessos, mesmo com alunos que tomam livros emprestados, compram os que são indicados, realizam as atividades propostas em voz alta sem problemas em decifrar a escrita, destaca que, quando solicitados, os alunos não são capazes de interpretar o que leram. Nesse caso, o problema apontado pela professora não diz respeito ao acesso ao acervo e nem à proximidade do leitor e de suas experiências de conhecimento de mundo com o texto lido, mas diz respeito à interpretação. Esse aspecto, embora importante para o processo de leitura, não será abordado diretamente nesta pesquisa, pois diz respeito à outra modalidade de leitura, chamada estudo de texto (GERALDI, 1997). No entanto, tanto o objetivo de leitura-fruição como o estudo de texto exigem a presença do professor na função de mediador.

Petit (2009), na obra *Os jovens e a leitura*, apresenta um estudo com jovens franceses nos anos 1990, ressaltando que professores, bibliotecários, psicólogos, escritores, entre outros, são importantes mediadores do processo de desenvolvimento do gosto pela leitura.

O espaço da biblioteca, embora seja limitado em algumas instituições educacionais, tem seu lugar dentro da estrutura da escola pública, o que facilita o acesso daquele aluno mais humilde que, por qualquer razão que seja, não tenha acesso aos livros.

Outro aspecto destacado pela autora é que os jovens, em sociedades tradicionais, reproduziam a vida de seus pais, porém, “mudanças demográficas,

urbanização, trabalho assalariado, emancipação das mulheres, reestruturação das famílias, globalização da economia, evoluções tecnológicas” (PETIT, 2009, p. 16), entre outras, são fatores que redirecionaram os rumos das vidas dos jovens na atualidade. Eles vivem uma realidade desconhecida pelas gerações anteriores. E no que se refere ao livro de papel, argumenta a autora, em uma

[...] era do visual, alguns, o consideram algo supérfluo, como um acessório de teatro que não se usa mais. [...] Segundo esses, a causa seria a seguinte: os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso. Que [...] as crianças não sabiam o que significa ler em silêncio [...]. Essas crianças não conheciam essa experiência singular que é ler sozinho, em silêncio [...] (PETIT, 2009, p.16-17).

O excerto refere-se a uma época não muito distante e a pessoas que viviam em uma realidade de privações que as impediam de se tornarem leitoras e eram pessoas discriminadas. A autora afirma que, anteriormente, nas formas tradicionais de integração social, também se reproduzia, mais ou menos, a vida dos pais, que a leitura, quando se tinha acesso a ela, era apenas uma reprodução.

De certa forma, a leitura era uma forma de adestramento, ou seja, para seguir e propagar os velhos costumes da geração anterior. Não quer dizer que, para alguns poucos privilegiados, fosse da mesma maneira. Inicialmente, o poder dominante, a igreja e os educadores não queriam que os jovens tivessem acesso à informação por meio da leitura. Era mais um exercício prescrito, coercitivo, uma maneira de controlar e ensinar aos jovens a adequarem-se aos modelos pré-estabelecidos. De acordo com a autora, era uma maneira de determinar “‘identidades’ coletivas, religiosas ou nacionais”, e conclui que “[...] a leitura na juventude fica dessa forma muitas vezes reduzida a uma espécie de querela entre Antigos e Modernos” (PETIT, 2009, p. 18, destaque da autora).

Não podemos afirmar que o jovem e a sua situação descrita na década de 1990 sejam os mesmos da atualidade. Os recursos tecnológicos são outros e não há como generalizar os hábitos de leitura. Eles leem, mas nem sempre uma literatura que seria aquela indicada pela escola.

Para entender melhor a questão do jovem e da leitura, Petit (2009) dividiu o tema em algumas reflexões, das quais destacamos: duas vertentes da leitura, uma

que se refere ao poder atribuído ao texto escrito e outra sobre a liberdade do leitor; a pluralidade do que está em jogo na leitura, ou seja, a construção de si mesmo, os atalhos utilizados para a construção da subjetividade e um meio para chegar ao conhecimento; e, por último, o papel do mediador.

No que se refere às vertentes da leitura, temos o poder do texto escrito que domina distâncias, e quem o detém é considerado um indivíduo de prestígio. Decorrente disso advinha o medo de autoridades, da igreja e da escola, no passado, pois a habilidade de ler daria poder a quem a possuísse; seria um instrumento que despertaria o senso crítico e poderia levar o indivíduo a reflexões sobre o mundo e sobre a sua situação no mundo.

Outra vertente é a da relação entre leitor e texto. Essa relação pode se dar de maneira coletiva, oral, edificante, ou ainda individual. A leitura se caracteriza como uma busca de sentidos para o que vivemos e para o mundo ao nosso redor. Embora características como ter ou não ter acesso, ser rico ou ser pobre não determinem se um indivíduo será ou não leitor, precisamos propagar que a leitura faria dele uma pessoa diferente, com mais acesso às informações e às possibilidades de escolha. Uma relação entre o indivíduo e a sua leitura, independentemente de sua proveniência, humilde ou abastada, possibilita um crescimento no saber e no entender, fazendo com que o leitor não se coloque em posição inferior perante a sociedade, pois “Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar o mais universal” (PETIT, 2009, p. 43).

É importante não esquecermos que estamos lidando com adolescentes, sujeitos que estão passando por uma fase na qual se sentem deslocados com relação ao mundo, na maior parte das vezes. Alguns se sentem tão estranhos que é como se não tivessem passado pela infância, simplesmente surgissem na adolescência, isso tanto para jovens da década de 1990, mencionados na pesquisa de Petit (2009), quanto na atualidade. É uma fase da vida, sem dúvida nenhuma, em que o ser humano passa por transformações físicas e psicológicas, e as emoções e os desejos são superestimados, o que faz com que parte dos adolescentes sintam-se inseguro e incompreendido, como se fossem os únicos na face da Terra a sentirem emoções. Por isso, com essas emoções à flor da pele, acreditamos ser um momento apropriado para a aproximação do aluno com o livro. O acesso à leitura, ou melhor, ao saber, proporciona: uma maior apropriação da língua e um crescimento na construção do indivíduo; um acesso a lugares e épocas diferentes daqueles em que

está inserido; um aprimoramento vocabular e intelectual que permite uma inclusão social, e conseqüentemente, um acesso aos vários círculos sociais que nos rodeiam.

Estamos falando de uma transformação do indivíduo por meio da leitura, de modo a proporcionar um pertencimento e uma atitude ativa como cidadão em seu meio, sem que haja uma falta de ação desse indivíduo por medo do desconhecido. Não se quer dizer que não podemos ficar apreensivos diante de mudanças, mas, por meio da aquisição de novos conhecimentos, esse medo pode ser superado e nos levar além daquilo que já conhecemos.

A relação entre o indivíduo leitor e aqueles que estão ao seu redor, seja em uma comunidade pequena ou grande, em uma região rural ou urbana, normalmente conta com preconceitos. Petit (2009) destaca que no grupo de adolescentes pobres da França que pesquisou, para se manter seguro, o leitor assumia uma atitude interiorizada em relação aos grupos que fazia parte. Além disso, para que pudesse realizar seu desejo de leitura, precisava, muitas vezes, se isolar para não sofrer ataques, dentro ou fora de casa. Era quase como viver uma vida dupla, fingir que não apreciava a leitura para agradar alguns e ler escondido para agradar a si mesmo; era conviver com um preconceito explícito principalmente no caso dos homens. Apesar das especificidades da pesquisa de Petit (2009), não podemos afirmar ou negar que alguns dos jovens de nosso país passem pela mesma situação.

Tornar-se leitor é um grande desafio, e muitos fatores influenciam a concretização desse ato. Estar em um meio social em que haja muitos obstáculos, como não ter o apoio da família, dos amigos e comunidade, não ter acesso aos livros em casa ou nas bibliotecas, ser considerado um egoísta por preferir o prazer individual em detrimento das atividades grupais, e em se tratando de ser homem ainda sofrer mais o preconceito de seus pares, não é, nem de longe, estimulante para quem deseja ser leitor ou cultivar o hábito da leitura. Para nós, antes de tudo que foi supracitado, o indivíduo ainda precisa querer, precisa desejar ler. A partir de um querer, ele poderá ser ensinado a ler. Poderá ser capacitado a superar todos esses obstáculos, adquirindo uma habilidade da leitura eclética; uma maneira não somente de decodificação textual proficiente, mas também de maneira subjetiva.

Por fim, Petit (2009) destaca a singularidade da leitura e os riscos para quem lê e para quem está ao redor do leitor. A singularidade da leitura é uma importante aliada contra os totalitarismos, os sistemas rígidos de compreensão do mundo, os

conservadorismos identitários e os imobilizadores. Também, é fundamental o papel-chave do iniciador e mediador da leitura, pois, depois dele, outros poderão acompanhá-lo. Para Petit (2009), “Esse mediador é com frequência um *professor*, um bibliotecário, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com que cruzamos” (PETIT, 2009, p. 149, grifo nosso).

O contato com o livro pode ser mais eficaz, na formação de leitores, com a presença de um mediador. Esse mediador precisa ser alguém que já tenha desenvolvido em si o gosto pela leitura e que consiga transmitir o amor que tem pela leitura; entretanto, isso será muito difícil para aqueles que se prendem mais à análise linguística ou à dissecção de um texto ao invés da sua fruição. É importante que a escola seja também um espaço de transmissão do gosto pela leitura, não se limitando às obrigatórias. Porém, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2009, p.161), já que parece mais difícil que aconteça no meio familiar que o seja na escola, com professores e bibliotecários.

E por falar em bibliotecário, esse também é um membro mediador importante na iniciação do leitor. Seu envolvimento personalizado com os indivíduos frequentadores da biblioteca, seja no contato pessoal, nas indicações, nas conversas sobre os materiais lidos, ou ainda na inclusão dos leitores em situações cotidianas no espaço da biblioteca, causam aos usuários uma sensação de pertencimento que só aumenta o desejo de estarem mais próximos dos livros. E não estamos falando somente da iniciação da leitura, o ensinar a ler, o aprender a ler, mas a continuidade dessa caminhada dos leitores, que não precisa necessariamente acontecer como se fosse o alimento que nos mantém de pé todos os dias; poderá ser, às vezes, um caminhar descontínuo.

Destacamos um elemento relacionado à leitura que diz respeito à sequência da vida. As divisões de material que existem na biblioteca pressupõe um amadurecimento do leitor à medida que cresce ou envelhece. É certo, porém, que não há uma regra rígida que impeça um jovem de querer ler algum material que, de acordo com a regra, de não seria apropriado para a sua faixa de idade. O amadurecimento ocorre de maneira diferenciada em cada ser. Não queremos dizer aqui que somos contra uma classificação que disponibilize livros de acordo com a idade de cada jovem, mas é animador pensar que o bibliotecário seja menos

puritano que alguns professores e pais, e que o jovem tenha a oportunidade de ousar em suas leituras, uma vez ou outra, conforme seu desejo de saber.

A organização da biblioteca de acordo com a faixa etária, o acervo propriamente dito e até o espaço físico da biblioteca podem influenciar nas escolhas dos leitores e estimular ou inibir seus desejos. É importante entender que, ao citar o papel mediador importante dos bibliotecários, estamos falando de pessoas que nem sempre estão dispostas, assim como nós, a falar ou trocar informações, mas, em geral, são sujeitos que se preocupam em ser uma ponte entre o leitor e os livros um sujeito intermediário entre o leitor e o livro. Embora o leitor iniciante tenha o desejo pela leitura, nem sempre ele está apto a escolher aquilo que vai lhe agradar. O auxílio desses que chamamos de mediadores (alguém da família, o professor, o bibliotecário) será imprescindível, principalmente quando os leitores são provenientes de comunidades pobres.

É importante que esses mediadores não se tornem “castradores” ao limitarem as escolhas dos leitores. Em outras palavras, é fundamental que não censuras de acordo com os valores preconceituosos de outrem, mas que as bibliotecas tenham um acervo independente da comunidade em que está instalada. Para Petit (2009),

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar eu exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso (PETIT, 2009, p. 179).

A autora destaca a relevância do acesso à informação e o direito de escolha do leitor. Não podemos afirmar que todos que entrarem no espaço da biblioteca farão uso dela da mesma forma, mas ela precisa estar equipada para todo tipo de leitor. Afinal, uma biblioteca ideal é aquela em que o leitor pode entrar, caminhar por seus corredores, admirar suas prateleiras, tocar os livros, folheá-los e lê-los. Todos esses movimentos fazem parte da iniciação à leitura. Um bom trabalho, de iniciação à leitura, organizado por professores em parceria com os bibliotecários, poderá ter frutos não apenas com os leitores jovens, mas também com suas famílias. Um domínio das literaturas existentes e um esforço para que haja uma variedade e uma não padronização de leitura, em que todos leem as mesmas obras, podem promover

uma significativa diferença para a melhoria da leitura dos jovens e da sua comunidade.

Não podemos desistir diante das adversidades, mas precisamos sempre defender o direito dos jovens de acessar novos horizontes por meio da leitura. Nessa interação entre o professor, o bibliotecário e o jovem leitor, é de extrema importância assumir o papel de mediador e grande influenciador das escolhas desses leitores. Como mediadores, devemos estar conscientes das dificuldades que indivíduos marginalizados têm e sensíveis a isso, de modo a saber lidar com as diferenças de cada grupo e com nossas próprias limitações. Como afirma Petit (2009), “não existem ‘os jovens’, mas rapazes e moças, dotados de recursos materiais e culturais muito variáveis, dependendo da posição social da família e do lugar em que vivem, [...] expostos de maneira desigual aos riscos” (PETIT, 2009, p. 16, destaque da autora), que podem ser a morte e o ferimento atingidos pela violência, drogas, miséria ou guerra.

De acordo com a autora, a leitura, mais especificamente a dos livros, pode ajudar os jovens na conquista por uma autonomia que leva à cidadania e à libertação de discursos repressivos, seja dentro da família ou em sociedade, e que estejam sendo veiculados pelas mídias/redes sociais. A interpretação de cada leitor é variável de acordo com a sua experiência de vida e com a quantidade de livros que já leu. Conforme já foi acenado por Geraldi (2011) e Cosson (2018), o conhecimento prévio de cada leitor influenciará seu entendimento do texto lido.

Outro aspecto importante para reflexão é o que Petit (2009) chama de “o medo do livro”, ou seja, medo do acesso e da livre interpretação. Um jovem pode chegar a alguma conclusão na leitura de obras canônicas e deixar seu professor insatisfeito. Quando autores, como os citados anteriormente, destacam a importância da mediação do professor, talvez seja justamente para sanar essa insatisfação, ou seja, um medo da livre interpretação, a fuga daquilo que já foi dito e formatado sobre o que o autor da obra literária escreveu.

O que não está dito até este momento é que em uma leitura-fruição não devemos ter moldes prontos para uma avaliação como provas, resumos, fichamentos, entre outros. Por se tratar de uma leitura por prazer, ela também deve ser uma leitura que se adéque ao leitor, que cause efeitos nele a partir de suas experiências e não que ele tenha que se adequar às interpretações de outros. Para a autora francesa,

E se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas [...] o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho (PETIT, 2009, p. 27-28).

Ser crítico e desafiador é próprio da juventude, não somente nos dias de hoje, mas também em outros tempos. Acontece que os livros foram substituídos pelo celular e o jovem de hoje não é o mesmo do passado, por isso, muitas variáveis devem ser levadas em consideração no que se refere ao hábito de leitura, por exemplo, as estruturas familiares e as condições socioeconômicas delas.

Todavia, os sentimentos que envolvem o amadurecimento e a adequação desses jovens à sociedade são os mesmos de outrora. Por que não nos aproveitarmos das novas tecnologias na motivação da leitura? É fazer uso do novo para ajudar na solução dos velhos dilemas, talvez não velhos, mas constantes, pois todo aquele que envelhece terá passado pela juventude e certamente precisou de alguma atitude de mediação de seus pares.

