

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

NATHALY CRISTHINE RAMOS DA SILVA

**A MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS
NA ESCOLA: uma perspectiva etnográfica**

Recife
2018

NATHALY CRISTHINE RAMOS DA SILVA

**A MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS
NA ESCOLA: uma perspectiva etnográfica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Amanda Ganimo, CRB-4/1806

S586m Silva, Nathaly Cristhine Ramos da.
A mediação de práticas de leitura de livros literários na escola: uma perspectiva etnográfica/ Nathaly Cristhine Ramos da Silva. – Recife, 2018.
170 f.: il.

Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Mediação. 2. Leitura. 3. Livros literários. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes (Orientadora). II. Título.

372.4 (23. ed.) UFPE (CE2019-084)

NATHALY CRISTHINE RAMOS DA SILVA

**A MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS
NA ESCOLA: uma perspectiva etnográfica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (PPGEdu – UFPE)
1^a Examinadora (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro (PPGE – UFES)
2^a Examinadora (Externa)

Prof.^a Dr.^a Andréa Tereza Brito Ferreira (PPGEdu – UFPE)
3^a Examinadora (Interna)

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (CE/ DMTE – UFPE)
Examinador Suplente (Externo)

Aos meus pais, Antonio (em memória) e Antonia, por sempre terem me dito que estudar é importante e por todo o amor empregado na vida e na eternidade.

A minha avó, Noemi, a pessoa mais sabida que eu conheci na vida.

A todas e a todos as/os estudantes, que precisam ter o direito ao acesso à literatura cada dia mais garantido.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Antonio, que, há algum tempo, habita o lugar mais bonito e eterno do mundo: meu coração.

À minha amada mãe, Antonia, por ser sempre a pessoa com quem posso contar no final de tudo, por todo amor e compreensão, e também por ter, ainda que indiretamente, me levado até a escola pesquisada nessa dissertação.

Ao meu irmão, Bruno, por ter se unido mais a mim nesse período, pela calma que sempre transparece. Isso me inspira.

À minha queridinha Radija, por ser companhia silenciosa, mas muito importante em tantos momentos de escrita que foram menos solitários devido ao simples fato de ela ter ficado comigo.

Aos meus queridos tios Marcelo Ribeiro e Ribeiro, por todas as oportunidades de estudo durante minha formação escolar e pela eterna torcida pelo meu sucesso.

A tia Cícera e a Grazi, pelo amor que a gente sente desde muito tempo e pela torcida sempre sincera e afetuosa por mim.

Aos meus familiares, tios, primos e cunhada, pela sempre torcida e pelo afeto.

Ao amado Ricardo, por se aperrear junto comigo, por viver esse mestrado como se fosse dele, mas sobretudo por todo o amor, dedicação e apoio em simplesmente todos os momentos.

À queridíssima Socorro Nunes, pela confiança em mim, pelo respeito às minhas limitações, pelas orientações extremamente pertinentes e esclarecedoras, mas sobretudo por mostrar um lado doce da academia, cheio de poesia, afeto e partilhas. Eterna admiração por você, que é inspiração sempre.

Ao estimadíssimo grupo GPEALE, nas pessoas de *Socorro Nunes, Ray, Magda, Carol Almeida, Rosana, Roseane, Érica, Prof.^a Maria Lúcia de Figueiredo, Daiane, Prof.^a Débora Amorim, Juliana, Alê, Prof. Clécio Bunzen e Prof.^a Ynah Nascimento*, pelas discussões teóricas e pela enorme contribuição no meu crescimento enquanto pesquisadora e enquanto pessoa.

À professora Adriana, participante desta pesquisa, sem a qual muita coisa não seria possível. Minha gratidão se estende também à sua inspiradora prática e consequente contribuição para a formação de pessoas que nutram amor pelos livros. A você, minha admiração e carinho eternos.

À equipe gestora, aos docentes e aos funcionários da escola BEG, que me receberam por meses a fio, como se eu fosse um membro efetivo de lá. Gratidão pela acolhida e pela disponibilidade.

A todos os professores da minha formação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, por serem parte do que sou hoje como professora.

A Livia Suassuna, inspiração primeira na graduação em Letras, que fomentou em mim o desejo de seguir pela linha da Educação e por quem nutro admiração e afeto. Um orgulho ser sua eterna “peitica”.

À professora Maria Amélia Dalvi, pelas importantíssimas contribuições para o caminhar desta pesquisa desde a qualificação. Aprendizado em demasia e admiração por sua pessoa.

À professora Andréa Brito, também pelas valiosas contribuições para a construção deste trabalho, na disciplina de Seminários de Pesquisa em Educação e Linguagem, na qualificação e na finalização deste processo. Admiração sempre.

Ao professor Clécio Bunzen, pela parceria e pelas contribuições diretas e indiretas para que esta pesquisa ocorresse. Sou só admiração.

Aos professores do PPGEdU – UFPE, que contribuíram imensamente no meu percurso ao longo do mestrado: Prof. Artur Moraes, Prof.^a Janete Lins, Prof.^a Márcia Ângela Aguiar e Prof.^a Andréa Brito.

Aos queridos colegas da turma 34 do Mestrado em Educação, pelo ano de aprendizagens e compartilhamento de angústias e pelas boas risadas.

Aos colegas da linha de Educação e Linguagem: Cíntia Marques, Yarla Álvares, Alex Lima, Cristina Gomes, Adelyn Aquino, Ariana Santana e Elaine Lima, juntamente com os colegas que cursaram a disciplina de Metodologia: Willana Nogueira, Alex Vieira, Carol Cavalcanti e Rodrigo Nicéas, pelo carinho da convivência e pelos diálogos construídos. Nunca me esquecerei de nenhum de vocês.

A Elaine Lima, querida amiga que tanto admiro e respeito, não só pela inteligência, mas por ser uma pessoa boa e prestativa como poucas no mundo. Sigamos!

Às queridas Camila Silva, Carol Cavalcanti, Laudslaine Natali e Marcella Lima, pelo carinho e pela torcida, ainda que na ausência. Gratidão!

A Ray Farias, por todo o apoio que a gente se deu não só no meu mestrado, mas no dela. Que encontro bonito!

A Magda Dezotti, pelo carinho vindo lá do Paraná direto pra esse meu coração em Recife. Não tem distância que diminua a minha afetividade por você. Obrigada por tanto e por tudo que ainda vamos passar juntas.

Às Menines – Mariana Neves, Luís Távora, Bárbara Barros, Camila Queiroz, Eduarda Medeiros e Letícia da Fonte –, pelos momentos de descontração, torcida mútua e por estarem comigo há tanto tempo.

A Bibiana Terra (em memória), por toda a torcida em vida e por saber que ela permanece, onde quer que você esteja, minha amiga. Amo você!

A Sheysiane Taynan e a Paula Viana, pela torcida e pela amizade que tanto prezo e preciso.

A Fernanda Travassos, pela amizade e por não se esquecer de mim, mesmo com meus sumiços.

Ao irmão Jay Melo, que me fez passar de forma mais leve por muitas coisas nessa vida, inclusive o processo do Mestrado. Amo-te eternamente!

A Gracinha, Suelem, Allys e Krys, amigas queridas de tanto tempo que me incentivaram com palavras de amor e de torcida durante todo esse processo.

Aos queridos Ana Flávia Pires, André Gustavo e Denize Cunha, pelas boas risadas que vocês sempre me garantem e pelo afeto que vocês me fazem sentir sempre que estamos juntos.

A Mariana Maris, por ter participado deste trabalho quando ele ainda era um anteprojeto, pela amizade, pela torcida mútua e por todas as trocas que tivemos e vamos ter.

A Mayara Palácio, pelo carinho, pelo afeto e por me fazer senti-la sempre perto.

A Thays Lima, pela torcida, pelas conversas e por saber que podemos passar anos sem nos ver, mas sempre seremos amigas da mesma forma.

A Cândida Catarina, amizade que foi crescendo, torcida que cresce sempre, afeto que quero perto.

A Diego Alexandre, por, em 2015, ter me avisado do processo seletivo para o mestrado e ter me incentivado, pelo afeto e pela torcida que temos um pelo outro. Talvez você não saiba como foi decisivo o que me disse para que eu me submetesse à seleção.

Aos amigos Ailton Lima e Karla Beckman, por entenderem minha ausência e ainda assim estarem sempre perto de mim. Vocês são especiais!

À gestão da Escola Alzira da Fonseca Breuel, nas pessoas de Denio David, Luciana Maria e Josélia Barros e aos professores do turno da manhã, pelo apoio incondicional e pelo suporte que me foi dado durante mais de um ano e pela torcida sincera que sei que todos têm por mim.

Ao amigo Anderson Santana, pela torcida, pelas leituras que fez deste trabalho, pelas palavras de apoio, pela parceria linda de trabalho que temos e, sobretudo, pela amizade que lhe tenho.

Às queridas Andreia Marques e Maristela Moraes, pela torcida sincera, pela amizade bonita que construímos e pela parceria de trabalho que tanto prezo.

Aos meus alunos da Escola Alzira da Fonseca Breuel, pela relação bonita que construímos em 2017 e que perdura por 2018. Agradeço a compreensão de vocês

por algumas ausências minhas e por todos os momentos que tivemos e temos. Vocês sempre estarão em meu coração.

Aos meus ex-alunos da Fundação Bradesco, por terem me ensinado tanto durante o tempo em que estive lá e pelo amor que me foi dado até depois que saí de lá.

À minha afilhada amada, Emarielle Nunes, por todo o carinho e torcida desde sempre.

A Célia Guimarães e Carmita Miranda, pelos anos de terapia que foram primordiais para a minha saúde mental se manter da melhor maneira possível.

Ao CNPQ, pelo incentivo financeiro concedido.

*Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo*

(VELOSO,1997).

RESUMO

Esta dissertação teve como principal objetivo compreender quais foram os elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários propostas por uma professora dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública estadual localizada na cidade de Recife, capital de Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada nos princípios da perspectiva etnográfica. Os dados foram construídos a partir de observações, registros em diário de campo, gravações em áudio e duas entrevistas semiestruturadas – a primeira, realizada no período de observação das aulas e a segunda, baseada na leitura dos mapas de eventos (MACEDO, 2005) construídos para melhor acompanhamento dos dados, foi feita após o período de imersão no campo de pesquisa. Tais ações nos possibilitaram construir um “retrato” das práticas da professora no que concerne à mediação da leitura de livros literários, numa visão holística e êmica, conforme dito por Green, Dixon e Zaharlick (2005). Com base nos conceitos de Literatura de Candido (2012), de Mediação de Petit (2008) e numa apreciação do livro enquanto elemento da cultura do escrito, conforme propõe Chartier (1999a; 1999b), procuramos compreender os fenômenos ocorridos em dois contextos de mediação de leitura de livros literários realizada pela professora pesquisada: numa turma regular do 7º ano do ensino fundamental e num Clube de Leitura organizado e coordenado pela própria docente, em horário extraclasse. Analisamos a mediação da professora, os critérios que ela utilizou na escolha das obras literárias a serem lidas pelos estudantes, além de componentes próprios da cultura escolar que influenciaram suas práticas, como a escolarização da literatura (SOARES, 2011) e elementos estruturais e de organização da escola. Alicerçados nos pressupostos dos Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 1984, 2010; HEATH, 1983; BARTON E HAMILTON, 1999) e nas leituras sobre Letramento Literário (PAULINO, 2001; ZAPPONE, 2007), entendemos, então, o letramento literário como uma prática social em que se insere a leitura literária. Após a construção dos já mencionados mapas de eventos, chegamos aos cinco eventos de mediação de leitura de livros literários analisados neste trabalho. A análise evidenciou que a professora participante mostrou-se engajada em garantir o acesso à leitura literária, embora houvesse uma série de circunstâncias do próprio ambiente escolar que pudessem

cercear tal acesso. Ademais, ficou claro que a trajetória leitora da docente desde a sua formação inicial foi fundamental para a seleção das obras levadas aos estudantes, bem como foram consideradas também as preferências dos alunos no que diz respeito a tais escolhas.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Mediação de leitura. Perspectiva etnográfica.

ABSTRACT

This research aims to understand what were the elements involved in mediating the reading practices of literary books proposed by a teacher from the final years of elementary education in a public school in the city of Recife, capital of the state of Pernambuco, Brazil. It is a qualitative research, based on the principles of the ethnographic perspective. The data was built up from observations, field journal records, audio recordings and two semi-structured interviews - the first one, carried out in the period of observing classes, and the second, based on the reading of the event maps (MACEDO, 2005), made for better monitoring of the data from the period of immersion in the field of research. These actions allowed us to build a "portrait" of the teacher's practices regarding the mediation of reading literary books in a holistic and emic vision, as told by Green, Dixon & Zaharlick (2005). Based on the concepts of Literature, by Candido (2012), Mediation, by Petit (2008) and an appreciation of the book as an element of the writing culture, proposed by Chartier (1999a, 1999b), we try to understand the phenomena occurring in two contexts of mediation of reading literary books carried out by the researched teacher: in a regular class of the 7th year of elementary school and in a Reading Club organized and coordinated by the teacher herself, in extra-class hours. We analyzed the teacher's mediation, the criteria she used in choosing the literary works to be read by the students, as well as components of the school culture that influenced her practices, such as the schooling of literature (SOARES, 2011) and the school's structural and organizational elements. Based on the assumptions of the New Literacy Studies (STREET, 1984, 2010; HEATH, 1983; BARTON & HAMILTON, 1999) and in the reading of Literary Literacy, proposed by Paulino (2001) and Zappone (2007), we understand, then, the literary literacy as a social practice in which the literary reading is inserted. After the construction of the previously mentioned maps of events, we got to the five events of mediation of reading literary books analyzed in this work. The analysis showed that the participating teacher was committed to guaranteeing access to literary reading, although there were a number of circumstances in the school environment that could curtail such access. In addition, it was clear that the teacher's reading trajectory, from its initial formation, was fundamental for the selection of the works taken to the

students, and the student's preferences regarding said choices were also taken into consideration.

Keywords: Literary literacy. Literary reading. Mediation of reading. Ethnographic perspective.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONCEPÇÕES QUE GUIAM NOSSAS ANÁLISES DA LITERATURA NA ESCOLA E SUA MEDIAÇÃO ATRAVÉS DOS LIVROS	23
2.1	NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO E UM OLHAR PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	23
2.1.1	<i>A Literatura e a ampliação do conceito de Letramento literário</i>	26
2.2	A LITERATURA NA ESCOLA E A INICIADORA AOS LIVROS: QUESTÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA.....	30
2.3	O LIVRO IMPRESSO: UM SUPORTE EM DESUSO?	33
2.3.1	<i>O livro na história do impresso e seu uso como suporte para a leitura literária na escola</i>	34
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	37
3.1	A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	39
3.1.1	<i>As observações, os registros em diário de campo e os recursos audiovisuais</i>	40
3.1.2	<i>O uso de entrevistas semiestruturadas</i>	42
3.1.3	<i>O locus de investigação</i>	44
3.1.4	<i>Definição do período escolar da pesquisa – Os anos finais do Ensino Fundamental</i>	49
3.1.5	<i>A escola BEG</i>	50
3.1.6	<i>O corpo de funcionários da escola</i>	62
4	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE LIVROS	65
4.1	A PROFESSORA ADRIANA	65
4.2	OS ALUNOS DA TURMA E OS PARTICIPANTES DO CLUBE DE LEITURA	75
4.3	O ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA E A BIBLIOTECA	78

4.4	AS AULAS	83
4.5	AS REUNIÕES DO CLUBE DE LEITURA.....	88
5	EVENTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TURMA E NO CLUBE DE LEITURA	90
5.1	LEITURA INDIVIDUAL DE LIVROS LITERÁRIOS	92
5.2	FEIRA DE LEITURA.....	109
5.3	SARAU POÉTICO	124
5.4	POESIA DE LOMBADA.....	132
5.5	LEITURA DE CONTOS CANÔNICOS	140
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A – Entrevista realizada com a professora Adriana em 17/04/2017, durante o período de observação das aulas, para traçar perfil da docente.....	161
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a professora Adriana, realizada no dia 01/03/2018, após as observações das aulas e montagem dos mapas de eventos	162
	APÊNDICE C – Questionário aplicado nos alunos do “7º ano G” e do “Clube de Leitura”, com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes	166
	ANEXO A – Questionário aplicado pela professora Adriana com o objetivo de conhecer o perfil leitor de seus alunos do “7º ano G”	170

1 INTRODUÇÃO

As intenções de desenvolver esta pesquisa, intitulada *A mediação de práticas de leitura de livros literários na escola: uma perspectiva etnográfica*, iniciaram-se durante a minha graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, sobretudo nos dois últimos semestres, com as disciplinas de Prática de Ensino de Português (PEP) 1 e 2, ministradas pela Professora Dr.^a Lívia Suassuna, ainda no currículo antigo do curso. Durante o curso inteiro, estas foram as disciplinas que nos colocaram em contato direto com a realidade da escola. Tal imersão me proporcionou momentos de observação e de análise de práticas docentes em escolas públicas, bem como a oportunidade de passar pelo estágio supervisionado de regência. Todo esse processo foi fundamental para perceber que há elementos na sala de aula que perpassam a teoria, mas também a extrapolam – o que foi bastante enriquecedor para a minha formação. Outro fator de interesse nessa pesquisa teve origem em minha própria experiência, nos anos de 2014 e 2015, enquanto docente da rede particular nos anos finais do Ensino Fundamental, logo após a finalização da graduação. Estar no “chão” da escola me ajudou a ampliar a visão do quão complexo e instigante este ambiente pode ser, bem como me fez perceber que as práticas docentes não se constituem apenas do domínio dos saberes específicos do campo da linguagem e da educação. Existem disputas ideológicas, o contexto sociohistórico-cultural, parâmetros, diretrizes, comandos, políticas de gestão, entre outros elementos que formam e moldam a instituição escolar do nível micro ao nível macro.

Em relação ao interesse específico no objeto desta pesquisa – que é a leitura literária –, inicio explicando a razão primeira: a minha paixão pela literatura. Muito antes de qualquer formação superior, minhas aspirações a ser professora de Língua Portuguesa sempre estiveram entrelaçadas pelo texto literário. Não saberia explicar de onde vem esse interesse, mas o carregou comigo desde “Nathaly menina” e sempre houve muito estímulo por parte de alguns professores dos tempos de escola. A Universidade veio para ampliar minha visão do que a linguagem literária pode representar numa sociedade mais crítica e questionadora. Entretanto, as discussões acerca do ensino de literatura me pareceram muito escassas ao longo dos anos que permaneci na graduação. Cito novamente as PEPs 1 e 2 como forma

de expressar as primeiras e poucas oportunidades que tive de ler e debater acerca do que seria ensinar literatura, dos conceitos de letramento literário e mediação de leitura, das especificidades da leitura literária durante minha formação inicial, uma vez que as disciplinas de teoria literária não incluíam em seus programas a discussão acerca das questões de ensino de literatura, à exceção de uma única disciplina eletiva existente em toda a grade curricular. Minha experiência nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto docente, com relação ao ensino de literatura, também me ensinou como a escola pode impor limites a uma prática docente ao não permitir que o professor faça a escolha dos livros que seus alunos vão ler e ao elaborar avaliações externas, às quais o professor não tem acesso, sobre essas obras, como era o caso. E que há muita ideologia em todas essas ações, principalmente no que se refere ao espaço que a literatura vem perdendo no ambiente escolar e, por conseguinte, na sociedade estabelecida, na qual a produção do conhecimento necessariamente deve estar conectada a algo prático e objetivo, espaço este em que a literatura não estaria inserida, uma vez que no senso comum predomina a visão de que ler literatura para nada serve.

Ademais, a literatura acaba perdendo espaço dentro da escola pela própria forma como as políticas públicas (não) se organizam para contemplá-la dentro desse ambiente que, muitas vezes, será o único no qual o estudante das classes desfavorecidas terá acesso a determinadas obras e autores e a discussões acerca das leituras realizadas. A exemplo disso, tivemos a suspensão e o consequente cancelamento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), fato que revela a falta de prioridade da educação e do acesso à leitura literária na formação de cidadãos. Nesse sentido, em consonância com o que diz Geraldi (2011) e Freire (2006), compreendemos que toda e qualquer opção dentro da educação, seja ela metodológica, conceitual ou de qualquer outra natureza, envolve uma opção política, na qual se opta por uma formação mais crítica ou mais reprodutora de um sistema alienador. O PNBE, criado em 1997, foi um dos grandes distribuidores de livros de literatura, de pesquisa e de referências nas escolas públicas brasileiras, apesar das inúmeras polêmicas ideológicas que surgiram ao longo dos anos. Entretanto, no ano de 2015 se deu o começo do declínio do programa, a partir da suspensão do edital para compras de obras em 2016 devido à “crise econômica” pela qual o Brasil

passava. Com o início do governo interino de Michel Temer, a retomada do programa simplesmente não aconteceu, o que acarretou em sua extinção até o presente momento.

A atual conjuntura da literatura dentro do contexto escolar e fora dele é uma contradição, se formos considerar as palavras de Antonio Candido em seu texto “O direito à literatura”. No artigo, ele coloca a literatura como uma das maiores necessidades humanas, na mesma proporção que precisamos dos sonhos. E diz ainda que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 175). Logo, a literatura possui um poder humanizador e, por isso, deveria ser um direito garantido a todos, devido ao seu caráter universal. Sobre a importância da literatura na educação, Candido afirma que

nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (1995, p. 175).

Entretanto, apesar de ser um instrumento humanizador e necessário à formação cidadã digna, as políticas públicas e todas as implicações que a falta delas provocam têm sido um problema na garantia ao acesso à literatura no ambiente escolar público, sobretudo quando se trata dos livros como suporte físico. A falta de acesso envolve relações de poder que contribuem para fomentar problemas como a desigualdade social, agravada por outros aspectos da sociedade brasileira. Sobre isso, a pesquisadora Maria Amélia Dalvi, em seu artigo “Literatura na educação básica: propostas, concepções e práticas”, dentre as diversas questões que aborda, alerta para a necessidade de garantir, sobretudo aos estudantes mais desfavorecidos economicamente, o acesso à literatura, no sentido de findar com o mito de que o texto literário é excessivamente complexo, além do princípio equivocado de que tais indivíduos não deveriam se preocupar com a arte, uma vez que ela seria, de certo modo, “perder tempo”. O trecho abaixo ilustra exatamente tal afirmação:

Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é tido como impensável, difícil, complicado – e até indesejável: não são poucas as pessoas que pensam que os alunos mais pobres não deveriam “perder tempo” com coisas “inúteis”, como se a arte fosse dispensável e reservada a uns poucos que poderão usufruir do ócio, reiterando uma visão conservadora e maniqueísta. No entanto, talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias tradicionalmente consideradas como “populares” ou de gosto popular, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite, o cordel etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a literatura cujo estudo tradicionalmente se espera nas instituições formais de educação, de modo que funcionassem como chave de acesso, que permitisse uma comparação criativa e crítica. (DALVI, 2013, p. 130).

Além da problemática do acesso à literatura, que, mesmo sendo um direito, ainda encontra-se distante da realidade de muitas crianças e adolescentes, sobretudo nas camadas mais desfavorecidas da sociedade, e da falta de políticas públicas eficientes que favoreçam tal acesso, toda essa (des)ordem acaba também impactando diretamente na realidade de muitos professores de Língua Portuguesa. Já observei inúmeras vezes docentes afirmando que não conseguem ler literatura por motivos vários, mas principalmente por falta de tempo devido a demandas de trabalho cada dia mais intensas para garantir um salário plausível ao final do mês. Nesses discursos, vemos o quanto as políticas públicas de valorização do profissional docente não dão conta de suprir necessidades por vezes básicas, impactando consideravelmente a sala de aula e, por conseguinte, a formação de leitores e de mediadores de literatura.

A partir de toda essa trajetória acadêmica e docente, me submeti, em 2015, à seleção do mestrado em Educação com um projeto que visava a investigação de uma turma do 6º ano e uma do 9º do Ensino Fundamental no que concerne à leitura literária de livros. O projeto foi aprovado, mas na entrevista fui questionada acerca da metodologia que eu havia proposto no anteprojeto, sobretudo em relação à quantidade de turmas e ao tempo que eu pretendia passar em cada uma delas. Essas questões só foram compreendidas por mim depois que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/ UFPE) e após minha entrada no Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE), coordenado por minha orientadora e que tem como um dos objetivos realizar pesquisas cujo lócus seja a escola, dentro da perspectiva dos

Novos Estudos sobre o Letramento (NEL), Bakhtin e Paulo Freire, aliando-se à perspectiva etnográfica.

As reuniões do grupo eram quinzenais e os participantes eram professores colaboradores, alunos do programa e voluntários interessados em compreender mais sobre as questões do Letramento e da Etnografia¹. Além dos encontros do GPEALE, tive a oportunidade de cursar uma disciplina muito importante para o meu campo de estudo, ministrada também pela professora Socorro Nunes, chamada *Práticas de Letramento: a leitura e seu ensino*, na qual pude aprofundar sobretudo os conceitos de eventos e práticas de letramento e questões sobre a escolarização da leitura literária, além de ter conhecido ainda diversas nuances do termo *Letramento* e como ele pode aparecer em contextos plurais de formas diferenciadas. Percebi que há formas de ser letrado e compreendi a necessidade de ampliar a visão do que é o letramento, conforme Street (2010), compreendido como uma prática social diversa, presente inclusive em práticas de sujeitos considerados iletrados.

Nesta pesquisa, tomamos como referência os Novos Estudos sobre o Letramento (NEL), a perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura e as discussões sobre Letramento Literário e mediação da leitura de livros literários, que tornam-se sobremaneira relevantes, uma vez que o enfoque da nossa pesquisa está voltado às práticas e eventos de mediação da leitura literária no suporte livro, em que consideraremos a trajetória formativa de uma professora em seu sentido mais amplo – não só acadêmica, mas humana, leitora, de visão do mundo – e as implicações de todo este processo em suas práticas docentes com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, nos instiga compreender, dentro da perspectiva holística e êmica proposta pela Etnografia, como a docente medeia a leitura das obras literárias selecionadas para o trabalho com os alunos. Para isso, trataremos os dados a partir do que foi observado, mas também a partir da própria fala da docente, em conversas

¹ Participantes dos encontros do grupo de estudos: professoras Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (coordenadora) e Maria Lúcia Figueiredo (UFPE); professor Clécio Bunzen (UFPE); professora Debora Amorim (UPE); Roseane Pereira (Secretaria do Estado de PE e posteriormente aluna do doutorado no PPGEdU); alunas da pós-graduação Érica Feijó, Rayra Farias, Magda Dezotti, Rosana Meira, Ana Caroline de Almeida e Nathaly Ramos; aluna da graduação em Letras Daiana Cavalcanti; colaboradoras externas Alexandra (SEDUC PCR) e Juliana Coelho (SEDUC PE). Os encontros eram abertos a interessados em pesquisar e conhecer sobre letramento e etnografia e a alunos da graduação em Letras e Pedagogia.

durante a observação e em duas entrevistas formais, que objetivaram garantir o direito de voz à docente dentro da pesquisa científica, na tentativa de se fazer uma pesquisa menos prescritiva e mais compreensiva do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

Ao considerar a importância da escola no processo formativo de cidadãos críticos, minhas inquietações não poderiam se afastar dessa temática. Ademais, devido à preocupação constante sobre a leitura literária através de livros neste espaço, trago a seguinte pergunta geral de pesquisa: *Quais são os elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários propostas por uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental?* A partir desse questionamento, eis os objetivos específicos deste trabalho:

- ✓ compreender as estratégias de mediação da professora no trabalho com o livro literário;
- ✓ investigar os critérios adotados pela professora para a escolha dos livros literários a serem trabalhados;
- ✓ compreender as práticas de letramento literário mediadas pela professora em dois contextos específicos: a sala de aula e o clube de leitura.

Essa dissertação se estrutura em torno de quatro capítulos, organizados da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “CONCEPÇÕES QUE GUIAM NOSSAS ANÁLISES DA LITERATURA NA ESCOLA E SUA MEDIAÇÃO ATRAVÉS DOS LIVROS”, será feita uma discussão acerca dos *Novos Estudos sobre o Letramento*, da ideia de *evento de Letramento* e do conceito de *Letramento Literário*, com uma proposta de ampliação deste termo, bem como apresentaremos nossa compreensão a respeito da mediação na formação de leitores literários na escola, além de reflexões sobre o livro enquanto suporte.

Por sua vez, o segundo capítulo, “CAMINHOS METODOLÓGICOS”, traz em seu corpo um apanhado de como esta pesquisa foi construída, a partir dos princípios da Etnografia, com os elementos utilizados na construção dos dados analisados, além de uma discussão sobre o segmento escolar selecionado e uma caracterização da escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

Já o terceiro capítulo, “CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE LIVROS”, traz as caracterizações da professora participante e dos alunos envolvidos, além de elementos que influenciam na prática da docente, tais como o espaço físico em que os encontros eram realizados e como as aulas e as reuniões do clube eram feitas, a fim de mostrar da maneira mais ampla possível os contextos nos quais os eventos estavam inseridos.

Por fim, no quarto capítulo, “EVENTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TURMA E NO CLUBE DE LEITURA”, trazemos os elementos observados a partir da leitura de livros literários na escola em dois contextos: numa turma regular de 7º ano e num Clube de Leitura coordenado pela professora participante da pesquisa. Após longo tempo de imersão em campo, foram selecionados cinco eventos que contemplaram a leitura de livros literários, sendo três na turma do 7º ano e dois no Clube de Leitura, a saber, respectivamente: i) Leitura individual de livros literários; ii) Feira de leitura; iii) Sarau poético; iv) Poesia de lombada e v) Leitura de contos canônicos.

Tais eventos foram descritos a partir das observações em sala de aula, dos registros em diário de campo, bem como com fotografias e excertos de entrevistas feitas com a docente participante.

2 CONCEPÇÕES QUE GUIAM NOSSAS ANÁLISES DA LITERATURA NA ESCOLA E SUA MEDIAÇÃO ATRAVÉS DOS LIVROS

2.1 NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO E UM OLHAR PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Uma vez que as práticas de leitura e escrita se fazem frequentes e presentes em grande parte das sociedades atuais, as problematizações sobre o letramento tornam-se imprescindíveis para que melhor se compreenda a formação dos sujeitos nos variados meios em que vivem. Nesse contexto, os Novos Estudos sobre o Letramento (NEL), termo advindo da tradução do inglês para *New Literacy Studies*, têm sido, nos últimos anos, a base adotada por vários pesquisadores brasileiros que percebem as práticas de leitura e escrita como fenômenos permeados por ideologias e relações de poder, e, por isso, tais percepções possibilitam reflexões mais amplas acerca dessas práticas, ao levar em consideração aspectos que vão além da aquisição da competência leitora e escritora.

Oriundos da Antropologia e da Etnografia, os NEL têm como preocupação em suas investigações científicas compreender as interações dos sujeitos no que concerne ao uso da língua escrita em seu cotidiano. Essa perspectiva questiona determinados paradigmas de natureza dicotômica, que rotulam os sujeitos como iletrados – isto é, aqueles que estariam inseridos em sociedades “primitivas”, homogêneas, essencialmente orais – e como letrados, ou seja, aqueles que estariam inseridos em sociedades “urbanas e modernas”, com tecnologia difundida, racional, com profundo contato com a escrita, cujo domínio subentende superioridade (GEE, 2004) – e ainda entende que a língua oral e a língua escrita estão entrelaçadas entre si e às práticas culturais.

O conceito de letramento como uma prática social teve origem no trabalho pioneiro de Brian Street (1984, 2010), a partir de uma pesquisa etnográfica realizada durante dez anos no Irã, na década de 1970, em que se percebeu que, embora os habitantes nativos de uma aldeia fossem denominados ignorantes, atrasados e analfabetos por organismos internacionais, como a Unesco, eles, no entanto, faziam uso de diferentes formas de escrita na sua vida cotidiana. Havia, sim, práticas de

letramento ocorrendo em tempo integral entre os habitantes locais, se observadas a partir de uma visão antropológica não reducionista do que vem a ser um indivíduo letrado. Uma visão reducionista consideraria apenas a construção de habilidades de maneira formal, sem levar em conta que dentro de contextos não formais também existe letramento. Street e outros pesquisadores do campo dos NEL, dentre eles Heath (1983), Barton e Hamilton (2000), buscam compreender o letramento considerando os contextos culturais e conseqüentemente ideológicos presentes nas comunidades observadas.

Para melhor compreender o que foi observado na escola acompanhada durante o processo de construção desta pesquisa, nos utilizaremos de conceitos considerados basilares para os NEL: eventos e práticas de letramento. Shirley Heath, criadora do termo *evento de letramento*, define-o como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, p. 173). De modo mais amplo, Street (2010, p. 174) traz a definição de *práticas de letramento*:

alçado num nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou escrita. As práticas letradas incorporam não só os *eventos de letramento*, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também *modelos populares* desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam.

Partindo desses pressupostos teóricos, os momentos analisados neste trabalho são por nós considerados *eventos de letramento*, os quais, com base em Heath (1982), envolvem a leitura de livros literários dentro do contexto escolar e estão inseridos em *práticas de letramento* permeadas de ideologia, uma vez que se inserem num espaço com culturas específicas que é a escola, além de envolver a trajetória da própria professora, que vem acompanhada de aspectos culturais próprios dela enquanto sujeito inserido na sociedade.