Nesse quesito, ressaltamos o papel do professor como mediador na atividade de leitura na escola, mais especificamente na sala de aula. Há alguns relatos de alunos, como comenta Petit (2009), que demonstram claramente como é importante que o leitor seja respeitado como indivíduo que sofre influência por aquilo que lê. “Gosto quando existe liberdade para o leitor. Os romances que não tomam os leitores por imbecis, que não lhes explicam tudo, que nos deixam um pouco para fazer nosso próprio caminho” (FANNY *apud* PETIT, 2009, p. 30). Outra citação da autora é o relato de Ridha: “22 anos, vem de uma família numerosa. Seus pais vieram da Argélia, não sabem ler nem escrever. Infelizmente, ele teve que interromper seus estudos” (PETIT, 2009, p. 32). A autora manteve contato com essa jovem em um dos seus seminários. Destacamos alguns trechos desse relato:

Se não houvesse diversidade, se houvesse apenas uma cor, tudo seria monótono. Se você entra em um jardim, certamente tem prazer em ver as flores amarelas no campo, mas é muito mais bonito encontrar outros campos com flores diferentes, porque se tiver apenas flores amarelas em todo o planeta, em certo momento você enjoará do amarelo [...] Acredito que o sentimento de asfixia que uma pessoa pode experimentar se dá quando ela sente que tudo está imóvel, que tudo ao seu redor está petrificado [...] Ler histórias, pura

e simplesmente talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. [...] A busca de si mesmo, o encontro consigo mesmo, é a coisa mais importante para um ser humano como indivíduo (RIDHA *apud* PETIT, 2009, p. 31-32).¹²

Os escritores, por meio de suas histórias, ajudam os leitores no enfrentamento de seus problemas, grandes ou pequenos. Os leitores são tocados no mais íntimo do seu ser e se veem, se reconhecem nas experiências contadas, descritas nas páginas de um livro. A busca pelo sentido das coisas e do mundo ao nosso redor é mostrada nas histórias relatadas nos livros. É um dizer simples e humilde de que não há explicação para tudo, e que todos passam por situações semelhantes.

Como atividade humanizadora, a literatura possibilita uma intervenção do professor, que poderá influenciar o aluno na sua formação se utilizando da mediação. Então, pode-se compreender a literatura como

o [...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...] o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 182).

Essa definição tem como objetivo tratar de direitos humanos no que se refere aos bens compreensíveis e os incompreensíveis, conforme a denominação do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, citado por Candido (2004). Os bens compreensíveis são os cosméticos, vestuário excedente, e os incompreensíveis são o alimento, a roupa e a moradia, como afirma o autor, são aqueles que “[...] não só asseguram a sobrevivência física, mas que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 182).

A literatura como bem incompreensível “[...] corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita”, ou seja, é um direito porque, como arte, “[...] é a manifestação universal de todo ser humano em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 176), significa que o contato com esse bem cultural possibilita ao ser humano reconhecer sua humanidade consigo, com o outro e com o

¹²Outros relatos foram ouvidos por Petit (2009), mas o que se pode compreender por meio deles é que, apesar de se tratarem de indivíduos mais maduros, os leitores têm as mesmas expectativas diante de suas leituras, que é ter a liberdade de pensamento.

mundo. Precisamos entender que a literatura “[...] pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência dos problemas que nos cercam” (CANDIDO, 2004, p. 188), é compreendê-la como um instrumento não só de contemplação, fruição, mas como meio de desmascaramento e também mascaramento, mais um fator que constitui as contradições da humanização.

Por isso, privar o indivíduo da leitura é tirar dele a possibilidade de conhecer, de viajar, de sonhar, de se sentir parte de alguma coisa. É não permitir que ele compartilhe com o outro o que ele é e o que sabe, ou seja, é privar o indivíduo de conhecer e da possibilidade de passar adiante o que aprendeu. Apesar de a pobreza impossibilitar o indivíduo de acessar bens materiais, não acontece o mesmo com o conhecimento, os livros estão nas prateleiras disponíveis nas bibliotecas públicas e na escola.

No papel de professor e de mediador, temos o entendimento que, por meio dos livros, agregamos conhecimento, assim, devemos conduzir os futuros leitores até a leitura, orientá-los quanto aos benefícios que o ato de ler poderá lhes proporcionar, mudar a sua maneira de pensar e de ver o mundo ao seu redor. É preciso que possibilitemos a eles o seu espaço: na escola: na biblioteca, na informática e na sala de aula, onde podem e devem usufruir desses espaços que lhes pertencem. É deixar a posição de inércia em uma posição de um ser excluído para ser definitivamente parte de uma comunidade. Não viver à margem da sociedade sem opinião alguma do que acontece ao seu redor, mas desenvolver-se como cidadão atuante em seu meio.

O que pode ajudar para que isso ocorra é o compartilhamento de leituras nos grupos de sala de aula e a pesquisa em sites como SKOOB¹³. Tais recursos são formas de apropriar-se da leitura como ferramenta transformadora de seu papel social. É na leitura que “o leitor dialoga com o texto, em que é trabalhado e alterado por ele” (PETIT, 2009, p. 44).

Percebemos que a atitude do professor como mediador no processo de formação do gosto pela leitura pode determinar uma nova postura dos alunos como leitores. Atualmente, não há um projeto de leitura dentro da instituição em que nos propusemos realizar esta pesquisa. Como não há um projeto, também não há troca

¹³SKOOB - Rede social colaborativa brasileira para leitores, lançada em janeiro de 2009 pelo desenvolvedor Lindenberg Moreira. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/>. Acesso em 10 jan. 2020.

de informações sobre as práticas de leitura de cada professor de LP ou de outra disciplina qualquer. O que observamos é que as leituras se limitam a uma visitação semanal à biblioteca para o empréstimo de livros, e a visitação é conduzida pelo professor de LP, mas a escolha é espontânea por parte do aluno, sem um direcionamento específico sobre o que retirar para ler ou mesmo o que fazer durante e após a leitura. Admitimos que esse é um encaminhamento para a leitura-fruição em sala de aula, na relação com a biblioteca escolar. No entanto, também afirmamos a importância e a necessidade de que a leitura também seja desenvolvida em atividades específicas, com o direcionamento do professor.

De acordo com Petit (2009), a leitura é uma busca de sentidos para o que vivemos e o mundo ao nosso redor. Poderíamos, então, considerar que todos aqueles que não tivessem acesso a ela não poderiam sobreviver. Sabemos que não é bem assim. A vida segue mesmo sem um contato contínuo com a literatura. Muitas pessoas nascem e morrem sem ter mantido contato com uma leitura, seja literária ou não. Entretanto, o que buscamos, como enfatiza Lajolo (2006), é a constatação de que o

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto (LAJOLO, 2006, p. 106).

Buscamos o deslocamento e a alteração dos significados de tudo que já foi lido, tornando mais profunda a compreensão dos livros, das pessoas e da vida. Algumas vezes, o acesso não é um problema, há bibliotecas nas escolas públicas e programas que garantem a sua manutenção. O que Lajolo (2006) enfatiza, e que faz parte da nossa realidade, é a importância da mediação de professores, de bibliotecários e não só da família na interação desses jovens com a leitura, já que o acesso à leitura pode colaborar com a formação da identidade desses sujeitos.

Para que uma mudança concreta aconteça, precisamos, como afirmam Britto e Barzotto (1998), livrar-nos dos velhos adágios que acompanham os leitores. Uma propagação de provérbios que não auxiliam em nada o desenvolvimento do estudante como leitor e que constituem como mitos sobre a leitura que se propagam sem promover de fato práticas de leitura.

Os 10 mitos apontados pelos autores são: “Cada leitor tem sua interpretação”, se assim for, qualquer coisa serve. Mesmo a mais esdrúxula interpretação poderia se aceitar como verdadeira; “Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”, não é a leitura que garante um cidadão solidário e sim sua formação pessoal que nada tem com o que ele lê; “A leitura é fonte inesgotável de prazer”, um simples livro não pode atender a todos os desejos de seu leitor; “O sujeito que lê é capaz de reinventar suas práticas, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades”, só ler bastante não garante a formação de um sujeito articulado social e politicamente; e, por fim, “Quem lê viaja por mundos maravilhosos”, um indivíduo não pode e não deve limitar seus sonhos às páginas de um livro (BRITO; BARZOTTO, 1998).

A quantidade de leitura não é por si só sinônima de qualidade, embora seja, sim, uma prática que pode ampliar os saberes. Por sua vez, a leitura como molde de um “bom cidadão” pode, ao contrário do que se espera, modelar um indivíduo manipulável com ideias retrógradas e com cunhos sócio-políticos excludentes. Por fim, a leitura como garantia de prazer e de acesso às maravilhas do mundo é um adágio repetido como estratégia de motivação de leitura o tempo todo. Uma maneira de tentar suprir no indivíduo aquilo a que ele não tem acesso, pois, mais do que ler, ele precisa de condições mínimas de sobrevivência. Para os autores supracitados, ler envolve, expressamente, o direito e a necessidade ao acesso aos materiais de leitura mais do que simplesmente frases prontas, configuradas como mitos, sobre o que seja ou não a importância do ato de ler. Para eles, ler é uma questão social, de direito e de acesso à cidadania.

Diante do exposto, concordamos com Geraldi (2013) sobre o papel decisivo do professor como mediador no processo de leitura dos seus alunos. Desse modo, julgamos importante um trabalho intencional, no intuito de direcionar o aluno para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, no capítulo a seguir, apresentamos o percurso metodológico empreendido durante a aplicação do projeto didático direcionado aos alunos do 9º ano de um colégio estadual situado no oeste paranaense.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO EF

Neste capítulo, apresentamos a prática pedagógica que foi realizada na escola selecionada para esta pesquisa, destacando, desde o projeto de aplicação, passando pelo relato das experiências, da análise de dados e dos resultados, elementos que possibilitam responder à questão geradora de nossa pesquisa: quais atividades são adequadas e pertinentes para o incentivo à leitura-fruição do texto literário em uma turma de 9º ano do EF?

O projeto de aplicação pedagógica, intitulado “Leitura na escola e na vida: o texto literário em foco para o 9º ano”, foi planejado, inicialmente, para ser desenvolvido em, aproximadamente, 30 horas/aula, no período que se refere ao terceiro trimestre do ano letivo de 2019, com uma turma de 9º ano do EF, na escola (biblioteca, sala de aula, sala de informática e pátio da escola). Os registros dos dados gerados pela aplicação foram anotados em diário de campo.

Alguns desafios surgiram ao longo do processo de pesquisa. No caso do uso da biblioteca da escola, havia algumas situações que poderiam impedir o empréstimo dos livros, por exemplo, o atraso na devolução e por consequência a cobrança de multa. Mesmo após a devolução, ainda que atrasada, os alunos que ficam devendo multa não podem pegar livros emprestados sem que a dívida esteja quitada. Outra situação foi o fato de os alunos não quererem pegar o livro emprestado, a não ser que fosse para algum tipo de avaliação que gerasse pontos na média.

Diante disso, na medida do possível, ajudamos na organização da troca/devolução/renovação dos livros por meio de dois recursos: além da comunicação oral em sala de aula, um cartaz afixado no mural da sala de aula e lembrete no grupo de professores e alunos no aplicativo do celular *WhatsApp*. Esses recursos foram utilizados somente para lembrá-los. Assim, as leituras também puderam ser realizadas em casa.

O acompanhamento das leituras deveria ser realizado pela professora por meio do compartilhamento das opiniões dos alunos nos registros no site *Skoob*. Dessa forma, ele seria instrumento de incentivo à leitura para outros alunos. Pelo menos dois registros foram cobrados, conforme citado nas atividades três e seis do projeto que consta do Apêndice A; os outros foram facultativos. Conforme a

disponibilidade do laboratório de informática, eles foram levados até lá para que acessassem o site e incluíssem suas opiniões.

Quanto ao registro das aulas, utilizamos o diário de campo e as leituras selecionadas pela professora constam nas relações de títulos nos Anexos A, B, C e D.

3.1 RELATO DA APLICAÇÃO DE PROJETO: LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO

A proposta inicial do projeto de aplicação *Leitura na escola e na vida: o texto literário em foco para o 9º ano* foi apresentada na ordem de: pesquisa e contação de história do livro “Bocejo”; cadastramento no *Skoob* para postagem de opiniões; leitura de contos temáticos “A palavra é...”; leitura de crônicas diversas, poemas e poesias do acervo do PNBE (2009, 2011 e 2013); contos contemporâneos; e, por fim, a leitura-fruição do acervo da escola.

Essa ordem estabelecida precisou ser alterada por causa de algumas ocorrências, como: o preparo do material e disponibilidade do espaço da biblioteca; a paralisação de atividades de alguns funcionários da escola; ou ainda a ausência dos alunos. Também foi necessário alterar a quantidade de aulas que foram planejadas no projeto inicial, assim como a suspensão da última atividade apresentada na proposta de atividades do projeto de aplicação.

Assim, iniciamos a apresentação das atividades desenvolvidas conforme relato a seguir:

ATIVIDADE 1: Aluno-leitor nos diferentes espaços da escola – 05 aulas

Título do Livro: *Bocejo*: Ilan Brenman, livro de imagens, tamanho 35,6 x 26,2 x 0,4 cm - 32 páginas, Companhia das Letrinhas – 2012

Descrição das atividades:

A obra utilizada nessa atividade refere-se a um livro de imagens que representa pessoas reais da história da humanidade e figuras míticas em um ato de bocejo. Nele, há uma linha do tempo em ordem cronológica, em que aparecem: a criação do mundo, na visão científica e religiosa, seres míticos e cômicos, o

surgimento da vida humana - o homem primata e pré-histórico, o Egito antigo e os faraós, a Grécia antiga e os seres mitológicos, a Roma antiga – gladiadores, ascensão e queda de Roma e seus mitos, contos de fadas, os Vikings, a Idade Média – igreja e a Santa Inquisição, Napoleão Bonaparte, Francisco Goya, levantamento de 3 de maio de 1808 na Espanha, Idade Moderna – Revolução Industrial, Comunismo e Capitalismo, Einstein e a Teoria da Relatividade, Salvador Dali/Os relógios – Alice no país das maravilhas, bomba atômica, tecnologias e a viagem a Lua.

Para que uma leitura dialogada acontecesse entre nós e os alunos, as aulas foram divididas da seguinte forma:

- 1ª aula – 28/10/2019:

Explicamos a atividade aos alunos em sala de aula. Em seguida, distribuimos a turma em grupos e deixou que eles escolhessem os temas para pesquisar (temas relacionados no item “Descrição das atividades”, já mencionado). Escrevemos no quadro a lista de temas que apareciam em destaque nas páginas do livro. A escolha foi bastante dinâmica. Os alunos foram escolhendo os temas, e quando havia um grupo que desejava o mesmo tema, conversavam entre si e entravam em acordo.

O próximo passo foi levá-los à biblioteca, e, com o auxílio do bibliotecário, os alunos localizaram por meio do livro índice da enciclopédia em que volume e página poderiam localizar o tema que desejavam pesquisar. Além da enciclopédia *Barsa*, os alunos também utilizaram alguns livros didáticos do EM.

Para o registro de suas pesquisas, os alunos fizeram anotações em seus cadernos. Alguns deles precisaram ser chamados a atenção, pois estavam com seus celulares jogando ao invés de registrarem os dados da pesquisa.

- 2ª aula – 29/10/2019:

Foi necessário levar os alunos mais uma vez à biblioteca para que terminassem a pesquisa na enciclopédia e nos livros didáticos. Nessa aula, ficou combinado que na próxima iríamos até a sala de informática para que complementassem suas pesquisas, ou ainda buscassem alguma informação que não conseguiram encontrar nos livros.

- 3ª aula – 01/11/2019: aula de História cedida para aplicação.