Além da perspectiva dos NEL aqui apontada, consideramos relevante o diálogo com alguns elementos da pedagogia de Paulo Freire. O autor propõe uma educação libertadora baseada no diálogo e uma visão da leitura como uma prática cultural precedida pela leitura de mundo dos sujeitos. Alguns estudiosos como Bartlett e Macedo (2015) têm se dedicado a aproximar a teoria de Paulo Freire às

ideias dos NEL, pois, apesar de o termo e o conceito de alfabetização serem o que define seus escritos em língua portuguesa, a obra de Freire é traduzida para o inglês como uma teoria de letramento crítico (*critical literacy*) assim como a sua pedagogia, fundada numa perspectiva cultural e social que evidencia as relações de poder presentes na sociedade, por meio das quais os mecanismos de exclusão dos mais pobres são construídos.

Segundo Bartlett e Macedo (2015), podemos aproximar Freire do modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), que o concebe como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Nesse sentido, o processo de letramento nunca está desligado do contexto no qual ocorre, da trajetória dos envolvidos no processo, além de abarcar questões políticas e ideológicas que contribuem ou não para a formação de cidadãos.

Ao utilizar a perspectiva etnográfica indicada pelos NEL, ressignificamos o olhar sobre o outro, uma vez que determinados conceitos preestabelecidos acabam sendo problematizados, pois consideramos que a diversidade cultural, a trajetória e a formação anteriores do sujeito são elementos de análise fundamentais para se compreender o que se observa. Ao optarmos por uma visão mais ampla das questões culturais dentro de uma sociedade, dicotomias arraigadas como “primitivo *versus* civilizado” ou “letrado *versus* iletrado” acabam por se transformar e serem, aos poucos, desconstruídas.

O princípio etnográfico está atrelado a uma perspectiva antropológica na qual são investigados fenômenos e práticas culturais. Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 28), os “etnógrafos buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica, ou de um membro da comunidade” e com isso buscam apresentar as diversas maneiras pelas quais o grupo ou indivíduo observado percebem a sua maneira de estar no mundo, as crenças, valores e simbologias que constituem os padrões e especificidades de suas práticas. Tal perspectiva se articula de forma coerente com o princípio do modelo ideológico de Street (2010) no propósito de revelar que as *práticas de letramento* não somente constituem-se de aspectos culturais, mas também fazem parte das estruturas de poder que permeiam tais práticas. Segundo ele, “qualquer relato etnográfico do letramento fará emergir, de

fato, essa importância do poder, da autoridade, da diferenciação social em tempos da interpretação desses conceitos pelo próprio autor” (STREET, 2010, p. 172).

A partir desse pressuposto, as ferramentas utilizadas nesse processo complexo de compreensão precisam ser abertas e contrastivas (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005). Uma única ferramenta nunca será suficiente para a melhor compreensão dos fenômenos, dos aspectos culturais e das relações de poder que permeiam as práticas. Nesse sentido, diários de campo que fundamentaram as descrições narrativas, registros tecnológicos de áudio e/ ou vídeo e documentos foram basilares para a construção das análises presentes nesta pesquisa. É preciso frisar ainda o nosso esforço em nos alinharmos a esta perspectiva no sentido de tentar se afastar de padrões e práticas pré-determinados, uma vez que consideramos a escola um espaço não isolado do resto da sociedade, que traz elementos externos à sua constituição, mas ao mesmo tempo apresenta práticas culturais que lhe são peculiares pelo espaço que representa.

Os eventos de letramento aqui narrados foram acompanhados por um longo tempo de imersão no campo (de 9 de fevereiro a 30 de novembro de 2017), na tentativa de construir uma interpretação da construção cultural presente na escola que interfere no desenvolvimento do conhecimento, visto que consideramos as práticas de letramento e de letramento literário como práticas sociais de leitura e escrita, o que implica, na perspectiva etnográfica, evitar ao máximo o pré-julgamento, a categorização precoce ou fomentar uma avaliação das práticas descritas: é preciso, segundo Street (2010), considerar o contexto e as culturas que permeiam o ambiente escolar e que interferem nas práticas e eventos observados.

2.1.1. A Literatura e a ampliação do conceito de Letramento literário

Antes de adentrarmos na ampliação do conceito de Letramento Literário proposto por Paulino (2001), é preciso deixar clara a nossa compreensão do que vem a ser literatura e como o texto literário se enquadra nesse aspecto. Tendo por base a leitura de parte da obra de Paulino, nos parece que ela entende a literatura como um texto ficcional que apresente certa qualidade estética, talvez encontrada majoritariamente nos cânones e que a formação efetiva de leitores literários perpassa a ideia de que estes escolham obras de qualidade e que proporcionem

uma experiência estética. Depreendemos tais prerrogativas não por uma definição explícita da autora, entretanto, ao analisarmos o que ela pressupõe ser um leitor de literatura, nos parece que sua concepção está atrelada ao que foi dito anteriormente. Sobre sua concepção do que vem a ser esse leitor literário, ela diz que

a formação do leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

Entretanto, a ideia de literatura utilizada nesta dissertação tem por base as palavras de Antonio Candido em seu “O direito à literatura”:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita nas grandes civilizações. (2012, p. 23).

Ao compreendermos, então, a Literatura como uma manifestação cultural mais ampla e que se apresenta em todos os níveis de uma sociedade, entendemos que o conceito de *Letramento Literário* nos objetivos desta pesquisa também precisa de um olhar mais amplificado, pois precisamos levar em consideração que nem sempre a literatura canônica é o que circula com maior frequência, sobretudo na faixa etária dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que existe um mercado de produção de literatura que se distancia da tradição canônica e que não pode ser desconsiderado nem fora nem dentro da escola, embora consideremos importante que a literatura oriunda dos cânones precise estar presente na formação escolar, conforme Paulino propõe.

Letramento literário é um termo já bastante difundido entre os pesquisadores da literatura na escola, tornando-se muito usual nas discussões sobre educação literária no Brasil. Apesar de diversos autores o utilizarem em seus estudos (SOARES, 1998; COSSON, 2014; SOUZA e COSSON, 2011), a expressão foi mencionada pela primeira vez em 1997, pela pesquisadora Graça Paulino, em artigo

intitulado “Funções e disfunções do livro para crianças”, publicado em *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. A autora assim o define, segundo ela própria, baseada na Sociologia da Leitura e da Literatura:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/ produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, *um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.* (PAULINO, 2001, p. 117-118, grifo nosso).

Como se vê, Graça Paulino baseou-se no conceito de letramento proposto por Soares (1998) e não nos Novos Estudos sobre o Letramento de base antropológica. O texto no qual o conceito é definido é um ensaio importante como um marco conceitual no campo dos estudos sobre a literatura na escola, do qual se projetaram vários outros autores já aqui citados que discutiram e discutem o *Letramento Literário*.

Entretanto, frisamos que nesta pesquisa o olhar para o *Letramento Literário* dar-se-á de maneira divergente, não no sentido de negar o conceito de Paulino, mas com o intuito de ampliá-lo frente às nossas necessidades de pesquisa. Diante da definição da referida pesquisadora, nossa leitura infere que seu entendimento sobre *Letramento Literário* constitui-se como uma habilidade a ser construída. Do mesmo modo, Rildo Cosson discute o letramento literário a partir de um olhar mais relacionado à construção de uma habilidade. Citamos, pois, duas de suas obras mais conhecidas: *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), em que, além da discussão acerca da escolarização da literatura e da formação do leitor, há uma sessão inteira denominada “Oficinas”, na qual o autor oferece atividades que podem contribuir para a formação do leitor. Ele afirma que tais atividades são possibilidades que precisam estar inseridas num planejamento escolar com objetivos bem definidos. Outra obra do pesquisador cuja proposta nos parece similar intitula-se *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), na qual, ao final, propõe-se a criação do círculo de leitura dito no título, com roteiros e tipos de círculos que podem ser

realizados, num formato, a nosso ver, de manual, sempre apontando o que falta na escola e nas práticas docentes e não o que efetivamente nelas ocorre.

É preciso frisar que de forma alguma estamos colocando em questionamento as visões apresentadas pelos pesquisadores citados – até porque eles entendem a leitura literária como uma prática social e discutem pertinentemente sobre a sua democratização e sobre as práticas escolares anteriores que se utilizavam dela com o objetivo de realizar apenas discussões sobre gramática. Nossa intenção, na verdade, é mostrar que, apesar de estarmos falando em *Letramento Literário*, nossa compreensão do que vem a ser este termo atravessa outras perspectivas, embora não possamos deixar de mencionar os pioneiros nestes estudos em nosso país.

Nesse sentido, entendemos que para compreender as questões que perpassam a relação entre o *Letramento Literário* e a escola e atender às necessidades dos objetivos desta pesquisa, é preciso ampliar os olhares para os fenômenos que efetivamente acontecem nesse ambiente em sua dinâmica diária.

Desse modo, uma discussão cuja linha teórica se aproxima da perspectiva de *Letramento Literário* por nós concebida está no escrito da professora Mirian Zappone (2007), intitulado “Modelos de Letramento Literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas”. Nesse artigo, a autora analisa os conceitos de *Letramento autônomo* e *Letramento ideológico* de Street (1984, 2010) articulando ao *Letramento Literário*, conceito o qual ela considera como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p. 5). É possível perceber que Zappone considera que as práticas de letramento literário estão diretamente interligadas aos contextos sociais e culturais nos quais os textos literários estão inseridos, incluindo o espaço escolar que ainda é mais privilegiado no que concerne à leitura literária, embora ela perceba e demonstre que as práticas de letramento literário também podem permear outros espaços que não o escolar, como, por exemplo, nas adaptações de textos literários para o cinema.

Assim, deixamos aqui evidente que nossa intenção não é apenas ver o que ocorre na escola em relação às práticas de *Letramento Literário*, mas tentar compreender a escola como espaço de encontro de culturas, levando em consideração a trajetória leitora da docente acompanhada, também a dos alunos e

outros elementos da cultura escolar e da extraescolar que venham a interferir em tais práticas.

2.2 A LITERATURA NA ESCOLA E A INICIADORA AOS LIVROS²: QUESTÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Ao optarmos pelo foco nas questões da mediação da leitura literária no espaço escolar, consideramos relevante, *a priori*, comentar, ainda que brevemente, o processo de inserção da literatura no âmbito escolar. O termo “escolarização”, muitas vezes, é visto negativamente e, conforme Soares (2011), isso ocorre principalmente se tratamos da escolarização do conhecimento, da arte ou da literatura. Porém, a escolarização – de qualquer área de conhecimento, inclusive da literatura – é uma prática que faz parte do processo de formação do indivíduo e não podemos negá-la, pois isso seria negar a própria escola. A autora diz ainda que o que podemos ver como negativo é a má escolarização da literatura, resultante de uma má compreensão da didatização, conduzindo o aluno a encarar a leitura literária como obrigação escolar para realizar atividades avaliativas – fichas de leitura tradicionais, provas *etc* – e, progressivamente, afastando-o desse tipo de leitura, muitas vezes definitivamente. Ademais, a realidade das escolas públicas brasileiras no que se refere ao acesso ao livro literário tem deixado uma série de lacunas na formação de leitores de literatura, uma vez que políticas públicas têm sido canceladas, bem como a falta de investimento na formação continuada dos professores tem sido cada vez mais frequente e também a transformação das bibliotecas escolares em depósitos de livros didáticos, sem a presença de um profissional formado adequadamente para atuar no espaço. Sobre essas questões, Regina Zilberman (2008), em seu artigo “O papel da literatura na escola”, afirma que o processo de sucateamento da escola pública tem reduzido a possibilidade de existir um ensino de literatura fundamentado na leitura.

Sobre tornar a literatura um saber escolarizado, Magda Soares (2011), em “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, destaca a existência de três instâncias de escolarização: 1) a biblioteca escolar; 2) a leitura e estudo de livros de literatura;

² O termo “iniciador aos livros” – aqui transposto intencionalmente para o feminino –, é utilizado por Michèle Petit (2008) ao se referir aos mediadores de leitura.

3) a leitura e o estudo de textos em livros didáticos, sendo esta última a mais privilegiada no estudo da autora. Nosso objetivo, com esta dissertação, é desenvolver um trabalho com alguma ênfase na primeira instância, a biblioteca como espaço de leitura, mas principalmente na segunda instância de escolarização, o foco nos livros literários que circulam nos eventos acompanhados. Esses livros, sejam eles impostos ou sugeridos, têm suas leituras orientadas pela professora, e com isso, estão sujeitos à avaliação, mesmo que a docente opte por tipos diferenciados de avaliações – como uma roda de diálogo, um seminário, um júri simulado, por exemplo – no intuito de minimizar “o cunho avaliativo da leitura”. A orientação anteriormente citada é por nós considerada como mediação – conceito a ser mais aprofundado nos próximos parágrafos.

Ao partirmos do pressuposto da inevitabilidade da escolarização da literatura e compreendendo o livro literário como uma das maneiras de fomentar tal processo, não consideramos que, de modo geral, tal relação se dá apenas entre o leitor, o autor e o suporte (livro). A mediação, nesse sentido, é entendida como necessária para a formação de leitores, sobretudo nos casos em que os estudantes são oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, nas quais o acesso à leitura de livros impressos é muito limitado em relação a outras camadas sociais. Nesses casos, a escola se torna um dos poucos espaços – se não o único – de acesso à leitura literária tendo o livro na condição impressa como suporte.

A antropóloga Michèle Petit (2008), em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, traz significativa discussão acerca do que é ser uma mediadora de leitura ou iniciadora aos livros. Nessa obra, além das questões de mediação, a pesquisadora discute pontos relevantes acerca da leitura, de como ela é compreendida atualmente e também sobre questões referentes ao livro de literatura e os *medos* que ele provoca aos provenientes das classes sociais mais desfavorecidas. Todo o conteúdo do livro é baseado em várias entrevistas feitas com jovens leitores da zona rural e de bairros marginalizados da periferia de grandes cidades francesas, cujos casos poderiam perfeitamente ter ocorrido em cidades brasileiras e que trazem à tona a importância da existência de uma mediadora de leitura/ iniciadora aos livros. Essa mediadora/ iniciadora pode ser uma professora – nosso foco de análise –, mas também pode ser uma bibliotecária, uma

livreira, uma assistente social (2008, p. 149) que permita o contato e a possível transformação dos indivíduos através dos livros. Para Petit, a mediação de leitura/ iniciação aos livros é a construção de pontes entre o leitor e os livros e outros universos culturais, sendo assim, um mecanismo de libertação das amarras que as condições sociais desfavorecidas podem trazer, mas sem a ingenuidade de pensar que só isso garantirá a ascensão social desses jovens. Apesar de concentrar suas entrevistas principalmente em jovens que se transformaram através de bibliotecas que não necessariamente estavam ambientadas na escola, acreditamos que o estudo de Petit muito contribui para o que compreendemos a respeito da mediação, além de entendermos que não apenas a biblioteca, mas a própria sala de aula pode funcionar como espaço para acesso e mediação de leituras de livros literários.

Nosso entendimento do que é mediação de leitura dialoga diretamente com as assertivas de Petit, uma vez que enxergamos a figura da professora não só como ponte entre os livros e os leitores, mas como um indivíduo que dá movimento aos livros que estão dispostos aos alunos no intuito de desenvolver o gosto pela leitura nos adolescentes e jovens aos quais atende. Petit corrobora tal pensamento quando afirma que

o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (2008, p. 154)

Ainda sobre a mediadora de leitura/ iniciadora aos livros, acreditamos ser válido ressaltar o poder que tal condição fomenta, pois concordamos com Petit (2008) ao colocar a mediadora como a que detém a possibilidade de legitimar desejos de leitura em pessoas que ainda não possuem clareza do que querem ler, além de acompanharem momentos, por vezes difíceis, de escolha dos livros pelos jovens, bem como oportunizar descobertas e aconselhar sem necessariamente pedagogizar. Tais colocações nos permitem realizar uma relação com as palavras de Soares (2011) mencionadas anteriormente, nas quais ela afirma que a professora constitui-se como a que auxilia ou impõe as escolhas das obras, bem como decide o que fazer a partir da leitura delas, buscando, geralmente, a formação de leitores literários.

2.3 O LIVRO IMPRESSO: UM SUPORTE EM DESUSO?

Há quem afirme que, com o advento da leitura através dos aparelhos eletrônicos, o livro impresso constitui-se como suporte cada vez mais em desuso – quiçá condenado à extinção. É fato que a cultura do impresso vem passando por uma transformação nos seus modos de ler – e isto é inegável. Roger Chartier, como historiador da leitura e do livro, em boa parte de sua obra se dedica a estudar e comentar o livro na história da cultura escrita, desde os manuscritos até a futura, mas já muito presente, conforme afirma o próprio pesquisador, era do livro digital. Ao comparar os dois suportes em questão, Chartier reconhece a tela como novo modo de organização, de estruturação, de consulta ao suporte escrito, sendo este muito distinto do livro. Afirma ainda que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (1999a, p. 71), o que implica dizer que o suporte textual interfere profundamente nos usos, interpretações e compreensões de um mesmo texto por seus leitores, o que nos faz compreender o *códex*³ como uma forma muito peculiar – assim como qualquer outro suporte – de leitura, que exige uma postura própria e demanda uma interação diferente de outras formas de leitura no que concerne ao dispositivo utilizado para impressão do texto.

Apesar desse processo – lento, mas existente – de transformação dos suportes, compreendemos o livro impresso como elemento fundamental na construção da cultura do escrito, não só pela antiguidade de sua existência – afinal, são dezessete ou dezoito séculos de circulação (CHARTIER, 1999b) – mas, sobretudo, pelas representações sociais e culturais que tal suporte carrega consigo, por exemplo, nas representações artísticas⁴, além do mecanismo de controle, poder e manipulação que o livro representa no que diz respeito ao acesso pouco possível de classes mais desfavorecidas desde a Idade Média.

³ O termo *códex* é por nós utilizado no sentido apontado por Chartier (1999a).

⁴ A cultura ocidental traz em suas manifestações artísticas – destacamos aqui as pinturas, sobretudo – a forte presença dos livros impressos como objetos pertencentes às classes mais favorecidas.

2.3.1 O livro na história do impresso e seu uso como suporte para a leitura literária na escola

Diante da relevância que o livro apresenta ao longo da história da cultura escrita como formador de hábitos e costumes sociais de algumas esferas das sociedades, além de ser o suporte que escolhi como recurso na análise do objeto de pesquisa, consideramos necessário dissertar acerca das origens e transformações deste suporte ao longo da História.

Nas sociedades mais antigas, segundo Chartier (1999b), os livros eram pouco acessíveis, sobretudo por serem manuscritos em imensos papiros ou pergaminhos. Assim, o uso das duas mãos era imprescindível. O leitor, portanto, precisava estar inteiro naquele processo. Tal fato limitava, inclusive, o processo de escrita de obras, pois os autores não poderiam escrever ao mesmo tempo que reliam o que já estava escrito, ou consultar simultaneamente outros autores. Desse modo, os livros eram “ditados”, destacando-se, nesta época, a oralidade como elemento fundamental na produção não só de manuscritos, mas no processo de leitura em voz alta. Vale também ressaltar que o acesso aos manuscritos era bastante limitado, sobretudo às classes desfavorecidas, que não tinham sequer o direito de aprender a ler.

Com o passar dos séculos, eis que a modernidade traz consigo, no século XV, a invenção da imprensa por Gutenberg e, com isso, uma nova forma de reprodução de obras e de produção de livros – o que Chartier (1999b) chama de “revolução técnica”. Para o historiador, tal novidade não se constitui necessariamente como uma “aparição do livro” em si por dois motivos, a saber: a) a forte dependência do livro impresso em relação ao manuscrito até aproximadamente 1530 no que concerne à paginação e ao acabamento manual; b) os manuscritos e o *códex* têm a mesma estrutura enquanto objeto – cadernos colados e folhas dobradas – além de muito antes da imprensa, o livro das sociedades ocidentais já ter encontrado seu formato característico dentro da cultura do impresso. Acerca dessa discussão, Chartier (1999a, p. 9) ainda afirma que “há, portanto, uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra”. Ademais, a própria estruturação dos livros nas sociedades orientais (China,

Japão e Coreia), – muito antes da invenção de Gutenberg já havia os caracteres móveis –, ainda que não tenha ocorrido grande evolução de lá para cá devido a confiscos governamentais ou religiosos, o que torna inegável a existência de uma cultura do impresso importante nessa região.

A chegada do *códex* à época das sociedades mais antigas sofreu processo semelhante à adaptação que o texto eletrônico vem passando em relação ao livro nos tempos atuais. Segundo Chartier (1999b), a passagem do livro de rolo para o livro impresso se deu, inicialmente, nas comunidades cristãs e de maneira muito mais dinâmica que em outros contextos sociais, sendo atribuída aos leitores não pertencentes à *elite letrada* – esta continuava fiel aos modelos gregos do *volumen*, o livro de rolo – o início do uso das possibilidades do *códex* em meios não religiosos, sobretudo com textos considerados não canônicos, como textos escolares, romances e obras técnicas. O livro no formato de *códex* só alcança seu apogeu na Idade Moderna, tornando-se, então, o suporte culturalmente aceito pela sociedade como detentor da cultura escrita. Para Chartier (1999b), a transformação do *volumen* em *códex* trouxe também grandes transformações no que concerne à interação entre o texto e o leitor. Para o historiador,

é com o *códex* que o leitor conquista a liberdade: pousado sobre uma mesa ou escrivaninha, o livro em cadernos não exige mais a total mobilização do corpo. Em relação a ele, o leitor pode distanciar-se, ler e escrever ao mesmo tempo, indo, ao seu bel-prazer, de uma página à outra. É igualmente com o *códex* que se inventa a tipologia formal que associa os formatos e os gêneros, os tipos de livro e as categorias de discurso, portanto, que se organiza um sistema de identificação de localização de textos dos quais a imprensa será a herdeira e que é ainda o nosso. (CHARTIER, 1999b, p. 102-103).

É preciso perceber a relação do livro com os leitores, uma vez que ele está inserido numa cultura do impresso, em seus mais variados formatos, bem como seus modos de ler ao longo da história, pois isto constitui-se como revolução. Na Antiguidade, a leitura de manuscritos era predominantemente realizada de maneira oral, associada, segundo Chartier (1999b) a uma convenção cultural de associação do texto à voz alta que perdurou mesmo nos séculos XVII e XVIII, tempos em que a leitura silenciosa tornou-se uma prática recorrente. Sobre essa questão, o historiador demonstra preocupação em relação aos comportamentos culturais que se tornam legitimados e convencionais a quem não foi formado dentro de um contexto que

naturalize de fato tais costumes – exatamente os que não pertencem às elites –, como é o caso do silêncio na leitura de livros.

Outra revolução da leitura citada por Chartier tem a ver com o estilo. Ele menciona a segunda metade do século XVIII, quando a leitura extensiva entrou no lugar da leitura intensiva. Enquanto o leitor intensivo possui uma limitação na quantidade e diversidade de textos lidos – geralmente os textos bíblicos e religiosos –, o extensivo lê uma infinidade de impressos diversificados de maneira veloz e ávida.

Os tempos atuais, conforme afirmado em tópico anterior, passam por uma nova revolução do livro: o *códex* tem disputado espaço com novas formas de ler o texto, sobretudo a forma eletrônica. Entretanto, novamente retomando algumas ideias já citadas, o livro impresso ainda é fortemente presente em nossa cultura e apresenta peculiaridades referentes à leitura que são muito diferentes da leitura de obras no suporte eletrônico. Ler em suportes digitais, apesar de trazer avanços e novas possibilidades ao acesso à leitura de livros, “será também uma violência contra os textos, assim separados de formas que contribuíram para construir as suas significações históricas” (CHARTIER, 1999b p. 106). No caso, o *códex* traz consigo informações e referentes que no texto eletrônico se perdem, como a ideia de autoria. Afinal, no livro impresso, as inscrições feitas pelo leitor são “clandestinas”, “à margem das páginas”, enquanto que no suporte eletrônico, o leitor torna-se quase que um coautor da obra, pois consegue interferir mais no que está escrito na tela, no sentido de ter o poder de “constituir um texto novo a partir de fragmentos recortados e reunidos” (CHARTIER, 1999b, p. 103), fato impossível com o manuscrito ou com o impresso.

A grande questão do livro impresso é: diante dessa nova e inevitável transição, acredito, assim como Chartier (1999b, p. 106-107) que “a representação eletrônica de todos os textos cuja existência não começa com a informática não deve, em absoluto, significar o abandono ou esquecimento, ou pior, a destruição de objetos que foram os seus suportes”, ou seja, estudar o livro impresso constitui-se como uma maneira de, posteriormente, manter a importância deste suporte basilar desde tempos remotos na história da leitura.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como anteriormente mencionado, este trabalho tem vinculação ao GPEALE, grupo cujo objetivo é realizar pesquisas sobre letramento buscando articular a perspectiva dos NEL com Bakhtin e Paulo Freire e aliando-se à perspectiva etnográfica. O objetivo desta pesquisa é compreender eventos de leitura literária, definidos como situações de interação em que um texto literário esteja presente estruturando as relações entre os sujeitos. O foco da pesquisa foram eventos estruturados pela presença do livro e não de textos avulsos, xerocados, impressos ou extraídos de livro didático, eventos esses mediados por uma professora em uma turma dos anos finais do ensino fundamental.

Assim, com a intenção de atender às especificidades do objeto de pesquisa, optamos por adotar uma perspectiva de pesquisa com inspiração nos pressupostos da etnografia, conforme indicado anteriormente, a fim de compreender os eventos cotidianos da leitura literária de livros no universo escolar. Acreditamos que esta abordagem nos dará subsídios para a realização de uma investigação de cunho mais *holístico* e *ênico*, isto é, com aproximação mais compreensiva das práticas observadas e dos contextos que as envolvem. Os instrumentos norteadores da compreensão de nosso objeto foram as observações das aulas numa turma de sétimo ano e das reuniões do clube de leitura, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e recursos audiovisuais.

É imprescindível explicitar, antes de tudo, que a etnografia não é um simples método ou técnica de pesquisa, apesar de sofrer críticas e acusações de ser ateórica ou uma simples descrição de fatos observados. A pesquisadora Elsie Rockwell, através da etnografia, trouxe inúmeras contribuições ao meio científico no que diz respeito às práticas escolares, entendendo o cotidiano dentro do espaço escolar como algo complexo e que necessita de uma profunda imersão no campo de pesquisa. Corroboramos, então, nossas afirmações quanto à complexidade da etnografia com o pensamento de Rockwell, que a aponta como uma perspectiva de pesquisa: “insiste-se muito mais em que ela seja um ‘enfoque’ ou uma ‘perspectiva’, algo que se articula com método e teoria, mas que não esgota os problemas nem de uma nem de outra” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 32). Acerca das contestações que recaíram – e recaem – sobre a etnografia, sobretudo no que se

refere à sua suposta teoria, Rockwell diz que “ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que *todo método implica uma teoria*” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 32, grifo nosso). Retornando às contribuições de Rockwell à pesquisa científica em educação através da etnografia, é necessário citar uma de suas pesquisas, intitulada “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, realizada na década de 1980, em escolas do México, nos mais diversos contextos sociais, que resultaram num panorama que entende como fundamental para a compreensão de elementos presentes na organização da escola, para maior compreensão das práticas escolares. A autora apresenta sua concepção acerca do que é pesquisar a escola e o que ela representa dentro do contexto de uma sociedade:

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a lo cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes: frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planos sexenales. (ROCKWELL, 1995, p. 14).

Com essa compreensão do que vem a ser a escola, acaba por fazer mais sentido, dentro de nossos objetivos de pesquisa, pensar na perspectiva etnográfica como abordagem de pesquisa, uma vez que o ambiente escolar constitui-se como amplo, complexo e extremamente variado.

Consideramos igualmente importante situar a etnografia no campo da pesquisa em educação. Estudos apontam a origem da etnografia como perspectiva utilizada neste tipo de investigação a partir da década de 1960, consolidando-se na década de 1970, fortemente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, sendo assim, uma nova opção para as pesquisas voltadas aos aspectos culturais dos povos, diferente da pesquisa experimental advinda da Psicologia, até então em voga nas investigações em educação.

Justificamos nossa escolha uma vez que a etnografia traz consigo uma lente que amplia o olhar do investigador, pois nos exige passos que vão além da descrição de fatos, mas sim uma série de observações, questionamentos, aprofundamentos e reflexões que nos possibilitem sair de uma possível visão de julgadores e nos insira num olhar compreensivo e responsivo para as particularidades e para o contexto da cultura observada.

Como forma de estreitar a aproximação de nossa proposta de investigação com o campo da etnografia, nossas observações foram pautadas na busca por uma visão *êmica* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), isto é, serão marcadas por uma preocupação constante em fundamentar nossas descrições e interpretações da prática educativa da professora observada e por compreender os significados das ações dos sujeitos e eventos diários. Para isso, é importante seguir alguns princípios básicos: a) nossas impressões iniciais se transformam de acordo com o que os dados e as lentes teóricas forem revelando dentro de seu contexto, ou seja, tentamos chegar com o mínimo de expectativas possível acerca das práticas de leitura de livros literários da professora; b) nossa visão se aproximará da visão holística de investigação na qual se parte do micro – apenas uma sala de aula e uma professora – para compreender o macro, numa perspectiva dialógica; c) observar os comportamentos padronizados considerados relevantes ao objeto de estudo como forma de entender a recorrência, porém dando atenção da mesma forma ao que não estiver dentro do que é comum à prática da professora, pois as singularidades também se fazem importantes numa visão holística; d) tentar tornar explícito o que é tácito.

3.1 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão detalhados os instrumentos de construção de dados já mencionados no início deste capítulo. Acreditamos que eles estabelecem a conexão necessária com a perspectiva adotada para o cumprimento de cada um de nossos objetivos de forma coerente e transparente, considerando-se o contexto social no qual estaremos inseridos sob as lentes da perspectiva etnográfica.

3.1.1 As observações, os registros em diário de campo e os recursos audiovisuais

Conforme já mencionado, uma pesquisa que tem seus pressupostos alinhados à perspectiva etnográfica tem como recurso basilar a observação. Através deste procedimento, buscamos ir além da presença no *locus* da pesquisa – o que, por si só, não se faz suficiente. Assim, temos no recurso da observação um importante aliado, porque ele potencializa a compreensão da realidade, uma vez que precisa ser feito de modo atento e guiado pelos princípios metodológicos propostos, além de ser uma maneira de realizar a coleta de dados que seja válida e confiável (VIANNA, 2003). Ademais, segundo Borg (apud VIANNA, 2003), a observação, na pesquisa, é praticamente uma das únicas abordagens acessíveis para o estudo de comportamentos complexos como o de nosso objeto de estudo, a mediação de práticas de leitura de livros literários na escola. Ainda sobre a complexidade dos fenômenos observados, Vianna (2003, p. 10) discorre: “os estudos de observação, dessa forma, apresentam problemas de grande complexidade e, talvez, por essa razão, não são numerosos no campo educacional”. Tal afirmação nos permite justificar a escolha desta ferramenta em nossa investigação como um desafio, pois tivemos como propósito contribuir para a ampliação no número de trabalhos que têm por base o compromisso de compreender o universo escolar de maneira mais densa.

Adentramos o campo de pesquisa com alguns conceitos preestabelecidos, o que é inevitável, uma vez que não somos neutros. Entretanto, a observação teve o poder de mudar nosso olhar, o que pode, no início, se apresentar um desafio para o observador, já que o estudo de teorias de ensino-aprendizagem assimilados em nossa trajetória, bem como a experiência como professora dos anos finais, podem nos fazer ter um olhar de “julgamento” das práticas da professora participante da pesquisa e em diversas situações imaginarmos o que nós faríamos naquela turma e naquele contexto. O distanciamento desses olhares prévios veio durante o processo de registro e organização dos dados e das releituras acerca do que a Etnografia nos traz como princípios básicos, visto que fomos compreendendo que nossa postura enquanto pesquisadora necessita de um olhar crítico e reflexivo, mas sobretudo holístico do que é a prática da sala de aula com toda sua complexidade e variedade imensa de contextos que a constitui. Aliado às observações, o registro no diário de

campo também se fez necessário como ferramenta elucidativa posterior, haja vista que os escritos nos traziam de volta a lembrança do que foi visto durante os encontros observados.

As observações realizadas foram registradas não só no diário de campo, mas em gravações de áudio e posteriores transcrições como aliadas no processo de compreensão da dinâmica dos eventos. Também foram feitos registros fotográficos do espaço da escola, bem como dos suportes utilizados na prática da professora. Numa pesquisa de perspectiva etnográfica, cujo foco está na observação, acreditamos ser essencial a presença dos recursos audiovisuais aliados ao diário de campo como maneira de materializar o nosso olhar diante dos fenômenos a serem analisados. Sobre tal importância, Loizos (2002, p. 137) aponta que “[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece algum registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais.” Ressaltamos ainda o cuidado que nos propusemos a ter com o uso dessas ferramentas, uma vez que as imagens, segundo Loizos (*idem*), sejam dinâmicas ou estáticas, não estão a salvo de manipulação, isto é, nosso olhar e nossas interpretações sobre os fatos estarão estampadas nas fotos e/ ou imagens registradas. Tal cuidado também se faz imprescindível no caso das transcrições de áudio a serem selecionadas para dar sustentação aos fatos narrados nesta dissertação, pois, mais uma vez, nosso olhar tem grande influência nessas escolhas, que precisam ser feitas de uma maneira responsável e cuidadosa.