Os alunos foram levados à sala de informática para que pudessem complementar suas pesquisas por meio do uso da internet. A opinião da turma ficou

dividida entre o que seria melhor, usar a enciclopédia ou a internet para fazer pesquisas. Alguns disseram que pela internet seria muito mais rápido, enquanto que outros valorizaram a confiança nas informações pesquisadas nos livros. Mais uma vez foi necessária a nossa mediação com alguns alunos com relação ao uso indevido do celular, em momento e espaço inadequados. Nessa aula, finalizaram suas pesquisas sobre os fatos históricos representados nas imagens do livro, as quais auxiliaram na compreensão da história da humanidade apresentada na obra no momento da contação da história.

- 4ª aula – 04/11/2019:

Levamos a turma ao pátio do colégio e os acomodamos em uma mesa, que em geral é utilizada para o lanche. Ali, em pé, diante dos alunos, iniciamos a leitura dialogada da obra *Bocejo*. Na medida em que virávamos as páginas e os personagens da história iam aparecendo, solicitamos a participação dos alunos para que eles complementassem as informações. Nem todos os alunos estavam com suas pesquisas prontas, porém, para que não houvesse prejuízo no processo, complementamos as partes que faltavam. A participação dos alunos na contação da história era muito importante, pois demonstra as suas habilidades na leitura e na compreensão dos textos reais e fictícios, além da sua capacidade de passar adiante essas informações. Não foi possível finalizar a leitura em uma só aula.

- 5ª aula – 04/11/2019:

Nesta aula, finalizamos a leitura do livro. Os comentários dos alunos com relação à leitura foram variados. Alguns disseram que só de ver as pessoas bocejando dava vontade de bocejar também e outros sentiam sono. Os mesmos alunos que nas outras aulas ficavam mexendo no celular não concluíram suas pesquisas, portanto, não participaram da contação de história. Embora não tenham realizado a pesquisa, participaram da aula para ouvir a contação da história feita por nós e pelas colegas. Um comentário bastante relevante da turma foi que, se eles não tivessem feito a pesquisa dos temas que propusemos, não saberiam que representação da história da humanidade cada imagem apresentava. Algumas imagens eram mais conhecidas, como as de contos de fadas, gladiadores, entre outras, contudo, outras não foram reconhecidas imediatamente.

A princípio, não foi solicitado que os alunos entregassem nada por escrito sobre as pesquisas, mas alteramos isso, pois vários deles montaram um texto com

sua pesquisa; assim, achamos melhor recebê-los. Uma produção livre de representação da leitura não foi realizada por eles, já que houve falha no comando e eles acharam, pelo menos alguns, que a tarefa deles era produzir um texto sobre as pesquisas. Outros não fizeram nada porque se apegaram ao conceito de leitura-fruição que a professora explicou no início da atividade.

Percebemos que não conseguimos que todos os alunos participassem como foi planejado, mas uma boa parte da turma o fez. Ficaram evidentes que alguns alunos não efetivaram a pesquisa necessária para a aula de contação de história e a mudança com relação à atividade que seria cobrada, pois houve falha durante o comando enunciativo.

ATIVIDADE 2: Cadastramento no site *SKOOB* – 04 aulas

Tema: O ingresso dos alunos na página *Skoob* para que tivessem a oportunidade de compartilhar suas leituras e tivessem acesso a informações sobre leituras de outras pessoas.

Descrição:

- 1ª aula 05/11/2019:

Em sala de aula, explicamos do que se tratava o site *Skoob* e qual era a nossa expectativa com relação à participação dos alunos nessa atividade. Primeiramente, deveriam efetuar os seus cadastros; posteriormente, usariam o espaço on-line para registros de suas leituras e para acesso a outras. Também, seria formado um grupo dentro do *Skoob* entre nós e os alunos, o que facilitaria o acesso às postagens. Após a explicação, os alunos foram levados à sala de informática. A quantidade de computadores funcionando não foi suficiente para que pudessem sentar-se em duplas. Então, foi preciso organizar o uso dos equipamentos em grupos e também fazendo um revezamento. Essa primeira aula acabou sendo apenas para tomar conhecimento do site.

- 2ª aula – 08/11/2019:

Na segunda aula, os alunos foram levados novamente à sala de informática para que se cadastrassem. Diferentemente do que esperávamos, muitos alunos tiveram dificuldade em fazer o cadastro. O acesso ao *Skoob* pode ser feito, com

maior facilidade, utilizando a rede social *Facebook*, para quem já tem esse tipo de acesso à rede ou ainda por e-mail. No entanto, para nossa surpresa, vários alunos não tinham acesso a essa rede social, tampouco um e-mail cadastrado. Também não sabiam que poderiam ter um endereço de e-mail por meio da plataforma em rede. Essa aula não foi suficiente para que todos se cadastrassem (Aula cedida pelo professor de História).

- 3ª aula – 11/11/2019:

Nesta aula, preferimos nos manter em sala de aula com os alunos, assim, utilizamos nossos próprios dispositivos (computador e celulares). Para solucionar os problemas com seus cadastros, foram criados e-mails para aqueles que não tinham. Os alunos que tinham *Facebook* foram orientados quanto ao uso paralelo do e-mail, e os que já conseguiram o acesso imediato foram estimulados a se juntarem ao grupo que criamos dentro do site *Skoob*.

Após essas três aulas, fizemos a verificação no site junto aos alunos para averiguar se todos haviam concluído seus cadastros. Porém, nem todos conseguiram concluí-los. A expectativa de que em uma aula ou no máximo duas o cadastro estaria efetivado não foi atendida. Vale lembrar que muitos alunos da escola pública não têm acesso à internet, sendo a escola um dos únicos lugares de acesso.

- 4ª aula – 11/11/2019:

Esta aula foi utilizada para assessorar os alunos nos seus cadastramentos no site *SKOOB*. Também, verificamos com eles os seus registros.

O resultado dessa experiência não foi o esperado, haja vista que não conseguimos que todos se cadastrassem, apesar da assistência e insistência. Não houve registros de suas opiniões sobre suas leituras. Os alunos demonstraram muitas dificuldades em acessar o site e se cadastrarem. E não tiveram interesse em colocar no site suas opiniões sobre as leituras. Ocorreu exatamente o inverso daquilo que esperávamos.

ATIVIDADE 3: Conhecendo contos temáticos: Coleção “A palavra é...”, Editora Scipione – 05 aulas.

Tema: Contos temáticos Coleção “A palavra é...” – Temas: Festa (1988), Humor (1989), Portugal (1990), Mulher (1990), Interior (1991), Escola (1992), Mistério (1992), Futebol (1993) e Amor (1994).

Descrição:

- 1ª aula – 13/11/2019:

Nesta primeira aula, relembramos aos alunos as características de um conto. Como esse tema fez parte do conteúdo do 9º ano, utilizamos alguns textos do livro didático para fazer uma comparação, entre os que os alunos já tinham lido e os que se apresentavam naquele momento por meio da coleção temática “A palavra é...”. Passamos no quadro para que os alunos anotassem em seus cadernos uma pequena definição e as características do conto. Após a esquematização, lemos um conto do livro didático e mostramos os livros dos contos “A palavra é...”. Os alunos pediram para escolher o que leriam na próxima aula e a relação dos contos foi anotada.

- 2ª aula – 14/11/2019:

Nesta aula, trouxemos para sala de aula, em uma caixa identificada, os Contos Temáticos “A palavra é...”, a partir do uso dos volumes originais, explicamos que cada aluno deveria escolher um ou mais textos com os quais mais se identificassem e que, após a leitura, deveriam produzir uma representação desse conto com imagens. A representação poderia ser por meio de desenho ou de recorte. Também, dissemos que poderiam mudar de texto a qualquer momento. Escolhas e leituras foram realizadas. Após consultar e analisar os materiais, os alunos presentes escolheram contos de temáticas variadas. Sobre futebol: Linhas tortas, (Pernambuco) Bola falando grosso, Hora de Futebol; sobre mulher: Baianinha; sobre mistério: O lobisomem, Flor, telefone, moça; e sobre humor: Lixo, entre outros.

- 3ª aula – 18/11/2019:

Nesta aula, como um incentivo para os alunos, além do material de leitura, levamos papéis e cartolinas coloridos, além de pequenas caixas de lápis de cor como presente para os alunos. Uma das alunas se ofereceu para buscar na biblioteca caixa de revistas para recorte. Toda aula foi utilizada para elaboração das imagens. Embora a atividade fosse individual, os alunos se agruparam e, no

decorrer da execução da atividade, alguns optaram pela folha colorida, outros pela cartolina, outros ainda mudaram da folha para cartolina durante o processo. Não foi possível finalizar os trabalhos nessa aula.

- 4ª aula – 18/11/2019:

Na quarta aula, os alunos finalizaram suas atividades. Os desenhos ou recortes representaram de maneira bem variada cada título escolhido. Os alunos têm certa resistência a expor suas produções. Já havíamos percebido esse comportamento em outras atividades, por exemplo, a exposição de produções textuais que foram realizadas pela turma durante as aulas. Nessa atividade, não foi diferente, eles estavam muito dispostos a produzir, porém, não queriam que os desenhos fossem expostos nos murais da escola. Também não quiseram fazer o compartilhamento com os colegas em sala. Comprometemo-nos, dessa forma, a montar com eles um painel e fotografar para registro pessoal. Além disso, combinamos que, para que pudessemos usar os trabalhos como incentivo para outras turmas, faríamos uma exposição no início do próximo ano sem citar os nomes dos autores.

- 5ª aula – 20/11/2019:

Na quinta aula, os alunos puderam usar os computadores da sala de informática e seus celulares para acessar o site *Skoob* e registrarem suas opiniões e impressões dos contos lidos. Combinamos que verificaríamos as postagens. Deixamos todos à vontade, apenas observando os seus comportamentos. Os alunos se revezaram na utilização dos computadores, dando a impressão de que estavam fazendo os registros. Porém, na verificação, não encontramos nenhum. Conversamos com a turma sobre o nosso combinado e a importância da opinião para outros leitores, por isso, era importante que compartilhassem suas opiniões e impressões, haja vista que muitas aulas já haviam se passado e o tempo disponível era pouco.

Então, optamos por seguir adiante com o projeto e não cobrar mais a participação dos alunos no site, pois não houve interesse da parte deles, visto que não exigimos isso, apenas apresentamos-lhes uma possibilidade. Em nossa compreensão, um comando mal elaborado prejudicou a realização dessa parte da atividade.

ATIVIDADE 4: A Vida nas Crônicas – Crônicas lidas pelos alunos do 9º ano – 05 aulas

Tema: A vida nas crônicas

Descrição:

- 1ª aula – 22/11/2019: aula de História cedida para aplicação.

Na primeira aula dessa atividade, perguntamos aos alunos se eles sabiam definir o que era uma crônica e quais as suas características. A maioria afirmou que uma crônica é um texto que aparece nos jornais. Outros disseram que são textos que narram o cotidiano. Então, neste momento, explicamos o que é uma crônica e sistematizamos a sua explicação no quadro para que os alunos anotassem em seus cadernos. Para que os alunos tivessem uma experiência de leitura diferenciada, ao invés de ler, apresentamos um vídeo de uma crônica para que os alunos assistissem. O texto escolhido foi “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo¹⁴. As reações foram bem variadas, diríamos que até divertidas. Alguns gostaram dessa maneira diferente de ler, outros disseram que preferiam a leitura da professora, pois ela faz uma leitura mediada com explicações de palavras e conceitos desconhecidos. Todavia, a principal reação foi a de malícia sobre o relacionamento entre o casal mencionado na crônica.

- 2ª aula – 25/11/2019:

Nesta aula, trouxemos algumas crônicas (Anexo A, B e C) para que os alunos lessem em sala. Contudo, antes que escolhessem, a pedido dos alunos, mais uma vez, projetamos algumas crônicas em áudio/vídeo para que os alunos observassem e sentissem a expressividade na leitura desse gênero do discurso. Destacamos a importância da interpretação no momento da leitura, além de chamarmos a atenção para as diferenças na leitura do texto quando realizada por indivíduos diferentes, por exemplo, a leitura dos artistas nos áudios apresentados, a leitura da professora e a leitura deles mesmos. Os textos escolhidos foram “Recado ao senhor do 903”, de Rubem Braga, e “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colassanti. A apresentação desses dois textos desencadeou uma reflexão dos alunos. Eles comentaram sobre a convivência em suas vizinhanças. Seus comentários foram principalmente sobre os problemas de relacionamento com alguns vizinhos “chatos”, mas também sobre

¹⁴ Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/contoscotidianos/3773906>

como alguns vizinhos tornam-se mais presentes do que a família na vida de algumas pessoas. Sobre a crônica de Marina Colassanti, a conversa foi um pouco mais acalorada, pois, na opinião de alguns alunos, as pessoas não devem se acostumar com o que está errado. Esse foi um interessante posicionamento vindo de um grupo de periferia e frequentadores de escola pública que convivem com muitas limitações e necessidades não atendidas. Não houve tempo para propor a atividade nessa aula.

- 3ª aula – 26/11/2019:

Na terceira aula, retomamos alguns momentos das duas últimas, como a definição de crônica e uma síntese das crônicas lidas. Percebemos que uma apresentação mais concreta dos textos resultou em uma participação mais ativa dos alunos. Então, apresentamos *slides* com algumas imagens coletadas da internet e solicitamos que os alunos fizessem, oralmente, uma relação entre os textos lidos e as imagens que melhor representassem as crônicas. Os nomes das crônicas foram escritos no quadro e no primeiro slide; e algumas imagens mostradas no projetor. As escolhas foram variadas e cada aluno dava a sua justificativa ao optar por uma ou outra imagem. Outros temas surgiram dessa exposição, pois, ao comentar sobre “O lixo”, os alunos falaram sobre a falta de conscientização na produção excessiva e da não reciclagem do lixo produzido pelos seres humanos. Mais uma vez, a aula se estendeu com as discussões dos temas, assim, decidimos propor a atividade na próxima aula.

- 4ª aula – 27/11/2019: aula de Inglês cedida para aplicação.

Na quarta aula, levamos para a sala de aula, em uma caixa identificada, as crônicas escolhidas (Anexos A, B e C). Em seguida, comentamos brevemente as aulas anteriores sobre crônica e propusemos que cada aluno escolhesse um texto ou mais e fizesse a leitura. Após a leitura, solicitamos que criassem uma representação dessa leitura por meio de imagens. Eles poderiam desenhar ou pesquisar imagens prontas em revistas ou na internet. Então, pediram mais uma aula para terminarem a atividade.

- 5ª aula - 29/11/2019: aula de História cedida para aplicação.

A quinta aula foi utilizada para os alunos finalizarem as suas representações; e, ao final, montaram um mural com suas atividades prontas. Perguntamos aos alunos qual era a opinião deles sobre a atividade desenvolvida. A maioria achou

melhor desenhar ou recortar e colar do que ter que produzir um texto ou uma prova a partir das leituras. Avaliamos que, apesar da aula extra, a atividade funcionou bem.

ATIVIDADE 5.1: Crônicas do acervo PNBE 2009, 2011 e 2013, biblioteca escolar – Crônicas lidas pelos alunos do 9º ano – 03 aulas

Tema: Crônicas – compartilhando leituras – Roda de leitura

Descrição:

- 1ª aula – 02/12/2019:

Para esta aula, pedimos aos alunos que trouxessem para sala tapetes e/ou almofadas. Levamos até a sala de aula uma caixa identificada com os volumes de crônicas selecionados da biblioteca escolar, a partir do PNBE dos anos de 2009, 2011 e 2013. Então, organizamos a sala colocando as cadeiras em círculo, deixando um espaço no centro. Pedimos que escolhessem a crônica que quisessem ler, e a leitura pode ser feita durante a aula, sendo uma ou mais crônicas, conforme o interesse de cada aluno. E os alunos puderam se acomodar conforme a sua vontade, nas cadeiras, no chão, sozinhos ou em grupos. Essa aula foi dedicada exclusivamente à leitura das crônicas.

- 2ª aula – 04/12/2019: aula de Inglês cedida para aplicação.

Na segunda aula, solicitamos aos alunos para organizarem a sala, assim como aconteceu na aula anterior. Após todos estarem acomodados, realizamos perguntas sobre as suas leituras. Cada aluno fez uma explanação sobre a sua leitura, alguns com mais detalhes e outros precisaram ser indagados pela professora e pelos colegas para falarem um pouco mais. Essa aula não foi suficiente para que todos que leram falassem. Alguns não leram.

- 3ª aula – 06/12/2019: aula de História cedida para aplicação.

Nesta aula, com a sala novamente organizada para roda de leitura, finalizamos a atividade com os relatos dos alunos que não conseguiram se apresentar na aula anterior. As expressões dos alunos que realmente leram e fizeram suas apresentações de forma oral foram bastante satisfatórias, pois demonstraram uma alegria por uma atividade executada. Não pedimos que dessem

opiniões sobre os textos lidos, porém, ao contar as histórias, as opiniões apareciam uma vez ou outro, algumas vezes do próprio leitor, outras dos colegas ouvintes.

ATIVIDADE 5.2: Poesias de obras do acervo da biblioteca escolar, pertencentes ao PNBE 2009, 2011 e 2013 – 03 aulas

Tema: Poesia que toca o coração – Relatos pessoais

Descrição:

- 1ª aula – 09/12/2019:

A experiência de usar tapetes e almofadas foi muito produtiva. Então, decidimos repeti-la, mas com uma diferença: ao invés de ficar com os alunos em sala de aula, os levamos para o pátio. Essa aula foi dedicada exclusivamente à leitura das poesias. Os alunos sempre pediam uma aula fora da sala de aula, uma aula “diferente”, como costumam dizer. Eles adoraram a ideia de se espalharem pelo pátio; na realidade, não se espalharam muito, mas formaram alguns pequenos grupos. Percebemos que alguns alunos não se interessaram pela poesia, outros nos chamavam para ajudarmos com o vocabulário e a interpretação.

- 2ª aula – 09/12/2019:

Nesta aula, após as leituras da aula anterior, dedicamos um tempo para uma explanação sobre os conceitos de poema e da poesia, utilizando slides como recurso. Orientamos os alunos para que anotassem os conceitos e os exemplos no caderno. A proposta de atividade ficou para a próxima aula. O interesse da turma, nessa aula, foi superior a outros momentos, o que nos surpreendeu. Todos tiveram tempo para ler. A escolha foi livre, e os alunos puderam pegar os livros das caixas, cujos nomes encontram-se no Anexo B.

- 3ª aula – 10/12/2019: aula de Inglês cedida para aplicação.

Nesta aula, pedimos aos alunos que refletissem sobre os textos que haviam lido. Levamos os textos novamente para a sala de aula e permitimos que os alunos os acessassem novamente, caso achassem necessário. Então, solicitamos que, a partir de suas impressões sobre a leitura de poesia, elaborassem um relato pessoal. Alguns perguntaram se poderiam escrever uma nova poesia/poema, outros pediram discipulação quanto ao que estavam escrevendo, pois se tratava de experiências

personais que não deveriam ser expostas. Garantimos a todos total sigilo. A proposta inicial de montarmos um mural com os textos foi cancelada, devido ao pedido dos alunos.

ATIVIDADE 5.3: Poemas de obras do acervo da biblioteca escolar, pertencentes ao PNBE 2009, 2011 e 2013 – 04 aulas

Tema: Poemas – a arte da palavra – trabalhando em grupo

Descrição:

- 1ª aula – 13/12/2019: aula de História cedida para aplicação.

Nesta aula, os alunos tiveram contato com os textos que levamos para sala. Para que houvesse uma variedade, escolhemos poemas e poesias, não só do PNBE (2009, 2011 e 2013), mas outros do acervo da escola. Os alunos puderam escolher os textos e fazer a leitura na sala de aula. Solicitamos que trouxessem materiais, tais como sulfite, tesoura, cola, revistas para recorte, caixa de sapatos, tampinhas, hastes ou canudos, para a atividade da próxima aula.

- 2ª aula – 16/12/2019:

Todos os textos foram selecionados e lidos. Feito isso, orientamos que representassem suas leituras por meio de texto, de relato, de desenho ou de outra forma que preferissem. Uma ressalva era que deveriam se organizar em grupo e montar um projetor com as suas produções, utilizando um caixa de papelão. Para auxiliar a execução da atividade, mostramos um vídeo explicativo de como montar o projetor. Nessa aula, os alunos iniciaram suas produções pessoais e organizaram-se em grupos. Nem todos os alunos trouxeram os materiais necessários solicitados. Alguns alunos reclamaram por terem que trazer materiais para a aula, mas explicamos que os materiais poderiam ser os que eles já tinham em casa ou poderiam ser materiais recicláveis.

- 3ª aula – 17/12/2019:

Nesta aula, os alunos finalizaram as suas produções pessoais e iniciaram a montagem do projetor. Pediram mais uma aula para finalizar o objeto. Nem todos os alunos trouxeram materiais, logo, não executaram a atividade de montagem do recurso didático. Alguns alunos ficaram empolgados e se lembraram de ter feito algo

parecido no fundamental I, em contrapartida, outros acharam a atividade muito infantil.

- 4ª aula – 17/12/2019: aula de Inglês cedida para LP.

Nesta aula, os alunos que haviam iniciado a atividade finalizaram-na. Em discussão com os alunos, chegamos à conclusão que é muito comum, nas séries iniciais, os professores proporem atividades lúdicas, o que, na opinião dos alunos, a partir do 7º ano ou até antes, isso já não acontece mais.

Em virtude de algumas alterações no planejamento da escola, por determinação do Núcleo de Educação, um programa de recuperação teve que ser aplicado nas últimas semanas de aula. Isso acarretou a ausência de muitos alunos que não estavam precisando de nota.

Assim, decidimos não executar a última atividade do projeto, finalizando, assim, a aplicação com a atividade nº 6 de uma maneira diferente da proposta inicial.

ATIVIDADE 6: Contos... A contemporaneidade no tempo e na escrita dos contos *versus* a constância dos temas humanos – 03 aulas.

Tema: Contos e relatos da vida

Descrição:

- 1ª aula – 12/12/2019:

Nesta aula, levamos os alunos à biblioteca e apresentamos-lhes um caixa contendo uma seleção de livros de contos. No entanto, informamos a eles que poderiam fazer a sua escolha a partir da seleção na caixa ou no acervo da biblioteca. A leitura foi feita durante a aula na biblioteca, e os alunos que escolheram textos maiores e não conseguiram terminar puderam tomar o volume emprestado. A turma, infelizmente, não estava completa. Eles tiveram uma semana para organizar a leitura do material escolhido.

- 2ª aula – 19/12/2019:

Esta aula aconteceu com um intervalo de uma semana desde a primeira aula. Solicitamos a eles que montassem uma apresentação livre de suas leituras, com textos, desenhos, recortes etc. Nessa aula, em acordo com o bibliotecário, os alunos

puderam desenvolver suas atividades na biblioteca, já que o espaço conta com mesas maiores, assim, os alunos poderiam espalhar todo o material e executar seus projetos. Embora a turma não estivesse completa, os que estavam presentes executaram a atividade conforme orientamos. E apesar da grande quantidade de livros/textos disponíveis, alguns alunos leram o mesmo texto, conseqüentemente, trabalharam juntos na execução da atividade.

- 3ª aula 19/12/2019:

Esta aula aconteceu no mesmo dia da anterior. Os alunos tiveram mais tempo para a elaboração de suas atividades e montaram suas representações, mesclando imagens desenhadas, recortes e pequenos textos. Eles gostaram muito dessa aula, pois puderam fazer barulho na biblioteca e trocar experiências durante a elaboração. Um dos alunos perguntou se continuaríamos com o projeto no próximo ano e se seria possível que acontecesse também no EM. Explicamos que daríamos essa sugestão para a escola. De acordo com alguns, esse projeto permitiu que lessem de forma bem mais divertida. Isso corrobora com Cosson (2018), para quem “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2018, p. 40).

Após descrevermos as atividades elaboradas e aplicadas, a seguir, discutimos e analisamos os eventos ocorridos na aplicação desse projeto de leitura.

3.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO-LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO

Como destacamos anteriormente, alguns aspectos do projeto de aplicação precisaram ser alterados, mesmo assim, foi possível desenvolver atividades de leitura com a turma.

Desde a primeira aula em sala, percebemos que os mesmos alunos que se envolveram na escolha dos temas também foram os mais ativos na biblioteca, na sala de informática e na leitura dialogada do livro *Bocejo*. Eles nos pediram ajuda, pediram auxílio ao bibliotecário e trocaram informações entre eles. Durante o processo, buscaram informações nos livros da enciclopédia *Barsa* e nos livros mais antigos de EM que o bibliotecário havia separado para eles, com o argumento de que seriam mais acessíveis, com explicações mais simples. Uma das dificuldades

encontradas foi a de um pequeno grupo de alunos que, apesar das regras vigentes quanto ao não uso de celular em sala de aula, insistiram em manuseá-lo durante as atividades.

Os alunos que realmente se envolveram na pesquisa fizeram muitas anotações em seus cadernos, uma pesquisa à moda antiga, manuscrita. E o tempo que foi utilizado para orientação nessa primeira aula em sala e na sequência encaminhados à biblioteca foi bastante produtivo. O comando de distribuição dos temas, sendo relacionados no quadro, e o posterior encaminhamento à biblioteca não levaram mais que cinco minutos. Nenhum tema ficou sem ser escolhido, porém, nem todos os temas foram pesquisados pelos alunos, pois alguns não fizeram suas pesquisas. Assim, para que o processo não fosse prejudicado, complementamos as informações no momento da leitura dialogada do livro *Bocejo*.

A primeira atividade foi projetada para ser realizada em três aulas, contudo, foram necessárias cinco. Duas aulas de pesquisa na biblioteca, uma na sala de informática e duas para a leitura dialogada. Após a primeira aula na biblioteca, foi necessário visitar a biblioteca mais uma vez, e todos os que estavam presentes continuaram suas pesquisas. O trabalho foi muito produtivo, pois o bibliotecário já havia separado a *Enciclopédia Barsa* e os livros de EF e EM para que os alunos continuassem suas pesquisas. Entretanto, aqueles alunos que estavam utilizando o celular na primeira aula, novamente foram advertidos quanto a esse comportamento. Como não atenderam ao pedido, retiramos os aparelhos, conforme regra vigente no regimento da escola¹⁵.

A terceira aula foi realizada na sala de informática para que complementassem as suas pesquisas utilizando a internet, conforme planejado. O único inconveniente foi o mesmo de todas as aulas, o uso do celular em hora inapropriada por alguns alunos. Metade dos alunos se lembrou de conversas anteriores que tivemos sobre usar a internet para pesquisa, sobre sites confiáveis ou não. Esses alunos disseram que se sentiriam mais confiantes utilizando a enciclopédia e os livros didáticos para terminar a pesquisa. Apenas orientamos que sempre conferissem as fontes utilizadas pelo escritor do texto que escolhessem. Apesar disso, concordaram que a pesquisa pela internet foi mais rápida.

¹⁵ Regimento escolar disponível em:
<http://www.toojardimmaracana.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>

O espaço da sala de informática, apesar de ser agradável e de tamanho adequado, não tinha computadores para todos, o que, mesmo com o revezamento, não permitiu que acessassem as informações que precisavam. Para solucionar o problema de acesso, alguns alunos sugeriram vir à escola no contraturno para terminar suas pesquisas e outros pediram para terminar em casa. Aceitamos ambas as sugestões, mas sugerimos que usassem preferencialmente o espaço da escola. Cada aluno fez sua opção de acordo com o que haviam solicitado. É importante destacar que essa aula foi cedida pelo professor de História, um grande parceiro nesta aplicação, pois, em virtude de algumas mudanças no cronograma do final do ano letivo, tivemos receio de não ter aulas de LP suficientes. Nessa aula, boa parte dos alunos finalizou suas pesquisas e os que não conseguiram se comprometeram a finalizarem em casa.

Na quarta aula, convidamos os alunos a nos acompanhar até as mesas no pátio do colégio, e solicitamos que levassem suas pesquisas. Eles se acomodaram nas mesas em uma espécie de semicírculo, momento no qual iniciamos a leitura dialogada do livro *Bocejo*. Aqueles alunos que realmente fizeram suas pesquisas, que aproveitaram bem os momentos na biblioteca e na sala de informática, mostraram-se muito empolgados em participar da leitura. À medida que virávamos as páginas do livro e chamávamos a atenção para o momento histórico ou para o personagem, eles prontamente levantavam as mãos e se manifestavam, comentando as suas anotações ou lendo-as. Alguns alunos fizeram pesquisas curtinhas; outros, por outro lado, fizeram extensas buscas. Preferimos interferir nisso para que o cronograma dessa aula não fosse prejudicado. Mesmo com a nossa interferência, precisamos de mais uma aula para finalizar a atividade. A satisfação dos alunos em mostrar os resultados de suas pesquisas foi o ponto alto dessa aula.

Na última aula finalizamos a leitura dialogada, sendo essa feita na sala de aula. Tivemos receio de que, saindo da sala novamente, eles pudessem se dispersar, além de atrasar o processo. Com a finalização da leitura, perguntamos aos alunos o que eles tinham achado do livro e da atividade como um todo. Alguns disseram que só de ver as pessoas bocejando também dava vontade de bocejar ou de dormir. Aqueles mesmos alunos que, em aulas anteriores, ficavam mexendo no celular, não concluíram as suas pesquisas, portanto, não participaram da leitura dialogada. Apesar disso, ficamos surpresas que eles fizeram perguntas sobre o que estava sendo exposto. Eles constataram que sem as pesquisas não saberiam que

representação da história da humanidade cada imagem apresentava. Algumas imagens foram reconhecidas como as de contos de fadas, gladiadores, entre outras, mas muitas outras não, já que isso demandava deles conhecimento de mundo, que poderia ser adquirido com as pesquisas.

A princípio, não solicitamos que nos entregassem nada por escrito sobre as pesquisas, mas visto que vários deles montaram um texto com sua pesquisa, passei a recebê-los. Uma produção livre de representação da leitura não foi feita por eles, pois houve falha em nosso comando e eles acharam, pelo menos alguns, que a tarefa deles era produzir um texto sobre as pesquisas. Outros não fizeram nada, pois se apegaram ao conceito de leitura-fruição que explicamos no início da atividade.

A segunda atividade - "Cadastramento no site *Skoob*" - foi uma das maiores surpresas dentro da aplicação pedagógica. O que era para ser um simples cadastramento em um site de opiniões literárias tornou-se algo muito mais complexo. O que para nós levaria apenas uma aula, transformou-se em quatro. Embora seja muito comum, entre os jovens, um domínio natural das novas tecnologias, pelo menos era o que pensávamos, isso não se aplicou a essa turma. Por muitas vezes, tivemos problemas com alguns deles por causa do uso do celular em sala de aula em momentos inapropriados e essa foi uma das razões que nos levaram a crer que a atividade seria rapidamente desenvolvida. Ledo engano. Depois de uma explicação um pouco mais longa do que pensamos ser necessária, sobre o que era o site *Skoob* e como iríamos usá-lo, levamos os alunos à sala de informática.

Esse é um espaço bem organizado, bem estruturado, porém, a quantidade de computadores não é a ideal. Eles são insuficientes e raramente estão todos funcionando. Não há uma pessoa especializada trabalhando no setor, e os funcionários da escola que administram o espaço, em geral, são profissionais que estão fora de função, realocados. Essa foi e continua sendo uma grande dificuldade que enfrentamos na escola. Apesar disso, organizamos a turma em grupos para que se revezassem nos equipamentos disponíveis. Nessa aula, não conseguimos realizar nenhum cadastro, apenas serviu para que os alunos tivessem um primeiro contato com o site.