Para que o processo se desse da forma mais ampla possível, demos início à observação nos primeiros dias letivos, em fevereiro de 2017. Quanto à frequência, iniciamos com idas diárias, durante o primeiro mês, às aulas de Língua Portuguesa – exclusivamente para essa disciplina, uma vez que nosso foco é a prática de leitura literária, encontrada predominantemente nessas aulas – ministradas pela professora em uma de suas turmas do sétimo ano, bem como às reuniões do clube de leitura por ela idealizado. A assiduidade inicial nos deu subsídios para apreender da maneira mais ampla possível a rotina da professora, da escola e dos alunos. Após esse período, nossas observações tornaram-se mais esparsas, sempre em acordo com as necessidades da pesquisa. Nossa permanência na escola teve como previsão de finalização o mês de agosto de 2017, entretanto, foi preciso ir mais

algumas vezes à escola nos meses de outubro e novembro, pois alguns projetos relevantes à pesquisa ficaram em suspenso porque, em setembro, a professora precisou tirar uma licença para cuidar da sua mãe. Assim, observamos um total de 38 encontros com a turma do sétimo ano e mais 18 encontros do Clube de Leitura organizado pela docente.

Ressaltamos que, devido à especificidade de nosso objeto – a mediação da leitura de livros literários na escola –, as aulas observadas, bem como as reuniões do clube de leitura, foram todas ministradas pela professora de Língua Portuguesa participante desta pesquisa.

3.1.2 O uso de entrevistas semiestruturadas

Como forma de ampliar as possibilidades de compreensão das práticas observadas, entendemos a entrevista como uma importante ferramenta de contribuição para a pesquisa de perspectiva etnográfica. Partimos do princípio de que nem tudo que se observa é, a nosso ver, explicável por si só, e, por isso, surge a necessidade de uma conversa com o objetivo de apreender o que ainda não foi compreendido pelo pesquisador. Ainda sobre a relevância da entrevista como procedimento de pesquisa, destacamos a fala de Silveira (2002, p. 119), ao sugerir que,

como instrumento largamente usado nas pesquisas de Ciências Humanas e, em especial, de Educação, ela frequentemente é tomada como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações.

Com isso, é preciso que ao entrevistar os sujeitos, tenhamos alguns cuidados básicos, mas essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

No caso deste trabalho, elegemos a entrevista do tipo semiestruturada, pois ela permite maior flexibilidade na elaboração das perguntas, bem como permite ao entrevistador aprofundar questões que talvez não estivessem no roteiro inicial, mas que foram surgindo ao longo da conversa com o entrevistado, dando margem à escuta da voz do sujeito – no nosso caso, uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, é intenção nossa permitir que a voz da professora

participante da pesquisa seja levada em consideração em nossas análises, numa busca por coerência no alcance de nosso objetivo maior, que se pauta na compreensão dos elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários realizada pela docente.

Ao considerarmos a entrevista como importante aliada de nossa pesquisa, vale citar a preocupação de Bourdieu (2003) com as possibilidades de distorção nas relações estabelecidas numa investigação. O autor sugere que tais distorções devem ser “reconhecidas e dominadas” (p. 694), realizando-se, desse modo, uma comunicação o menos violenta simbolicamente possível entre pesquisador e pesquisado. Assim, ele enfatiza a necessidade dos cuidados que o entrevistador precisa ter no momento em que assume este papel no que toca à sua posição, os gestos que realiza, a imposição inconsciente do capital cultural e linguístico. Todos esses elementos podem comprometer e muito a integridade da entrevista. Ademais, para Bourdieu, é necessária uma certa familiaridade entre o entrevistador e o entrevistado, construída já no início da comunicação entre ambos, como forma de zelar por uma relação o menos violenta possível dentro da investigação e de possibilitar maior fidelidade nas informações produzidas pela entrevista.

Diante de tais reflexões, foram imprescindíveis o rigor e a cautela na elaboração de todas as etapas da entrevista, desde a construção de um roteiro, perpassando sua condução e análise dos dados. Para fins de análise, foram realizadas duas entrevistas mais formais: uma ainda no começo das observações, com o intuito de traçar um perfil da docente acompanhada, com perguntas relacionadas a hábitos de leitura, trajetória formativa, entre outros aspectos (ver APÊNDICE A) e uma última entrevista concedida pela professora após o período de observações. O roteiro desta entrevista continha perguntas que foram elaboradas cuidadosamente a partir do que foi visto nos encontros do *Clube de Leitura* e nas aulas regulares de Língua Portuguesa com a turma do 7º ano, no intuito de compreender de maneira mais ampla as práticas realizadas por ela, garantindo, dessa forma que a voz da professora fizesse parte de nossas análises (ver APÊNDICE B). Como forma de registro, realizei gravações de áudio e, em seguida, transcrevi, a fim de facilitar a escolha das falas relacionadas aos outros instrumentos de construção de dados utilizados nas análises deste trabalho.

É preciso, por fim, afirmar que o recurso da entrevista no viés etnográfico se dá de uma maneira diferenciada, cujas perguntas serão elaboradas mediante as práticas observadas. No entanto, não foram descartadas as minientrevistas, resultantes de conversas informais com a professora, conforme questões foram aparecendo acerca do que foi observado e que não necessariamente seria preciso esperar o momento da entrevista mais formalizada.

3.1.3 O *lócus de investigação*

O início da busca pelo campo de pesquisa teve início ainda no primeiro semestre de 2016. O GPEALE, como já mencionado, estava em processo de desenvolvimento de pesquisas na perspectiva etnográfica em uma única escola da rede municipal do Recife, com outras pesquisadoras integrantes do grupo. Entretanto, nesta escola só havia turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fato que não contemplava nosso foco de investigação, o que impossibilitou que desenvolvêssemos este estudo nesta escola. Então, eis que surgiu a informação de que uma escola, localizada na zona sul do Recife, pertencente à mesma rede, talvez fosse mais adequada para nossa proposta por, além de oferecer turmas dos anos iniciais, também ofertar turmas do 6º ao 9º ano. Por intermédio de Pedro Américo de Farias, poeta pernambucano, conseguimos contato com a gestão desta escola e logo marcamos uma reunião para nos apresentarmos enquanto grupo e explicarmos qual o nosso intuito de adentrar o ambiente daquela instituição. A reunião ocorreu em junho de 2016 e quem nos recebeu nesta data foram a vice-gestora e a coordenadora pedagógica. No momento, além da proposta de trabalho aqui descrita, apresentamos outra proposta, desenvolvida por outro membro do GPEALE no curso de doutorado, também voltada para as questões literárias. A aceitação das responsáveis pela escola foi muito tranquila, sobretudo porque a instituição já está acostumada a acolher alunos das universidades para o desenvolvimento de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estágios de observação, dentre outros – fato este que consideramos essencial para a boa aceitação delas em relação às nossas propostas. Assim, enviamos o projeto do nosso grupo de pesquisa a fim de que elas compreendessem detalhadamente

nossos objetivos e pudessem repassá-lo para os docentes da escola. A possibilidade de darmos início às nossas observações ficou acordada para o começo do período letivo de 2017. Após este contato com a gestão, retornamos à escola no mês de outubro de 2016 para conversar com uma das docentes que poderia ser sujeito de nossa pesquisa. A procura por esta professora em especial se deu devido aos relatos de uma colega de GPEALE de que a docente realizava trabalhos com leitura de livros literários em suas turmas do 6º ao 9º ano, fator imprescindível para o desenvolvimento de nossa pesquisa, cujo objeto de investigação é a mediação de leitura de livros literários na escola em anos finais do Ensino Fundamental. Ao chegar à escola e conversar com a docente, senti bastante receptividade da parte dela em me receber em alguma de suas turmas no ano seguinte. Ela havia me explicado, brevemente, que havia ali um projeto chamado “Semana de Leitura”, que envolvia toda a escola. A instituição sempre convida um autor/ escritor/ poeta, geralmente de Recife, para visitar a escola numa determinada data que, em geral, fecha a “Semana de Leitura”. Com isso, os alunos de cada turma, sob a supervisão de algum professor – não necessariamente o professor de Língua Portuguesa –, desenvolveriam atividades como peças de teatro, leituras dramatizadas ou recitais, baseados na obra do escritor convidado. Segundo a professora com a qual conversei, há muitos anos esse evento ocorre na escola e há alguns registros num *blog* criado pela própria instituição, o que me pareceu, a princípio, viável de ser pesquisado dentro da perspectiva etnográfica.

Em janeiro de 2017, algumas semanas antes do início do ano letivo, entrei em contato novamente com a professora, por telefone, para confirmar a data de início das aulas e para que ela me esclarecesse ainda mais sobre o projeto da “Semana de Leitura” ocorrida na escola. É preciso frisar novamente a extrema disponibilidade da professora em me receber e em responder aos meus questionamentos. Então, ela me relatou que, na verdade, o evento ocorria mais ou menos entre os meses de abril ou maio e que uma semana antes, apenas, os alunos liam a obra do(a) autor(a) que seria convidado a visitar a escola e, no dia dessa visita, eles fariam uma apresentação. Perguntei se ocorreriam, além deste evento, outras leituras de livros literários e ela me explicou que provavelmente não, uma vez que ela só realiza esse tipo de leitura caso a rede envie obras para a escola – fato que, segundo a própria

docente, estava cada vez mais difícil para os anos finais após a atual gestão da prefeitura do Recife. Ademais, indaguei a respeito de se e como ela utiliza a biblioteca da escola com os alunos, ao que ela me respondeu que o espaço é mais utilizado pelas professoras dos anos iniciais, com turmas menores, do que pelos professores dos anos finais, porque o ambiente físico da biblioteca não comporta a quantidade de alunos das turmas do 6º ao 9º ano. Após essa conversa, percebemos que, pelo relato da docente, o uso do livro literário não era uma constante em sua prática de sala de aula. Sendo este o nosso principal critério para desenvolver o estudo, concluímos pela impossibilidade de continuar nesta escola e com esta professora, mas sem deixarmos de perceber a inoperância das políticas públicas no que se refere ao investimento em leitura literária, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. A última afirmativa reitera-se devido ao conhecimento da existência de um projeto da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) intitulado *Nas ondas da leitura*, criado no ano de 2014, em parceria com o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL)⁵. A ideia inicial do projeto tinha como público-alvo os alunos do 1º ao 9º ano da rede municipal do Recife e objetivava, principalmente, promover formações continuadas para as professoras e professores da rede, no que concerne à mediação de projetos de leitura e escrita literárias. Além disso, o projeto previa a distribuição de um extenso acervo de livros literários para cada estudante, que realizaria a leitura de uma obra por mês, com o intuito de recontar as histórias e tornar-se também autor (haveria a seleção dos melhores textos de alunos e a publicação em livros, ao final do ano letivo, por uma editora parceira do projeto). No ano de 2016, a partir do segundo semestre, o projeto foi suspenso para os anos finais do Ensino Fundamental, com a justificativa de falta de verba para investimento – o que demonstra uma das formas de ter o acesso à leitura literária nos anos finais negado a um número significativo de alunos, além de diminuir a existência de formações específicas desse tipo de leitura aos docentes.

Após algumas buscas de indicações com colegas, numa sexta-feira antes do início do ano letivo, seguimos para outra escola, localizada em Jaboatão dos Guararapes, vinculada à rede municipal. Inicialmente, tive uma conversa com a coordenadora pedagógica da instituição e expliquei brevemente os objetivos da

⁵ O PMBFL é um programa de incentivo à leitura nas bibliotecas escolares da cidade do Recife e existe há mais de dez anos, promovendo inúmeras formações.

pesquisa, bem como o percurso metodológico a ser utilizado na produção e análise dos dados. Ela mostrou-se bastante interessada em acolher a pesquisadora e mencionou o nome de dois docentes com quem poderia conversar, já que, segundo ela, realizam trabalhos de leitura de livros literários na sala de aula. No dia em que estive lá, os professores não iriam, pois estavam numa formação de início de ano, mas a coordenadora pediu que eu fosse lá na segunda-feira para conversar com eles. No dia proposto, estive novamente na escola e fui muito bem recebida pelos professores, que lecionam nos 8º e 9º anos. Expliquei a ideia do estudo e explicitiei a necessidade de acompanhar um professor que realizasse a leitura de livros na sala de aula. A demonstração de querer ajudar era visível, mas os docentes afirmaram que não realizavam a leitura de livros literários em suas práticas e justificaram tal ação com dois motivos: o primeiro é o de que poucos alunos gostam de ler ou se interessam por leitura; o segundo está relacionado às avaliações externas da própria rede, que exigem certa atenção, uma vez que os resultados delas medem, por exemplo, a quantidade de verba para a escola e outros investimentos. Por isso, o foco das aulas desses dois docentes, segundo eles próprios, têm sido na maior parte do tempo a preparação dos alunos para a realização dessas provas, através de simulados e resolução de questões. Quando indagados sobre o uso da biblioteca, informaram que ela é aberta aos alunos que se interessam por leitura, mas que estes são poucos, fatores que nos impediram de permanecer nesta escola.

É importante, nesse ponto, frisar duas problemáticas: a primeira está relacionada ao fato de os docentes afirmarem com muita veemência o “não gostar de ler” dos alunos. Magda Soares (2008), no ensaio “Ler, verbo transitivo” traz uma discussão interessante acerca das avaliações da leitura em larga escala, cujos resultados geram discursos altamente difundidos pela mídia de que o povo brasileiro lê pouco ou lê mal. É interessante perceber que, ao mesmo tempo em que os docentes afirmam essa falta de vontade dos alunos em ler, eles mesmos não conseguem promover a leitura literária em suas salas de aula, pois há uma pressão da instituição para que os resultados nas avaliações da rede sejam satisfatórios. E essas avaliações, diante da excessiva importância dada, é que acabam moldando as práticas de leitura desses dois professores. A partir disso, temos a segunda problemática: a educação no estado de Pernambuco, seja a nível municipal ou

estadual, vem sendo pautada em resultados de avaliações externas. As notas dos alunos em tais provas são usadas para “medir” a qualidade da prática docente e acabam limitando a prática de muitos professores.

Ao sair dessa escola, no caminho de volta para minha casa, decidi parar em uma instituição localizada na Zona Sul do Recife, pertencente à Rede Estadual, com turmas exclusivamente dos anos finais do Ensino Fundamental, nas modalidades de ensino regular, EJA, além do projeto *TRAVESSIA*⁶. Quando cheguei, fui procurar alguém da gestão e logo fui encaminhada a um dos coordenadores pedagógicos. Fiz uma explanação dos objetivos e da metodologia da pesquisa e perguntei se havia alguma docente cujo trabalho de leitura com livros literários existisse em sala de aula. O coordenador não hesitou e me indicou uma professora que “passa pelos corredores com um carrinho cheio de livros para levar até as salas dela”. No mesmo momento, fui conduzida pelo coordenador até a sala em que a professora se encontrava. Expliquei de modo breve os meus objetivos de pesquisa, sobretudo a respeito da necessidade de saber se ela usava livros literários na sala de aula ou não. Deixei claro que a ideia não seria julgar o que ela faz, mas entender a rotina da sala de aula no que se referia à leitura.

Numa continuação de nossa conversa, ela me relatou que realizava um trabalho sistemático com leitura de livros literários e que estava pensando em organizar um projeto chamado *clube de leitura* na escola. Nesse mesmo dia, ela me convidou para assistir à última aula do turno, numa turma de sétimo ano. Acabei não ficando nesta turma devido à organização de horários, por isso acompanhei outra turma do mesmo ano conduzida por ela na disciplina de Língua Portuguesa. As idas à escola iniciaram-se no dia 9 de fevereiro de 2017.

Adriana mostrou-se muito interessada em compreender no que consiste a Etnografia e como eu fazia a análise do que vi em suas aulas. Durante todo o tempo em que permaneci na escola, a docente sempre foi bastante solícita em ajudar no que pudesse. Ademais, fez de tudo para que eu me enturmasse com os alunos, que no começo não entendiam bem o que eu estava fazendo ali, apesar de ela ter me

⁶ O *TRAVESSIA* é um programa de correção de fluxo, implantado pela SEDUC-PE no ano de 2007 em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com o intuito de reduzir a defasagem idade/série dos alunos do Ensino Médio e das poucas escolas de Ensino Fundamental que a rede estadual administra. O aluno, caso aprovado no ano que cursou o projeto, tem a opção de permanecer nele ou retornar ao ensino regular.

apresentado e ter explicado a eles que eu ficaria bastante tempo por lá.

3.1.4 Definição do período escolar da pesquisa – Os anos finais do Ensino Fundamental

Nossos objetivos de pesquisa, desde sua fase inicial, ainda no período de submissão do anteprojeto à seleção de mestrado, tinham como pretensão de estudo os anos finais do Ensino Fundamental, em qualquer um dos anos desta fase. Tal escolha se deu, sobretudo, pela construção curricular deste segmento, que está menos preocupada em explorar elementos historiográficos da literatura do que o Ensino Médio. Em decorrência disso, o professor teria mais abertura para explorar o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa sem necessariamente ter de atender a demandas de vestibulares, seguir sequências cronológicas da História da Literatura ou focar em leituras de autores exclusivamente voltados a exames externos. Ademais, devido à sua extensão, o Ensino Fundamental abarca fases transitórias relevantes na vida dos estudantes, tornando-se, pois, necessário um olhar mais apurado no que se refere à leitura – ainda mais a literária –, sobretudo nas turmas do 6º ao 9º ano. Acerca dessa reflexão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dizem que

o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Uma vez justificada a opção pela pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental, trataremos, a seguir, das informações referentes à escola que recebeu a pesquisa. Por motivos éticos e de sigilo, a escola terá o nome fictício de Escola BEG. Todos os dados aqui relatados são baseados em informações fornecidas pela gestora e pela analista da escola, bem como em nossas

observações durante o período de imersão no campo de pesquisa e ainda no Projeto Político Pedagógico (PPP) cedido pela gestão.

3.1.5 A escola BEG

Não é nosso objetivo neste trabalho realizar análises de natureza infraestruturais da escola, mas não podemos isolar os eventos nela ocorridos – os quais nos propusemos aprofundar –, uma vez que eles fazem parte de uma cultura própria da escola – a cultura escolar –, que, por sua vez, está intrinsecamente ligada a elementos sociohistórico-culturais externos, como, por exemplo, o local onde a escola se localiza. Por trás disso, existe uma comunidade que é atendida por esse espaço, culturas diversas envolvidas. Portanto, revelar dados que contextualizem a escola, a nosso ver, faz-se necessário para maior compreensão dos eventos que dizem respeito à mediação de leitura literária através de livros.

A escola que sediou esta pesquisa pertence à rede de ensino do Estado de Pernambuco e está situada na Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul, que abrange 86 escolas localizadas entre bairros da Zona Sul e Oeste do Recife.



Imagem 1: Frente da Escola BEG | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica, do ponto de vista da calçada em frente à escola, com autorização da gestão)



Imagem 2: Área externa da escola, após a entrada principal | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)

A instituição iniciou suas atividades no ano de 1975, ofertando *a priori* turmas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries⁷. Em 2017, ano de nossa imersão no espaço da escola, a BEG ofertou à comunidade turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã, tarde e noite, além de duas turmas do *TRAVESSIA*, pela manhã e à tarde, e turmas de EJA, à noite. No turno da manhã, a escola, considerada de médio porte, funcionou das 7h30 às 12h, à tarde, das 13h30 às 18h e à noite das 18h40 às 22h. Em relação ao quantitativo de alunos, atendeu a um total de 1542 alunos nos três turnos, distribuídos em 700 pela manhã, 640 à tarde e aproximadamente 200 à noite.

A infraestrutura da escola conta com 18 salas de aula, distribuídas em dois corredores muito amplos. Após a entrada, um corredor menor à esquerda dá acesso ao corredor das salas de aula dos 6º e 7º anos, auditório, laboratórios de informática e ciências – este último passou o ano de 2017 desativado, devido à falta de climatização da sala, com previsão de retorno para o ano de 2018 – e salas do projeto *Mais Educação*. Já o corredor menor da direita dá acesso ao pátio coberto, que serve também de refeitório, às salas da coordenação e direção, à cozinha, ao pátio externo, aos banheiros dos alunos, às salas dos 8º e 9º anos, ao núcleo de línguas que a escola comporta, à sala de Cultura de Paz e à sala de Educação Especial. As salas de aula são bastante espaçosas, com janelas também grandes, que sempre se mantinham abertas devido à pouca ventilação dentro delas, apesar de a escola ser arborizada. Era comum escutar os professores e alunos com queixas relacionadas ao calor das salas, que contavam apenas com alguns ventiladores que não davam conta da demanda. As portas de acesso às salas de aula são grandes, mas têm buracos onde provavelmente havia alguma placa de vidro ou acrílico que proporcionava uma visão externa da sala. Na maioria das vezes, as portas estão abertas durante as aulas por conta do calor, o que aumenta consideravelmente o ruído dentro das salas advindos de alunos do mesmo corredor. Os banheiros dos alunos se mostram em mau estado de conservação, com bacias sanitárias sem tampa, descargas riscadas e deterioradas, mas possuem um box adaptado para deficientes físicos. Ademais, as salas do corredor dos 6º e 7º anos têm a mobília (mesas e cadeiras para os alunos, um birô para a professora e quadro

⁷ Aqui, o termo “série” é referente à antiga nomenclatura dos estágios do Ensino Fundamental e está de acordo com o que consta no PPP da escola.

branco) desgastada e muitos vazamentos nos tetos e paredes. Inclusive, no período de chuvas pelo qual Recife passou em 2017, ocorreu de não haver aula para as turmas de 6º e 7º anos em razão dos vazamentos que inundaram as salas, além dos riscos de choque elétrico, devido ao contato da água com a fiação. Já as dos 8º e 9º anos contam com mobília mais nova e conservada, apesar de também ter vazamentos graves no teto e nas paredes. Conversando com a diretora, ela me explicou, sobre os vazamentos, que alguns alunos e adolescentes que não são da escola, mas ficam na frente dela diariamente, subiram no telhado e, com isso, quebraram algumas telhas, o que resultou nos vazamentos encontrados. Além disso, me relatou que as bancas novas que chegaram não eram suficientes para todas as turmas e, então, foram disponibilizadas apenas para as turmas dos 9º anos como uma estratégia de estímulo à frequência dos adolescentes às avaliações externas que ocorreram em 2017 – SAEB e SAEPE. Entre as salas de aula, existem pequenos espaços de convivência com bancos, mas sem sombra, onde, durante o intervalo entre a troca de professores, muitos alunos gostam de ficar. Esses relatos reiteram a complexidade do espaço escolar e revelam como os fatores estruturais podem influenciar em alguns pontos pedagógicos.

A maioria das dependências da escola é bastante espaçosa, o que torna o espaço físico da BEG grande. A sala dos professores, a biblioteca, o auditório, os laboratórios de informática e de ciências, a sala da gestão, a secretaria e a coordenação são todas climatizadas. Além dessas dependências, temos:

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
SALAS DE AULA	18
AUDITÓRIO	1
PÁTIO COBERTO	1
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	1
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	1
BIBLIOTECA	1
SECRETARIA	1
COZINHA	1
PÁTIO EXTERNO/ QUADRA	1

SALA DOS PROFESSORES	1
SALA DA COORDENAÇÃO	1
SALA DA GESTÃO	1
SALAS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS	3
SALA DO PROJETO CULTURA DE PAZ	1
SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1
BANHEIRO PARA PROFESSORES/ GESTORES/ SECRETARIA	2
BANHEIRO PARA ALUNOS	2
BANHEIRO PARA FUNCIONÁRIOS DA LIMPEZA E COZINHA	1
SALA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	1
ALMOXARIFADO	1
DEPÓSITO	1
ESTACIONAMENTO PARA FUNCIONÁRIOS	1
SALA DE APOIO	1

Quadro 1: Estrutura física da escola BEG | Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Imagem 3: Estacionamento para funcionários da escola BEG | Fonte: A

pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)



Imagem 4: Pátio interno/ Refeitório | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)



Imagem 5: Pátio externo/ Quadra de esportes | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço com autorização da gestão)



Imagens 6 e 7: Espaços de Convivência (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)

A escola se situa em Boa Viagem, considerado um dos bairros mais nobres da Zona Sul do Recife, numa avenida de grande circulação de veículos e pedestres, próxima a hotéis e pousadas, restaurantes de médio e grande porte, bancos, outras escolas públicas estaduais e algumas particulares, além de prédios residenciais e da orla da praia de Boa Viagem. Só em observar os arredores, pude perceber que grande parte dos alunos da BEG não reside nas proximidades da escola, fato confirmado pela direção, que nos relatou que os bairros que a BEG mais atende são: Boa Viagem, Jordão, Ibura (localizados em Recife) e Prazeres (localizado no município de Jaboatão dos Guararapes). O PPP reitera essas informações ao dizer que

percebe-se que os alunos da Escola BEG são compostos de várias comunidades, o que difere-a das demais escolas, pois somos parte ainda referenciada como positiva no que se refere à qualidade de ensino. Portanto, recebemos alunos de diversos bairros e de escolas públicas e privadas, o que faz com que tenhamos um cuidado maior em planejamento, pelo público divergente que precisamos atender. (PERNAMBUCO, 2017, p. 8).

No trecho destacado acima, percebemos que o alunado da BEG é bastante diversificado no que concerne não só às origens geográficas, mas também às suas origens sociais. Outro trecho do documento discorre sobre essas diferenças apontando, sobretudo, o aumento progressivo na procura pela escola pública por alunos oriundos de escolas particulares por questões econômicas e o impacto que tal demanda representa na convivência escolar, conforme diz o PPP:

na Escola BEG, a clientela é bem eclética, onde temos jovens oriundos de comunidades locais, como também aqueles cujo poder aquisitivo financeiro de sua família foi achatado pelo desemprego, o que resulta numa desigualdade social às vezes bem acentuada, o que algumas vezes acarreta conflitos sociais. (PERNAMBUCO, 2017, p. 9).

Tive a oportunidade de conversar com boa parte dos alunos da turma acompanhada e, ao ouvir os relatos, percebi que alguns deles eram provenientes de escolas particulares próximas à residência deles e que, por questões econômicas,

precisaram migrar para a escola pública. E quando perguntados sobre o que estavam achando de estudar numa escola diferente e pública, o discurso era unânime: a BEG, no olhar deles, é muito melhor que as escolas de onde eles vieram, principalmente na estrutura e na qualidade do ensino.

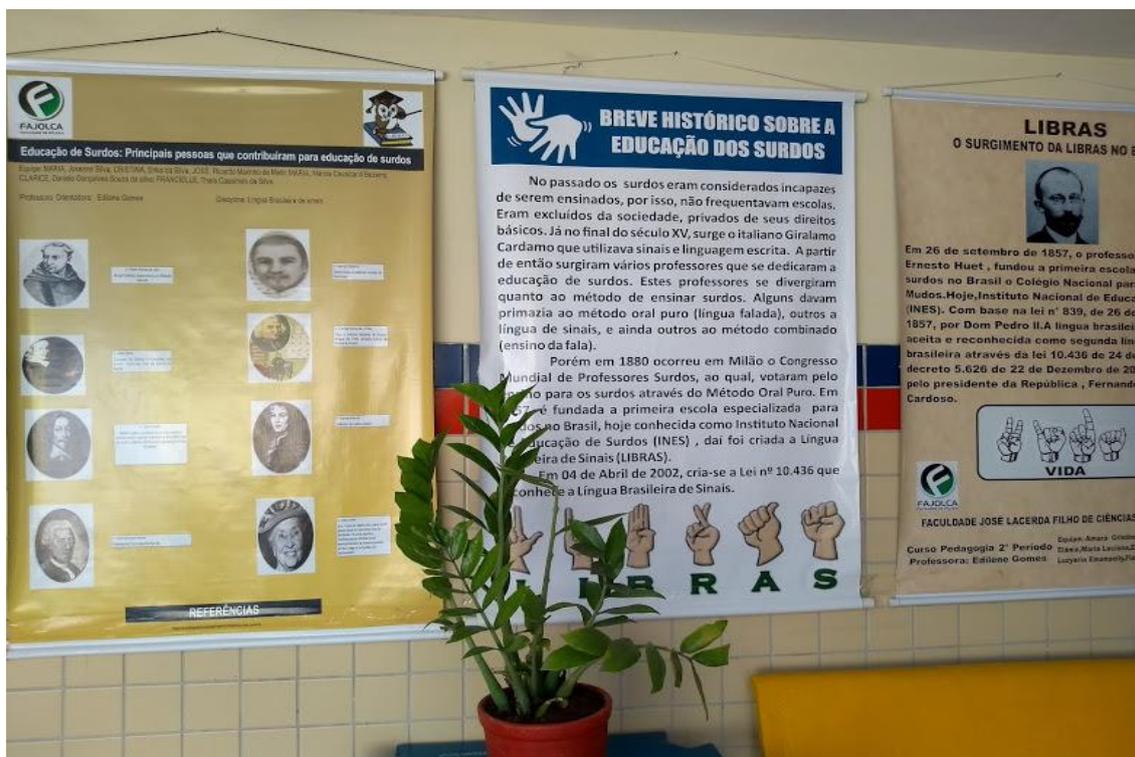
É importante ressaltar o prestígio que esta escola possui não só na sua comunidade, mas em outras, de modo a atrair um alunado considerável que enfrenta um longo percurso, muitas vezes precisando pegar mais de um ônibus para conseguir chegar ao local de estudo. Segundo o PPP, para algumas famílias, estudar na BEG é uma grande oportunidade para os adolescentes serem aprovados, ao concluírem o 9º ano, em seleções de escolas técnicas ou instituições federais, visando à realização de um Ensino Médio de qualidade em boas escolas do estado.⁸ Já para outras famílias, a questão da aprendizagem do aluno é colocada em segundo plano, conforme afirma o documento, sendo a escola vista como um espaço que vai afastar o adolescente do ambiente das drogas e da violência pelo menos por algumas horas diárias, bem como vai garantir que o aluno esteja alimentado e longe da vulnerabilidade em que algumas comunidades vivem. No primeiro dia em que estive na escola, por exemplo, assisti a uma aula da professora de Língua Portuguesa que ocorria no último tempo. No decorrer da aula, um aluno solicitou a ida para casa mais cedo após ter atendido a um telefonema da mãe, que o alertou que no bairro onde vivem estava acontecendo um toque de recolher. Prontamente a professora permitiu que ele fosse embora.

Além das aulas regulares, a escola conta com mais dois projetos de apoio, a saber: a) o projeto *Mais Educação*, uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Educação (SEDUC) estaduais e municipais, que proporciona a alguns alunos das escolas públicas uma amplificação na jornada escolar para no mínimo 7 horas, por meio de atividades optativas, como aulas de cultura, artes, entre outros. Desse modo, os estudantes participantes têm suas aulas regulares no turno que escolheram e ficam no contraturno realizando essas atividades. No caso da BEG, esse projeto atende a 100 alunos (50 da manhã e 50 da tarde) e o horário fora

⁸ É válido ressaltar que ao final do ano de 2017, a diretora me relatou a aprovação de uma quantidade expressiva de alunos numa seleção para uma Escola Técnica Estadual localizada próxima à BEG, sendo aquela uma das mais concorridas do Estado, com alguns candidatos, inclusive, oriundos de escolas particulares da cidade.

das aulas regulares é destinado a reforço em Português e Matemática, além de aulas de dança, teatro e capoeira. Esse projeto ocupa o espaço do auditório e mais duas salas de aula localizadas no final do corredor dos 6º e 7º anos; b) o projeto Cultura de Paz, idealizado pela GRE Recife Sul com o objetivo de dar assistência e orientação pedagógicas e psicológicas aos alunos que necessitam. Segundo relatos da gestora, a responsável por essa sala – localizada no núcleo de línguas da escola – atende aos alunos que apresentam algum tipo de comportamento que requeira maiores cuidados, como sinais de depressão, problemas de relacionamento e, também, indisciplina. Além disso, destacamos a existência de um núcleo de línguas na BEG. O espaço, localizado ao final do corredor das turmas de 8º e 9º anos, comporta três salas, conforme a tabela anterior expressa, e oferece aulas de Inglês, Espanhol, Francês e LIBRAS. As vagas do núcleo são todas destinadas aos alunos da escola, e, no caso de existirem vagas disponíveis, estas são ofertadas à comunidade.





Imagens 8 e 9: Sala de aula e parede do Núcleo de Línguas da BEG | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)

No tocante à presença de pais e responsáveis na escola, acompanhei, logo no início do ano, uma parte de uma reunião organizada para os responsáveis pelos alunos dos 6º e 7º anos, com foco sobretudo naqueles, pois todos os discentes deste ano eram novatos e se encontravam numa fase de transição entre o Ensino Fundamental I (EF I) e o Ensino Fundamental II (EF II). Neste encontro, além de informes sobre horários das aulas, horário de intervalo separado dos 8º e 9º anos e o cuidado em relação aos alunos menores, as mães, avós e alguns pais foram apresentados ao corpo docente. Durante o período de incursão no campo, percebi que algumas mães de alunos dos 6º anos levavam seus filhos até a porta da escola, embora isso não fosse uma prática comum, ainda mais em séries mais avançadas, uma vez que, muitos dos estudantes, como já dito, residem longe do local de estudo e as responsáveis, na maioria dos casos, trabalham fora e ficam impedidas de acompanhar seus filhos no horário escolar. Ademais, me foi relatado pela gestora que alguns pais sempre se propõem, de forma voluntária, a promover atividades na escola, como, por exemplo, aulas de xadrez semanais que foram ofertadas por um

pai ou oficinas de costura e customização ofertadas por uma mãe. Entretanto, também me foi relatada a dificuldade da instituição no que concerne ao espaço físico, o que faz com que não se possa, muitas vezes, aderir às ofertas dos responsáveis – fato bastante lamentado pela diretora.