Os alunos foram levados novamente à sala de informática em uma segunda aula para que se cadastrassem, contudo, a dificuldade deles foi uma surpresa.

Muitos não foram capazes de acessar à internet nos computadores do colégio. O processo foi demorado, pois precisamos auxiliar quase todos eles. Muitos não tinham *Facebook*, o que ajudaria, pois, o acesso ao *Skoob* pode ser feito, com maior facilidade, utilizando-se essa rede social. Também, muitos não tinham endereço de e-mail e não sabiam que essa plataforma digital disponibiliza o endereço eletrônico automaticamente. Nesse dia, não havia nenhum outro professor na sala de informática para nos auxiliar, o que tornou mais moroso o processo. Essa aula não foi suficiente para que todos se cadastrassem. Em uma tentativa de concluir o processo, combinamos que eles poderiam utilizar seus celulares em sala de aula no próximo encontro.

Nessa aula, preferimos ficar na sala de aula com os alunos, por isso, levamos nosso computador e celular. Também, os alunos puderam utilizar seus celulares. Os alunos se agruparam e chamamos um a um para sanar os problemas. Apenas três alunos não precisaram de ajuda. Para os que já tinham *Facebook*, orientamos como poderiam utilizá-lo e também como transformar o seu *login* e senha em endereço de e-mail. Uma das alunas precisou que entrar em contato com a mãe para que ela autorizasse todo processo. Em seguida, para os que conseguiram o acesso imediato, pedimos que se juntassem ao grupo que criamos dentro do site *Skoob*. Entretanto, apenas uma aluna atendeu ao pedido, mas não adicionou nenhuma postagem. A quarta aula foi uma última tentativa de auxiliar os alunos que ainda não haviam conseguido concluir seus cadastros. Também, esse momento, verificamos os registros daqueles que estavam com seus cadastros em ordem.

O resultado dessa atividade não foi o esperado e, diríamos, até frustrante. O que esperávamos era que, por serem alunos de um 9º ano, desenvolvessem essa atividade com rapidez e eficiência, pois a tecnologia teoricamente faz parte da vida deles. Contudo, não conseguimos que todos os alunos se cadastrassem apesar da assistência e da insistência. Como já ressaltado, apenas uma aluna se juntou ao grupo criado no site, mas não fez registro algum sobre as suas leituras. Os alunos demonstraram muitas dificuldades em acessar o site e cadastrar-se. E não tiveram interesse em colocar no site as suas opiniões sobre as leituras. Exatamente o inverso do que planejamos e esperamos.

A terceira atividade aplicada foi “Conhecendo contos temáticos”, a partir da coleção “A palavra é...”. Ao todo, são nove livros com um total de 69 contos. Para a realização dessa atividade, preparamos um total de quatro aulas, mas foram

necessárias cinco. Todas as aulas aconteceram dentro de sala de aula, assim como planejado.

Na primeira aula, fizemos uma revisão sobre as características do conto; sistematizamos no quadro e pedimos aos alunos que fizessem anotações em seus cadernos. Nessa mesma aula, lemos um conto do livro didático dos alunos, a título de exemplificação. Além disso, levamos os livros para sala de aula, e isso chamou a atenção dos alunos. Explicamos que trabalharíamos a leitura dos contos desses livros na próxima aula, então, alguns alunos pediram se poderiam escolher o que iriam ler. Respondemos que sim e anotamos as reservas.

Na segunda aula, levamos para a sala a caixa identificada como Contos Temáticos “A palavra é...”. Os alunos fizeram suas escolhas conforme a nossa orientação. Alguns trocaram de texto durante a aula, inclusive alguns que tinham escolhido antes. Essa aula foi dedicada à escolha, às trocas e à leitura dos textos.

As duas aulas seguintes foram necessárias para que se organizassem com a representação de suas leituras. Além dos livros, levamos também materiais como papéis e cartolinas coloridas, pequenas caixas de lápis de cor como presente para os alunos e uma das alunas foi à biblioteca buscar uma caixa com material para recorte. A surpresa deles com o presente foi um dos pontos altos dessa aula; o outro foi a maneira como eles se agruparam para realizar a atividade, mesmo sendo textos diferentes. Alguns optaram pela folha colorida, outros pela cartolina, outros ainda mudaram da folha para cartolina durante o processo. Para a elaboração de suas representações, os alunos utilizaram a terceira e uma parte da quarta aula. Não conseguimos que eles apresentassem seus trabalhos oralmente, pois, uma característica que ficou muito evidente dessa turma foi a dificuldade em se expor. Em outras atividades desenvolvidas em sala, como a produção de textos, também mostraram essa dificuldade em compartilhar com os colegas as suas produções. Combinamos com os alunos que faríamos uma exposição no próximo ano sem identificar os autores. Assim, ficamos com boa parte de suas produções. Como percebemos essa dificuldade no final do primeiro semestre, sempre que possível, nas correções de atividades baseadas em interpretação de texto, incitávamos os alunos a discutir e dar opiniões. Muitas vezes, precisamos intervir por causa de alguns posicionamentos radicais com relação à sexualidade, à crença ou não religiosa, entre outros temas polêmicos.

Dando sequência ao que foi exposto na proposta, levamos os alunos à sala de informática, a fim de utilizarem os computadores da escola e seus celulares para registrarem suas opiniões sobre suas leituras no site *Skoob*. Os alunos se revezaram na utilização dos computadores, dando a impressão de que estavam fazendo os registros; no entanto, quando verificamos, não havia nenhuma postagem. Conversamos com a turma sobre nosso combinado e a importância da opinião deles para outros leitores. Ademais, ressaltamos que muitas aulas já haviam se passado e o tempo disponível para expressarem seus pontos de vista nesse site havia sido suficiente. Então, resolvemos seguir adiante com o projeto e não cobramos mais a participação dos alunos no site. Não houve interesse da parte deles. Acreditamos que isso tenha acontecido porque não exigimos tal registro, mas apenas lhes oferecemos uma possibilidade de fazê-lo. A forma como o comando foi realizado certamente prejudicou a realização da atividade. Também, nesse caso, demonstrou que os alunos não se empenham quando a atividade não gera algum retorno previsto já no seu encaminhamento.

A quarta atividade foi organizada para quatro aulas, mas precisamos de cinco para finalizá-la. Todas as aulas foram desenvolvidas em sala de aula. Para iniciar a atividade, fizemos uma aula introdutória sobre a crônica. Em sala de aula, perguntamos aos alunos o que eles sabiam sobre as crônicas, sendo que a resposta da maioria foi que se tratava de um tipo de texto que aparece comumente nos jornais; para outros, porém, são textos que narram o cotidiano. Então, sistematizamos no quadro uma definição e algumas características desse gênero, para que anotassem em seus cadernos.

Após a explicação, com o equipamento de projeção instalado, escolhemos, dentre os textos selecionados para essa atividade, um vídeo com a narração da crônica chamada “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo. Os alunos tiveram reações variadas, alguns gostaram, outros não. Os que não gostaram, disseram que preferiam a nossa leitura, pois, quando lemos, explicamos também os significados das palavras, e isso colabora para a compreensão do texto. Não obstante, o que mais ficou evidente no grupo foi a reação maliciosa deles referente ao relacionamento entre o casal mencionado na crônica. Isso, a nossos ver, foi algo muito natural, pois, em um 9º ano, temos alunos mais maduros, alguns que já tem relacionamentos e até filhos. A aula foi finalizada com os comentários deles sobre o casal e uma solicitação para assistirem a mais vídeos.

Na segunda aula, levamos algumas crônicas para que os alunos lessem em sala; levamos também o projetor para sala mais uma vez, conforme a solicitação dos alunos. Destacamos a importância da interpretação no momento da leitura e as diferenças de entonação e de expressão em cada indivíduo (os atores no vídeo, a professora na sala de aula com as pausas para explicações e as deles mesmos em uma atitude mais autônoma). Os dois vídeos apresentados desencadearam uma reflexão e comentários dos alunos sobre a convivência em suas vizinhanças. Os principais destaques foram: o tipo de vizinho que incomoda e o que se torna parte da família. A crônica de Marina Colassanti, “Eu sei, mas não devia”, tornou a conversa um pouco mais intensa, pois, na opinião deles, não devemos nos conformar com coisas erradas, isso em uma comunidade da periferia da cidade, com alunos de escola pública e que convivem com limitações e necessidades não atendidas. Assistir aos vídeos e realizar esse debate tomou todo tempo da aula. Embora tivéssemos a intenção de iniciar a atividade, consideramos a participação da turma mais importante e relacionada às várias leituras possibilitadas pelo texto literário em questão.

Na terceira aula, retomamos o conceito de crônica e comentamos as falas dos alunos a respeito da exposição dos vídeos e das opiniões dos temas expostos. A impressão que tivemos sobre a turma é que a exposição dos textos de uma forma mais concreta, com personagens nos vídeos, chamou mais a atenção deles e estimulou a participação na discussão. Então, escrevemos o nome dos títulos das crônicas no quadro e, com o projetor já instalado na sala, apresentamos *slides* com imagens variadas. Solicitamos que fizessem, oralmente, uma relação entre os textos lidos e as imagens que melhor representassem as crônicas.

A partir da exposição, os alunos escolheram as imagens. Suas escolhas foram variadas e sempre justificadas. O destaque dessa apresentação foi o surgimento de outros temas. No caso do texto “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo, os alunos falaram sobre a falta de conscientização na produção excessiva e da não reciclagem do lixo produzido pelos seres humanos. Destacaram que cada indivíduo precisa se responsabilizar pela mudança de comportamento, como separar o seu próprio lixo. A aula mais uma vez se estendeu com as discussões dos temas, por isso, preferimos propor a atividade na próxima aula.

Na quarta aula, levamos para sala de aula algumas crônicas. Os alunos escolheram uma ou mais crônicas, fizeram a leitura e, a partir delas, iniciaram a

montagem da representação da leitura por meio de imagens. Alguns desenharam, outros pesquisaram imagens nas revistas de recorte e na internet. A maioria não conseguiu terminar a atividade e solicitaram mais uma aula para isso. Então, a quinta aula foi utilizada para que os alunos finalizassem as suas representações.

Um mural foi montado com suas atividades prontas. Perguntamos aos alunos suas opiniões sobre a atividade. A grande maioria preferiu desenhar, recortar e colar a produzir um texto ou ainda a fazer uma prova. A participação deles nessa atividade foi superior a de outras dentro ou fora do projeto. E apesar de uma aula extra ter sido necessária, a participação dos alunos compensou o tempo excedido. Dessa vez, não fizeram objeções em expor seus trabalhos em mural no pátio da escola, assim, seus trabalhos puderam ser vistos pelos outros alunos, professores e funcionários da escola.

A atividade 5.1, sobre leitura de crônicas do PNBE, foi desenvolvida em três aulas, e não em quatro como preparadas. Ela foi realizada em sala de aula, mas pedimos aos alunos que trouxessem para sala tapetes e almofadas. Eles auxiliaram na organização da sala de forma, de modo que os itens foram espalhados pelo chão. Esse processo foi um pouco desordenado inicialmente, mas, no tempo da aula, conseguimos que todos se acomodassem. Então, apresentamos aos alunos uma caixa identificada como “Crônicas PNBE 2009, 2011 e 2013” e solicitamos que escolhessem um ou mais textos para lerem nessa aula. Explicamos que, em uma próxima aula, após a leitura, faríamos um círculo e todos falariam sobre o que leram. Embora, inicialmente, um pouco desordenada, a aula aconteceu como planejada e os alunos se manifestaram, pedindo mais aulas como essa.

Na segunda aula, eles organizaram a sala assim como na aula anterior. Com todos acomodados, fizemos algumas perguntas sobre suas leituras. Primeiramente, indagamos sobre os dados técnicos, tais como título, autor, ano etc.; posteriormente, do que se tratava o texto e se tinham se identificado com a leitura. Alguns ficaram meio tímidos em falar, assim, achamos prudente iniciar a apresentação falando do texto que eu havia escolhido para ler. Após a nossa apresentação, um a um, os alunos também fizeram suas considerações. Cada aluno fez a sua apresentação, uns com mais detalhes e outros nem tanto. Para buscar mais informações, fizemos perguntas para que falassem um pouco mais. Também houve casos de alunos que não leram nada. A experiência, como um todo, foi muito produtiva, apesar dos que

não leram. O tempo da aula não foi suficiente para todos falarem. Combinamos de continuar na próxima aula.

Portanto, na terceira aula, com o ambiente organizado, finalizamos a atividade de compartilhamento das leituras. Os maiores destaques dessa atividade foram o ambiente que se criou ao transformarmos a sala de aula, a satisfação evidente dos alunos ao poder usar a sala de uma maneira diferente e também o compartilhamento das leituras. Não foi toda a turma que se envolveu em contar as histórias com detalhes, mas os que o fizeram conseguiram chamar a atenção dos colegas e, dessa forma, a interação entre os alunos e os textos aconteceu naturalmente: leitura, perguntas e opiniões.

Na atividade 5.2, trouxemos para a turma “Poesias do PNBE 2009, 2011 e 2013”. Essa atividade foi projetada para ser realizada em ambiente externo e em quatro aulas, mas três foram suficientes. Como a experiência com tapetes e almofadas teve um bom resultado, resolvemos repeti-la, porém, dessa vez, em um ambiente externo. Os itens e os alunos foram levados para o pátio, para a sombra de algumas árvores. Após escolherem seus textos da caixa de poesias, a turma se espalhou e alguns pequenos grupos se formaram. Essa primeira aula foi exclusiva para leitura e para atender a um pedido antigo dos alunos: fazer uma aula fora da sala.

Na aula seguinte, permanecemos com os alunos em sala e dedicamos um tempo para falar sobre os poemas lidos, pois, na aula anterior, notamos que eles tinham dúvidas conceituais sobre elas. Preparamos alguns *slides* e utilizamos o projetor. Após explicação, pedimos que anotassem em seus cadernos os conceitos e alguns exemplos (lidos e projetados). Um destaque importante dessa aula foi o interesse incomum da turma quando falamos sobre poesia, um interesse superior a outros momentos em aula. Como ainda havia tempo, os alunos puderam pegar os livros da caixa de poesias e terminar a aula com leitura.

Na terceira aula, levamos a caixa com as obras (poesias) para a sala para que ficassem disponíveis a eles. Também, solicitamos que produzissem um relato pessoal sobre que impressões eles tiveram da leitura dos poemas. Alguns pediram se poderiam criar um poema a partir do que leram, enquanto outros pediram discipulação sobre o que escreveram, pois, de acordo com eles, tratava-se de experiência pessoal e queriam uma garantia de sigilo. Garantimos que haveria tal sigilo. A maioria apresentou um texto escrito, mas não foi possível montar o mural

como planejado, pois a turma não quis que seus relatos pessoais fossem expostos. Decidimos respeitar a vontade dos alunos. Não conseguimos que toda a turma se envolvesse na leitura dos poemas, mas a maioria gostou e, durante a leitura, solicitou a nossa ajuda com relação ao vocabulário e à interpretação. Consideramos positivo o resultado dessa atividade.

A atividade 5.3 foi elaborada para apresentar os poemas lidos pelos alunos do 9º ano. Inicialmente, para programamos três aulas, porém, foram necessárias quatro. Na primeira aula, levamos a caixa com as obras do PNBE (2009, 2011 e 2013) e mais outros do acervo da escola. Pedimos que ficassem à vontade para escolher e que iniciassem as suas leituras. Para que a próxima aula fosse bem aproveitada, solicitamos-lhes que providenciassem materiais para a atividade que fariam a partir das suas leituras. Apenas informamos sobre os materiais, mas não explicamos o que pretendíamos com eles.

A segunda aula iniciou com textos selecionados e lidos. Então, pedimos aos alunos que representassem suas leituras. Essa representação foi feita de maneira livre, por meio de resumos, de relatos, de desenhos, de montagens de quadrinhos. O diferencial é que eles tiveram que juntar as suas produções em uma atividade coletiva, em uma montagem de miniprojetor. Para que entendessem melhor o que se desejava, levamos o projetor para a sala e apresentamos um vídeo que explicava como esse miniprojetor deveria ser montado. Alguns alunos que não trouxeram materiais se juntaram aos que trouxeram, formando-se grupos. Outros que também não trouxeram ficaram reclamando por terem que trazer material para a escola. Explicamos que os materiais utilizados nessa atividade poderiam ser recicláveis e/ou sobras que tivessem em casa. As produções pessoais foram iniciadas, mas não houve tempo para finalizá-las. A empolgação dos alunos que realmente se envolveram nessa atividade ficou muito evidente.

A terceira aula foi utilizada para os alunos terminarem as produções pessoais e para iniciarem a montagem do projetor. Nem todos trouxeram materiais necessários e, mesmo com os que levamos, alguns não iniciaram a montagem. Já os que iniciaram pediram mais uma aula para terminar. A empolgação e o trabalho dos alunos ficaram muito evidentes, por isso, concordamos em dar mais tempo. Alguns alunos comentaram ter feito algo parecido no EF I. Enquanto uns mostraram empolgação, outros se mostraram indiferentes, pois acharam a atividade infantil.

Coincidência ou não, a crítica negativa veio dos mesmos alunos que não trouxeram material.

A terceira aula foi o momento de finalização do miniprojeto. Após o término, conversamos sobre a realização de atividades como essas em sala de aula, e os alunos se manifestaram dizendo que gostariam de fazer mais atividades como assim em outras disciplinas, e não só em Artes. Disseram que os professores, em geral, só trabalham com atividades desse tipo no EF I, mas no EF II são apenas textos escritos ou provas. Então, explicamos que esse era justamente nosso objetivo, ao propor e realizar essas atividades durante o projeto de leitura.

Entre o final da aplicação da atividade cinco e as aplicações das atividades seis e sete, aconteceram algumas alterações no planejamento da escola, por determinação do Núcleo de Educação. Uma dessas alterações foi a implementação de um programa de recuperação, o qual teve que ser aplicado nas últimas semanas de aula. Isso acarretou a ausência de muitos alunos que não estavam precisando de nota. Assim, para que a finalização da aplicação não fosse totalmente prejudicada, optamos por não executar a última atividade do projeto e finalizar a aplicação com a atividade seis de uma maneira diferente da proposta.

A atividade seis foi pensada para ser desenvolvida em quatro aulas, porém, foram necessárias apenas três. Na primeira delas, levamos os alunos à biblioteca e mostramos uma caixa com alguns livros de contos. Entretanto, dissemos a eles que poderiam escolher tanto algum da caixa ou do acervo da biblioteca. O espaço de leitura, dessa vez, foi a biblioteca. Alguns alunos escolheram textos maiores e não conseguiram terminar em uma aula, então, fizeram um empréstimo. Mesmo com a turma incompleta, realizamos a atividade de leitura e os alunos que tomaram livros emprestados, ficando com eles durante uma semana.

A segunda aula aconteceu na semana seguinte. Solicitamos que montassem uma apresentação livre de suas leituras, em forma de textos, desenhos, recortes etc. Eles poderiam escolher uma das atividades já trabalhadas e repeti-la também. Nessa aula, como a turma estava reduzida pela metade, pedimos ao bibliotecário se os alunos poderiam desenvolver as suas atividades nas mesas da biblioteca, que são maiores e eles poderiam espalhar os materiais e trabalharem juntos. Ele concordou e assim fizemos. Mesmo com a turma incompleta, continuamos o trabalho. O que ficou evidente nessa aula foi a preferência dos alunos de trabalharem em grupo, pois, apesar da grande quantidade de livros/obras

disponíveis, alguns alunos escolheram o mesmo texto, assim, trabalharam juntos na execução da atividade.

A terceira aula dessa atividade foi também a última da aplicação pedagógica e aconteceu no mesmo dia da segunda, de modo que os alunos tiveram mais tempo para a elaboração de suas atividades. Os alunos montaram suas representações mesclando imagens desenhadas, recortes e pequenos textos. Eles gostaram muito dessa aula em que puderam fazer barulho na biblioteca e trocar experiências durante a elaboração. Um dos alunos perguntou se prosseguiríamos com o projeto no próximo ano e se seria possível que esse acontecesse também no EM. Explicamos que daríamos essa sugestão à diretoria. De acordo com alguns alunos, essa foi uma maneira bem mais divertida de ler.

3.3 RESULTADO DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA - LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO

O presente relato apresenta o resultado das aplicações pedagógicas de projeto de pesquisa sobre leitura-fruição em um 9º ano do EF. Essa experiência demonstrou que o planejamento precisa estar aberto às mudanças necessárias, caso haja alguma intercorrência, por um bem maior que é o ensino e a aprendizagem do aluno, ou seja, nossa principal razão da busca por melhorias em nossa prática docente. Assim, atendendo ao objetivo geral deste trabalho, que foi desenvolver práticas pedagógicas variadas de leitura-fruição a partir do que foi exposto na seção anterior, podemos apresentar alguns resultados da prática pedagógica.

O projeto foi elaborado para ser executado em cerca de 30 aulas, com um total de nove atividades. No entanto, dois elementos impediram a realização de toda a proposta pedagógica. Um deles foi a coincidência com o período de final de ano e que contou com a um programa de recuperação, o qual exigiu algumas aulas para aplicação; e o outro foi o início tardio da aplicação do projeto, que se deu no final do segundo semestre, o que teria evitado o primeiro elemento. Esses dois aspectos fizeram com que a proposta fosse realizada em 32 aulas com oito atividades. Isso demonstra uma alteração do plano de atividades tanto em relação ao número de aulas previstas e aplicadas de fato quanto ao rendimento das aulas e ao tempo previsto para cada uma delas.

O que, *a priori*, podemos enumerar como um ponto negativo nesse processo serviu e servirá de apoio para mudanças e melhorias do processo em atividades futuras, como o comando de atividade e mais aulas lúdicas em todos os níveis de EF II. A ludicidade está sendo negligenciada nesse nível, o que sacrifica os alunos, tomando-os como maduros, o que ainda não o são. Um dos destaques da aplicação pedagógica foi nos valer e colocar em prática o conceito de mediação de Geraldi (2013), em que a intervenção planejada do professor nas atividades de leitura auxilia a escolha e o desenvolvimento do hábito de leitura do aluno. Não somente a intervenção do professor em sala de aula, mas também a do bibliotecário no momento da leitura na biblioteca (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012), os espaços físicos, os recursos disponíveis e, principalmente, a administração do tempo.

Podemos destacar, também, a intervenção docente (PETIT, 2009) nos momentos em que as pesquisas dos alunos falharam na apresentação do livro *Bocejo*. Nesse sentido, a mediação serviu para instrumentalizar os alunos com relação ao conhecimento de mundo. Ao fazer a leitura dialogada, os alunos perceberam a importância da pesquisa que foi realizada anteriormente. O que os alunos não entenderam, inicialmente, ficou claro no momento da leitura. E se não fizéssemos a complementação das informações, a leitura compartilhada ficaria incompleta. Destacamos, ainda, a nossa insistência em tirar a atenção dos alunos do celular para que, finalmente, participassem das aulas, ao menos prestando atenção nas leituras e nas apresentações dos colegas.

No que se refere ao espaço da escola, foi possível utilizar sala de aula, a biblioteca, a sala de informática e também os espaços coletivos, como a área de refeição e o pátio. Em todos esses, as atividades funcionaram assim como planejado. A presença colaborativa do bibliotecário na organização dos materiais de pesquisas e na localização dos materiais de leitura do acervo foi muito importante. Ele auxiliou tanto com as listagens dos materiais disponíveis do PNBE (2009, 2011 e 2013) quanto no acesso aos livros novos que chegaram em 2019 e foram, imediatamente, disponibilizados, inclusive com o intercâmbio com outras escolas de alguns volumes para que houvesse livros do mesmo título para toda a turma, enciclopédias, entre outros materiais de referência. Além disso, a confiança em permitir que os livros circulassem em caixas até a sala de aula foi de grande valia para todo processo de aplicação. Ressaltamos ainda o apoio da escola e da direção

nos momentos em que foi necessário fugir da rotina para proporcionar momentos de leitura fora da sala de aula, o que demonstra que o incentivo à leitura não é somente “tarefa” do professor, mas fica muito mais rico e melhor se todos os atores do processo educativo se envolverem. Nesse sentido, a leitura-fruição é um projeto mais coletivo e inerente à própria escola. Não seria possível a realização das atividades sem o envolvimento do bibliotecário e sem o acervo e o espaço da biblioteca escolar.

O uso do celular e a não participação em algumas atividades de um pequeno grupo resultou em uma execução limitada do projeto, porque deixaram leituras e atividades sem fazer, porém, eles se envolveram em algumas leituras e até deram atenção às apresentações dos colegas. Isso demonstrou que o texto literário tem uma distinção tão grande e tão forte a ponto de fazer o aluno deixar o celular e ouvir a leitura. Por isso, deixamos de lado o mito de que eles não gostam de ler, ou não leem, para evidenciar que faltava interesse no texto literário por relacionarem essa leitura a obrigação de serem avaliados. Ou seja, eles queriam ler, mas não queriam ter a obrigação de fazer atividades. E, afinal qual era o objetivo senão a leitura-fruição? Tal atitude dos alunos demonstrou a relevância da leitura que fizemos: mesmo não realizando as pesquisas ou as atividades propostas, os momentos em que lemos para os alunos os atraiu a ponto de deixarem o celular e prestarem atenção. Esse dado é interessante: o professor é o agente de leitura experiente e que pode envolver os alunos. Para isso, precisa ler para eles constantemente.

Outro ponto forte deste processo foi a interação dos alunos em algumas atividades que não eram para ser em grupo, mas, por causa das discussões, acabou por aproximá-los nos momentos de atividades. O desenvolvimento de atividades lúdicas para um nível final de EF em que isso não tem acontecido, a não ser em aulas de Artes, transformou a interação desses alunos de uma maneira muito positiva.

Ficou explícita a aceitação por parte dos alunos de textos menores – contos, poemas, crônicas - em detrimento de leitura nenhuma. E, também, a mudança, tanto da professora quanto dos alunos, no que se refere ao trabalho com poemas em sala de aula. A resistência inicial de ambos deu lugar a uma real apreciação e envolvimento na leitura também na execução das atividades. Antes do projeto e da aplicação, não havíamos trabalhado com poemas em sala de aula; havia sempre uma resistência tanto por parte dos alunos, pois não entendiam os textos, quanto

por nossa parte, por não encontrarmos uma maneira de interação que tornasse a leitura desse gênero agradável. Não obstante, a escolha por atividades lúdicas foi a solução encontrada para que aceitassem ler poemas em sala de aula.

Chamamos a atenção que houve, de nossa parte, falha no comando em uma atividade. O conceito de leitura-fruição ficou claro, mas não a execução da atividade baseada na leitura, o que serviu de experiência e aprendizagem para que, em situações, não nos prendamos ao “tempo prescrito”, mas sim ao “tempo real” no que diz respeito ao planejamento das atividades (ROCHA, 2013). A administração do tempo é um item que precisa ser levado em conta para que todo processo funcione, para que se possa (re)planejar, para que a leitura possa ser gradual, iniciando pelos pequenos textos e aumentando com o passar do tempo, mas principalmente para que haja entendimento por parte dos alunos daquilo que o professor espera que eles produzam. Conforme ressalta Rocha (2013),

Mesmo sem conhecer a turma, o professor antecipa o planejamento, o trabalho a ser desenvolvido preparando cada uma de suas aulas, decidindo sobre o método a ser utilizado para desenvolver cada conteúdo e escolhendo o material didático que vai empregar como suporte para realizar o seu trabalho (ROCHA, 2013, p. 221).

E de que adianta todo esse planejamento se não conhecemos, de fato, nossos alunos? Para Zanchet (1998). “[...] é incontestável a necessidade de alimento para a sobrevivência: contudo, a questão está no ‘tipo’ de alimento a ser usado” (ZANCHET, 1998, p. 52, destaque da autora); leia-se por alimento aquilo que nutre nosso intelecto, como a leitura, por exemplo. “A literatura deve auxiliar o aluno a ler o mundo, caso contrário, vazia de função, perder-se-á no rol dos manuais” (ZANCHET, 1998, p. 55); e, para que isso aconteça, precisamos conhecer o que “gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2018, p. 34), e, principalmente, “levar em consideração qual o enredo que enreda o leitor” (GERALDI, 2011, p. 60). O grupo de alunos que conhecíamos tinha poucos adeptos à leitura, assim, decidimos buscar textos que fossem adequados à idade e à realidade deles, textos literários com temas variados. As atividades foram desenvolvidas de maneira lúdica, e o que conseguimos foi a participação de quase toda a turma.

Assim, podemos afirmar que o resultado da aplicação pedagógica foi positivo, com algumas falhas que podem ser corrigidas em futuras aplicações, e que as

atividades lúdicas como práticas pedagógicas foram eficientes para desenvolver nos alunos a leitura-fruição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da necessidade de motivar os alunos a lerem, de maneira diversificada e prazerosa; de uma melhoria na condição humana dos educandos, ampliando a reflexão sobre o mundo ao seu redor e sua participação como cidadão atuante na comunidade em que vivem, fazendo despertar uma consciência de nossas realidades; e, também, do desenvolvimento de um dos eixos do ensino da LP. A necessidade não era apenas dos alunos, mas também nossa, como professora pesquisadora. Intentávamos resgatar nossas habilidades como leitora de literatura, superando limitações e preconceitos dentro do ambiente escolar, mais especificamente, na sala de aula.

Para isso, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver práticas pedagógicas variadas de leitura-fruição e demonstrar um aumento no interesse pela leitura literária por meio de atividades diversificadas. Descobrimos que o trabalho com alunos da série final do EF também pode ser feito de maneira lúdica, pois foram as atividades propostas após as leituras que possibilitaram uma participação maior dos alunos nas leituras e nas atividades desenvolvidas em cada etapa da aplicação pedagógica, com textos diversos e de vários gêneros. Assim, os objetivos de desenvolvimento de práticas e de aumento do interesse dos alunos pela leitura literária foram atendidos com o uso dessa metodologia.

Quanto aos objetivos específicos, a saber, a investigação teórica e metodológica sobre leitura e mais especificamente a leitura-fruição, o reconhecimento do ambiente escolar e a utilização dos espaços para a realização das atividades de prática pedagógica e avaliação dos seus resultados, todas as expectativas foram atendidas.

No que se refere às referências bibliográficas que sustentam essa pesquisa, partimos das propostas de ensino da leitura de Geraldi (1997, 2010, 2011, 2013), dos problemas de leitura apresentados por Leffa (1996), da concepção de leitura como prática de interação exposta por Koch (2002) e Santos (2011) e das perspectivas de leitura e de mediação de Petit (2009), além de outros estudiosos.

Metodologicamente, a pesquisa foi situada nos pressupostos da LA (m), sendo uma pesquisa qualitativa interpretativista, de abordagem etnográfica (OLIVEIRA, 2007), com ênfase na pesquisa-ação (TRIPP, 2005), utilizando-se como procedimento de geração de dados o diário de campo, que nos possibilitou

apontamentos quanto ao desenvolvimento das atividades e às nossas impressões durante o processo de pesquisa, mostrando-se como um instrumento de registros bastante eficiente.

A intervenção da professora orientadora foi primordial, tanto nas indicações de leitura e de ideias de atividades, quanto nas correções e orientações, seja em encontros presenciais, vídeo-chamadas, mensagens de *WhatsApp* e e-mails.