Além da reunião, participei de algumas das festividades vivenciadas na escola, a saber: festa de carnaval, reunião de dia das mães e feira de conhecimentos – momentos nos quais pude perceber alguns elementos da cultura dos próprios alunos e da escola. Na festividade do carnaval, por exemplo, a escola estava toda decorada com enfeites produzidos pelos próprios alunos. Uma das professoras de Língua Portuguesa, que também é cantora, se apresentou acompanhada de um cantor por ela convidado no pátio/ refeitório da escola. O repertório tinha músicas de cantores e compositores típicos do carnaval e notei que os alunos ficaram mais apáticos, apesar de ser um dia diferente na escola. Alguns alunos mais falantes conversaram com a gestão e pediram que quando a professora encerrasse a apresentação com o cantor, pudesse tocar outros tipos de música por eles escolhidos, ao que a gestora atendeu. Quando a apresentação acabou, os alunos colocaram na caixa de som da escola músicas no ritmo de *funk* e brega e, aí sim, os estudantes que se encontravam apáticos, começaram a dançar freneticamente. Nesse momento, me pareceu bastante clara a necessidade da escola ir além do que os alunos conhecem e de oportunizar momentos que os tirem de suas zonas de conforto, podendo, assim, vivenciar outros aspectos culturais de nossa sociedade, porém, sem excluir a bagagem por eles trazida.

3.1.6 O corpo de funcionários da escola

O corpo de funcionários da instituição é composto pela equipe gestora – professores efetivos da rede –, professores efetivos e contratados temporariamente em regência, com formação nas mais diversas licenciaturas, professoras de biblioteca – efetivas, mas em sistema de readaptação –, funcionários efetivos da área administrativa, funcionários responsáveis pela limpeza, merenda e portaria da escola – todos contratados por empresa prestadora de serviços terceirizados. Durante minha estadia na escola, percebi que uma mulher, em

determinados dias da semana, estava sempre a postos na grade que dá acesso ao corredor dos 6º e 7º anos. Um dia, fui conversar com ela e descobri que não é funcionária da escola, mas sim mãe de um dos alunos da BEG que se prontifica a tomar conta do portão para que os alunos das séries maiores, durante o intervalo, não invadam o corredor dos menores e façam brincadeiras de mau gosto. Além disso, fui informada pela analista da escola que oficialmente só existe um porteiro, mas que outras pessoas que ficam nessa função durante os três turnos são infratores enviados pela justiça para prestar serviços comunitários. Em números, o corpo de funcionários da escola está distribuído da seguinte forma:

CORPO DE FUNCIONÁRIOS	QUANTITATIVO
EQUIPE GESTORA	6 FUNCIONÁRIAS EFETIVAS
GESTORA	
VICE GESTORA	
SECRETÁRIA	
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	2 FUNCIONÁRIAS CONTRATADAS
AUXILIAR DE COORDENAÇÃO	
ÁREA ADMINISTRATIVA	
ANALISTA	1 EFETIVA
AUXILIARES ADMINISTRATIVOS	2 EFETIVOS
ASSISTENTES ADMINISTRATIVOS	2 EFETIVOS
CORPO DOCENTE	
PROFESSORES EFETIVOS EM REGÊNCIA	53
PROFESSORES EM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA EM REGÊNCIA	28
PROFESSORES READAPTADOS EXERCENDO FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS OU ATUANTES NA BIBLIOTECA	7
MANUTENÇÃO ESCOLAR E SERVIÇOS DIVERSOS	
PORTEIRO	1
SERVIÇOS GERAIS	4
MERENDEIRAS	3

Quadro 2: Corpo de funcionários da escola BEG em 2017 | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pela leitura da tabela, podemos perceber que o corpo docente desta escola, entre efetivos e contratados, é bastante extenso, com um total de 88 professores

atuantes nas mais diversas áreas do conhecimento, conforme exigido no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Os efetivos que estão em situação de readaptação ocupam funções administrativas ou na biblioteca da escola.

O ano de 2017 foi atípico nas escolas da rede estadual e, conseqüentemente, na BEG, uma vez que, ao longo do período letivo, chegaram novos professores efetivos, convocados pelo concurso público estadual realizado no ano de 2016, o que provocou a saída de alguns contratados temporários – conforme previsto em lei⁹ –, totalizando a quantidade expressa na tabela. As cargas horárias dos professores variam entre 150 e 200 horas mensais por vínculo, incluindo a aula atividade¹⁰. Dentre os professores contratados, quatro ministram aulas no *TRAVESSIA*, sendo duas responsáveis pelas disciplinas de humanas – uma por turno – e outras duas pelas disciplinas de exatas – também uma por turno. A sala de Educação Especial conta também com uma professora contratada e com outra efetiva.

Apesar de terem chegado muitos professores efetivos no ano de 2017, ainda há professores com contrato temporário atuando em turmas regulares e da EJA, principalmente para substituir professores efetivos que se encontram em processo de aposentadoria e precisam gozar licenças-prêmio¹¹ ou outros tipos de afastamento. A responsável pela sala de Cultura de Paz é formada em licenciatura em História, com especialização em Psicopedagogia e é contratada. Em alguns dias de observação, percebi que aconteceu de muitos professores precisarem se ausentar no mesmo dia por uma série de motivos, o que acarreta numa preocupação da gestão em reorganizar todo o horário, de modo que os alunos permaneçam na escola até pelo menos o horário do intervalo, conhecida como a cultura de “subir aulas”.

⁹ Faz parte da dinâmica da Rede Estadual de Pernambuco priorizar os docentes concursados em relação aos contratados temporários. Sendo assim, os professores com contrato, ao chegar um docente concursado à escola, precisam ser realocados em outra instituição.

¹⁰ A aula atividade é um momento correspondente a 10% da carga horária do professor em regência reservado para que o docente não esteja em sala de aula, mas esteja presente nas formações proporcionadas pela GRE e também para preenchimento do SIEPE e planejamento de aulas. Em muitos casos, o professor, devido à falta de estrutura física da escola, não consegue cumprir suas aulas atividades mensais na instituição, o que implica realizar o preenchimento do sistema e o planejamento das aulas em ambiente externo à escola.

¹¹ A licença-prêmio é uma gratificação ofertada pela rede estadual de Pernambuco aos seus funcionários por cada dez anos de serviço. Muitos acabam não assumindo essa licença no tempo adequado, deixando para mais perto do tempo de aposentadoria, uma vez que o docente só pode encerrar suas atividades na rede após gozar todo o período de licenças que lhe cabe.

4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE LIVROS

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, descrevemos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa – professora, alunos do sétimo ano e participantes do *Clube de Leitura*, além do espaço onde ocorreu a pesquisa. Na segunda, apresentaremos uma caracterização geral dos dados produzidos, a partir dos quais selecionamos os eventos analisados no capítulo 4. Consideramos que, antes de adentrarmos na discussão acerca dos dados relativos às práticas de letramento literário, é de grande importância para a perspectiva etnográfica por nós utilizada explorar dados contextuais no processo de compreensão das práticas escolares observadas, tais como os perfis da docente e dos dois grupos por mim acompanhados, além da descrição dos espaços físicos mais utilizados por Adriana ao longo de minhas observações.

4.1 A PROFESSORA ADRIANA

Antes de mais nada, ressaltamos a nossa opção por utilizar um nome fictício para a docente que aceitou participar da pesquisa. Por isso, sempre que precisarmos fazer referência a ela, a trataremos por Adriana, nome escolhido pela própria participante, após algumas conversas sobre como eu poderia nomeá-la na pesquisa. Apesar de parecer algo pouco importante, consultar a docente sobre o modo como ela gostaria de ser chamada me pareceu ético, uma vez que Adriana se mostrou sempre muito disponível e confortável com a minha presença durante o longo tempo que permaneci na escola e em suas aulas.

Adriana é natural da cidade do Recife e tem 39 anos. Ingressou no ensino superior já no curso de Letras, na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), no ano de 1996, entretanto, no mesmo ano foi aprovada no vestibular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, em 1997, iniciou seus estudos na instituição, tendo concluído o curso no ano de 2003. Sua graduação foi em licenciatura plena com dupla habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Durante o tempo em

que estudou na Universidade, fez algumas mudanças no seu perfil de habilitações¹². Cursou, inclusive, muitas disciplinas do perfil de bacharelado, pois segundo ela mesma, seu sonho, inicialmente, era ser escritora e tradutora em Língua Inglesa.

Suas primeiras experiências com a docência foram na UFPE, onde ela ministrou aulas de Língua Inglesa ofertadas aos funcionários e à comunidade universitária num projeto com a biblioteca do Centro de Artes e Comunicação (CAC), que ela afirma não ter gostado muito devido à insegurança que sentia e à compreensão da carreira docente como algo que exigia muita responsabilidade. Aliás, boa parte de sua carreira foi dedicada ao ensino de Língua Inglesa. Atuou em vários cursos particulares de inglês, como o do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), durante muitos anos. Entretanto, ao ser aprovada no concurso de 2008 da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC/ PE), Adriana começou, segundo ela mesma, a se encantar pela docência e afirma categoricamente ter se encontrado na profissão e não saber fazer outra coisa. Antes de chegar na BEG, em 2016, já havia atuado em duas outras escolas da rede estadual com aulas de Português e Inglês para turmas de Ensino Médio e também de Ensino Fundamental. Também já foi professora em faculdades particulares – Faculdade dos Guararapes (FG) e Faculdade de Ciências Humanas Esuda –, atuando como professora de Inglês.

Adriana é pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Joaquim Nabuco, tendo concluído o curso no ano de 2015. Ela mesma diz ter demorado a fazer uma pós-graduação por não se sentir motivada a continuar estudando, além da falta de tempo, já que sempre trabalhou muito. Esse sentimento de querer estudar só foi despertado muito depois. Nos últimos anos, fez algumas formações nas áreas de *braille*, de língua inglesa e de audiodescrição¹³, mas só no ano passado iniciou um mestrado em educação numa instituição privada – Faculdade Alpha. Sobre esse interesse, destacamos uma fala dela que chama a atenção, pois revela o que ela entende por ensinar Português:

¹² Esclareço aqui que, até o ano de 2009, a graduação em Letras na UFPE possuía 10 perfis distintos, com licenciaturas e bacharelados. Era possível, portanto, finalizar uma habilitação e retornar ao curso para cursar disciplinas de outros perfis.

¹³ Recurso de acessibilidade para pessoas cegas em meios audiovisuais, como filmes, teatro, entre outros.

Já hoje é o contrário. Eu não domino gramática, eu não gosto de ensinar gramática... Mas eu adoro a coisa da leitura. Não sou boa em literatura clássica e tal, não sou muito boa, mas eu gosto dessa ideia de leitura, dessa ideia de ler o que os meninos estão lendo, de discutir essas coisas. Eu gosto. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 16/04/2017).

No ano de 2017, Adriana, além de ser professora da BEG no turno da tarde em duas turmas de 7º ano (Língua Portuguesa) e duas de 9º ano (Língua Inglesa), lecionou inglês num projeto do estaleiro de Suape, no litoral sul do estado de Pernambuco, chamado *In Company*, atuando no segundo turno, sem vínculo empregatício formalizado, e foi nomeada em concurso público estadual para professores, realizado no ano de 2016, implicando, assim, em seu segundo vínculo com a Rede Estadual de Pernambuco, dessa vez na GRE Metropolitana Sul, completando o seu terceiro turno de trabalho, com turmas de Língua Portuguesa e de Sociologia. Sobre esse ponto, vale ressaltar duas problemáticas:

a) A sobrecarga de trabalho, que é fruto de uma cultura de desvalorização do profissional docente no Brasil e que força o professor, em muitos casos, a se submeter a esse tipo de jornada exaustiva, longe das condições ideais de trabalho. Tais excessos acabam impactando em outros campos, como a formação continuada do professor, pois, com a falta de tempo hábil, não há como participar de formações críticas e reflexivas sobre sua prática docente. Na Rede Estadual de Pernambuco, as formações oferecidas aos professores de Português têm tido um foco quase exclusivo em discussão de resultados de avaliações externas (SAEPE e SAEB), com o discurso de que a prática dos professores necessita estar alinhada aos descritores de aprendizagem que tais avaliações exigem, tendo consequência direta na prática docente. Ao ser perguntada sobre sua participação em formações da rede, Adriana disse que foi a muito poucas e depois acabou deixando de ir por achar desinteressante.

b) A atribuição dada ao professor de exercer a docência em disciplinas que não fazem parte do campo de saber da sua graduação. É comum na rede estadual de Pernambuco professores assumirem disciplinas que não fazem parte da sua formação para completar a carga horária, haja vista que concursos para áreas como Sociologia, Filosofia e Arte, por exemplo, são raros ou quase inexistentes. Mais uma

vez percebe-se a inoperância das políticas públicas de valorização da formação docente, visto que não se abre espaço para profissionais das áreas citadas exercerem suas profissões em instituições de ensino públicas, bem como compromete a qualidade das aulas e da aprendizagem dos alunos.

Nas horas vagas, Adriana gosta de visitar a mãe, levá-la para passear, realizar atividades físicas como corrida, sair para comer, visitar sua afilhada que vive numa cidade do interior de Pernambuco, além de ler e navegar pela internet. É válido ressaltar, inclusive, que a docente tem um projeto pessoal de leitura, cuja meta é ler 12 livros por ano, no mínimo, sendo um a cada mês. E, para cada obra finalizada, ela faz uma postagem no *Instagram* com a foto do livro e a numeração deste em relação à sua meta de leitura, como na imagem a seguir:



Imagem 10: Postagem da professora Adriana na rede social *Instagram*, num registro de meta de leitura pessoal | Fonte: *Print screen* do *Instagram* da professora

Adriana, por sinal, utiliza o recurso das redes sociais como uma ferramenta bastante significativa para incentivo de seus alunos a se tornarem leitores, o que revela a sua atuação como mediadora da leitura literária para além dos limites da sala de aula. Sobre essa questão, ela afirma:

[...] o meu *Instagram*, né... Então o meu *Instagram* é público. Mesmo com as minhas coisas, o meu *Instagram* é público. Então eu coloquei público por causa disso, o *Face* também. E eu adiciono os meninos. Então eu não tenho frescura por adicionar aluno, eu adiciono. Até menino que nem me conhece, que nem fala comigo, mas eu adiciono. Então eles veem que eu faço postagem de leitura, eu falo dos meus livros lidos, do meu desafio, então, assim, é como eu te falei no começo, o pessoal

não tem acesso aos livros. Então, tipo, imagina uma professora... “Ah, professora, a senhora tem *O Menino do Pijama Listrado*?” “Tenho.” “Pode me emprestar, por favor?”. Ontem mesmo eu emprestei *Quem é Você Alaska*, que uma menina do nono ano perguntou “A senhora tem?” e eu disse “Tenho, tenho *Quem é Você Alaska*”, aí “Me empresta”, eu “Empresto”. Então assim, eles sabem que eu sou a pessoa que posso emprestar os livros, apesar de perder, né, muitos (incompreensível) danificar né, já peguei livro danificado e tal, mas assim, eles sabem que eu sou a pessoa que vai ter um livro talvez que esteja na livraria e que eles não vão poder comprar, entendeu? E eles devolviam porque eles sabiam onde eu estava e tipo, eu não anoto, infelizmente eu não anoto o nome dos livros, porque também eu tenho aquela filosofia de que livro, se perdeu, se eles perderam, ou então eles já me entregaram, tá fazendo mais bem do que a mim, do que tá aí encostado, né? Então assim, era comum. E eu me sentia massa né, porque imagina: tu chega, o menino: “Professora, a senhora tem tal livro?”. Eu tipo, eu já tô virando uma biblioteca ambulante né, porque “Tu tem tal livro? Tu tem tal livro?”. Às vezes eu não tenho, às vezes eu peço emprestado pra ver se desenrolo pro menino. Agora mesmo eu emprestei *O Diário de um Banana*, que não é meu, é da instituição, mas eu sei que se acontecer alguma coisa eu sou responsável, eu devolvo. Mas a menina terminou de ler, ela não me encontrou ainda, mas vai me entregar amanhã. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Neste trecho da entrevista, é possível perceber a intensa mobilização da docente para que os livros cheguem às mãos dos estudantes. Suas redes sociais são, para ela, uma grande ponte entre as obras e os seus alunos, pois, muitas vezes, os empréstimos que ela realiza partem de uma postagem no *Facebook* ou no *Instagram* que eles visualizaram e acharam interessante. É possível perceber o quanto Adriana avança para além dos limites da escola ao proporcionar esse tipo de acesso, inclusive a alunos que não eram dela no ano de 2017, mas que já haviam sido. A meu ver, tal prática se constitui como um ato de militância na garantia do acesso a livros que muitas vezes não existem na biblioteca da escola e que, em muitos casos, os estudantes não teriam condições de adquirir, devido ao alto custo dos livros em nosso país.

Em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, Michèle Petit coloca a importância que os estudantes das periferias francesas dão para o acesso à biblioteca como oportunidade de realizar leituras que não conseguiriam sem esse espaço, pois em muitos lares “os livros são um objeto raro ou até inexistente” (2008, p. 62). Nesse sentido, Adriana acaba por ser essa “biblioteca ambulante”, como ela se autodenomina, que garante o acesso dos jovens da escola BEG a livros que eles

não conseguiriam ter, uma vez que as famílias de baixa renda, em virtude do desfavorecimento salarial, do alto número de filhos, dentre outros motivos, não conseguem colocar a compra de livros como uma prioridade.

Durante o período em que estive na BEG acompanhando as aulas do 7º ano G e as reuniões do *Clube de Leitura*, pude observar a frequência com a qual ela se coloca como exemplo de leitora para os alunos, sempre falando dos livros que leu, dando ênfase à quantidade. Podemos ilustrar tal fato com um trecho da aula do dia 9 de fevereiro de 2017, quinta-feira, segundo dia de observação, que se deu enquanto ela contextualizava uma atividade para os alunos:

P: Existe um ditado... Vocês sabem o que é ditado?

Alunos: SIM!

A: É ditado de palavras.

P: Mas não é desse que eu tô falando!

A2: São aqueles que o pessoal diz sempre, né, professora?

P: Isso! Por exemplo, vocês já ouviram falar naquele ditado que diz: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura?”

Alunos: SIM!

P: E isso significa que realmente a pessoa vai usar a água pra bater na pedra?

A: Não, significa que a pessoa insiste, insiste, até conseguir.

P: Muito bem! E vocês já ouviram aquele “Quem não tem cão caça com gato?”

Alunos: SIM!

P: Significa que a pessoa vai pegar um gato no lugar do cachorro pra caçar?

A: Não! Significa que se você não tem algo que seria importante, você usa outra coisa pra se virar.

P: Muito bem! Você está arrasando hoje! (Os alunos aplaudem). Agora, existe esse aqui (ela começa a escrever). “Não Julgue...”

Alunos: Não julgue para não ser julgado!

P: (risos) Não, gente! (termina de escrever): Não julgue um livro pela capa. Não devemos nunca julgar um livro pelo que ele parece ser. *Vocês sabem que eu gosto de ler, né? Vocês sabem quantos livros eu li no ano passado?*

A: 63

P: *Isso!* [...]

De acordo com o que foi visto nas observações, ilustrado no excerto acima, além do destaque ao seu projeto pessoal nas redes sociais, compreendemos que Adriana é uma docente que se mostra sempre atenta em mostrar aos seus alunos

que ela não só quer que eles leiam, como também ela mesma é uma leitora de livros literários fora do ambiente escolar. Com isso, tomo emprestado o que Paulo Freire (2010) descreve em *Pedagogia da autonomia*, ao afirmar que *ensinar exige a corporeificação pelo exemplo*. No livro, ele aborda questões do discurso, em que o professor deve ter o cuidado de dizer o que realmente pensa e agir da forma que diz que faz, chegando a dizer que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (2010, p. 34). Num diálogo com as palavras de Freire, vemos que Adriana, no que concerne à leitura, tem um discurso próximo do que ela pratica, uma vez que de fato ela realiza um número de leituras elevado, apesar de viver numa rotina pesada de trabalho em três turnos praticamente todos os dias. Sobre essa prática recorrente, Adriana, em entrevista realizada no dia primeiro de março de 2018, respondeu:

Pesquisadora: Durante o período que eu fiquei lá na escola eu percebi muito na tua fala a ideia de mostrar pros alunos essa coisa da quantidade de livros que tu já leu. Em alguns momentos, tanto na aula quanto no clube, vi que você falava muito disso. Você poderia falar um pouquinho sobre isso, por que você fazia isso? E quais eram teus objetivos com essa fala tão repetitiva? Porque foram em vários momentos realmente que eu percebi isso.

Adriana: É... porque os meninos eles têm aquelas desculpas de dizer que não tem tempo pra ler, que não gostam de ler, que não achou o livro ainda né, aí eu disse “não, pera aí que eu vou mostrar pra vocês que uma pessoa que trabalha de 7h45 até as 21h30 e ainda tem tempo pra ler, ainda tem tempo pra ficar com a família”. Então não precisa ter essa desculpa de dizer que não tem tempo pra ler ou então que tem sono... Aí eu vou justificando, eu digo, “pô, vocês que não trabalham, que ficam na internet até madrugada, acordam a hora que quer, perto do almoço, e vem pra escola, não pode reclamar de não ter tempo, não pode reclamar por que não tá lendo...”. Então eu frisava porque eu queria mostrar que uma adulta, com outras responsabilidades, com responsabilidades maiores do que as deles, com tempo pra fazer várias coisas – porque eu gosto de estudar, eu gosto de fazer coisas – e tá lendo 12 né, eu passei o meu desafio já, eu posso relaxar, eu acho que até esse ano vai ficar menos, mas... pra mostrar, porque se eu faço uma meta de 12 livros ao ano, então um livro por mês, tá massa, pra quem não lê nada. Então por que se eu consigo um livro por mês, por que um menino de 11, 12 anos, 15 anos, não vai conseguir um livro por mês? Ah, é acesso? “Qual é o livro que você quer?”. Começa com um livro da biblioteca, pergunta ao colega se tem o livro, porque todo mundo tem um livro pra emprestar. Então... eu sempre repetia por causa disso, pra mostrar que mesmo cheia de atividades, cheia de coisas, eu tinha tempo pra ler e batia minha meta. E eu frisava

também a questão da quantidade de livros por brasileiro, então tipo, a média do brasileiro ser quatro livros por ano... Eu tô lendo 12 livros por ano, então eu já bati. Se eu bati, por que ele não bate? Era mais por causa disso. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

No trecho da entrevista acima, é possível notar que o conceito já citado de Paulo Freire está efetivamente presente na vida de Adriana quando o assunto é leitura. Ela realmente acredita que os alunos podem se tornar leitores efetivos de livros. No caso, ela se coloca constantemente como um exemplo em quem os discentes podem se espelhar e, ao mesmo tempo, entende a falta de acesso aos livros e se esforça ao máximo para garanti-lo. A preocupação dela em desmistificar a cultura de que o aluno da escola pública não lê livros é tanta que ela não mede esforços para que isso ocorra.

Outro momento importante nesse processo de militância e resistência na busca por acesso aos livros foi uma campanha realizada por Adriana perto do final do ano. Na verdade, a ideia se iniciou com seus alunos do *Clube de Leitura*, mais ou menos no final do mês de junho de 2017. Ela propôs um desafio aos membros do clube que consistia no estabelecimento de uma quantidade de livros lidos até o dia vinte de dezembro do mesmo ano. Quem conseguisse, ganharia o livro que quisesse por conta da professora. Entretanto, mais ou menos no mês de outubro para novembro, Adriana resolveu lançar o mesmo desafio para seus alunos dos 7º e 9º anos: quem lesse 5 livros até a data combinada ganharia um livro de presente. Porém, o desafio ganhou proporções muito maiores do que o esperado e, de repente, alunos de todas as séries do turno da tarde quiseram se engajar e participar do desafio de leitura. Para saber se o aluno havia lido o livro, a docente estabeleceu que, quando finalizada a leitura do volume, os participantes deveriam tirar uma fotografia da capa do livro e postar nas redes sociais, marcando o perfil de Adriana. Como ficaria muito pesado para ela custear sozinha os livros que os alunos ganhariam, ela elaborou um projeto a partir de uma página criada no *Facebook* chamada *Apadrinha um aluno-leitor meu?* A proposta era reunir pessoas que quisessem ajudar com o projeto organizado na escola. Esses participantes apadrinhariam um dos alunos e ficariam responsáveis pela compra de um livro para doar para aquele aluno. Adriana só pediu que os livros fossem novos, pois queria oportunizar aos jovens a possibilidade de ter um livro que foi comprado

especialmente para eles. Inclusive, fui madrinha de um dos alunos que participaram do desafio. Adriana mostrou-se incansável, foi buscar doações em vários lugares por conta própria, contabilizava os livros lidos pelos alunos sozinha e o resultado de todo esse trabalho foi o quantitativo de 38 livros doados e uma mobilização enorme na escola para bater a meta de leitura.



Imagem 11: Divulgação do projeto de apadrinhamento de leitura organizado por Adriana | Fonte: *print screen* da página do *Facebook*

Com todos esses dados, fica patente o engajamento de Adriana na formação leitora desses estudantes. É perceptível que os esforços por ela realizados estão muito além do espaço físico da escola e que tal atitude é totalmente diferenciada,

devido a uma disposição muito particular da docente, que percebe a falta de investimento do governo nas políticas de leitura dentro da sua escola e luta para que, de alguma forma, isso mude naquele espaço. Com esse comentário, naturalmente, não afirmo que isso é algo prescritivo e nem isentamos a gestão da rede de realizar suas obrigações em relação a investimentos, mas, na conjuntura em que nos encontramos – em que a literatura está cada vez mais excluída dos currículos e que, culturalmente, uma aula de leitura para muitos não é considerado aula –, soa no mínimo esperançoso nos depararmos com uma professora que realize esse tipo de trabalho e mantenha essa coerência em seu discurso.

Apesar de mostrar-se efetivamente como leitora, o gosto pela leitura, segundo a própria Adriana, não surgiu na infância ou na adolescência. Ela afirma não ter a lembrança de idas à biblioteca ou leituras feitas em casa neste período da vida, tampouco de ter sido influenciada pelos pais ou por alguém próximo. Atribui, pois, seu gosto pela leitura aos anos que passou na Universidade, no curso de Letras, devido à demanda de textos necessários para os debates nas aulas. Suas leituras são bastante diversificadas – como diz a própria, “eu leio de tudo”, inclusive livros dos quais os alunos gostam –, embora, devido à falta de tempo, evite ler volumes muito densos. Ela tem buscado ler “coisas leves” (palavras dela), mas sempre mantendo o ritmo de leitura dos últimos anos. Não é afeita a ler jornais nem revistas, pelo contrário, afirma detestar esse tipo de leitura.

4.2 OS ALUNOS DA TURMA E OS PARTICIPANTES DO CLUBE DE LEITURA

O 7º ano G, turma do turno da tarde, contou com 32 alunos matriculados no ano de 2017, sendo 20 meninos e 12 meninas, numa faixa etária que variava entre 12 e 16 anos. A maioria desses alunos era oriunda de comunidades do bairro ou de bairros próximos. No começo do ano, percebi que alguns alunos que iniciaram o período letivo, aos poucos, foram deixando de frequentar as aulas e sempre havia alunos novos chegando. Muitos dos que saíam eram encaminhados ao projeto de correção de fluxo já mencionado, o *TRAVESSIA*, pois encontravam-se fora da faixa etária. Os dados aqui relatados foram construídos a partir da leitura de questionários aplicados aos alunos perto do final do ano letivo de 2017 (APÊNDICE C). Dos alunos que responderam ao questionário, 58,82% estudam nesta escola há mais de

um ano, seja porque estavam lá desde o 6º ano ou porque já repetiram algum ano letivo. Um dado interessante está relacionado ao histórico escolar dos estudantes: 52,9% já estudaram em escolas da rede particular e só depois de um tempo foram para a rede pública. Isso se conecta com o PPP da BEG citado em tópico anterior, que afirma que muitos alunos oriundos de escolas particulares procuram a instituição devido à impossibilidade dos pais, muitas vezes, de pagar uma escola. Parte dos alunos (47,5%) considera a estrutura da escola boa, mas que poderia ser melhor. Quanto ao uso da biblioteca, 52% a frequentam de uma a duas vezes por semana, enquanto que 41% nunca vão ao espaço. O número de empréstimos realizados pelos alunos do 7º ano G na biblioteca da escola revela-se um tanto desanimador, mas não surpreendente, uma vez que, como já dito anteriormente, a biblioteca, em 2017, quase nunca esteve aberta enquanto os alunos não estavam em aula. Os dados do questionário revelam que 58% dos estudantes nunca faz empréstimos de livros, além de que suas preferências por leitura partem, na maioria dos casos, de textos da internet¹⁴, sobretudo os que circulam em redes sociais (64%), seguidos pelas histórias em quadrinhos (41%) e 17% de livros (poemas, romances e contos). Quanto ao local de leitura preferido, a grande maioria (88%) responderam que leem em casa, seguido de 17% na escola. Nenhum estudante afirmou que lê em alguma biblioteca, o que reforça a ideia de que o espaço existente na escola é pouco utilizado. Na hora de eleger uma leitura a ser feita, a maioria dos estudantes (41%) afirma não ser influenciada por alguém, seguido de 35% que se dizem influenciados por um professor. Já 41% selecionam o texto a partir da capa do livro, autor ou título. 17% selecionam por indicação de um amigo e 11% selecionam do acervo da biblioteca. Aqui, mais uma vez, vemos que a biblioteca não está presente na vida destes estudantes e como um professor pode contribuir para a formação leitora de um aluno, ainda que seja indicando uma leitura obrigatória.

Ao observar a rotina da turma, notei que era um grupo bastante heterogêneo e subdividido em pequenos grupos, geralmente por afinidade. Era uma turma tranquila, em que a professora não tinha dificuldades para realizar as atividades ou ministrar as aulas. Os conflitos eram quase inexistentes. Infelizmente, Adriana não tinha muitas informações acerca do histórico anterior dos alunos, não sabia sobre

¹⁴ Vale frisar que, neste item, os alunos puderam responder a mais de uma alternativa (pergunta 7 do questionário – APÊNDICE C).

possíveis retenções ou dificuldades particulares deles, até porque ela era relativamente nova na instituição. Entretanto, em conversas com os alunos, percebi que existiam muitos novatos, advindos de escolas da rede privada e que procuraram uma escola estadual devido ao aumento exacerbado das mensalidades – fato que corrobora os escritos do PPP da BEG já mencionados nesta dissertação, no sentido de que a escola é bastante procurada por ex-alunos de escolas privadas que se viram sem condições de manter o pagamento à instituição na qual estudavam anteriormente. Apesar de afirmar não conhecer a realidade escolar anterior dos alunos, as ideias que Adriana propunha eram, de modo geral, muito bem aceitas pelos estudantes.

O quantitativo de alunos membros do *Clube de Leitura* no ano de 2017 oscilou bastante durante o tempo em que as reuniões aconteceram. Um dos fatores que provavelmente levou a isso foi a impossibilidade de chegar à escola no horário dos encontros (12h30). Por isso, muitos chegavam atrasados ou não iam com frequência. Entretanto, havia os que estavam sempre presentes. O perfil aqui traçado foi construído a partir desses estudantes – os quais também responderam ao questionário do APÊNDICE C. A faixa etária deles variava entre 12 e 16 anos e eram estudantes da própria BEG, também do turno da tarde, embora apenas um deles fosse aluno de Adriana em suas turmas regulares. Os outros foram alunos dela no ano anterior ou nunca foram alunos da docente, mas foram levados por outras pessoas. Todos são veteranos da BEG e, dos quatro alunos que responderam ao questionário, apenas um deles afirmou já ter estudado em escola particular. Todos eles acreditam que a estrutura da escola poderia ser melhor, e dois afirmaram nunca utilizar a biblioteca da escola, enquanto os outros dois disseram frequentá-la com certa assiduidade, embora todos afirmassem serem leitores e gostarem de ler. Entre as preferências de leitura, eles citaram revistas, textos da internet, sobretudo do *Facebook*, histórias em quadrinhos, romances e livros de poemas. Todos afirmaram preferir ler em casa, embora tenham dito que o motivo que mais os impede de ler é a falta de espaço adequado. Com isso, vemos que realmente a biblioteca da escola, em 2017, foi pouco frequentada por conta própria por esses estudantes. Em relação aos empréstimos realizados na biblioteca, apenas dois dos estudantes afirmaram exercer tal prática. Na hora de escolher um livro para

ler, os quatro afirmaram escolher por contra própria as obras que gostariam. Esse dado é interessante se comparado com o perfil do 7º ano G. Apesar de todos serem estudantes, percebe-se que, ao frequentar um clube de leitura, o perfil de aluno é diferente em relação à autonomia leitora no que concerne às escolhas.

Durante as observações, era visível o interesse dos alunos em conhecer e entender acerca de obras diferentes sobre as quais Adriana conversava com eles, bem como a vontade que eles demonstravam em falar sobre suas leituras – friso aqui que eles sempre estavam lendo alguma coisa –, e em participar das ações que a mediadora propunha.