Com relação ao ambiente, à comunidade escolar (direção, bibliotecário e funcionários) e aos espaços físicos (sala de aula, biblioteca, sala de informática e pátio), ou seja, todo contexto envolvido, as expectativas foram superadas. O apoio das pessoas e a disponibilização de materiais e espaços sempre que solicitado foi um diferencial de sustentação para que as atividades fossem desenvolvidas. Embora estejamos há sete anos sem receber livros novos do programa PNBE, outras maneiras de aquisição foram providenciadas, o que supre, até certa medida, a manutenção do acervo. O único fator negativo é a falta de equipamentos suficientes na sala de informática.

Esse trabalho de pesquisa trouxe algumas dúvidas. Será que a nossa intervenção na escolha dos textos e as propostas de atividade diferenciadas seriam suficientes para motivar os alunos a ampliar suas leituras? Elas teriam algum efeito em suas reflexões e ações como cidadãos participantes de uma sociedade? Para a segunda pergunta, não há como obter uma resposta nesse momento, é alimentarmos a expectativa para ter feito a diferença na vida dos nossos alunos. Porém, para a primeira, a resposta foi confirmada, pois constatamos a participação da maioria nas leituras e nas atividades. Com exceção de um pequeno grupo de alunos que, inicialmente, estiveram envolvidos com o uso do celular em momentos indevidos, mas que, ao final, tiveram sua participação ao menos no acompanhamento das leituras e posteriormente, também, nas atividades.

Portanto, a principal pergunta, ou problema desta pesquisa, foi levar em consideração a sala de aula e elencar que tipos de atividades seriam adequados e pertinentes para o incentivo à leitura-fruição, em uma turma de 9º ano do EF. Chegamos à conclusão que todas as atividades que propusemos e realizamos realizar de maneira lúdica tiveram um resultado positivo. Houve algumas poucas falhas de comando e de administração do tempo que impossibilitaram que todas as atividades fossem realizadas.

Durante todo o processo de elaboração das atividades e posterior aplicação, a preocupação era seguir aquilo que foi planejado e o que determinavam as teorias que embasaram a pesquisa. Conseguimos, dessa forma, colocar em prática aquilo que nos propusemos: encaminhar leituras diversificadas, desenvolver práticas lúdicas sem a necessidade de avaliações tradicionais; praticar a inter-relação defendida pelos autores pesquisados, tais como incitar, observar e participar de discussões que surgiram a partir das leituras utilizando os espaços da escola.

Diante de tudo que expusemos até agora, percebemos que algumas situações poderiam ter sido desenvolvidas de uma maneira diferente, como a administração do tempo para que todas as atividades fossem aplicadas, inclusive com maior ênfase nas explicações; uma sala de informática melhor equipada com um funcionário que realmente entendesse da área; e uma atitude diferenciada com relação ao uso dos celulares em sala de aula, para que fossem usados como ferramentas pedagógicas e não empecilhos.

Constatamos que, mesmo que o resultado não tenha sido totalmente cumprido como planejado, vincular leituras a atividades que permitam a inter-relação entre os alunos e professor, e a reflexão dessas em seu cotidiano, proporcionam uma satisfação na relação entre o leitor e os textos lidos. A leitura-fruição precisa estar presente nas vidas de todos, mas principalmente em nossos alunos de EF que estão em formação como alunos leitores. Porém, não devem ser sem um objetivo, sem uma razão, sem saber o porquê ou para quem. Eles precisam ser envolvidos nesse processo.

Concluimos com as seguintes constatações: os últimos dois anos foram de grande aprendizagem; foram também os primeiros anos de contato com a regência de turmas com aulas de LP. Inicialmente, apenas repetimos aquilo que aprendemos no passado, um único jeito de ensinar literatura, ler e responder a perguntas.

Percebemos que as atividades lúdicas são mais trabalhadas com alunos dos primeiros anos do EF e deixadas à revelia com os últimos, mas elas poderiam ser mais valorizadas, pois possibilitam uma interação maior entre os alunos, momentos em que eles podem trocar experiências, dialogar sobre suas diferenças, suas dificuldades e expectativas para o futuro. Aprendemos que todo tipo de leitura é importante, mas que a leitura literária pode trazer uma reflexão diferente, uma nova forma de pensar e ver o mundo por meio da literatura.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, V.H. BRITTO, L. P. L. Promoção X Mitificação da Leitura. **Boletim ALB**, Campinas, SP, n. 3, p. 3-4, ago. 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 27.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **A aula com acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. Leitura e Mediação. In: BARBOSA, J.B.; BARBOSA, M. V. (orgs.). **Leitura e Mediação**: Reflexões sobre a formação do professor. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 25-48.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-87.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: introdução**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Algumas reflexões sobre o ensino da leitura. In: KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 155-157.

LAJOLO, M. Tecendo a leitura. In: LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006[1994], p. 104-109.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

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

MAFRA, N. D. F. **Leituras à Revelia da Escola**. Londrina/PR: Eduel, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-107.

MOITA LOPES. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**. Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459>. Acesso em: 9 fev. 2015.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ROCHA, M. do R. C. O uso do tempo da sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 217-238.

SANTOS, L. W. (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro; UFRJ, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61137353/Generos-textuais-nos-livros-didaticos-de-Portugues-Santos-2011>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001, p. 17-48.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro, Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012

ZANCHET, M. B. Literatura e Subjetividade: a mediação do professor. **Anais... JELL** – Jornada de Estudos Linguísticos, Marechal Candido Rondon, PR, v. 1, n. 1, p. 52-55, set.1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A - PROJETO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA - LEITURA NA ESCOLA E NA VIDA: O TEXTO LITERÁRIO EM FOCO PARA O 9º ANO

Proponente/Regente: Profa. Dulcinéia Fávaro Zottesso
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
Participantes: Alunos do 9ºD vespertino

ATIVIDADE 1: Aluno-leitor nos diferentes espaços da escola (03 aulas).

Descrição	Materiais
<p>Dividiu-se a turma em grupos e vários temas foram sugeridos para pesquisa. Temas que envolvem a história da humanidade desde seu surgimento até os dias atuais e alguns seres míticos que presentes na história; os temas estão representados nas páginas do livro Bocejo, do lado direito elas são negras numa alusão ao sono, e nas páginas à esquerda, imagens que sugerem a construção de personagens em uma ordem cronológica na linha do tempo, como: a criação do mundo na visão científica e religiosa, seres míticos e cômicos, o surgimento da vida humana - o homem primata e pré-histórico, o Egito antigo e os faraós, a Grécia antiga e os seres mitológicos, a Roma antiga – gladiadores, ascensão e queda de Roma e seus mitos, contos de fadas, os Vikings, a Idade Média – igreja e a Santa Inquisição, Napoleão Bonaparte, Francisco Goya, levantamento de 3 de maio de 1808 na Espanha, Idade Moderna – Revolução Industrial, Comunismo e Capitalismo, Einstein e a Teoria da Relatividade, Salvador Dali / Os relógios – Alice no país das maravilhas, bomba atômica, tecnologias e a viagem a Lua. Para que os alunos pudessem pesquisar sobre todos esses temas, fizeram visitas à biblioteca para pesquisar na enciclopédia Barsa e outras fontes como livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio; Visitaram a sala de informática para complementação de pesquisa; A leitura dialogada do livro Bocejo foi feita pela professora dando a interpretação das imagens com o auxílio das pesquisas dos alunos e com a participação oral deles. Na medida em que as imagens sugeriram os temas, os alunos apresentaram suas pesquisas, oralmente ou por meio da leitura de suas anotações. Esse momento de exposição da história se deu no pátio em espaço aberto. Após o término da apresentação os alunos foram encaminhados à sala de aula e lá puderam criar sua própria representação da leitura. A escolha da representação nessa primeira atividade pode ser livre – resumo, resenha, desenho etc. A livre escolha deu-nos informações sobre esse grupo de alunos, como por exemplo, quem deles tem habilidades para o desenho ou para outros tipos de representação que escolheram. Após suas produções prontas, foram compartilhadas em sala de aula entre colegas e professora.</p>	<p>Livros da biblioteca</p> <p>Computadores Sala de Informática</p> <p>Caderno</p> <p>Livro “Bocejo”</p>

ATIVIDADE 2: Cadastramento no site SKOOB (01 aula).

Descrição	Materiais
<p>Com o intuito de motivar a leitura e posterior compartilhamento das leituras, os alunos foram levados à sala de informática da escola e orientados quanto ao seu cadastro no site Skoob, e sobre como registrar sua opinião a respeito de suas leituras. Eles se cadastraram no site para que, posteriormente, fizessem suas postagens a respeito das suas leituras. A lei no município em que se desenvolveu o estudo permite que o celular seja usado somente para fins pedagógicos na escola. Então os cadastros deles foram realizados nos computadores da sala de informática e os posteriores registros puderam ser elaborados e postados com o uso dos computadores da escola em momento previamente agendado, ou ainda em seus celulares em casa.</p>	<p>Caderno Caneta Computadores Rede de Internet</p>

ATIVIDADE 3: Conhecendo contos temáticos – Coleção “A palavra é...” (04 aulas).

Descrição	Materiais
<p>Os nove livros da coleção “A palavra é...” foram levados à sala de aula para demonstração. Cada obra possui dez contos, porém alguns se repetem. Estes contos foram escaneados para projeção ampliando a quantidade de títulos disponíveis. Há uns poucos repetidos, mas tivemos uma quantidade de 69 contos diferentes nesta coleção. Inicialmente, a professora fez uma explanação, lembrando quais são as características dos contos. Em seguida ela leu um dos contos. Uma caixa decorada e identificada como caixa de “Contos – A palavra é ...” foi levada até a sala para que cada aluno escolhesse o que mais lhe agradasse e fizesse a leitura silenciosa. Os alunos puderam escolher o texto que mais lhes agradasse e a partir de suas leituras fizeram cartazes temáticos para serem expostos no mural da escola. Mural – “Contos temáticos– 9º ano D”; os livros têm os seguintes temas: A palavra é... Festa, Humor, Portugal, Mulher, Interior, Escola, Mistério, Futebol e Amor. Os alunos puderam representar em seus cartazes um ou mais contos de que mais gostaram. Há espaços no pátio e nos corredores do espaço da escola onde aconteceram o compartilhamento das impressões de suas leituras. A partir das escolhas individuais e após suas leituras, os alunos compartilharam o que leram, primeiramente com os colegas em sala de aula e só após montamos a exposição. Dando continuidade ao processo de compartilhamento, os alunos deveriam postar no site <i>Skoob</i> suas opiniões. Essa coleção apresenta contos sobre temas diversos com autores clássicos e modernos. A professora fez a leitura inicial de um conto escolhido diretamente da caixa, pois não pretendia que houvesse uma distinção entre um texto ou outro – melhor ou pior. Nessa caixa estavam os contos provenientes dos nove livros da coleção. Eles puderam ler quantos contos quiseram e após a escolha dos contos dos quais mais gostaram, eles fizeram cartazes que representavam as histórias que leram. Os cartazes foram expostos</p>	<p>Nove livros da coleção “A palavra é...” (Cada livro possui 10 contos, embora alguns se repitam, haverá quantidade 69 contos disponíveis)</p> <p>Canetas e lápis coloridos. Lápis, borracha e apontador.</p> <p>Recortes de revistas.</p> <p>Folhas de sulfite e cartolina.</p>

<p>em mural específico que indicava “o que o 9º ano está lendo”. A representação nos cartazes foi livre, mas a professora sugeriu <i>emoticons</i>, <i>memes</i> e HQs. Os alunos que escolheram contos de mesma temática puderam trabalhar juntos na representação. A relação de contos (títulos e autores) está no ANEXO D.</p> <p>Obs.: Não foi problema o empréstimo, pois os livros em questão foram adquiridos pela professora.</p>	
---	--

ATIVIDADE 4: A Vida nas Crônicas – Crônicas lidas pelos alunos do 9º ano (04 aulas).

Descrição	Materiais
<p>Nas aulas seguintes, apresentamos as crônicas e como exemplo concreto as obras: “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo, “Eu sei, mas não devia”, Marina Colasanti, “Recado ao Sr. 903”, Rubem Braga, e “Cafezinho”, Rubem Braga. Para a apresentação destas crônicas utilizamos para algumas delas, ao invés da leitura da professora, a demonstração de vídeo/áudio que narram algumas delas, conforme links (ver Anexo A). Os vídeos foram baixados antecipadamente para garantir que estivessem disponíveis no momento da apresentação. Como são poucas crônicas, os alunos deveriam trabalhar em grupo. A representação dos textos escolhidos por cada grupo deveria ser feita por imagens escolhidas por eles e coladas em folha sulfite para exposição no mural da escola, uma folha para cada aluno. Os vídeos com a narração de algumas crônicas e a projeção do texto foram expostos simultaneamente no quadro da sala de aula ou na sala de informática conforme a disponibilidade na escola; e as outras foram lidas pela professora. Em seguida apresentamos aos alunos uma caixa com as crônicas para que escolhessem aquela que mais gostassem e se identificassem. Após a leitura eles deveriam pesquisar uma imagem e colocá-la em uma folha sulfite para montarmos um mural da turma em que o título será “A Vida nas Crônicas – Crônicas lidas pelos alunos do 9º ano”. Nesse mural apareceria a imagem escolhida pelo aluno, além do título e autor; eles poderiam ou não se identificar individualmente.</p> <p>Obs.: Ver relação de crônicas no Anexo A (Outras crônicas foram adicionadas a caixa conforme disponibilidade na biblioteca – Anexo B e C)</p>	<p>Internet Projetor Papel Sulfite Tesoura Cola Material para recorte</p>

ATIVIDADE 5.1: Outras Crônicas-Acervo PNBE 2009, 2011 e 2013 – Crônicas lidas pelos alunos do 9ºano (04 aulas).

Descrição	Materiais
<p>Os volumes escolhidos pela professora fazem parte do acervo da escola e foram separados em uma caixa identificada. Estes livros foram levados para a sala de aula, onde os alunos trabalharam a</p>	<p>Internet Projetor Papel Sulfite</p>

<p>leitura e apresentação oral em dupla ou trio. Esperava-se que a apresentação fosse por meio de falas alternadas em que todos os integrantes participassem. Foi sugerido uma caracterização de personagens – máscaras, marionetes, trajes, etc.</p> <p>Selecionamos alguns volumes que constam da listagem do PNBE dos anos de 2009, 2011 e 2013. Entre outros.</p> <p>Obs.: Ver relação de livros no Anexo A, B e C (somente os do PNBE já separados. Os outros foram adicionados a caixa conforme disponibilidade na biblioteca)</p>	<p>Tesoura Cola Material para recorte</p>
--	---

ATIVIDADE 5.2: Conhecendo Poesias através do PNBE 2009/2011 e 2013–Poesias lidas pelos alunos do 9º ano (04 aulas).

Descrição	Materiais
<p>Os alunos puderam escolher a poesia que mais lhe interessassem ou que mais se identificassem consultando os textos que estavam em uma caixa identificada como caixa de poesias.</p> <p>Após a escolha e leitura os alunos deveriam elaborar um pequeno relato pessoal sobre sua impressão em relação à poesia e colocar em uma folha sulfite este pequeno relato juntamente com uma imagem que o representasse. Essas atividades foram expostas no mural da escola dentro do projeto “O que o 9º ano está lendo”. Eles também puderam escolher declamar para seus colegas de sala, ou ainda para outras turmas.</p> <p>Selecionamos alguns volumes que constam da listagem do PNBE dos anos de 2009, 2011 e 2013. Entre outros.</p> <p>Obs.: Ver relação de livros no Anexo B (somente os do PNBE. Os outros foram adicionados a caixa conforme disponibilidade na biblioteca)</p>	<p>Papel Sulfite Tesoura Cola Material para recorte Caixa de livros</p>

ATIVIDADE 5.3: Conhecendo Poemas através do PNBE 2009/2011 e 2013–Poemas lidos pelos alunos do 9º ano (03 aulas).