4.3 O ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA E A BIBLIOTECA

A sala de aula observada é bastante espaçosa. Possui aproximadamente 35 mesas de madeira e ferro, muito riscadas pelos alunos, acompanhadas de cadeiras também de ferro com assentos e encostos de madeira ou de plástico azul, geralmente dispostas em fileiras. A sala tem uma janela que permanece sempre aberta, uma vez que a ventilação do espaço é comprometida pela ausência de climatização adequada, contando apenas com alguns ventiladores pendurados nas paredes. A iluminação, por sua vez, é adequada. A porta apresenta uma abertura como se fosse uma janela retangular e neste espaço não há nenhum vidro ou algo do tipo. Uma vez que o corredor dos 6º e 7º anos é bastante barulhento, o ruído externo sempre adentra a sala de aula – o que provocou, em vários momentos das aulas observadas, a necessidade de a professora sair para reclamar com os alunos do lado de fora, pois estavam atrapalhando o andamento da aula, sobretudo as de leitura. Uma parte das paredes é rebocada e outra tem os tijolos aparentes. Uma pintura em amarelo, embora com algumas falhas, as recobre. Uma linha horizontal azul ainda perpassa toda a extensão das paredes. Não há nenhuma produção dos alunos pendurada nas paredes. O teto apresenta algumas infiltrações, que formam goteiras quando chove. À frente existe um quadro branco com apoio para depositar pincéis e apagadores e no canto direito fica a mesa dos professores. O espaço também é utilizado por outras turmas em outros horários.

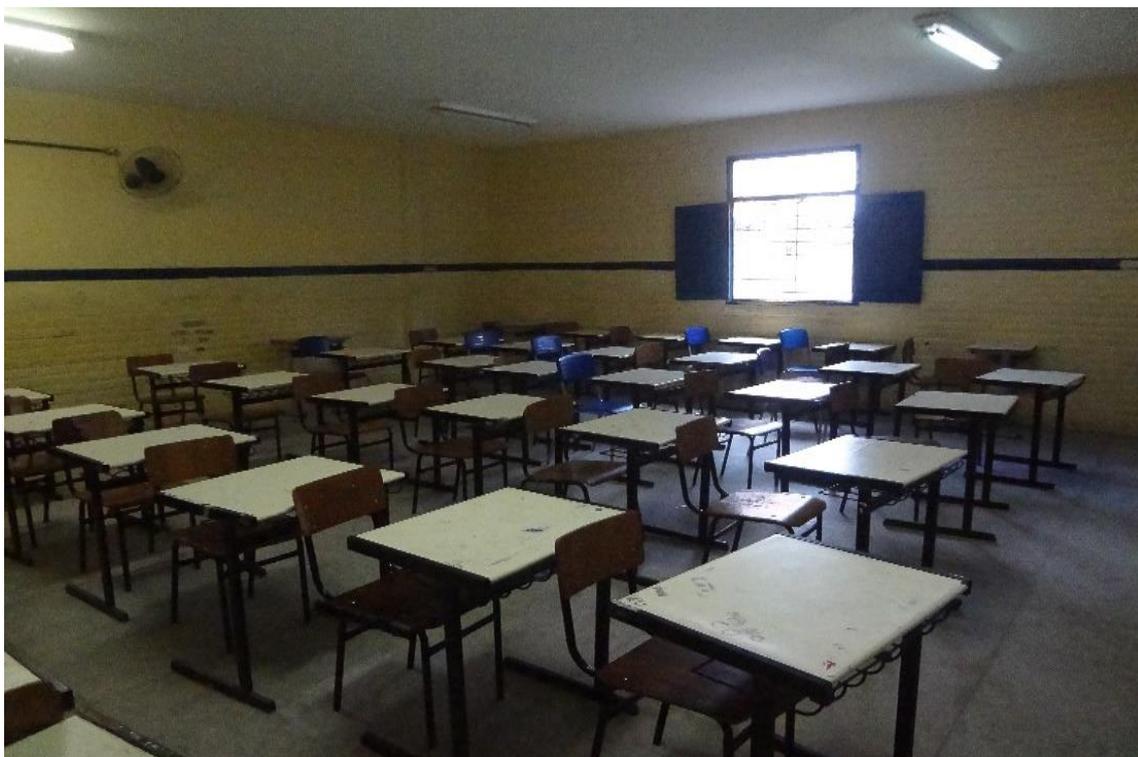


Imagem 12: Vista da sala de aula do 7º ano G | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)



Imagem 13: Quadro branco da sala de aula do 7º ano G | Fonte: A pesquisadora (registro de câmera fotográfica de uma das extremidades do espaço, com autorização da gestão)

A biblioteca se localiza no mesmo corredor da secretaria e da sala dos professores. Constitui-se num espaço um pouco maior que uma sala de aula, equipado com ar-condicionado e bastante organizado. Ao entrar, já na porta, existe uma placa desejando boas-vindas. À direita, três mesas quadradas e algumas cadeiras para que os alunos possam se sentar e ler. Em cima das mesas, existem aparadores de livros com alguns volumes de livros do acervo, bem como revistas e jornais para pesquisa. À esquerda, existe um pequeno balcão em que há uma cesta com alguns livros dentro e, por trás dele, pode-se ver alguns computadores de mesa bem antigos, que não são utilizados, e outros mais recentes. As estantes ficam localizadas do lado direito da biblioteca, com volumes de vários gêneros literários, revistas, dicionários, alguns mais novos, outros mais antigos. Podemos encontrar, entre as obras clássicas da literatura brasileira, algumas coletâneas de textos. Além disso, há ainda alguns títulos considerados *best-sellers*, como *Harry Potter*, de J. K. Rowling e *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis. As paredes da biblioteca são repletas de cartazes coloridos, feitos à mão pelos responsáveis por ela, com frases e imagens de incentivo à leitura e poemas.

Os profissionais que ocupam o cargo de bibliotecários na BEG são professores efetivos que estão afastados de suas funções devido a problemas de saúde e outras impossibilidades. Em conversa com a professora Adriana, ela me relatou que à tarde, horário em que ela se encontra na escola, a bibliotecária que está trabalhando no turno nunca está presente nos horários que os alunos poderiam ocupar o espaço:

A biblioteca... você não vê gente na biblioteca porque ela tira o intervalo dela na mesma hora dos meninos! Então, no intervalo dela, ela não quer ser incomodada. Mas ela deveria tirar antes ou depois dos meninos, porque o intervalo é o único horário dos meninos para irem à biblioteca. Então eles não podem chegar nem mais cedo, porque a professora não tá lá, nem tão tarde, porque ela também não tá lá. Então como é que fica? (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 16/04/2017).

Os momentos nos quais Adriana utilizou a biblioteca foram por contra própria, tanto nas aulas do 7º ano G quanto no *Clube de Leitura* e, sempre que íamos lá, nunca havia ninguém no espaço. Inclusive, depois de um tempo, percebi que a

docente participante da pesquisa tinha uma cópia da chave da sala para poder utilizar o local durante as reuniões do *Clube* e com os alunos de suas turmas regulares, o que facilitou bastante o acesso.



Imagem 14: Estantes da biblioteca da escola BEG | Fonte: A autora (registro de câmera fotográfica, com autorização da gestão)

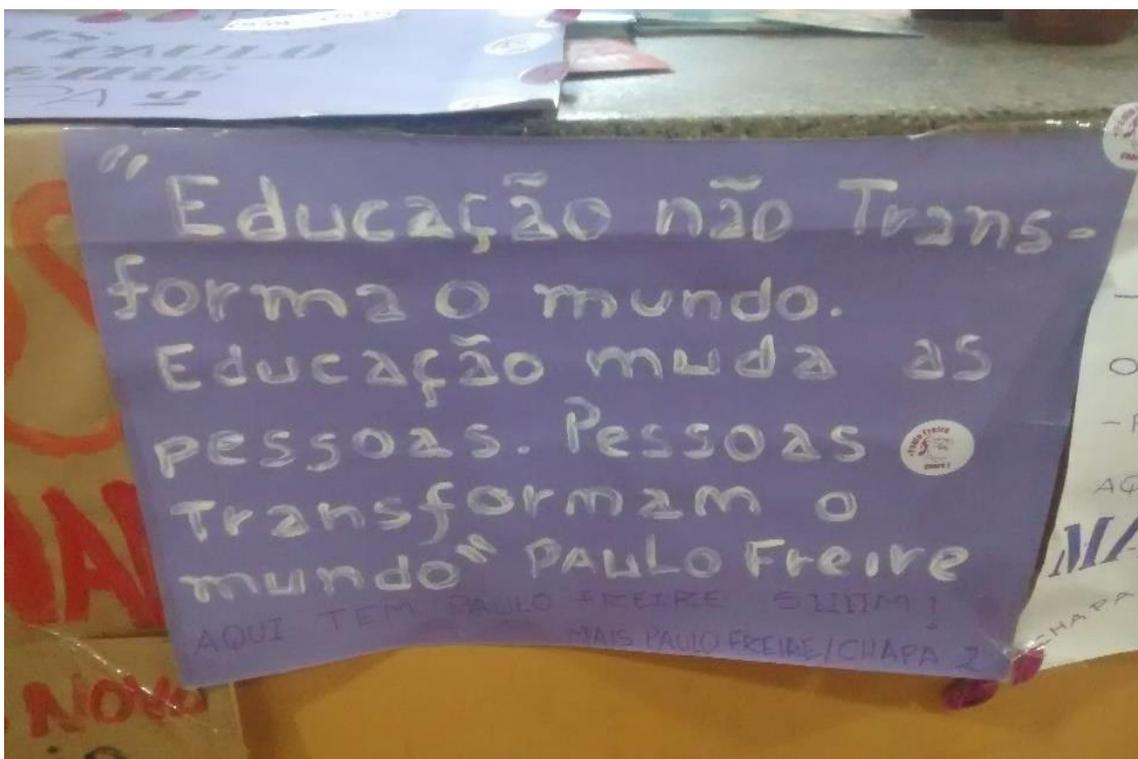


Imagem 15: Cartaz pendurado na biblioteca | Fonte: A autora (registro de câmera fotográfica, com autorização da gestão)

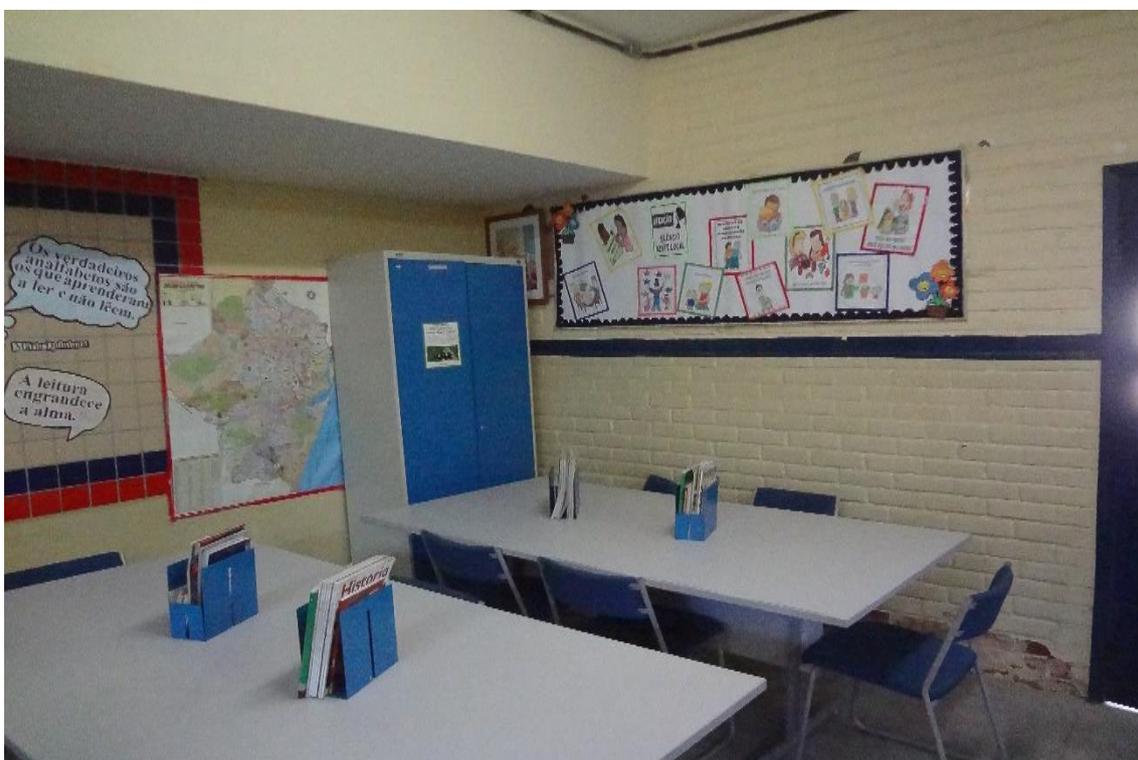


Imagem 16: Mesas de estudo da biblioteca | Fonte: A autora (registro de câmera fotográfica, com autorização da gestão)



Imagem 17: Computadores da biblioteca | Fonte: A autora (registro de câmera fotográfica, com autorização da gestão)

4.4 AS AULAS

As aulas, ocorridas no turno da tarde (entre as 13h30 e as 18h), foram registradas de fevereiro a novembro de 2017. Inicialmente, foram observados todos os dias em que havia aula de Língua Portuguesa e, posteriormente, apenas nos dias de aula de leitura.

No primeiro semestre de 2017, os dias de aula eram segundas, quartas, quintas e sextas-feiras. Já no segundo semestre – em que precisei ir esporadicamente para acompanhar alguns eventos considerados importantes –, as aulas passaram por uma mudança de horário e ficaram nas segundas, terças e sextas-feiras. No total, foram 38 aulas observadas ao longo de 2017. É válido ressaltar a organização pedagógica realizada pela professora e enfatizar nosso foco nas aulas voltadas ao objeto desta pesquisa. As seis aulas semanais eram distribuídas da seguinte maneira:

DIA DA SEMANA	EIXO DE ENSINO
SEGUNDA-FEIRA	DEBATE (1 AULA)
TERÇA-FEIRA	SEM AULAS (AULA ATIVIDADE DA PROFESSORA)
QUARTA-FEIRA	LEITURA/ PRODUÇÃO TEXTUAL (2 AULAS)
QUINTA-FEIRA	GRAMÁTICA/ ORTOGRAFIA (2 AULAS)
SEXTA-FEIRA	<i>FLEX</i> (1 AULA)

Quadro 3: Divisão das aulas de Língua Portuguesa do 7º ano G, primeiro semestre de 2017¹⁵ | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nas aulas de debate, a professora sempre trazia um tema para discussão entre os alunos. Assuntos como tatuagem e uso do fardamento como opção e não obrigação, por exemplo, foram alguns dos discutidos em sala. As formas de distribuir o debate variavam: havia dias em que acontecia o júri simulado e outros em que a sala ficava dividida entre meninos e meninas. A professora pouco interferia nas discussões, somente quando havia desrespeito ou atropelo da fala do outro.

As aulas de produção textual eram sempre baseadas em escrita de narrativas, com o objetivo de estimular a criatividade dos alunos. Uma das atividades que consideramos relevantes consistiu numa produção em que ela utilizou um livro literário como mote para os textos serem escritos:

A professora pede que os alunos se sentem em duplas, peguem seus lápis, borrachas e cadernos. Antes de dar as instruções, chama a atenção mais uma vez para o uso de parágrafos, o uso das letras maiúsculas e minúsculas e para não escrever a palavra “fim” em todas as histórias que eles criam. Lembra também da importância do título (*A Bruxinha Atrapalhada*). Então, diz que vai distribuir páginas xerocadas, mas pede que eles não as risquem, pois ela ainda as utilizará na outra turma, já que não tem cópias para todos e é por isso que eles estão em duplas. Ela solicita que eles criem no mínimo 3 parágrafos e que o texto tenha “começo, meio e fim”. A folha entregue possui três imagens e eles devem criar uma história tendo por base tais figuras.

¹⁵ Ressalto aqui que a mudança ocorrida no segundo semestre de 2017 se deu apenas nos dias da semana destinados a cada uma dessas aulas, em virtude da chegada de novos professores e da necessidade de readaptar os horários para adequar os novos e antigos docentes da escola.

O livro de onde as imagens foram retiradas se intitula *A Bruxinha Atrapalhada*, da escritora Eva Furnari. As produções deveriam ser individuais e entregues na semana seguinte. A professora passou o tempo todo entre as mesas. Um aluno ou outro perguntou sobre a grafia e os acentos de algumas palavras. Os textos só foram recolhidos na aula seguinte de produção textual, por isso, ela pediu que eles, em casa, lessem e relesem o que escreveram.

Sobre a dinâmica das aulas de produção textual, as observações revelaram a preocupação quase que exclusiva da professora em relação à estrutura dos textos narrativos em parágrafos, bem como na estética da letra dos alunos. Os trechos a seguir, da entrevista realizada no dia primeiro de março de 2018, reforçam o que foi observado nas aulas:

Pesquisadora: [...] Fazem de tudo né, ao mesmo tempo... É verdade. Nas aulas de produção textual, você dava muita ênfase na construção de parágrafos, na estrutura do texto, na letra né, você enfatizava bastante isso. E, sobretudo, eu percebi que tu trabalhou textos narrativos. Eu só lembro de uma produção que não foi texto narrativo, que foi a entrevista, né, que eu até fiz com aquela menina, Amanda¹⁶. Por que que tu enfatizou tanto essas coisas, assim, esses elementos?

Adriana: Até agora, tipo, sétimo ano né, passou do sexto, já passou do quarto, do quinto, tudinho... Eles não sabem fazer tarefa. Então... estrutura de texto, eles pulam linha, eles não conseguem dividir ideias, então eles não sabem o que é um começo, meio e fim, tudo pra eles é tudo junto e a letra deles é *punk rock*, é muito... feia pra... é muito... complicada de ler. Então, ao invés de focar na gramática (*incompreensível*) escrita porque eu fazia treino ortográfico, então eu podia olhar alguma coisa. Engraçado que no treino ortográfico eles não erravam, mas na redação erravam que só. E aí eu focava nisso pra pelo menos ver a questão da letra, pra quando fosse pra outra professora, um nível maior, tipo, no oitavo ano, pelo menos a professora não se preocupava mais com parágrafo nem com letra e sim com conteúdo, tal... amadurecer mais a ideia. Eu esqueci a outra...

P: Não, era basicamente isso. Por que que tu escolheu os textos narrativos?

A: Porque são mais fáceis de escrever. Então, pra eles é mais fácil de escrever uma história do que fazer um dissertativo, um argumentativo... eles não conseguiam. Era mais fácil eles contarem um filme, de opinião mesmo, assim... primeira pessoa e tal mas... contra, a favor, o que é... ou... sei lá... Opinar assim criticamente era muito difícil. Era mais fácil eles falarem assim: “ah, aconteceu uma coisa comigo”, “a minha mãe fez isso”, “eu tô sofrendo de amor”, sei lá... “a minha melhor amiga brigou comigo”. Violência, drogas, não... rolava não. Até porque os assuntos deles são assuntos de

¹⁶ Por razões éticas, omitimos os nomes verdadeiros dos alunos citados e os estamos chamando por nomes fictícios.

nível né, assim, baixo, tipo... uniforme, é... por que os meninos, sei lá, brigam tanto?, por que só pensam em futebol?... Aí não dá pra subir o nível porque eles não vão fazer argumentativo nem nada. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Tanto a fala de Adriana quanto o observado nas aulas revelam a preocupação da docente em entender a faixa etária dos alunos e algumas necessidades deles, bem como determinados temas que, na concepção da professora, eles não alcançariam, por serem muito novos. Nesse sentido, o texto narrativo seria a melhor opção de produção. Além disso, Adriana demonstra entendimento de que a estrutura em parágrafos e outros elementos deste tipo de texto já deveriam ter sido construídos pelos estudantes, mas ela percebe que essa aprendizagem ainda não ocorreu e que, para que eles avancem futuramente para estruturas mais complexas, como a argumentação em textos escritos, eles precisam dominar conhecimentos mais básicos.

As aulas de ortografia eram realizadas com ditados de palavras. Geralmente ela tirava as palavras de livros que estavam à mão. Em uma das aulas, ela fez uma edição de SOLETRANDO, numa referência ao quadro transmitido na TV aberta, em que garotas e garotos de todo o Brasil devem soletrar corretamente o maior número de palavras para ganhar um prêmio ao final da competição. A sala, portanto, foi dividida em meninos e meninas e eles soletraram várias palavras retiradas de um dicionário. As aulas de gramática eram exclusivamente baseadas no que o livro didático continha. A aula *flex* era um momento de brincadeira, que ocorria sempre às sextas-feiras. Os alunos eram levados para fora da sala de aula e ficavam livres, podendo jogar bola e jogos de tabuleiro que a professora emprestava, podiam ler ou mexer nos seus aparelhos celulares.

E, por fim, havia as aulas de leitura, foco maior de minhas observações, uma vez que era nelas que estava presente o objeto de pesquisa analisado nesta dissertação: a mediação da leitura literária de livros. Desde o início do ano Adriana enfatizava para os alunos a importância da leitura. Inclusive, ela usava sempre a sua experiência de leitora como exemplo, dizendo quantos livros leu no ano passado e quantos livros já havia lido até o momento. As estratégias utilizadas para desenvolver o hábito da leitura nos alunos foram muitas. No início do ano letivo, ela ditou um questionário a fim de compreender os hábitos leitores dos alunos (ANEXO A).

A partir disso, todas as quartas-feiras os alunos teriam que levar livros para a sala de aula. Os volumes geralmente eram emprestados pela própria professora, retirados de seu acervo pessoal, que ela levava numa caixa de plástico, ou então os alunos arrumavam emprestado com algum colega. Raramente eram livros emprestados pela biblioteca da escola.

Sobre esta forma de administrar o tempo das aulas, em entrevista, Adriana afirma:

Pesquisadora: Eu lembro até que os debates também eram em torno desses temas né? Então, aproveitando isso, eu queria que tu falasse um pouquinho sobre a tua lógica de organização das aulas né, que é uma aula de debate, uma aula de ortografia, uma de gramática, a de leitura e a *flex*. Aí eu queria que tu explicasse isso um pouquinho.

Adriana: Pronto. Gramática porque eu tenho que cumprir o programa, não é? Então, no final do ano o menino tem que saber tanto pra poder ir pra outro nível. Mas não é todo dia, é só uma aula. Ah... o debate, a escrita, a produção textual, porque debate faz parte da oralidade né, então, pro menino não achar que português é só a escrita ou leitura, tem que falar também. E o debate porque você tem que ter respeito pela opinião do outro. Você tem que esperar né, você tem que ouvir, você tem que falar, você tem que tomar partido, você tem que pensar em alguma coisa... então, tudo texto oral né. A produção porque tem que escrever, mas aí às vezes não escreve porque o debate... se empolga né, assim, tipo, o debate faz com que os meninos falem mais. Leitura tinha que ter. É aquela aula de leitura pra que os meninos/ já que eles reclamam que não tem tempo pra ler ou então que não são estimulados, mas pelo menos quarenta e cinco minutos uma vez por semana eles tão lendo né... tão terminando um livro e tal. O *flex*, apesar de algumas pessoas não gostarem, acharem que eu sou professora de educação física... mas é o momento em que eu vejo os meninos fora de sala de aula. Então eu percebo os grupinhos, eu percebo os conflitos, quem gosta das atividades físicas, quem prefere ficar usando o celular, quem escuta mais música, quem gosta de escrever, quem gosta de ler, então eu percebo os meninos fora do ambiente de aula. E aí eles dão livros pra fazer o que eles quiserem. Então é meio que/ e também é como uma premiação né? Imagina... cinco aulas... fora todas as outras aulas em educação física dependendo do dia você pode sair pra jogar ou sair... só o sair da sala já... tipo/ os meninos adoram né? E... essa/ hoje/ eles elegeram a temática do xadrez. Então eu vou ensinar xadrez aos meninos. Então vai ter uma aula *flex* que eles vão ter livre e outra aula a gente vai jogar xadrez, porque aí vai participar de competições e tal... Aí a gente vai tentar com o professor de educação física. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Ao observar a fala da professora, podemos considerar que ela apresenta

muita clareza na hora de falar da forma como escolheu dividir as aulas de Língua Portuguesa da turma do 7º ano. Nota-se uma preocupação em atender às demandas do currículo formal da escola, que para ela são as aulas de gramática e o uso do livro didático, mas, ao mesmo tempo, ela consegue contemplar outras “habilidades” que para ela são necessárias, inclusive a interação entre os próprios alunos fora da sala de aula, na aula *flex*. Ainda sobre as aulas de gramática, a forma como a docente se coloca nos revela que, para ela, a escola ainda mantém uma estrutura voltada aos estudos predominantemente gramaticais, com o uso de regras e nomenclaturas e isso a incomoda muito. Esse dado revela que a professora talvez não tenha tido acesso a formação continuada acerca dos novos paradigmas de ensino de língua portuguesa, sobretudo no que concerne à análise linguística (que vai muito além de ensinar gramática).

4.5 AS REUNIÕES DO CLUBE DE LEITURA

O *Clube de Leitura* consiste num projeto idealizado e executado na BEG exclusivamente pela professora Adriana. No ano de 2017, os encontros foram realizados duas vezes por semana, com duração, inicialmente, de 30 minutos por dia, mas se estendendo, depois, para uma hora a cada reunião. As reuniões do clube ocorreram em horário extraclasse, das 12h30 às 13h30. Assistimos a 18 desses encontros, tendo iniciado as observações no dia 3 de abril, no quarto dia de reuniões, até o dia 25 de agosto. Após essa data, quase não ocorreram mais encontros e minhas idas à escola já estavam muito reduzidas.

No primeiro semestre, os dias escolhidos para os encontros foram as segundas e quintas-feiras, mas, com a mudança de horário de aulas da professora, no segundo semestre eles passaram a ocorrer nas segundas e sextas. Aliás, praticamente todos os encontros observados ocorreram na primeira parte do ano, pois, depois do recesso, as reuniões, que se davam em horário de almoço, foram deixando de acontecer devido à impossibilidade tanto da professora quanto dos alunos de estar na escola na hora combinada.

É válido ressaltar que o clube não era apenas para os alunos dos sétimos anos. Adriana, conforme várias vezes ressaltou, abria espaço para todos os alunos

da escola que se interessassem por leitura. Durante o tempo em que estive presente, a média de estudantes que frequentavam os encontros era bastante reduzida, em torno de seis, fato que incomodava a docente, pois ela percebia muitos alunos lendo pela escola no turno em que ela estava lá, mas estes não frequentavam as reuniões. Nos encontros, era constante existirem momentos para se pensar em ações para a divulgação do clube e, com isso, atrair mais alunos para participar.

A respeito dos alunos que frequentavam as reuniões com assiduidade, destaco que a maioria não era aluno de Adriana nas aulas regulares, mas já havia sido em 2016 e conheciam o trabalho dela. A faixa etária variava entre 12 e 16 anos.

Os eventos a serem relatados e analisados no próximo capítulo foram fruto de um longo tempo de imersão na escola, tanto acompanhando as aulas de Língua Portuguesa do 7º ano G, como as reuniões do *Clube de Leitura* (fevereiro a novembro de 2017). Contemplamos aqui os eventos de maior relevância nos dois contextos de mediação realizados por Adriana, seja pelo tempo de duração do evento, seja pela significação que tal momento representou no conjunto das práticas da docente, com o principal intuito de construir um espelho do que Adriana faz no que concerne à leitura de livros literários dentro do espaço escolar ao qual ela pertence.

5 EVENTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TURMA E NO CLUBE DE LEITURA

Após todo o processo de observação, registros em diário de campo e a construção dos mapas de eventos relacionados à leitura literária, selecionamos um total de cinco eventos para análise, sendo três deles vivenciados pela turma do 7º ano e dois pelos alunos participantes do *Clube de Leitura*. Os cinco momentos aqui apresentados serão analisados com base nos meus registros etnográficos, que constam no diário de campo, nos registros fotográficos autorizados pela professora e nos registros de fala da docente em excertos transcritos do áudio da entrevista. Ao contrastar esses dados, nossa intenção é construir uma compreensão da mediação de leitura de livros de literatura pelos sujeitos participantes.

Para chegarmos aos cinco eventos, houve a construção de *mapas de evento*, inspirados na organização da tese de Macedo (2005) e que auxiliaram no processo de contextualização e compreensão dos dados produzidos com base nos nove meses de permanência na escola, seja nas aulas regulares, seja nos encontros do *Clube de Leitura*.

Para as aulas do 7º ano, foi construído um mapa referente aos 30 dias idos à escola, levando-se em conta todas as aulas observadas. Em seguida, foram destacadas apenas as aulas de leitura. Com as reuniões ocorridas no *Clube* foi feito o mesmo processo: organizei todos os 17 encontros ocorridos no mapa e depois separei os dias nos quais o livro literário foi objeto de leitura. Esse processo resultou nos seguintes quadros:

EVENTO OBSERVADO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Leitura de capa de livro literário	1
Leitura individual de livros literários	6
Leitura de livros em voz alta	1

Sarau poético	1
Produção de texto a partir de leitura de livro literário	1
Conversas sobre leituras realizadas	2
Feira de Leitura	1
<i>Total</i>	13

Quadro 4: Mapeamento do quantitativo de eventos nos quais o livro literário esteve presente no 7º ano G | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

EVENTO OBSERVADO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Planejamento de possíveis ações para o <i>Clube</i>	11
Conversas informais sobre as leituras realizadas pelos participantes	7
Conversas sobre textos previamente lidos	2
Construção de textos a partir de títulos de livros (poesia de lombada)	1
<i>Total</i>	21

Quadro 5: Mapeamento do quantitativo de eventos gerais observados no *Clube de Leitura* | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

EVENTO OBSERVADO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Construção de textos a partir de títulos de livros (poesia de lombada)	1
Leitura de contos canônicos	2
<i>Total</i>	3

Quadro 6: Mapeamento do quantitativo de eventos nos quais o livro literário esteve presente no *Clube de Leitura* | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A construção desse mapa proporcionou à pesquisa uma visão mais ampla das práticas realizadas pela professora na turma e no *Clube de Leitura*. Saliento também a relevância destes mapas no momento de elaborar o roteiro de entrevista realizada com a docente, uma vez que os questionamentos levantados foram baseados na existência dos eventos observados. Nesse sentido, a entrevista final veio como uma maneira de buscar compreender os “porquês” das práticas da docente, numa tentativa de não silenciá-la perante minhas análises. As análises a seguir serão distribuídas da seguinte maneira: os três primeiros eventos são referentes às aulas do 7º ano G e os dois últimos relacionados ao *Clube de Leitura*.

5.1 LEITURA INDIVIDUAL DE LIVROS LITERÁRIOS

Com base nos dados compilados no quadro 4, é notório que a leitura individual de livros literários foi uma prática constante nas aulas de leitura, sobretudo no primeiro semestre letivo de 2017, como se observa no quadro abaixo:

DATA DA OBSERVAÇÃO	LEITURA INDIVIDUAL DE LIVROS LITERÁRIOS
20/02/2017	Escolha das obras a serem lidas pelos alunos e orientações para a competição de leitura.
08/03/2017	Alunos agrupados para realizarem suas leituras individualmente na sala de aula.
22/03/2017	Alunos agrupados para realizarem suas leituras individualmente na sala de aula.
29/03/2017	Alunos agrupados para realizarem suas leituras individualmente na sala de aula.
26/04/2017	Alunos agrupados para realizarem suas leituras individualmente na sala de aula.
30/06/2017	Alunos agrupados para realizarem suas leituras individualmente na sala de aula.

Quadro 7: Mapeamento dos eventos de leitura individual de livros literários | Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme já exposto, as aulas da professora Adriana eram divididas em eixos que ela considerava habilidades necessárias para o desenvolvimento dos alunos. Os encontros listados no quadro acima se deram em sua maioria às quartas-feiras.

As aulas destacadas no quadro são parte de uma prática de letramento literário evidenciada em todo o primeiro semestre de 2017. No início do ano letivo, a docente fez uma proposta aos alunos relacionada à quantidade de livros lidos por eles. Na aula do dia 20/02, Adriana chegou à sala com uma caixa repleta de livros pertencentes a ela, o que causou expectativas nos alunos, pois estes demonstraram curiosidade e interesse em ver o que havia naquela caixa. A professora já havia alertado os discentes sobre a necessidade de eles no dia da aula de leitura portarem livros, que poderiam ser próprios ou emprestados por parentes e amigos, mas que não haveria necessidade de comprar. A própria docente disponibilizou-se a emprestar seus volumes e, por esse motivo, a caixa encontrava-se ali disponível.



Imagem 18: Caixa de livros levada pela professora | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

A professora, então, disse que disponibilizaria seus livros para os alunos lerem, demonstrando, assim, que não possui tanto apego a ponto de não os

emprestar. Ela elaborou um contrato de empréstimo, no qual os alunos se comprometem a cuidar e zelar pelo livro – caso contrário, o aluno teria de dar um livro igual ou levar outro livro em substituição.

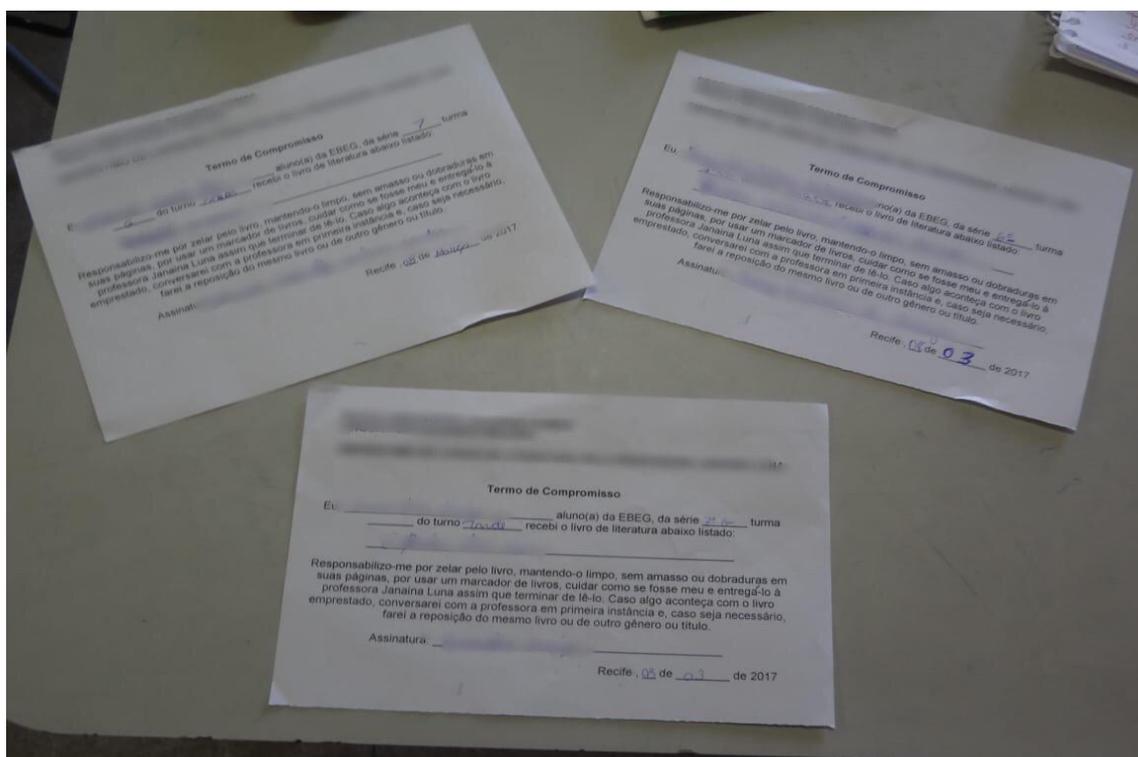


Imagem 19: Contratos de empréstimo de livros | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

Segundo Adriana, o contrato de empréstimo seria uma forma de ter um controle sobre os livros, no sentido de ficar sabendo com quem a obra se encontra, como também seria uma maneira de responsabilizar o aluno pelo livro que tomou emprestado, de modo que ele saiba que, caso o perca, precisará honrar as palavras que assinou no contrato.

Seguindo com as explicações sobre as aulas de leitura, a docente propôs uma competição de leitura entre os 7º anos F e G. Funcionaria da seguinte forma: a turma que lesse mais livros até o final do semestre seria levada, como prêmio, a um famoso parque de diversões da cidade. Aguçados pela competitividade, as crianças vibraram muito com a possibilidade de vencer, mas foram interrompidas pela seguinte indagação feita por Adriana: “Como é que eu vou saber se vocês realmente leram?” Então, ela mostra a eles a ficha de leitura que organizou, distribui e pede

que colem em seus cadernos. Sempre que finalizarem a leitura de um livro, eles devem, numa folha à parte, responder às questões e entregar à professora. Um dos alunos lembra: “Gente, ano passado a gente foi os melhores entre os 6º anos. Vamo se esforçar para ir pro Mirabilândia!”.

Os alunos apoiaram a ideia. Alguns deles, conforme a professora me contou posteriormente, disseram que iam se esforçar muito, já que alegaram não gostarem de ler, mas que queriam vencer a competição.

FICHA DE LEITURA

ALUNO (a): _____ TURMA: _____

TÍTULO DO LIVRO: _____

AUTOR(a): _____

EDITORA: _____

1. Faça uma ilustração sobre o livro que você leu. (Você pode cortar imagens, colar, desenhar, pintar)
2. Qual a parte que você mais gostou no livro?
3. Escolha 10 palavras que você não conhecia mas aprendeu depois que leu o livro.
4. Escreva sobre um personagem do livro.
5. Você indicaria esse livro? Por que e para quem?
6. Você gostou do final da história ou mudaria seu final? Se mudaria, qual seria o final?
7. Você parou de ler o livro em algum momento? Se sim, qual foi a parte?
8. Se você fosse escolher uma música pra ouvir enquanto ler esse livro, qual seria?
9. Quantas estrelas você daria para esse livro? (5 = maravilhoso 4 = muito bom 3 = bom 2 = li só pra ganhar ponto 1 = não quero ver nem a capa)
10. Faça um resumo do livro. Mínimo 10 linhas.

Imagem 20: Ficha de leitura | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

No contexto deste evento de letramento literário, concretizado aqui na leitura do livro e no preenchimento de uma ficha, faz-se necessário discutir a natureza da ficha de leitura proposta pela professora. Uma das instâncias da escolarização da literatura, segundo Soares (2011) é a leitura de livros. Sobre tal questão, a autora discute que as obras literárias são escolhidas predominantemente pelos professores e não deixam de possuir caráter avaliativo, pois avaliar é algo inerente ao espaço escolar, que categoriza, subdivide e direciona os procedimentos a serem realizados. Nesse sentido, a ficha de leitura proposta por Adriana constitui-se algo esperado

dentro do processo de escolarização, como um mecanismo avaliativo do que se leu e de quantas obras foram lidas. É muito comum encontrarmos professores preocupados em descobrir se os alunos “entenderam” o que leram e, por vezes, a forma de se avaliar tal compreensão se dá através de roteiros de perguntas ou provas que, na verdade, não trazem respostas que expressam efetivamente se o estudante compreendeu, mas revelam a existência de uma expectativa de resposta correta, como se houvesse apenas uma maneira de ler o texto ou a obra em questão. Tratar o texto literário – assim como qualquer outro gênero textual – como se ele tivesse apenas uma única faceta interpretativa, reduz consideravelmente a riqueza que a literatura pode proporcionar na formação de um leitor, além de não garantir que o aluno tenha compreendido o texto.

Entretanto, apesar de existirem duras críticas às fichas de leitura que tradicionalmente circulam na sala de aula – os chamados roteiros de compreensão leitora que, por diversas vezes, reduzem o texto literário a uma compreensão isolada de partes da obra e, por conseguinte, bastante superficial –, ao analisarmos o teor das perguntas elaboradas por Adriana, fica perceptível que essa ficha pode ser considerada diferenciada em alguns aspectos. O primeiro está relacionado à diversidade das obras que circularam na sala de aula ao longo deste evento de letramento. Não havia volumes iguais de uma mesma obra para toda a turma ler, então eles sempre liam obras distintas. Este fato, segundo a própria professora, impedia que a ficha de leitura tivesse perguntas que “comprovassem” a leitura do estudante, como, por exemplo, “o que o personagem fez no capítulo 5” ou “qual a cor da roupa do personagem João, no capítulo 3”, prática bastante habitual dos roteiros organizados pelas editoras e por muitos docentes.

Além disso, seria inviável a professora elaborar uma ficha para cada obra, já que a ideia era que os alunos lessem não só os livros que ela estava disponibilizando, como também outros pelos quais eles viessem a se interessar fora da escola. Com isso, o segundo ponto do enfoque da análise da ficha está nas próprias questões. É notável que as dez questões propostas revelam uma preocupação em “ouvir” o aluno acerca de sua opinião e compreensão a respeito do livro que leu, se ele gostou, se em algum momento a leitura foi interrompida e quantas estrelas o leitor daria para a obra, bem como a relação com outras artes –

desenhos e colagens ou, ainda, músicas para se ouvir enquanto realiza a leitura. Também é válido frisar que informações como o título, o autor, a editora da obra lida, por exemplo, não estão na lista principal de perguntas – situação comum em fichas mais tradicionais, como se fossem de extrema relevância para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Ainda relacionado ao tipo de pergunta feita na ficha, outro aspecto interessante refere-se ao gosto do estudante por aquela obra. Indagações como “você mudaria o final?” ou “você parou de ler o livro em algum momento?” revelam que a professora coloca os alunos como leitores que experimentam e que podem ou não gostar de uma obra literária.

Nesta mesma aula, a professora conferiu se todos haviam colado a ficha de leitura no caderno e pergunta se todos têm livros. Ela disse: “Catei todos os livros que eu pude para ajudar vocês e ninguém ficar sem.” Então começa o momento dos empréstimos. Em algumas situações, os alunos se interessaram pelos mesmos exemplares. Então, eles decidiram entre eles com quem ficariam aqueles títulos.

Os livros dentro da caixa eram todos romances da literatura chamada *best-seller*, tais como: *A Culpa é das Estrelas*, *Percy Jackson*, *Divergente* e *Extraordinário* (a professora afirmou ser este um de seus livros prediletos). Eles se interessaram pelos mais famosos, geralmente os que foram adaptados para o cinema, logo, com maior projeção de divulgação. Sobre essa questão das preferências dos estudantes quanto aos livros que passaram por adaptação, Zappone (2007) problematiza a questão de que o letramento literário não se encontra apenas na escola e, se é o caso de considerá-lo como práticas de leitura e escrita que usam a literatura dentro de um contexto de ficcionalidade, é possível considerar, por exemplo, filmes adaptados de obras literárias como uma prática de letramento literário – o que, inclusive, me parece muito presente nesta turma, como referência que os alunos trazem de fora da escola para escolher os livros que gostariam de ler dentro deste espaço, até mesmo pela acessibilidade proporcionada por Adriana a textos desta natureza.

Além das questões de escolha dos alunos, faz-se mister analisar o tipo de livro que circulou na sala de aula neste evento. Conforme já dito, a literatura *best-seller*, não só neste momento, mas em outros eventos a serem aqui descritos, é bastante frequente nas aulas. Ao considerarmos o conceito de literatura cunhado por

Candido (1995), é possível considerar que os textos *best-seller* tem valor literário, do ponto de vista mais amplo que o autor propõe, uma vez que apresentam cunho ficcional e inegavelmente estão circulando de forma bastante ampla em diversas esferas da sociedade, sobretudo entre as crianças, os adolescentes e os jovens. Nesse sentido, articulando ao que foi dito anteriormente com base nas palavras de Zappone (2007), o mercado cinematográfico é extremamente influente na formação das preferências leitoras de algumas pessoas e essa união forma práticas de letramento literário que, inclusive, circulam na escola.

Seguindo a narrativa do evento, era perceptível que durante a distribuição alguns alunos já folheavam os livros que haviam pego. Os alunos reorganizaram a sala e entregaram os contratos para a professora. Apesar de frequentemente obras desse tipo serem rechaçadas pela crítica literária e, por vezes, sequer serem consideradas literatura, devido ao seu “caráter menor” para alguns estudiosos, Petit (2008, p. 175), em suas pesquisas com jovens sobre hábitos leitores nas periferias francesas, afirma que é muito comum os seus entrevistados mencionarem os *best-sellers*, o que, para a pesquisadora, é fruto dos “efeitos da moda”. Ademais, “os *best-sellers* permitem ‘desenferrujar os olhos’ e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar.” Sobre essa questão, as palavras de Chartier (1999a, p. 148) corroboram a ideia de que é inútil negar a existência desse tipo de literatura:

O estudo frequente da produção dos *best-sellers* no mundo da edição impressa é agora uma questão quase obsoleta. O problema do presente é a cadeia dos produtos derivados. É inútil manter um discurso de rejeição total, absoluta, como se a qualidade fosse por essência estranha à cultura de massa. É preciso antes compreender os critérios que vigoram na construção das produções que dão origem a esses produtos derivados. E a meu ver é a partir daí que se deve raciocinar, para além de um discurso nostálgico e melancólico ou de cólera denunciadora, que tem suas razões, mas é impotente diante de uma evolução demasiado poderosa.

Desse modo, não faz sentido ignorar a presença desse tipo de obra dentro da escola, ainda mais quando existe uma professora que os leva para a sala de aula como maneira, segundo ela mesma afirma, de possibilitar o acesso aos livros, uma vez que os alunos conhecem os filmes relacionados a muitos desses volumes, mas

difícilmente tiveram a oportunidade de lê-los.

Após este dia, as aulas que sucederam tinham formato muito semelhante: a professora entrava na sala de aula e os alunos já deveriam retirar seus livros da bolsa e iniciarem a leitura. É interessante frisar que os estudantes, apesar de lerem livros distintos, sentavam-se sempre em grupos denominados pela professora como *clubes de leitura*¹⁷. Na aula do dia 29/03, esses grupos foram formados com cinco alunos e seguiram desta maneira até o final do semestre. Inclusive, a docente solicitou a eles que criassem nomes para seus clubes. Segundo a professora, a prática de colocar os meninos para lerem seus livros juntos dos outros era uma estratégia de incentivo para que um visse o outro lendo e fosse ler sua obra, mas também era uma forma de perceber se eles estavam mostrando para o outro o que estavam lendo, fazendo comentários, ou se era conversa paralela, elementos da prática escolar que interferem na ação leitora destes alunos. Nesse caso, os clubes nas aulas de leitura do 7º ano G, como pode-se observar, faziam parte também de um mecanismo da professora para observar o comportamento dos alunos durante todo o processo, de maneira mais eficaz do que se eles estivessem sozinhos em seus lugares.

¹⁷ Neste contexto, o clube de leitura não é similar aos encontros realizados por Adriana em horário de almoço.





Imagens 21, 22 e 23: Alunos do 7º ano G na aula de leitura | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

Durante as aulas seguintes, a professora se deparou com muitos problemas relacionados à frequência com a qual os estudantes esqueciam os livros em casa. Em vários dos encontros ela solicitou que os alunos que estivessem sem seus livros elaborassem algum texto com temática por ela apontada, pois não poderiam atrapalhar os colegas. Era uma constante em sua fala a lembrança da necessidade de não apenas finalizarem os livros, mas, sobretudo, entregar a ficha para que contabilizassem pontos para a competição com o 7º ano F. A exemplo disso, temos a aula do dia 26/04/17, ocorrida entre 15h10 e 16h, com 25 alunos presentes. Ela inicia a aula apontando a falta de leitura na aula de leitura, pois havia alunos que entregavam várias fichas enquanto outros não tinham entregue nenhuma até o presente mês:

Adriana: Vê só... eu preciso falar sobre essa questão das fichas de leitura e da leitura da sala de aula, tá? Eu conversei com o Flávio e... é, a gente não pode ficar dependendo de um, dois ou três alunos pra fazer a ficha de leitura não, certo? Eu tenho aluno aqui que me entregou UMA ficha de leitura, eu tenho aluno aqui que tá num livro desde não sei quando e não termina esse livro nunca...

Após a conversa com os alunos, ela deixou claro que, se ao final do semestre ela recebesse 20 fichas de um, 30 de outro e nenhuma de algum, a turma não venceria a competição, uma vez que ela gostaria que todos entregassem pelo menos uma ficha, para ela saber que leram pelo menos um livro cada, conforme a fala abaixo:

Adriana: Gente, eu trabalho das 6h30 às 21h30 todos os dias! Tenho que tomar conta da minha casa, tenho que me divertir, tenho que encontrar a minha mãe, tenho que preparar aula, tenho que preparar prova, tenho que alimentar SIEPE, tenho que fazer chamada, tudo isso e eu li onze livros até agora! Eu falei pra vocês que ano passado eu li 61, quer dizer: se eu trabalho três expedientes, vocês estudam um expediente, porque vocês não podem bater esse recorde? Não tô obrigando a ler livro que não gosta, nem tô obrigando a ler se você não gosta, mas faz um esforço, né? Faz um esforço! Vamo achar um livro que seja interessante! Eu posso abrir mão, eu abro mão se vocês me disserem que vão ler quadrinhos... eu abro mão! Se ler quadrinhos em sala eu deixo, agora tem que ler, certo? [...] vou abrir essa exceção, agora, só vai ao Mirabilândia quem tiver mais ficha e se tiver pelo menos uma ficha de cada aluno. Pelo menos, mínimo! Então, quem não entregou nenhuma ficha até agora, tem até o dia... um pouquinho antes de julho, do nosso recesso, pra entregar, pra ajudar a turma a ir ao Mirabilândia. Se não fizer, também não vai, porque eu não vou contar 15 fichas de Maria pra valer pra turma, enquanto eu tenho mais 15 alunos que não me deram ficha... Já trago meus livros, vocês têm uma biblioteca... Tá fechada agora, mas dependendo do horário você pode falar... se a gente quiser, vocês podem falar: “Professora, a senhora pode abrir a biblioteca pra a gente escolher um livro lá?” Eu abro a biblioteca, não tem desculpa. Agora, desculpa é não ler, *ok*? Só vai ao Mirabilândia quem tiver o maior número de fichas, mas eu vou olhar se João entregou uma ficha, se Maurício entregou uma ficha, se Ricardo entregou uma ficha, se tiver faltando ficha aqui... Se cada um entregar uma ficha e Maria entregar 20, Bruno 15, tem problema nenhum, mas se tiver 20 de Bruno, 15 de Maria e nenhuma de Maurício, não vai, *ok*? Então, um exemplo, viu, minha gente, só um exemplo, entendido?

É notável nesta fala de Adriana a sua preocupação em garantir que todos os alunos leiam ao menos um livro no semestre, inclusive pela inevitabilidade da avaliação já comentada conforme as palavras de Soares (2011). E isso fica tão evidente que ela se propõe a permitir até ler quadrinhos – o que no começo do ano havia sido proibido, por ela acreditar que quadrinho é uma leitura fácil e que contém muitas histórias numa mesma revista, o que acarretaria desvantagem para quem estivesse lendo um romance. Ademais, é perceptível, conforme já apontado, a

ênfase dada por Adriana ao seu perfil de professora ocupada mas que lê uma considerável quantidade de volumes ao longo do ano, como estímulo e exemplo a ser seguido pelos alunos, reforçando a ideia de “corporeificação pelo exemplo” de Freire (2010). Entretanto, mesmo com toda insistência e diálogo com os alunos, ao final do semestre letivo, infelizmente, alguns discentes não entregaram nenhuma ficha de leitura e a professora cumpriu sua promessa: nenhuma das turmas foi ao parque de diversões devido ao não cumprimento do acordo feito.

Outra problemática relacionada à assiduidade da leitura realizada pelos alunos foi evidenciada por momentos nos quais eles se queixavam dos tamanhos dos livros, por serem muito grossos. Por isso, muitos deles trocavam de obra com certa frequência e não conseguiam concluir nenhuma leitura, o que para Adriana não constituía um problema, conforme o trecho da entrevista abaixo:

Pesquisadora: Durante as aulas, eu percebi também que rolava muito uma queixa de alguns alunos quanto ao tamanho do livro. Várias vezes tu até falou “Gente, se o livro tá muito grosso pode trocar” e tal... A quê que tu atribui isso?

Adriana: A eles reclamarem?

P: Sim.

A: Eu acho que à obrigação da leitura. Como eu te falei né, eu sou muito aberta a ler o que você quiser... Por exemplo, eu não permitia gibi porque eu dizia que gibi era uma leitura muito rápida, você sentava no banheiro, você lia um gibi. Então se você já lê um gibi, então leia outra coisa, se você já lê a Bíblia, leia outra coisa, se você já lê sobre dinossauros, vá ler sobre outra coisa. Então se você já faz uma coisa, vá fazer outra. Agora é a questão dos meninos né. Eles querem livros com imagens né, tem que ter mais figurinha, mais imagens... Eles não querem livros grossos, então eles não querem saber se a história é boa e dá 400 páginas como, sei lá, *O Senhor dos Anéis*, que dá 600 páginas ou *Game of Thrones*, sei lá, o que for... Eles não querem saber. Mas eles querem o livro fininho pra poder terminar logo ou então pra ficar demorando. Então quando você diz que o livro tem 150 páginas, se ele não tá a fim de ler, vai lá e troca, vai lá e troca por um menor. Só que não pode trocar por um de menor nível. Então, tipo, se ele é 7º ano, ele não vai ler um de 6º, de 5º, ele não vai ler uma história bobinha, mas ele pode escolher. E eu era muito livre nisso. Ele podia me enrolar, ele podia trocar o livro quinhentas vezes, mas eu nunca vou dizer ao menino que ele tem que ler o livro que ele não gostou. Não era a minha ideia, não era o meu objetivo. O meu objetivo é você ler o que você quer, o que você gosta. Então, se não gostou, vai e troca. Agora troque antes de chegar na

minha aula, porque se você fizer ainda o processo, é porque você tá me enrolando pra não ter aula. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Fica evidente no trecho transcrito que Adriana estimulava os alunos a lerem o que quisessem, a chamada *leitura de fruição*, no sentido de não ter uma obrigatoriedade de obra, embora tivesse cunho avaliativo através da ficha de leitura e da quantidade de fichas que deveriam ser entregues. Entretanto, também fica evidente na fala da professora e no que observei durante as aulas, que sua proposta era sempre desafiar os estudantes a saírem de suas zonas de conforto leitoras e procurarem ler obras maiores ou mais complexas no que se refere ao tamanho ou ausência de imagens, mas quando ela percebeu que isso estava travando alguns alunos, ela permitiu que eles lessem as HQs que tanto proibiu a princípio.

Ainda sobre este evento, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a maioria dos alunos era participativa. Muitos deles pegavam livros com Adriana, mas também levavam livros de suas casas para a aula. Raras foram as vezes em que foram à biblioteca buscar algum volume para as aulas de leitura. Sobre isso, é válido afirmar que, neste contexto, a biblioteca não foi uma instância de escolarização da literatura, conforme Soares (2011) discute, e um dos motivos estava relacionado à própria visão da professora sobre o acervo da biblioteca, que, segundo ela, tem melhorado no ano de 2018, pois “chegaram livros novos, tipo *Harry Potter*”, além da falta de uma bibliotecária ou responsável pelo ambiente que fosse mais comprometido com seu trabalho e que auxiliasse os alunos e organizasse os empréstimos.

Era muito comum que os estudantes, enquanto liam nas aulas, escutassem música, com a devida autorização da professora – que justifica essa permissão como uma forma de adequar-se à realidade das crianças, uma vez que estas demonstram ouvir canções constantemente, e também como forma de fazê-los se sentirem mais à vontade na aula, além de ser um mecanismo de controle disciplinar, pois, caso os alunos ficassem conversando, não poderiam mais ouvir música durante as aulas de leitura. Mesmo havendo alunos que não entregaram nenhuma ficha de leitura, Adriana recebeu uma série de materiais de alguns deles. No entanto, é válido frisar que essas fichas nunca foram devolvidas aos alunos e não houve nenhum encontro em que ocorresse uma discussão mais ampla acerca das

respostas. Os alunos entregavam e ela armazenava numa caixa de papelão para contabilizar posteriormente. A seguir, um exemplo de ficha respondida por uma aluna do 7º ano G:

TÍTULO DO LIVRO? Romeu e Julieta

Autor(a) Andrew Matthews

Editora: Schwartz

1º) Faça uma ilustração sobre o livro que você leu. (você pode recortar imagens, colar, desenhar, pintar)



Julieta



Romeu

2º) Qual a parte que você mais gostou no livro?

a parte que Romeu jurou que nunca esqueceria Julieta e pediu para que ela se enfeitasse na capela e desfilasse.

3º) Escolha 10 palavras que você não conhecia mas aprendeu depois que leu o livro

- 1 = MILADY
- 2 = MONTECCHIO = POMAR
- 3 = CAPULETO
- 4 = FRANZIU
- 5 = LEXANDROU
- 6 = SARAFA
- 7 = TURVA
- 8 = CATEDRAL
- 9 = BENVOLIO
- 10 = BENVOLIO

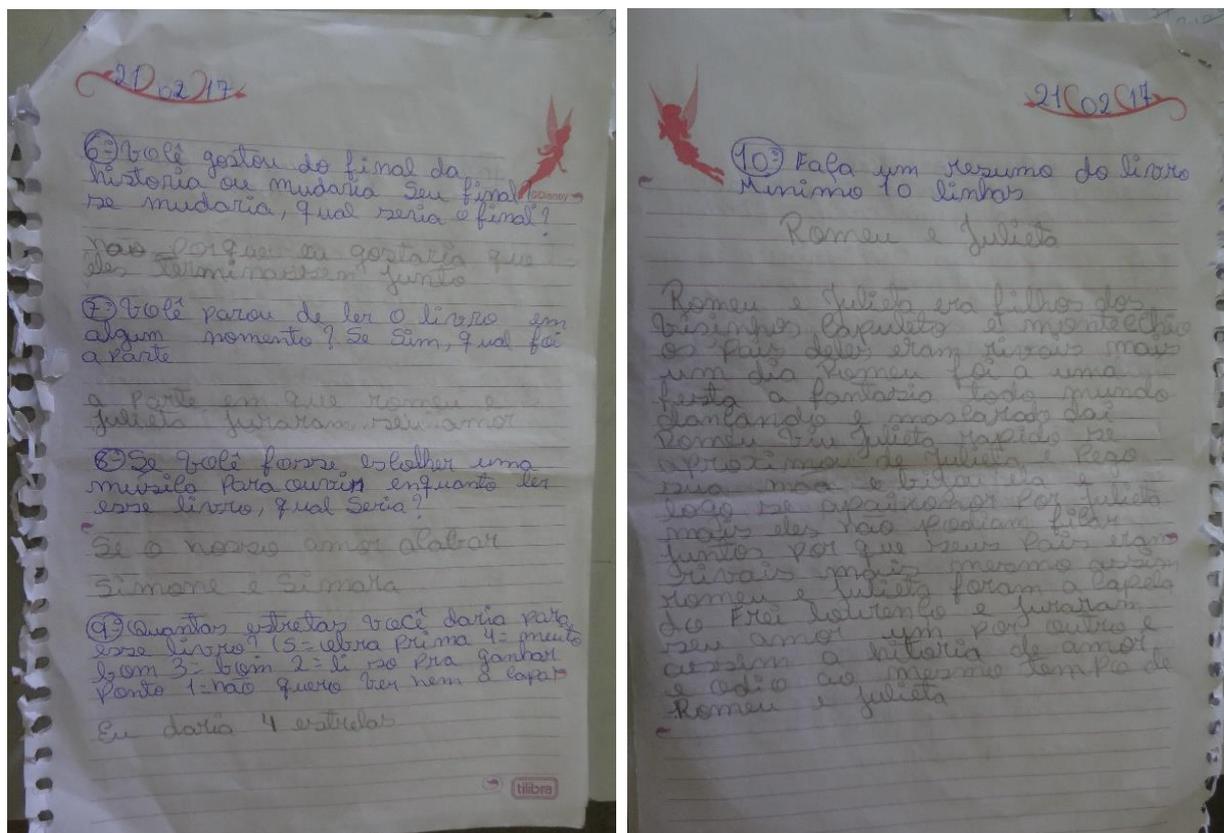
4º) Escreva sobre um personagem do livro

JULIETA

Julieta é uma jovem linda e apaixonada que se apaixonou por Romeu mas eles não podiam ficar juntos por causa do ódio entre os pais e eles acabaram morrendo no final.

5º) Você indicaria esse livro? Por que e para quem?

sim para Rayza ela adora histórias de romance



Imagens 24, 25, 26 e 27: Ficha de leitura respondida por aluna do 7º ano G (páginas 1, 2, 3, 4) | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

Aluna: Camila

Série: 7 ano g

Título do livro: Romeu e Julieta

Autor: Andrew Matthews

Editora: Schwarcz

1. Faça uma ilustração sobre o livro que você leu (você pode recortar imagens, colar, desenhar, pintar)

(Desenho na foto)

2. Qual parte do livro você mais gostou?

A parte que Romeu jurou que nunca esqueceria Julieta e pediu para que ela a encontrasse na capela e eles se casaria.

3. Escolha 10 palavras que você não conhecia mas aprendeu depois que leu o livro.

Milady, Montecchio, Capuleto, franziu, demandou, sacada, pomar, turvo, catedral, benvólio

4. Escreva sobre um personagem do livro.

Julieta

Julieta é uma jovem linda e adorável que se apaixonou por Romeu mas eles não podiam ficar junto por causa de seus pais e eles acabaram morrendo no final.

5. Você indicaria esse livro? Por que e para quem?

Sim para Rayane ela adora livros de romãse

6. Você gostou do final da história ou mudaria seu final? Se mudaria, qual seria o final?

Não porque eu gostaria que eles terminassem junto

7. Você parou de ler o livro em algum momento? Se sim, qual foi a parte?

A parte em que Romeu e Julieta juraram seu amor

8. Se você fosse escolher uma música para ouvir enquanto lê esse livro, qual seria?

Se o nosso amor acabar

Simone e Simaria

9. Quantas estrelas você daria para esse livro?

Eu daria 4 estrelas

10. Faça um resumo do livro (no mínimo 10 linhas)

Romeu e Julieta era filhos dos vizinhos Capuleto e Montecchio os pais deles eram rivais mais um dia Romeu foi a uma festa a fantasia todo mundo dançando e as mascaras dai Romeu viu Julieta rapido se aproximou de Julieta e pego sua mão e beijou ela e logo se apaixonou por Julieta mais eles não podiam ficar juntos porque seus pais eram rivais mais mesmo assim romeu e julieta foram a capela de frei Lourenço e juraram seu amor um pro outro e assim a história de amor e ódio ao mesmo tempo de Romeu e Julieta

Quadro 8: Transcrição das informações da ficha de leitura¹⁸ | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁸ As informações retiradas das imagens 24, 25, 26 e 27 foram literalmente transcritas da forma como a aluna escreveu (apenas as respostas).

Ao ser perguntada sobre este evento, a professora demonstrou certa frustração, pois constatou que, na realidade, não deu certo, já que parte dos alunos acabou não demonstrando que leu ou que fez o que ela pediu. Entretanto, meu olhar de pesquisadora me permitiu perceber pontos que podem revelar aspectos importantes dessa prática, a saber:

a) Os alunos tiveram acesso a livros através da própria professora. É evidente que levar uma caixa de livros para a escola não é uma prática comum nas escolas públicas, ainda mais um acervo próprio ou constituído de doações buscadas por iniciativa da docente, repleto de volumes que pareciam interessantes às crianças, uma vez que, nesta escola, a biblioteca, apesar de espaçosa e organizada, não contava com uma profissional que pudesse auxiliar a docente, além de possuir um acervo antigo e talvez pouco interessante aos discentes. Nisto, evidencio mais uma vez a militância e o engajamento de Adriana na formação de seus alunos como leitores de literatura em tempos de desvalorização e perda de espaço desse tipo de leitura na escola. Mesmo que nem todos tenham lido livros inteiros, a docente trouxe à tona o tão necessário direito ao acesso à literatura, mencionado por Antonio Candido (1995) como um dos direitos humanos.

b) O fato de Adriana ter garantido que, semanalmente, os alunos teriam ao menos 50 minutos reservados para lerem livros, durante um semestre letivo inteiro. Tal forma de mediação não parece ser algo comum em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Constatei isso nas idas às escolas anteriores, durante a busca por uma instituição que cedesse espaço para esta pesquisa. Certamente alguns alunos só leram naquele momento, outros leram em outros momentos, inclusive extraescolares, mas, se considerarmos que as aulas de língua portuguesa, em muitos casos, ainda são pautadas pelo ensino da gramática e pela leitura de textos fora de seus suportes originais, Adriana demonstra uma prática diferenciada e que nos traz à mente um comentário de Petit (2008, p. 175), ao se referir aos iniciadores de livros como “aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais [...]”. Ademais, ao garantir esse tempo de leitura de livros literários aos alunos, percebo que sua prática entra em concordância com as palavras de Antonio Candido (1995), no sentido de colocar a literatura como um direito a estudantes de classes sociais tão desfavorecidas.

5.2 FEIRA DE LEITURA

Com base no mapa de eventos geral a seguir, apresento toda a contextualização do processo de construção da *Feira de Leitura*.

DATA DA OBSERVAÇÃO	FEIRA DE LEITURA
04/08/2017	Ida à biblioteca para a escolha dos livros para a feira.
15/08/2017	Ida ao auditório para orientação a respeito das apresentações da feira.
17/10/2017	Ensaio para a feira de leitura (os grupos foram à frente, um a um, para falarem sobre suas obras).
30/11/2017	Culminância – Apresentação das obras lidas na feira de leitura inserida na feira de conhecimento da escola.

Quadro 9: Mapeamento dos eventos da Feira de Leitura | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A feira de leitura é um evento que só ocorreu uma vez, mas que foi bastante relevante na prática de Adriana com o 7º ano G. Inicialmente, ela não tinha este formato. Após a competição de leitura não ter dado certo, na concepção da professora, já que parte dos alunos não entregou a ficha de leitura, ela resolveu mudar a estratégia na mediação de leitura. Com a volta do recesso, no final de julho, Adriana reorganizou os horários das aulas com os alunos e explanou que, naquele semestre, eles iriam se organizar em grupos e leriam um livro por equipe. O objetivo disso seria realizar uma feira literária, na qual cada uma das equipes se apresentaria para as turmas do 6º ano. A aula do dia 02/08 foi para comunicar aos estudantes a respeito dessa mudança. No dia 04/08, Adriana os levou até a biblioteca para realizar a escolha dos livros que seriam lidos. No momento em que estivemos lá, a responsável pela biblioteca não estava presente, tendo sido a própria professora quem abriu a porta, uma vez que ela tinha a chave. Enquanto Adriana organizava os nomes dos grupos numa folha de papel, foi interessante perceber a interação dos alunos com os livros e entre si. Era impressionante como todos, sem exceção, mexiam nos volumes, demonstrando certo entusiasmo. Como havia muitos livros

também em cima das mesas, alguns estudantes se sentaram para folhear e sempre conversavam com o colega do lado para mostrar algo que estivesse no livro. No mesmo dia, à exceção de um aluno, todos estavam devidamente agrupados e com os livros escolhidos.