Descrição	Materiais
<p>A proposta de atividade com os poemas foi um pouco diferente. Após a escolha do texto e leitura, cada aluno faria uma representação livre de sua leitura, e, ao invés de colocarmos no mural, cada aluno montaria uma espécie de história em quadrinhos e faria a exposição montando em uma caixa de sapato uma réplica de projetor em que as imagens seriam coladas em série num mecanismo de rolagem.</p> <p>Obs¹.: Assista vídeo sugestivo. https://www.youtube.com/watch?v=P-osrJ1DUa8 https://www.youtube.com/watch?v=5LgpH1VqPz4</p>	<p>Papel Sulfite Tesoura Cola Material para recorte A caixa de livros Caixa de Sapato Tampinhas de garrafa PET Hastes ou canudos</p>

<p>Selecionamos alguns volumes que constam da listagem do PNBE dos anos de 2009, 2011 e 2013, entre outros.</p> <p>Obs².: Ver relação de livros no Anexo B (somente os do PNBE. Os outros foram adicionados a caixa conforme disponibilidade na biblioteca)</p>	
--	--

ATIVIDADE 6: Contos... A contemporaneidade no tempo e na escrita dos contos versus a constância dos temas humanos (04 aulas).

Descrição	Materiais
<p>Já havia chegado novos livros, na biblioteca da escola, em quantidade suficiente para a turma toda e ainda mais, escolhi alguns volumes para montar uma caixa e levar para sala de aula. Dessa forma os alunos poderiam escolher entre esses livros, contos mais modernos que os anteriores. Os títulos escolhidos para essa etapa são os que chegaram em 2019. A coletânea desses contos foi publicada entre os anos de 1999 a 2019</p> <p>Os alunos poderiam representar em seus cartazes/sulfite um ou mais contos de que mais gostaram. Montando um aparato maior que a caixa de sapato da outra atividade, em uma espécie de TV de grande porte. Esta poderia ficar exposta na Biblioteca para que todas as turmas que a visitassem vissem a apresentação do nosso 9º ano. A grande TV poderia ser construída em caixa de papelão ou até de madeira conforme a disponibilidade e habilidade dos alunos.</p> <p>Os alunos poderiam escolher a obra que mais lhe agradasse para leitura. Parte da aula, cerca de 20 minutos, seria utilizada para escolha. A obra escolhida seria retirada do acervo, via empréstimo pelo sistema da biblioteca*. Os espaços físicos deveriam ser variados: sala de aula, biblioteca, pátio da escola etc. Os alunos poderiam iniciar a leitura na escola (biblioteca, sala de aula, pátio da escola) e finalizar em casa tomando o livro emprestado. O período para a leitura deveria ser de uma semana com direito a uma renovação, em um total de quinze dias para leitura. Após duas semanas no máximo os alunos deveriam postar no <i>Skoob</i> suas opiniões sobre o que leram.</p> <p>*Obs.: Os livros selecionados estão relacionados no Anexos C e D.</p>	<p>Papel Sulfite Tesoura Cola Material para recorte A caixa de livros Caixa de Papelão Madeira Tampas Cabos de vassoura, entre outros.</p>



Imagem da Exposição do Museu Nacional em Bogotá – Colômbia

Antes de propor essa atividade, seria realizada uma apresentação com fotos tiradas no Museu Nacional e outros locais visitados pela professora, na Colômbia. Seria uma apresentação mais especificamente de imagens e de um relato pessoal. O objetivo era compartilhar com os alunos a experiência vivida pela professora e demonstrar como o conhecimento pode enriquecer o nosso trabalho e ampliar seus conhecimentos, mesmo não participando da mesma experiência. Infelizmente, alterações na programação da escola impediram que essa atividade fosse realizada.

ATIVIDADE 7: A biblioteca é de todos... A leitura-fruição em ação. (03 aulas)

Descrição	Materiais
<p>Para uma última atividade com os alunos dentro da aplicação pedagógica, a turma deveria se organizar em grupo e decidir o que eles leriam de todo o acervo da escola. Eles deveriam escolher o material na biblioteca, sem a intervenção da professora. Após a leitura, deveriam organizar a apresentação do que foi lido. Para a apresentação, eles deveriam escolher como contar a história que leram. As sugestões da professora foram a “contação” de história para a própria turma ou para outras conforme a disponibilidade – alguns professores de história, geografia, matemática, artes, inglês e português, colocaram-se a disposição para ceder suas aulas para a aplicação dessa atividade. Outra sugestão seria a montagem de uma maquete em que a história fosse contada com cenas e personagens. A escolha seria livre, mas deveria ser um texto um pouco mais extenso que os que foram trabalhados nas atividades anteriores. Não seria cobrado um texto escrito, somente a representação oral e física por meio da maquete.</p>	<p>Todos os materiais que os alunos acharem necessários.</p>

ANEXOS

ANEXO A – RELAÇÃO DE CRÔNICAS

Título	Autor
<p>Eu sei, mas não devia¹ Amai o próximo, etc. ... O lixo² Foto O melhor amigo Hora de dormir O jovem casal abril, 1953 Recado ao Sr. 903³ Cafezinho⁴ Nelson Rodrigues (Copa do Mundo de 1962) Véspera da conquista do bicampeonato mundial pelo Brasil.</p>	<p>Marina Colasanti Marina Colasanti Luis Fernando Veríssimo Luis Fernando Veríssimo Fernando Sabino Fernando Sabino Rubem Braga Rubem Braga Rubem Braga Nelson Rodrigues</p>
Vídeos	
<p>1 https://www.youtube.com/watch?V=Ax7TIU9pmc4&t=6s 2 https://www.youtube.com/watch?V=lxxrjootpy4 3 https://www.youtube.com/watch?V=wb6bbqqc5uc 4 https://www.youtube.com/watch?V=rmxcdkwtq</p>	

ANEXO B - RELAÇÃO DE CRÔNICAS, POEMAS E POESIAS

Crônicas
<ul style="list-style-type: none"> - (...) e Crônicas para ler na escola - João Ubaldo Ribeiro - 50 crônicas escolhidas – Rubem Braga - As crônicas marcianas – Ray Bradbury - Cem melhores crônicas - Mário Alberto Campos de Moraes Prata - Crônicas para jovens de amor e amizade – Clarice Lispector - Pedro Karp Vasquez - Crônicas para ler na escola – Carlos Heitor Cony - Melhores crônicas – Ignácio de Loyola Brandão - Melhores crônicas – Rachel de Queiroz - O espalhador de passarinhos & outras crônicas – Humberto Azevedo Furquim Werneck- Sebastião Geraldo Nunes - Tempo de descabelar e outras crônicas cabeludas – Sebastião Geraldo Torres-Rita de Cássia Espescht -Crônicas para ler na escola – Marcelo Rubens Paiva
Poesia
<p>(2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ferreira Gullar - poesia e prosa completa – José Ribamar Ferreira - Pintando poesia – poemas inspirados em telas de José Sorrenti- Neusa Sorrenti - Poesia completa – Jorge Lima <p>(2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poesia Matemática – Mariana Newlands – Millôr Fernandes - Poesias completas – Mário de Andrade <p>(2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poesia faz pensar – Diversos autores
Poemas
<ul style="list-style-type: none"> - Coleção Melhores Poemas – Mário de Andrade <p>(2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bichário – poemas – Otoniel Santos Pereira - Poemas para crianças – Fernando Pessoa – Alexei Bueno Finato - Melhores poemas José Paulo Paes – José P. P. da Silva - Melhores poemas – Manuel Bandeira <p>(2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poemas reunidos – Geraldo Carneiro - 50 poemas e um prefácio interessantíssimo – Mário de Andrade – Gika - Poemas de ouvido – Renato da Rocha Silveira

ANEXO C – RELAÇÃO DE OBRAS – CONTOS E CRÔNICAS

“A legião estrangeira” – Clarice Lispector (Contos):

- Os desastres de Sofia;
- A repartição;
- A mensagem;
- Macacos;
- O ovo e a galinha;
- Tentação;
- Viagem a Petrópolis;
- A solução;
- Evolução de uma miopia;
- A quinta história;
- Uma amizade sincera;
- Os obedientes; e
- A Legião Estrangeira.

“Essas pequenas ocasiões que nos fazem quem somos” – Bruno Palma e Silva (Contos):

- Primeiras leituras:
 - Uns poucos livrinhos
 - Um caminho suave com bolo de cenoura
 - Nadar para longe;
- Quietinho (ou “Um trauma de infância”);
- Casinha branca;
- Vinte mil léguas numa concha;
- Felicidade;
- Gabriel;
- O destino do pobre YunFang;
- A flor;
- Olhai as aves do céu;
- Uma parábola;
- Titicaca;
- Quinze anos;
- Tarô;
- Numa noite de agosto;
- Aos pedaços;
- Avôs;
- Duque;
- Tardes no café;
- Horário de verão;
- Uma carta meio confusa;
- Talvez;
- Palavras cruzadas;
- Rabo de cachorro;
- Uma trilogia da vida comum:
 - Mamões e casamento
 - Blocos de desmontar
 - Uma chaleira de água quente;
- Gabriel dourado;
- Peixe dourado; e
- São essas vezes.

“Noites Egípcias e Outros Contos” – Alexander Púchkin -Trad. Cecília Rosas (Contos):

- Noites Egípcias e Outros Contos;
- A casinha solitária na Ilha de Vassili;
- Do editor;
- A nevasca;
- A senhorita camponesa;
- História do povoado de Goriúkhino; e
- Noites egípcias.

“Sonhos Rebobinados” – Humberto Werneck (Crônicas):

- Alta paquerologia
- Cinquenta tons de branco
- Garimpando amores
- Nas barbas da multidão
- Minha vida com Sartre
- No trono em Paris
- Vala comum
- Cemitério virtual
- Cinzas e diamantes
- Feliz aniversário?
- Centrifugando
- Vista aérea do passado
- Ajoelhado no milho
- Ignorância clássica
- A perua vã
- Saindo do armário
- Pano pra manga
- Adeus à arma
- Meu regime semiaberto
- Meu regime fechado
- Meu Quixote

ANEXO D – LISTA DE CONTOS DE CADA VOLUME “A PALAVRA É...”

Amor	Escola	Festa
<i>O bispo negro</i> Alexandre Herculano	<i>Trio em lá menor</i> Machado de Assis	<i>O Diplomático</i> Machado de Assis
<i>Última corrida de touros em Salvaterra</i> Rebello da Silva	<i>Fora de horas</i> Aluísio Azevedo	<i>Sua excelência</i> Artur Azevedo
<i>Os percevejos de Baltar</i> Camilo Castelo Branco	<i>Caso de adultério</i> Pedro Rabelo	<i>As festas de Reis de minha prima</i> Raúl Pompeia
<i>Hospitalidade holandesa</i> Ramalho Ortigão	<i>Uma criatura a quem nunca faltou nada!</i> João do Rio	<i>O Bloco das Mimosas Borboletas</i> Ribeiro Couto
<i>A caçada do malhadeiro</i> Conde de Ficalho	<i>Clara dos Anjos</i> Lima Barreto	<i>Primeiro de Maio</i> Mário de Andrade
<i>As duas manas</i> Júlio Dinis	<i>Baianinha</i> Ribeiro Couto	<i>A morte da porta-estandarte</i> Aníbal Machado
<i>O tesouro</i> Eça de Queirós	<i>Carmela</i> Antônio de Alcântara Machado	<i>A piedosa Teresa</i> Antonio de Alcântara Machado
<i>O tio da América</i> Fialho de Almeida	<i>Tragédia carioca</i> Rachel de Queiroz	<i>O Natal da Tia Calu</i> Orígenes Lessa
<i>Primeiro amuo</i> Trindade Coelho	<i>Eu era mudo e só</i> Lygia Fagundes Telles	<i>Caprichosos da Tijuca</i> Marques Rebelo
<i>O sexto sentido</i> Sá-Carneiro	<i>A solução</i> Clarice Lispector	<i>Natal na barca</i> Lygia Fagundes Teles
Futebol	Humor	Interior
<i>Uma conferência esportiva</i> Lima Barreto	<i>Quem conta um conto...</i> Machado de Assis	<i>Sô!</i> Machado de Assis
<i>Hora de football</i> João do Rio	<i>Plebiscito</i> Artur Azevedo	<i>O serão</i> José Veríssimo
<i>Linhas tortas</i> Graciliano Ramos	<i>Polítipo</i> Aluísio de Azevedo	<i>Última carpa</i> Valdomiro Silveira
<i>Corinthians (2) x Palestra (1)</i> Antônio de Alcântara Machado	<i>A nova Califórnia</i> Lima Barreto	<i>Uma academia da roça</i> Lima Barreto
<i>O Esperança Football Club</i> Orígenes Lessa	<i>O homem da cabeça de papelão</i>	<i>Joaquim Mironga</i> Afonso Arinos

<p><i>Descanso de futebol</i> Paulo Mendes Cartompos</p> <p><i>Iniciada a peleja</i> Fernando Sabino</p> <p><i>Juiz</i> João Antônio</p> <p><i>Bola falando grosso</i> Edilberto Coutinho</p> <p><i>Escapando com a bola</i> Luiz Vilela</p>	<p>João do Rio</p> <p><i>O olho torto de Alexandre</i> Graciliano Ramos</p> <p><i>Apólogo brasileiro sem véu de alegoria</i> Antônio de Alcântara Machado</p> <p><i>Garoto linha dura</i> Stanislaw Ponte Preta</p> <p><i>Aonde vai a poupança popular?</i> Millôr Fernandes</p> <p><i>Lixo</i> Luís Fernando Veríssimo</p>	<p><i>O saci</i> Hugo de Carvalho Ramos</p> <p><i>Largo da Matriz</i> Ribeiro Couto</p> <p><i>O imemorial apelo</i> João Alphonsus</p> <p><i>O ingênuo Dagoberto</i> Antônio de Alcântara Machado</p> <p><i>A fila</i> Murilo Rubião</p>
Mistério	Mulher	Portugal
<p><i>O espelho</i> Machado de Assis</p> <p><i>O lobisomem</i> Raimundo Magalhães</p> <p><i>Acauã</i> Inglês de Sousa</p> <p><i>Os pombos</i> Coelho Neto</p> <p><i>Sua Excelência</i> Lima Barreto</p> <p><i>A dança dos ossos</i> Bernardo Guimarães</p> <p><i>Flor, telefone, moça</i> Carlos Drummond de Andrade</p> <p><i>Companhia à noite</i> Orígenes Lessa</p> <p><i>Eu e Bebu</i> Rubem Braga</p> <p><i>A máquina extraviada</i> José J. Veiga</p>	<p><i>Trio em lá menor</i> Machado de Assis</p> <p><i>Fora de horas</i> Aluisio Azevedo</p> <p><i>Caso de adultério</i> Pedro Rabelo</p> <p><i>Uma criatura a quem nunca faltou nada!</i> João do Rio</p> <p><i>Clara dos Anjos</i> Lima Barreto</p> <p><i>Baianinha</i> Ribeiro Couto</p> <p><i>Carmela</i> Antônio de Alcântara Machado</p> <p><i>Tragédia carioca</i> Rachel de Queiroz</p> <p><i>Eu era mudo e só</i> Lygia Fagundes Teles</p> <p><i>A solução</i> Clarice Lispector</p>	<p><i>O bispo negro</i> Alexandre Herculano</p> <p><i>Última corria de touros em Salvaterra</i> Rebello da Silva</p> <p><i>Os percevejos de Baltar</i> Camilo Castelo Branco</p> <p><i>Hospitalidade Holandesa</i> Ramalho Ortigão</p> <p><i>A caçada do malhadeiro</i> Conde de Ficalho</p> <p><i>As duas manas</i> Júlio Dinis</p> <p><i>O tesouro</i> Eça de Queirós</p> <p><i>O tio da América</i> Fialho de Almeida</p> <p><i>Primeiro amor</i> Trindade Coelho</p> <p><i>O sexto sentido</i> Sá-Carneiro</p>