Alguns dias depois, na aula do dia 15/08, os alunos foram encaminhados ao auditório da escola para que pudessem mostrar o que pretendiam fazer. Adriana andou por todos os grupos pedindo que os alunos narrassem o que pretendiam apresentar aos estudantes do 6º ano e deu muitas sugestões. Dos diálogos, destaco dois que revelam aspectos importantes do processo de construção dos leitores:

a) Ao conversar com o grupo 1, um dos meninos, Joaquim, explicou à professora que não queria mais participar daquele grupo, pois não havia se agradado da obra escolhida por eles. A partir disso, Adriana disse que ele poderia “ler esse para fazer o trabalho, mas poderia ler outro por diversão, pois a gente não lê livro só do que gosta”. Essa fala da docente remete a uma prática importante para a formação de um leitor: a de esclarecer que nem sempre nós lemos apenas o que gostamos, mas lemos porque é necessário, inclusive para conhecer uma nova história, ainda que no final o leitor não se agrade realmente. Nesse sentido, reforça-se a importância da mediadora como norteadora da leitura de crianças em formação, pois, segundo Petit (2008, p. 154), “a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial”. Nesse sentido, Adriana não fecha os caminhos de leitura para este aluno, mas direciona, de forma estimulante, a orientação para que o estudante leia o livro até o final e faça a apresentação sobre ele, até para dizer suas impressões sobre a obra a quem for ouvi-lo. Esse tipo de acontecimento só existe diante da presença de um mediador e através das trocas mencionada por Petit.

b) Um outro grupo revelou a Adriana o desejo de mudar a obra que haviam escolhido previamente – *O Menino Marrom*, de Ziraldo –, pois, segundo um dos membros, “esse é cheio de metáforas e muitos alunos do grupo não estão entendendo e como é para apresentar para o 6º ano, achamos melhor mudar”, ao que Adriana concordou. Neste ocorrido, é interessante frisar que apesar de não ter insistido para que os alunos lessem a obra de Ziraldo “apesar das metáforas”, Adriana novamente exerce seu papel de mediadora, segundo Petit (2008), no

sentido de dar autonomia aos alunos para perceber que determinada obra serve ou não para o contexto apresentado. Ela não os obriga a ler algo que não foi interessante para todos, prática distinta do primeiro caso narrado, em que ela propõe a Joaquim que lesse outro livro para se divertir, mas que seguisse lendo o livro do trabalho. É interessante perceber que não há um padrão: Adriana vai sentindo o que é possível para cada criança e assim segue criando e recriando suas formas de mediação.

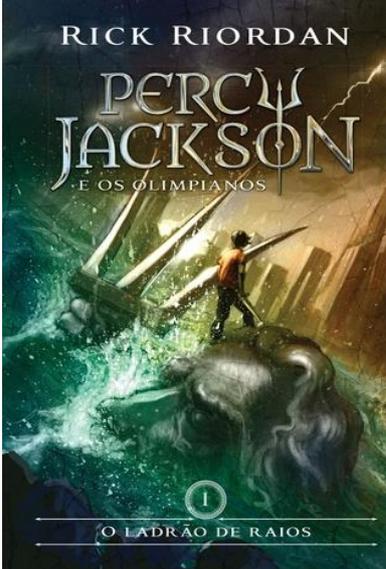
Tudo parecia estar encaminhado dentro do esperado, entretanto, no mês de setembro, Adriana precisou se afastar da escola por um mês, devido a problemas de saúde de sua mãe. Por isso, os alunos acabaram por não realizar as apresentações na data prevista. Após o período da licença, retornei à escola no mês de outubro e descobri que haveria uma feira de conhecimento no dia 30/11/2017. Porém, a princípio, o 7º ano G teria uma outra data para apresentar as obras pré-selecionadas. Mas não foi o que ocorreu. Após o retorno de Adriana à escola, ela percebeu que os alunos não leram nada durante sua ausência e muito menos deram encaminhamento ao que eles haviam iniciado no mês de agosto, o que a deixou bastante contrariada. Sem muita alternativa, ela resolve, então, que a turma realizará a Feira de Leitura durante a Feira de Conhecimento, no mês de novembro. Depois de uma conversa com o grande grupo, a seleção final das obras a serem apresentadas foi concluída.

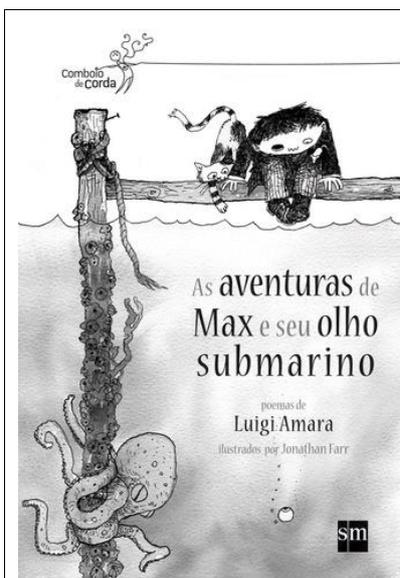
Durante os encontros que se seguiram, Adriana se dedicou exclusivamente a conversar com os alunos sobre as apresentações. Na aula do dia 17/10, por exemplo, foi feito um ensaio com os grupos, a fim de averiguar como os alunos estavam se saindo sobre o domínio da obra, além de reforçar as interações a serem realizadas com os espectadores. Este ensaio, segundo Adriana, valeria 2 pontos para a avaliação da Feira de Leitura. Neste momento é possível perceber que a Feira de Leitura é um elemento não só formativo de leitores, mas também se constitui como parte da cultura escolar, uma vez que o caráter avaliativo é inerente ao ambiente escolar, num exemplo claro do que Soares (2011) afirma acerca da inevitabilidade da escolarização da literatura, uma vez que nos encontramos em um ambiente escolar no qual existem tarefas e ações ocorridas através de procedimentos organizacionais, entre eles a avaliação (SOARES, 2011).

Ao longo do ensaio, os alunos de cada grupo iam à frente, falavam um resumo sobre a obra que estavam lendo e a professora dava dicas sobre como melhorar a desenvoltura e sugestões. Era muito recorrente na fala de Adriana a necessidade de que os alunos interagissem de forma agradável a quem fosse assistir, que não fosse algo mecânico. Ela sugeriu a todos os grupos que, além de falarem sobre os livros, tivessem o cuidado de procurar um tema que fosse transversal às obras para também falar sobre eles, uma espécie de curiosidade que a obra trouxesse. Ademais, ela reforçou a ideia de que o visual também era importante para que chamasse a atenção de quem entrasse na sala para assistir às apresentações, além de ter proposto que os alunos elaborassem perguntas sobre o que eles iam falar na apresentação e premiassem quem acertasse, como uma forma de entreter os espectadores e tentar envolvê-los na fala dos alunos. Sobre esse último ponto, vemos que a professora pede para que os alunos avaliassem a compreensão de quem fosse assistir à apresentação e, mais uma vez, percebemos como o ambiente escolar influencia na elaboração do que nele acontece e que a avaliação acaba por ser algo inerente à sua cultura.

As obras que os alunos apresentaram estão elencadas no quadro abaixo:

OBRA LIDA E APRESENTADA	SINOPSE
	<p><i>Sally e a Maldição do Rubi</i> Autor: Philip Pullman Tradutora: Flávia Neves Editora: Objetiva Tema transversal: Joias</p> <p><i>Sally e a Maldição do Rubi</i> é o primeiro volume da série “Um Mistério de Sally Lockhart”, a nova coleção de Philip Pullman, autor do <i>best-seller</i> <i>A Bússola de Ouro</i> e ganhador do prestigioso prêmio Astrid Lindgren Memorial, da Suécia, pelo conjunto de sua obra. No livro, Sally Lockhart tem 16 anos, é órfã e acabou de matar um homem. Não com uma arma, apesar de estar com uma pistola e possuir a coragem de usá-la. Sally matou Sr. Higgs com apenas três palavras – “as Sete Bênçãos”. Ainda não sabe o significado delas, nem por que o colega de seu pai, desaparecido em alto-mar, morreu de medo quando as ouviu. Sally sabe apenas que fará qualquer coisa, será qualquer coisa, dirá qualquer coisa para descobrir. Em busca de pistas, Sally</p>

	<p>se aventura no submundo sombrio da capital inglesa. Perseguida por vilões, esta mocinha intrépida acaba revelando dois mistérios, e descobre que ela mesma é a chave para ambos. Ambientado em Londres, no tempo da rainha Vitória, quando o Reino Unido era o maior império do mundo, Sally e a maldição do rubi desvenda os segredos em torno de um uma joia banhada em sangue.</p> <p>Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/sally-e-a-maldicao-do-rubi-2856743></p>
	<p><i>Percy Jackson e os Olimpianos: o ladrão de raios</i> Autor: Rick Riordan Editora: Intrínseca Tema transversal: Mitologia grega</p> <p>O autor conjuga lendas da mitologia grega com aventuras no século XXI. Nelas, os deuses do Olimpo continuam vivos, ainda se apaixonam por mortais e geram filhos metade deuses, metade humanos, como os heróis da Grécia antiga. Marcados pelo destino, eles dificilmente passam da adolescência. Poucos conseguem descobrir sua identidade. O garoto-problema Percy Jackson é um deles. Tem experiências estranhas em que deuses e monstros mitológicos parecem saltar das páginas dos livros direto para a sua vida. Pior que isso – algumas dessas criaturas estão bastante irritadas. Um artefato precioso foi roubado do Monte Olimpo e Percy é o principal suspeito. Para restaurar a paz, ele e seus amigos – jovens heróis modernos – terão de fazer mais do que capturar o verdadeiro ladrão – precisam elucidar uma traição mais ameaçadora que a fúria dos deuses.</p> <p>Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/romances/ladiao-de-raios-o-capo-nova-42275209></p>



As aventuras de Max e seu Olho Submarino

Autor: Luigi Amara

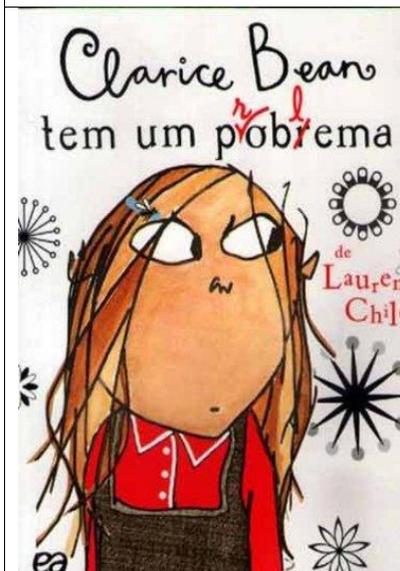
Ilustrações: Jonathan Farr

Editora: SM

Tema transversal: Animais

De tanto ser esfregado, o olho de Max se desprende da órbita e embarca em incríveis aventuras – enfrenta uma aranha, passa a noite no aquário, arma confusão na escola, faz passeios noturnos na cabeça de um gato, desce pelo ralo e vai parar no fundo do oceano. Ao longo dos poemas, o leitor se depara com baleias e medusas, polvos e tartarugas, ursos e morsas, um avô-morcego, uma menina-clorofila e até um gato que late.

Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/as-aventuras-de-max-e-seu-olho-submarino-22341385>>



Clarice Bean tem um Problema

Autora: Lauren Child

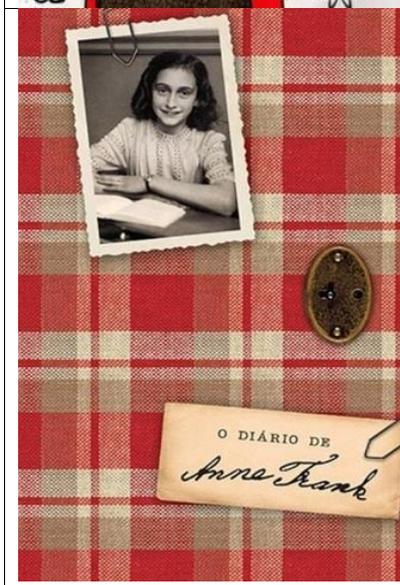
Editora: Ática

Tema transversal: Dislexia

A professora inventou uma maratona de ortografia, assunto que Clarice odeia. O que ela quer mesmo é atuar na peça da escola. Mas como conseguir o papel que tanto deseja?

Disponível em:

<<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/clarice-bean-tem-um-problema-3179807>>



O Diário de Anne Frank

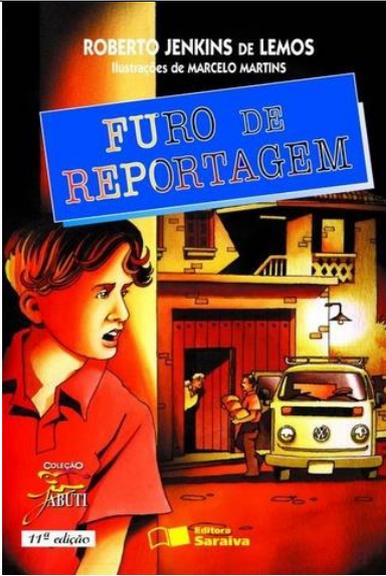
Autores: Mirjam Pressler e Otto H. Frank

Tradução: Alves Calado

Editora: Record

Tema transversal: A II Guerra Mundial; a religião judia

Edição especial em capa dura de um dos livros mais importantes do século XX. O depoimento da pequena Anne Frank, morta pelos nazistas após passar anos escondida no sótão de uma casa em Amsterdã, ainda hoje emociona leitores no mundo inteiro. Seu diário narra os sentimentos, os medos e as pequenas alegrias de uma menina judia que, como sua família, lutou em vão para sobreviver ao Holocausto. Lançado em 1947, *O Diário de Anne Frank* tornou-se um dos livros mais lidos do mundo. O relato tocante e impressionante das

	<p>atrocidades e dos horrores cometidos contra os judeus faz deste livro um precioso documento e uma das obras mais importantes do século XX.</p> <p>Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/biografias/o-diario-de-anne-frank-edicao-capo-dura-15065260></p>
	<p><i>Furo de Reportagem</i> Autor: Roberto Jenkins de Lemos Ilustrações: Marcelo Martins Coleção Jabuti Editora: Saraiva Tema transversal: Tráfico de órgãos</p> <p>Garotos se deparam com tráfico de bebês durante a procura por dona Margô. Um grupo de alunos que faz o jornal da escola se depara com o desaparecimento de uma vizinha e descobre que algo estranho acontece na casa dela. É o início de uma trama que não fica só na aventura. <i>Furo de Reportagem</i> trata de um assunto sério – tráfico de bebês. O autor prova que uma boa leitura para adolescentes não precisa ter necessariamente um grande beijo no final da história.</p> <p>Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/paradidaticos/furo-de-reportagem-30374331></p>

Quadro 10: Obras selecionadas pelos alunos para a Feira de Leitura, suas sinopses e o tema transversal escolhido por cada grupo | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação às obras selecionadas para a Feira de Leitura, frisamos os seguintes pontos. O primeiro deles é o fato de que a escolha partiu dos alunos, conforme relato da professora transcrito abaixo:

Pesquisadora: [...] e, no caso, como é que se deu a escolha dos livros que eles apresentaram né, porque cada grupo ficou com uma obra, com um livro. E aí quem foi que escolheu esses livros, como é que aconteceu isso?

Adriana: Eles escolheram. Então assim, como eu te falei... Juliana, por exemplo, tava lendo [O Diário de] Anne Frank e só tinha um exemplar, mas ela tava muito empolgada e tal, então ela pegou Jéssica e Beatriz e emprestou o livro. Já *A Maldição do Rubi*, por exemplo, eles foram na biblioteca e pegaram também... o livro da biblioteca, aí fizeram, mas eles é que escolheram. Então, por exemplo, Francisco, o grupo de Francisco eu acho que trocou umas três vezes de livro... porque eles pegavam um livro, não era interessante pra dividir, não era interessante a temática, aí foram lá e trocaram [...]. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Aqui percebemos que a professora os deixou bastante livres para que escolhessem as obras que gostariam de ler e falar sobre. Até nessa escolha mais liberta vemos o processo da mediação acontecendo: eles já haviam feito um semestre inteiro de aulas de leitura de livros literários, já tinham certa autonomia para fazerem suas próprias escolhas. E vemos aqui que nesse processo todo, Adriana não foi a única mediadora. No caso de *O Diário de Anne Frank*, a iniciativa do grupo que escolheu tal obra partiu de uma das alunas que havia sido presenteada com o livro e o apresentou às colegas, que se encantaram e resolveram que esta seria a obra sobre a qual o grupo delas faria a exposição. Nesse sentido, a aluna Juliana também foi mediadora, pois, nas palavras de Petit (2008, p. 149, grifo nosso), “esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um *amigo* ou alguém com quem cruzamos”.

Outro elemento interessante é que, à exceção de *Furo de Reportagem*, dois dos outros volumes são mais “voltados ao público infantil”, crianças menores do que a idade média dos estudantes do 7º ano. E outros dois livros – *Sally e a Maldição do Rubi* e *Percy Jackson* – são obras consideradas literatura *best-seller*. O livro de Philip Pullman foi encontrado pelos alunos no acervo da biblioteca, enquanto o de Riordan foi emprestado pela própria professora. A partir dessas observações, podemos traçar um pequeno perfil de leitor encontrado nessa turma: a maioria das obras falam de temas sobre aventura ficcional, exceto *O Diário de Anne Frank*.

Por fim, é preciso falar do acesso às obras selecionadas. Dos grupos formados, apenas um possuía o livro em casa. Todos os outros foram à biblioteca e apenas um pegou o livro emprestado com Adriana. Isso implica dizer que o número de livros não era suficiente para que cada membro tivesse um volume para ler na hora que pudesse. Tal fator influencia bastante no ritmo da leitura realizada pelos alunos, pois ficou evidente que eles não conseguiram ler as obras em momentos individuais, mas, ao mesmo tempo, simultaneamente. Eles tiveram que esperar que um dos membros lesse primeiro ou então leram conjuntamente apenas no ambiente escolar. A partir dessa situação, é possível levantar a discussão a respeito da

importância do acesso ao livro como bem de consumo e que em classes mais desfavorecidas socialmente, isto não ocorre de forma equitativa. Em artigo sobre a democratização da leitura literária, Soares (2008) levanta uma problemática já bastante conhecida: o Brasil é um país de livros caros para uma população majoritariamente pobre, o que beneficia apenas a indústria do livro sem aumentar a possibilidade de consumo de obras.

Entretanto, é necessário levar em consideração que, estando na escola, com uma biblioteca de acervo com quantitativo de obras considerável (apesar de Adriana considerar a maioria dos volumes obsoletos e fora do interesse dos alunos), a professora poderia ter selecionado as obras que existissem em quantidades suficientes na biblioteca para que essa questão não existisse – mas fica claro em suas escolhas que Adriana priorizou, conforme já dito, a autonomia da escolha dos alunos, ainda que com limitações no número de livros por estudante, com o intuito, a meu ver, de aproximá-los de obras que efetivamente lhes agradassem.

No dia 30/11/2017, último dia de minhas observações, a Feira de Leitura aconteceu. A sala de aula onde os alunos do 7º ano G se apresentaram ficava no corredor dos 8º e 9º anos, que, apesar de ter uma estrutura similar ao corredor dos 6º e 7º anos, apresentava melhores condições para receber os convidados. Na data em questão, apenas alunos dos 6º e 7º anos se apresentaram. Esta foi uma decisão da gestão, juntamente com o corpo docente da escola, para centralizar as pessoas que foram ao evento em apenas uma parte da escola e facilitar o controle da circulação do público.

A Feira começou às 14h. A turma chegou mais cedo, às 12h30, conforme combinado com Adriana. Enquanto arrumavam a sala para receber o público que chegaria mais tarde, eles fizeram um lanche coletivo para finalizar o ano letivo e confraternizar. O espaço era bastante amplo e os grupos ficaram organizados em espaços baseados no tamanho de cada parte da parede da sala de aula. A sala foi decorada com balões pretos e vermelhos, além dos cartazes elaborados pelos alunos. Além disso, eles puderam utilizar mesas para colocar o que precisassem. Todos os grupos estavam com os livros físicos que iriam apresentar em suas respectivas mesas, reforçando a ideia da presença do livro na sala de aula. Todos os estudantes estavam trajando camisetas pretas com os dizeres *Operação Leitura:*

eu apoio!, confeccionadas a pedido de Adriana. Fico sabendo que além da avaliação de Adriana, um outro professor ficou encarregado de visitar as apresentações para avaliação e fechamento das notas. Tal avaliação foi feita através de uma ficha elaborada pela gestão da escola com alguns critérios estabelecidos, a saber: criatividade, domínio de conteúdo, organização e estética, apresentação do trabalho (postura e disciplina) e a qualidade do material exposto. Cada elemento avaliativo valia 2 pontos, totalizando nota 10, a ser atribuída em todas as disciplinas.



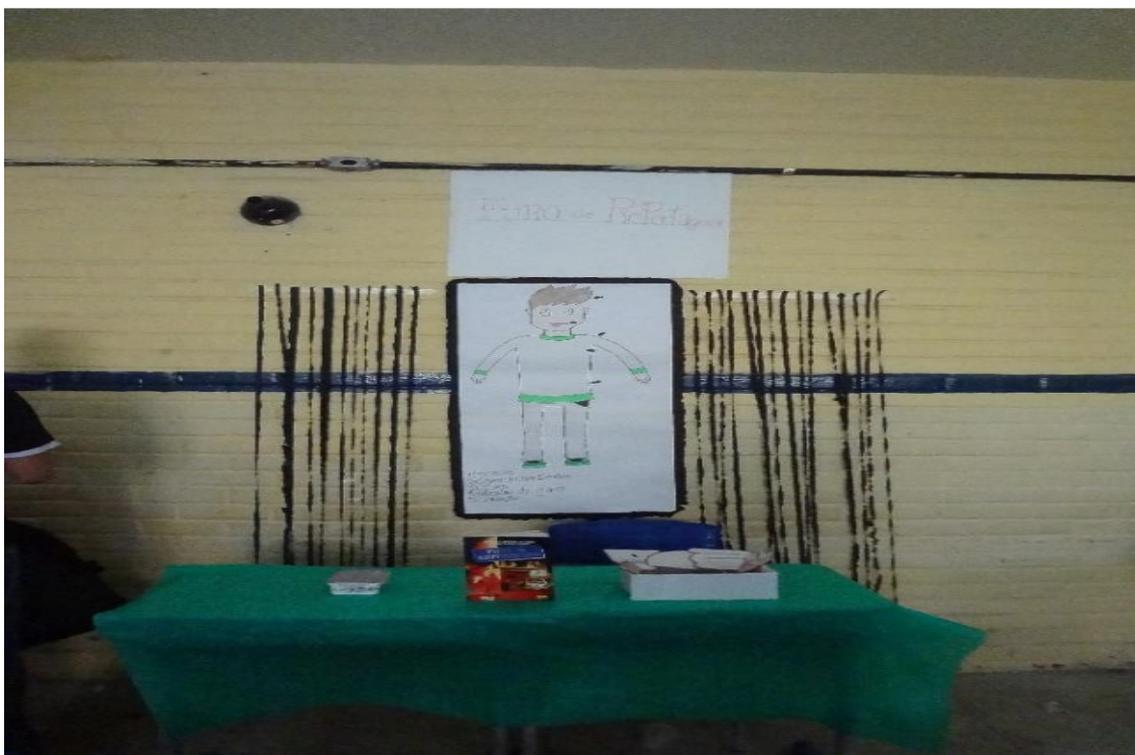


Imagens 28 e 29: Organização da Feira de Leitura | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

Antes da apresentação, os alunos estavam muito nervosos e na expectativa para apresentarem o melhor. Adriana tentava acalmá-los, dizia que se alguém esquecesse de falar algo, o colega poderia complementar e que se eles esquecessem algum detalhe, não teria problema, pois “tudo o que vocês disserem é verdade”, segundo a docente. Ademais, ela disse que o mais importante é que “as pessoas saiam daqui com vontade de ler o livro que vocês estão falando sobre”. Essa fala mostra exatamente o que ela acredita e demonstra em suas práticas: é preciso disseminar a leitura para que mais pessoas queiram ter acesso aos livros. Através dela, os alunos estavam sendo os “iniciadores aos livros” de muitas das pessoas que por ali passaram naquele dia.

Eis que o grande público começa a entrar na sala às 14h10. O espaço estava impecável no que se refere à limpeza e organização e os grupos já estavam devidamente a postos. Dois alunos que não conseguiram se encaixar em nenhum grupo ficaram responsáveis por apresentar curiosidades sobre leitura e sobre livros. Os outros grupos falaram sobre seus livros. A sala ficou repleta de alunos de outras turmas, pais, alguns professores e coordenadores. Pelo que observei, as pessoas

que iam ouvir o que os grupos tinham a dizer interagiram muito bem e mostraram-se curiosos em conhecer as obras expostas pelos estudantes. Também visitei cada um dos grupos e os alunos estavam bastante empolgados apresentando as obras que leram. Adriana mostrou-se bastante satisfeita com o desempenho de todos e todas. Às 16h horas a Feira de Leitura foi encerrada e os alunos deixaram a sala completamente organizada. Ao final, a professora parabenizou a todos e disse que o evento havia sido um sucesso.







Imagens 30, 31, 32 e 33: Decoração da sala de aula | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)





Imagens 34 e 35: Alunos do 7º ano G apresentando as obras na Feira de Leitura | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

A partir dos dados apresentados acerca deste evento, é possível observar que ter dado autonomia aos alunos para escolher as obras foi fundamental na construção da Feira de Leitura. As apresentações demonstraram isso, a partir do momento em que vi que os estudantes estavam muito à vontade ao apresentar o livro. Não parecia que eles haviam feito as leituras somente para serem avaliados, mas havia certo prazer em fazer aquilo. Nesse sentido, o modo como a mediação de Adriana ocorreu foi decisivo. O discurso da docente, por vezes repetitivo de falar do quanto ela lê mesmo sendo ocupadíssima e a sua alegria em realizar essas leituras, acaba por estimular os alunos a fazerem algo similar. A respeito disso, as palavras de Petit (2008, p. 161) traduzem bem a relação entre Adriana e seus alunos no que concerne à leitura: “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.”

Todos os contratempos durante o planejamento da feira não impediram que os discentes pudessem, por um dia – e por conseguinte, em outros dias, talvez – serem mediadores de leitura para outras pessoas da comunidade escolar,

reforçando mais uma vez as ideias de Petit (2008) acerca da concepção de que não é só um professor que pode ser o mediador da leitura. Os próprios alunos puderam exercer tal função ao falarem das obras por eles lidas e demonstrarem a paixão mencionada pela autora.

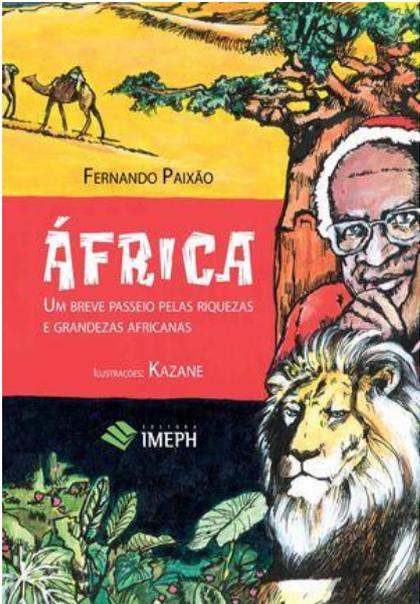
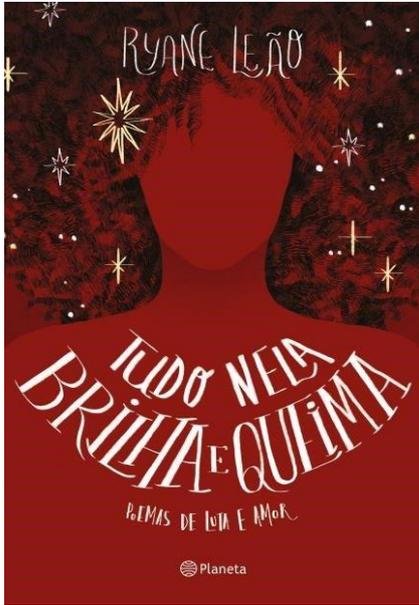
5.3 SARAU POÉTICO

O último evento mediado por Adriana com o 7º ano G selecionado foi um sarau poético realizado na semana do dia da Consciência Negra. O evento durou duas aulas de 50 minutos, conforme quadro abaixo:

DATA DA OBSERVAÇÃO	SARAU POÉTICO
21/11/17	Seleção dos poemas para o dia do sarau.
24/11/17	Culminância – momento da leitura dos poemas na biblioteca.

Quadro 11: Registro dos dias de duração do sarau poético | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No encontro do dia 21/11, Adriana entrou na sala e iniciou a aula indagando aos alunos o que vinha a ser um sarau. Eles não souberam dizer e ela, então, esclareceu a eles que um sarau “é um encontro que pode ser de declamação, de leitura de poemas, música, entre outras artes.” Então, a docente falou a respeito da importância de se lembrar do dia da Consciência Negra. E, para que eles vivenciassem a data, ela propôs então que a turma realizasse um sarau, no qual eles leriam duas obras selecionadas pela própria professora, ambas de poemas, registradas no quadro abaixo:

OBRA SELECIONADA	SINOPSE
	<p><i>África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas</i> Autor: Fernando Paixão Ilustração: Kazane Editora: IMEPH</p> <p>A obra apresenta outro olhar sobre o continente africano que, muitas vezes, é mostrado simplesmente como lugar de escassez e miséria. O autor nos apresenta as grandezas desse continente – seus rios e savanas, seus ricos minerais etc. – nos fazendo contemplar as belezas da Mãe África.</p> <p>Disponível em: <http://imeph.com.br/livro/africa-um-breve-passeio-pelas-riquezas-e-grandezas-africanas/></p>
	<p><i>Tudo nela brilha e queima: poemas de luta e amor</i> Autora: Ryane Leão Editora: Planeta</p> <p>Livro de estreia de Ryane Leão, mulher negra, poeta e professora, criadora do projeto <i>onde jazz meu coração</i>, com mais de 150 mil seguidores nas redes. “a poesia é minha chance de ser eu mesma diante de um mundo que tanto me silencia. é minha vez de ser crua. minha arma de combate. nossa voz ecoada. nossa dor transformada. nela eu falo sobre amor, desapego, rotina, as cidades que nos atravessam, os socos no estômago que a vida dá, o coração desenfreado, a pulsação que guia as estradas, os recomeços, os dias, as noites, as madrugadas, os fins, os jeitos que a gente dá, as transições, os discos, os tropeços, as partidas, as contrapartidas, os pés firmes que insistem em voar, e tudo isso que é maluco e lindo e nos faz ser quem somos.”</p> <p>Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/literatura-nacional/poesia/tudo-nela-brilha-e-queima-poemas-de-luta-e-amor-46740824></p>

Quadro 12: Obras selecionadas para o sarau poético e suas sinopses | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A apresentação das obras pela professora se deu de forma bem interessante. Ela mostrou a todos a capa dos volumes, leu os títulos e se deteve bastante no livro da escritora Ryane Leão:

Adriana: Gente, eu comprei esse livro aqui e, como vocês sabem, eu posto todos os livros que eu já li, né? Esse aqui foi o livro 54 que eu li. A autora dele é negra, professora e de uma cidade chamada Cuiabá. Aí, eu descobri que ela tem *Instagram* (@ondejazzmeucoracao) e marquei na minha foto. Quando eu vi, gente, ela comentou na minha foto, vocês acreditam?

Alunos: Que massa!

Nessa fala, é possível perceber dois pontos interessantes: mais uma vez ela reforça o número de livros que lê por ano como forma de estimular os estudantes a seguirem seu exemplo. Além disso, o fato de ela ter contado que a autora da obra que ela resolveu apresentar à turma respondeu ao seu comentário numa rede social, revela aos alunos que é possível interagir com autores contemporâneos. Isso é algo que estimula a professora enquanto leitora, como pude notar na forma como ela narrou o ocorrido aos discentes. Vejo nesse comentário uma estratégia de mediação da professora de mostrar aos alunos que a literatura não precisa ser algo tão distanciado, com autores que já morreram, apenas. Nesse sentido, Adriana, como mediadora que é, mostra novamente que a internet pode ser uma ferramenta na formação de leitores de livros dentro da escola, ainda que eles tenham mais acesso às redes fora dela.

Após a conversa com os estudantes, ela solicita que eles se agrupem para que haja a divisão dos poemas que cada um leria no sarau. Entretanto, havia um problema: ela só possuía um volume de cada obra selecionada. Logo em seguida, lembrou-se de que a obra de Fernando Paixão estava disponível na biblioteca, então haveria mais um volume para ajudar, embora ainda fosse insuficiente para os 32 alunos do 7º ano G. A alternativa que restou foi pedir que durante esta aula, os alunos folheassem as obras a fim de que cada um copiasse em seu caderno o poema que o seu grupo apresentaria no dia do sarau. Um representante de cada grupo foi à frente da sala, tiraram par ou ímpar para ver quem poderia copiar os poemas primeiro e até o final da aula todos já estavam com os poemas devidamente escolhidos.

Como se pode notar, a seleção das obras a serem apresentadas no sarau poético em homenagem ao dia da Consciência Negra realizado pela professora se deu de forma variada e, diferentemente dos eventos anteriores, os alunos não tiveram participação nesse processo. O livro de Fernando Paixão foi encontrado por ela na biblioteca da escola, enquanto que o de Ryane Leão partiu da própria leitura prévia da professora, que achou pertinente utilizar este livro devido ao fato de a autora ser negra, conforme revela trecho da entrevista abaixo:

Pesquisadora: No final do ano, na semana da Consciência Negra, tu fez um sarau com os alunos que foi bem massa também. O que que te levou a fazer isso? Eu lembro também que você elencou dois livros pra que eles escolhessem os poemas pra declamação... Eram dois livros de poemas. Qual foi a motivação de ter escolhido aquelas obras, especificamente?

Adriana: É... Um dos livros eu vi... eu fui comprar livro e aí eu vi e... e dei uma olhada na poesia, assim... Eu folhee e gostei. Aí descobri que ela tinha um *Instagram*...

P: É, o de Ryane, né?

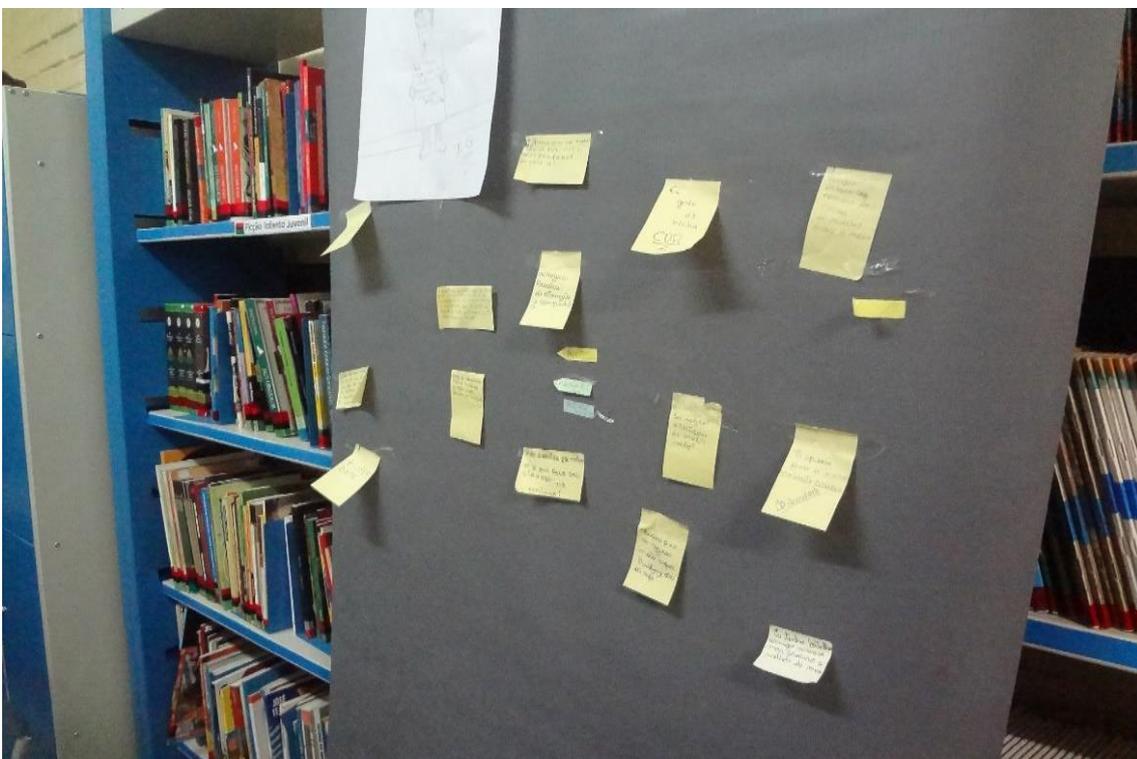
A: É, o de Ryane. E aí, eu disse “Não, a gente vai ler esse aqui porque é negra a mulher e tal, e tá falando de negro...” E aí eu pedi/ eu acho que eu... eu emprestei, sei lá, pedi que os meninos folheassem, escolhessem um poema, em grupo, e eles tinham que apresentar esse poema. E o outro grupo, pra não ficar a mesma coisa, até porque só tinha um livro, foi um livro lá da biblioteca que falava sobre a África em forma de poema também. E era muito colorido e tal, aí falava a localização da África e tal, então eu disse “Esse grupo fala de Ryane e esse grupo fala da África e aí a gente alterna” [...]. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Assim, é possível perceber a força que a trajetória leitora de Adriana exerce nas escolhas diretas que ela faz para as leituras dos alunos, ainda mais neste evento específico, em que os alunos não tiveram a possibilidade de selecionar as obras que leram.

Ademais, o número de exemplares disponíveis para leitura, mais uma vez, era insuficiente para que toda a turma pudesse levar um para casa a fim de ler a obra na sua completude. Por isso, os poemas a serem lidos no sarau precisaram ser transcritos para o caderno, o que transforma os modos de ler e de perceber o texto, ainda que eles tenham tido acesso ao livro físico.

O sarau ocorreu no dia 24/11/17, na biblioteca da escola BEG e os alunos estavam todos presentes. Adriana organizou a biblioteca de uma forma diferente: colocou as cadeiras em círculos, pediu que eles acomodassem as mochilas num canto para que ficassem mais à vontade e pediu que eles se sentassem. Ela mostrou o modo como organizou o espaço: o sarau não seria apenas declamação. Havia uma mesa para que os alunos desenhassem algo relacionado à Consciência Negra. Mais ao fundo, Adriana pendurou um “mural” feito com a parte de trás de um *banner* que ela tinha. Sobre a mesa, próxima ao “mural”, havia *post-it* e canetas para quem quisesse escrever frases relacionadas ao povo negro e ao combate ao racismo. Além disso, Adriana levou músicas de cantores e compositores negros para tocar como som ambiente durante o sarau. Nem todos os alunos leram os poemas que haviam selecionado, mas todos participaram de alguma forma do momento, apesar de o tempo ter sido curto – apenas 50 minutos. O sarau ainda contou com a presença da coordenadora pedagógica da turma.







Imagens 36, 37, 38, 39 e 40: Sarau da Consciência Negra | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

Conversando sobre a ideia do sarau, Adriana explicou que foi uma demanda da escola. A instituição solicitou que os professores realizassem atividades com os alunos a respeito da Consciência Negra. A princípio, seria algo maior para que apresentassem para toda a escola, mas, para Adriana, não parecia uma boa ideia, conforme disse na entrevista:

Pesquisadora: É, mas aí no caso, então, a ideia do sarau foi tua, mas partindo de uma coisa da escola... a escola que pediu pra ter essa vivência entre os alunos?

Adriana: É, foi. Porque a escola ela quer fazer alguma coisa maior né, só que não tem estrutura física. Depois, quando eu saí lá do sarau, botaram todos os meninos no pátio, uma caixa [de som] não funcionando, microfone pior ainda e os meninos falando que você não sabia nem do que se tratava. Então era melhor ter feito cada um na sua sala, do mesmo jeito, sabe, fazendo uma dinâmica. E foi o que eu preferi. Marina chamou várias vezes: “Ah, pede pros meninos lerem os poemas.” “Não, eles já fizeram pra mim, não precisa.” Eu não tô aqui pra fazer pra escola. Assim, você pediu que eu trabalhasse, eu tô trabalhando, mas eu não quero fazer pra escola, porque não tem estrutura, eu vou botar o menino lá pra passar vergonha? Deus me livre. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

A partir desta fala, vemos que apesar de ser uma demanda da escola, Adriana mostra-se com bastante autonomia para escolher não participar do evento maior. Inclusive, ela me relatou que, após o sarau, houve de fato um momento com outras salas, no pátio da escola, mas que ficou desorganizado exatamente pela falta de estrutura. Entretanto, Adriana não deixou de fazer o que foi solicitado e, na concepção dela, os alunos tiveram boa recepção e conseguiram aproveitar melhor o momento da leitura dos poemas, dos desenhos, da música. Nesse sentido, vemos que os elementos externos à prática da professora exercem influência nas escolhas por ela realizada.

Sobre as outras artes envolvidas no momento do sarau, a docente fez escolhas baseadas em elementos que ela também contempla, que são as mais variadas habilidades dos alunos, conforme a própria relata também na entrevista:

Pesquisadora: É, tiveram uns também que ficaram desenhando, né?

Adriana: Isso, é. Porque eu sou muito assim das habilidades, sabe? É, tipo: “Ah, eu não sei... eu não

gosto de ler, eu sou tímida, mas eu sei desenhar muito bem”. Então vai lá, que aquele espaço ali é do desenho. Então fica lá desenhando, mas a temática é Consciência Negra, os negros, tal... Então vai, se você não quiser ler. “Ah, mas eu quero ler”, então lê. “Ah, vai fotografar...” Não faz nada, fotografa. Então cada uma na sua, fazendo alguma coisa, mesmo que não seja tão academicamente, como o menino que memorizou o poema comparado com o que vai tirar foto. Aí tá participando. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Com isso, é possível concluir que a professora vai muito além do que foi solicitado pela escola. Com o sarau, ela proporcionou, como mediadora que é, um contato com diversos tipos de arte e não só a literatura. Apesar dos poucos livros, foi possível que todos os alunos pudessem ter acesso a obras que contemplassem a temática do sarau. Além disso, Adriana mostrou que não estava necessariamente preocupada com a obrigatoriedade da leitura, mas com o contato mais específico com outras linguagens.

5.4 POESIA DE LOMBADA

Este evento ocorreu no contexto do *Clube de Leitura*, conforme o mapeamento anteriormente apresentado no quadro 6. Diferentemente dos outros eventos aqui analisados, este teve início e fim no mesmo encontro, como podemos ver no quadro abaixo:

DATA DA OBSERVAÇÃO	POESIA DE LOMBADA
06/04/17	Orientações e construção das poesias de lombada pelos alunos.

Quadro 13: Registro da duração do evento da poesia de lombada | Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme já dito anteriormente, os encontros do *Clube de Leitura* aconteciam no período do almoço, dois dias por semana. Este evento foi observado ainda no início das reuniões, no dia 06/04/17. Estávamos todos na biblioteca da escola, único ambiente possível para que esse encontro ocorresse, uma vez que os livros utilizados no evento foram todos do espaço em questão. Nesse dia, só havia quatro alunos presentes na reunião. Adriana deu início ao encontro sugerindo que, por estarem na biblioteca, em algum momento, eles procurassem alguma obra que

tivesse um quantitativo relativamente bom para que cada um pudesse levar para sua casa e realizar a leitura. Após isso, ela sugere o que ela chama de brincadeira: a poesia de lombada.

Para dar início ao jogo, ela começa lembrando as partes externas que compõem um livro: capa, contracapa, orelha, lombada.

Adriana: Lombada.

João: Lombada?

A: Isso aqui é a lombada do livro. Já viram que eles ficam assim (mostra a forma como os livros são armazenados) e a gente consegue ler pela lombada? [...]

Alunos: Aham.

A: Então pra não ficar assim por causa do espaço, e... assim, eu tenho o título, eu tenho o autor, eu tenho a editora, tenho um pouco da capa, eu tenho o volume, se é 1, 2, 3, 4... Isso aqui se chama lombada (aponta). E aí o que é a poesia de lombada? Poesia de lombada é o seguinte: você pega alguns livros (sai para pegar os livros e mostrar aos alunos como se faz) e empilha, pra fazer uma poesia. Então, a minha poesia vai ser assim: "Cidade de vidro/ tortura cor-de-rosa/ lua nova/ a aposta/ 16 luas".

Alunos: Ai que lindo!

A: Só que eu não achei muito legal, mas eu posso mexer, tirar, posso colocar outro, posso colocar aqui, ó (troca o livro): toda poesia// tortura cor-de-rosa/ cidade de vidro/ lua nova... Não é legal? E aí o que que acontece? Pra registrar essa poesia eu tiro uma foto e no comentário, na legenda [do *Instagram*], é a poesia. Essa é a poesia de lombada. Vamo fazer?

Alunos: Bora!

A: Escolham quaisquer livros aí e vamo fazer.

Os alunos se levantaram e começaram a circular pela biblioteca. Se mostravam bastante ansiosos em fazer um bom poema de lombada e animados pelo evento proposto. Andaram por todo o espaço, pegando diversos títulos, colocando-os sobre as mesas da biblioteca, trocando a ordem em que colocavam os

livros. A professora atentava constantemente para a necessidade de uma combinação interessante entre os títulos escolhidos, não sendo algo 100% aleatório.

Depois de um certo tempo, os membros do clube começaram a concluir os seus poemas e Adriana solicitava que mostrassem como havia ficado.

Luiza: Professora, consegui montar.

Adriana: Conseguiu? E aí? Saiu o quê?

L: O livro dos abraços/ diário de uma paixão/ o silêncio profundo e/ as cores da escravidão.

A: Caraaaaaca! Arrasou, velho! Arrasou!

A: Olha, vocês sabem que Nicholas Sparks tá no Brasil, né? Ele tá em São Paulo, tá no Brasil. (Ela estava com o *smartphone* na mão).

Mariana: Sério?

A: É. Aí, ó (mostrando o *smartphone* ao grupo), ele fez com o livro “Querido John/ Um homem de sorte/ Um porto seguro/ Um amor pra recordar”.

M: Ai, meu Deus!

A: Né massa? É muito legal! (Ela continua com o celular na mão) **Ó:** Era uma vez/ um corredor/ pelo espaço/ fora de mim”. Arretado, hein?

L: Ah, eu amei esse!

Laura: Quem é que tá aqui?

A: Nicholas Sparks, aquele que fez *Um Amor pra Recordar*. Ele tá aqui em São Paulo. Ele é muito bom, pô. Olha esse: “Fiquei com seu número/ Quem é você, Alasca?/ Eu me chamo Antônio”.

L2: Haha, esse ficou massa, não ficou?

A: É, é! É legal, pô!

A partir desses trechos, vemos mais uma vez que a internet influencia bastante nas decisões de Adriana ao escolher determinadas práticas, inclusive no *Clube de Leitura*. No caso, ela se baseou em uma corrente que circulou pela rede e que se tornou famosa através de um autor bastante conhecido entre os jovens atuais. Além disso, o trecho a seguir revela que essa procura por títulos realizada pelos alunos poderia, inclusive, fazer com que eles vissem livros desconhecidos e, de repente, despertariam o interesse em ler.

Adriana: E aí, João, tá conseguindo?

João: Tô!

(silêncio)

J: Olha, ficou assim: Dinheiro do céu/ A língua que falamos/ Quarto de despejo/ Tá falando grego?

A: Olha aí! Olhe, o *Quarto de Despejo* é... tu já ouviu falar do *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus?

J: Não.

A: Ela é favelada, semianalfabeta e ela escreveu um livro. É um diário. (Nessa hora eu interajo).

Pesquisadora: Esse livro é muito famoso.

A: É, é muito famoso.

P: Eu nunca li.

A: Eu já li. E aí que ela é pobre, cuidava dos filhos...

O aluno João mostrou-se bastante interessado e disse que depois procuraria este livro para ler. Todos os poemas foram fotografados e Adriana incentivou os alunos a postarem seus poemas nas redes sociais (*Instagram, Facebook*) para incentivar outros jovens a conhecer este trabalho. Além disso, foi uma preocupação da mediadora saber o que os jovens sentiram ao criarem seus poemas, conforme o trecho abaixo:

Adriana: Então, vamos ver as poesias. Primeiro, como é que vocês se sentiram? Foi interessante, foi legal?

João: Foi, foi...

Laura: É, né?

J: É uma coisa nova, uma coisa que, tipo, a gente... (sobreposição de vozes)

Mariana: Nunca imaginava, né?

J: É tipo uma brincadeira, né? Vamo procurar... procurando, procurando, procurando... É uma coisa que, tipo, que ocupa a gente, né? Eu gostei muito, muito mesmo!

L: Como se tivesse perdido alguma coisa, né?

A: Que massa! E quando vocês pegavam o livro, vocês ficavam, tipo, "Eita, esse aqui é [L: interessante] é o que eu queria, era o que eu queria dizer... vai ficar massa essa ordem!?" [L: Aham!

J: Aham!] Quantas vezes vocês colocaram nessa ordem?

L: Eu... quase trinta! [A: Hahahaha] Eu rodei tudinho até achar esses quatro livro.

A: Massa! Aí, tipo, é supersimples. Quem inventou isso foi, se eu não me engano, foi uma polonesa que, na verdade, ela quis brincar com isso, mas só funciona se você colocar na internet, entende? Porque não é todo mundo que sabe, então, quando você coloca, aí você vai fazendo os poemas e vai divulgando, porque a ideia é que você divulgue, né? Não fique com você só essa coisa de conhecimento... Vamos pras poesias, vamos, vamos! Quem começa? João, vai João.

J: Dinheiro do céu/ a língua que falamos/ Quarto de despejo/ tá falando grego?

L: Hahahahaha.

A: Massa! Muito bom! (Aplausos)

J: Esse aqui também: formando crianças leitoras/ diversidade da vida/ compreensão da leitura e expressão escrita.

A: Muito bem! Próximo!

L: O livro dos abraços/ diário de uma paixão/ o silêncio profundo/ as cores da escravidão.

A: E o massa é que ela conseguiu rimar, pô!

J: Foi!

A: Ela conseguiu rimar! E assim, tipo, achar um título que rime com o que você já queria... Não precisa rimar, viu, gente? Poesia não precisa rimar.

J: Não?

A: Não, não precisa rimar. Poesia você pode escrever/ Há poesias que você segue um padrão: tem que terminar com tantas sílabas e tal, mas você não precisa rimar. Pronto! Leminski! Cadê o livro, me empresta aí (ela havia levado *Toda Poesia*, de Paulo Leminski, para emprestar a um dos alunos) o livro de Leminski que eu lhe emprestei. (dirigindo-se a João)

J: O de Leminski... Paulo?

A: Sim, cadê ele?

J: A senhora deixou ele aqui.

A: Ah, foi mal! Botei aqui dentro, desculpa! Ó, por exemplo, a poesia dele... Deixa eu botar um aqui, que eu risco geralmente meus livros, ó: "nuvens brancas passam em brancas nuvens". Né?

J: Aham!

A: Tem outro aqui: "não discuto com o destino/ o que pintar eu assino". (os alunos sorriem) Rimou, mas tipo... ó: "confira... esse vai rimar... tudo que respira, conspira". E é tudo pequenininho, ó. Tá vendo?

Alunos: Aham!

A: Então é muito assim, são assim... Aqui o poema se chama *haikai*, que é um poema japonês que segue um padrão. Tem que falar de tal tema, certo? Mas, por exemplo, ó um poema, ó (mostra um poema no livro) não segue rima, não tem que rimar, então não é só rima. Vai, próximo!

M: Nascido na era da...

L: Era digital

M: É... A história das...

L: Coisas

M: Encontro marcado e a tinta do sol.

A: Muito bem! Massa! Outra coisa: toma cuidado que é o título e não o autor, né? A poesia é feita pelo título e não pelo autor.

Bruno (aluno que chegou atrasado): Eu já tava colocando pelo autor. Hahahaha.

A: Assim, às vezes a gente pode até brincar, mas eu não sei se é permitido, de acordo com o estudo da moça, né? Eu posso fazer adaptações, mas não vou mexer no que ela já fez, né? Vai!

B: Luna Clara & Apolo Onze/ Quem... quem vai decifrar o código de Leandro...

A: Não, Leonardo!

B: Leonardo/ É o senhor dos anéis?

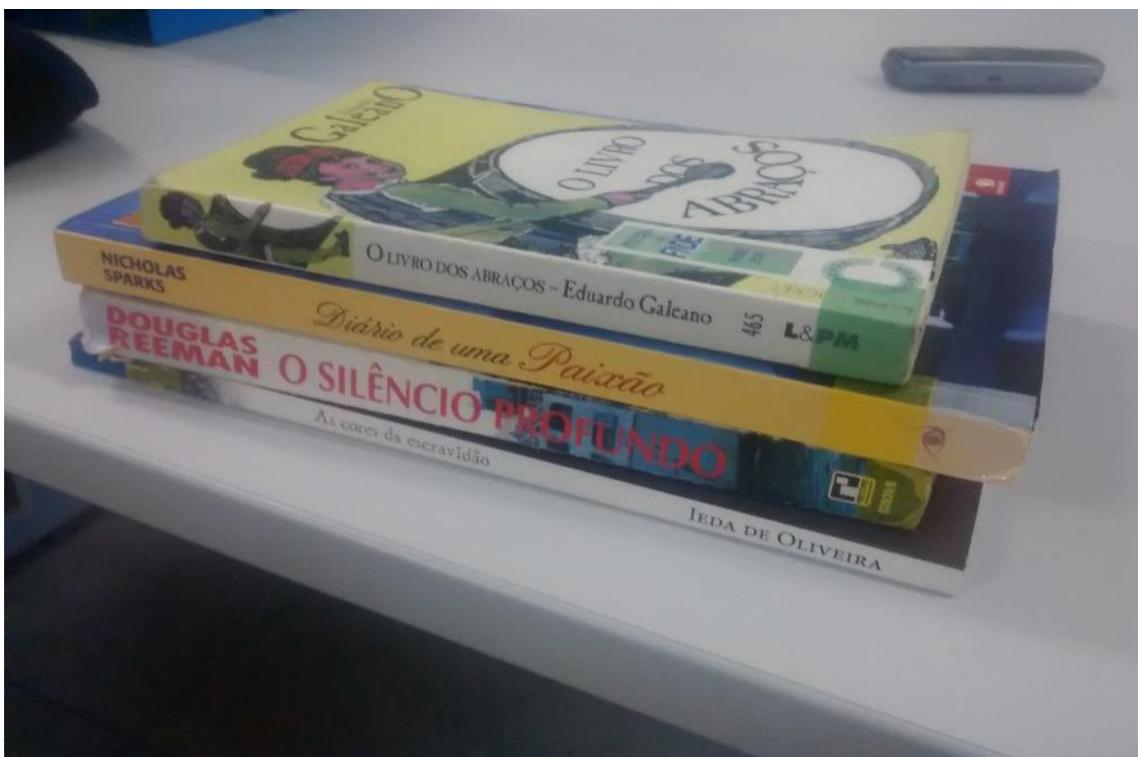
A: Não é o senhor dos anéis, ele tá botando palavras, ok? Não pode colocar palavras. Leia como tá. Não bote assim: É o senhor dos anéis?, porque não tá.

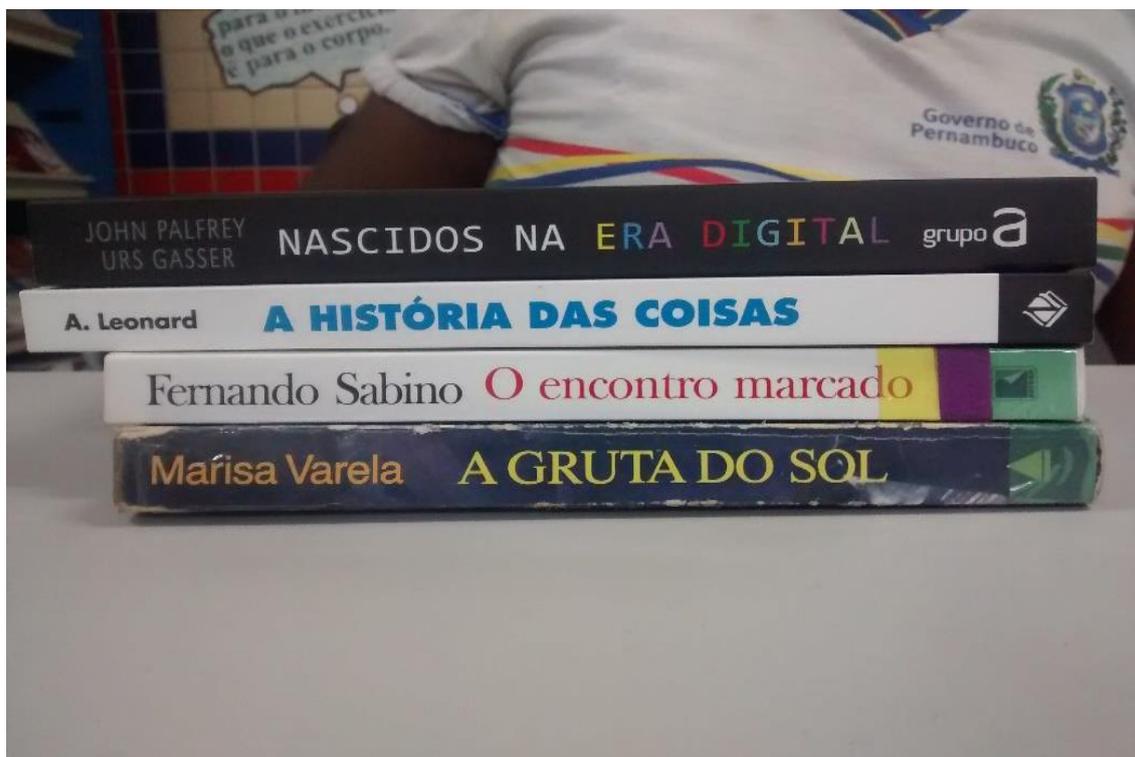
B: Luna Clara & Apolo Onze/ quem vai decifrar o código de Leonardo?/ é... o senhor dos anéis?

A: Olha, só pra corrigir: ele tá fazendo pergunta e no título não tem uma pergunta. Veja, você vai ler assim, ó: Luna Clara & Apolo Onze/ quem vai decifrar o código de Leonardo?/ O senhor dos anéis. Entendeu? Quando você ler você já dá a resposta pra pergunta, porque o único livro que tem pergunta é o do meio (**Alunos:** Aham!), os outros não têm (**L:** É.) Então ficou interessante porque ele deu a opção, fez uma pergunta e saiu com o senhor dos anéis que é a resposta, né? Muito legal, muito legal mesmo! Então, assim, quando vocês tiverem livros em casa ou até aqui mesmo na biblioteca, faz uma brincadeirinha, quando tiver em casa, se tiver os livros e tiver em casa, brinca com o pessoal...

B: Os meus livros de casa é assim. (aponta para um livro de capa dura)

A: Ah, é? Mas dá pra brincar, a gente consegue.





Imagens 41, 42 e 43: Poemas de lombada produzidos pelos membros do *Clube de Leitura* | Fonte: A pesquisadora (registro fotográfico, com autorização da docente)

Este longo trecho transcrito revela que o evento promovido por Adriana dentro do contexto do *Clube de Leitura*, como já é de praxe em sua prática, ainda que não trabalhe a leitura efetiva de livros, mostra outros tipos de interação com as obras, que, inclusive, podem ser lidas posteriormente pelos jovens. O *Clube* é um ambiente de estímulo e formação de leitores mais informal que a sala de aula e, por isso, nele cabem determinadas práticas que, talvez, não coubessem na sala de aula. Além disso, Adriana proporcionou um trabalho de exploração do acervo da biblioteca escolar – ao qual poucos alunos têm acesso, devido aos problemas encontrados em relação ao horário em que a responsável pelo espaço se encontra no local.

Outro aspecto interessante veio da formação de um dos poemas que tinha rima, embora os outros não tivessem. Adriana, então, aproveita para lembrar que não necessariamente poemas precisam ser rimados e ainda recorda que determinados textos poéticos seguem uma estrutura fixa, outros não, como o autor Paulo Leminski, citado por ela. É interessante ressaltar, por fim, que o *Clube de Leitura* é um momento, pelo que percebi ao longo das observações, de experiências, de descobertas, tanto para os participantes quanto para a mediadora.

E por ser um momento de descobertas em relação à leitura literária, era notável o total envolvimento dos estudantes que participaram do *Clube* no ano de 2017 em todos os eventos. Neste da *poesia de lombada*, em particular, foi interessante observar que os alunos tiveram a oportunidade de criar seus próprios poemas – o que, de certo modo, aproxima o leitor do processo de criação e que os deixou bastante empolgados, pois encararam como uma brincadeira que envolvia se espalhar pelo espaço, procurar livros aleatórios e “escrever” um poema. Apesar de parecer ser uma simples brincadeira, esse evento demonstra como o contato com o livro impresso pode proporcionar certas práticas que não teriam o mesmo efeito caso o texto literário estivesse num outro suporte. Além disso, procurar livros aleatoriamente, como foi feito, é uma oportunidade de ser mediador. No momento em que Adriana, por exemplo, cita a obra de Carolina Maria de Jesus que foi pega por um aluno para compor seu poema, houve um momento de mediação, não necessariamente de obrigatoriedade da leitura, mas no sentido de que posteriormente o estudante pode vir a se interessar pelo livro e lê-lo.

5.5 LEITURA DE CONTOS CANÔNICOS

O último evento de análise desta dissertação também ocorreu durante os encontros do *Clube de Leitura* mediados por Adriana. Aqui, nos deteremos na discussão da leitura de contos considerados canônicos pela mediadora. Os textos lidos foram selecionados e discutidos nos dias descritos no quadro abaixo:

DATA DA OBSERVAÇÃO	LEITURA DE CONTOS CANÔNICOS
06/04/17	Seleção da obra a ser lida pelos membros do <i>Clube</i> .
10/04/17	Discussão do conto “As academias de Sião”, de Machado de Assis.

Quadro 14: Registro de duração do evento de leitura de contos canônicos | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Começamos pela seleção do livro a ser lido. A discussão sobre isso teve início no dia da elaboração da poesia de lombada, descrita na sessão anterior. Após a finalização dos poemas de lombada, Adriana sentou com os jovens e disse que havia encontrado um livro com volumes suficientes para todos levarem para casa, conforme diálogo transcrito abaixo:

Adriana: Então, vê só: eu peguei esse livro aqui: *Contos Consagrados de Machado de Assis*. Ele é um livro de contos, ou seja, histórias curtas, tá? E é um Machado de Assis. Ele é um clássico, ele é um escritor clássico, tá? Então o que é que eu quero que vocês façam pra segunda-feira: nós vamos ler o primeiro conto (passando as páginas até encontrar o conto). Deixa eu dizer a página pra vocês... (passando as páginas). “As academias de Sião”, na página 17.

Bruno: Achei!

A: Certo? Ele vai até a página 26. Então a gente vai ler, todos nós vamos ler esse conto e eu quero que vocês façam anotações.

Laura: Aham!

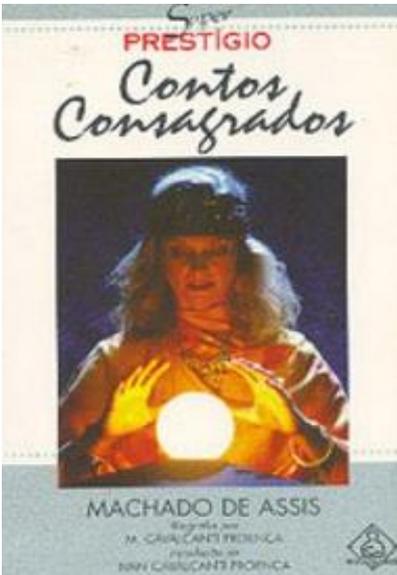
A: “Adriana, eu tava lendo e tava muito difícil entender, eu tive que parar pra pegar umas palavras” Porque vai parar, não é igual a esses livros que vocês estão lendo, ele é bem antigo, vamos dizer assim, mas pode ser que ele tenha uma roupagem diferente. Ah! Não tentem entender as palavras: “poxa, não sei, vou pro dicionário”. Continua lendo que às vezes tem a resposta do que você não entendia, tava lá. Então eu quero saber o que vocês acharam, se vocês gostaram, qual foi a parte que vocês mais gostaram, então é isso que vocês vão anotar. A gente vai anotar aqui e eu vou dizer também o que eu achei. Eu não sou muito de ler clássicos, eu sou uma pessoa bem assim... Já li muitos... na faculdade, na universidade, já me trauma/ não, é... (fala baixo) traumatizei. NÃO! Foi legal, foi uma experiência boa, mas, assim... (risos, os alunos também riem) Então a gente tem como tarefa de casa “As Academias de Sião”, de Machado de Assis, certo?

Alunos: Certo!

A: Aí, na próxima, eu vou dizer à responsável pela biblioteca, que é Paula, que a gente tá com esse livro, sem estresse, não tem problema nenhum, vou botar meu nome, certo? É no meu nome. Cinco volumes, ok? Entendido?

Alunos: Certo, certo!

A partir das falas da professora, podemos inferir alguns pontos bastante interessantes para discussão: o primeiro deles está, novamente, na seleção da obra (vide quadro abaixo) a ser lida por ela e pelos alunos.

OBRA SELECIONADA	SINOPSE
	<p>Contos Consagrados: Machado de Assis</p> <p>Editora: Nova Fronteira</p> <p>As narrativas que integram este volume foram selecionadas entre as melhores peças do gênero produzidas por Machado de Assis. São enredos arquitetados para refletir sobre a vida, a arte, a alma humana. Revelando muito da moral machadiana, em geral pessimista, descrente do ser humano e da sociedade, os contos do "Bruxo do Catete" primam pela técnica extraordinária e pela riqueza da linguagem. Mas é no agudo senso crítico do escritor, nos entretons sugestivos e na afinadíssima sensibilidade que estão os seus maiores trunfos.</p> <p>Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/4843ED341661-contos-consagrados></p>

Quadro 15: Obra selecionada pela professora para leitura e sua sinopse | Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Adriana elegeu esta obra porque a quantidade de exemplares era suficiente para emprestar a todos os participantes do *Clube de Leitura*. Entretanto, ela deixa claro que não é a sua leitura preferida, mas era o possível naquele momento. Na entrevista, ela revelou que Machado de Assis não é um autor que ela costuma ler, reforçando o que foi dito aos jovens. Além disso, ela afirmou ter sido um autor lido por ela na faculdade, momento em que ela percebeu que a leitura de autores clássicos não a apetecia e revelou estar numa fase de leituras mais "leves".

Adriana: Eu tô numa *vibe* de ler livros, capítulos, curtos, sabe? Letras maiores, escrita mais leve, mais *light*, a temática também.

Pesquisadora: Mas sempre foi assim?

A: Não, aí eu vim da Federal, né, aí vim com aqueles clássicos, aquele peso todinho de Machado, de Alencar, tudinho, então agora eu tô me libertando disso. Tem a literatura inglesa também, né, que era Poe, essas coisas todas aí... (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

É perceptível, pois, que a formação inicial na docência vivida por Adriana deixou algumas marcas na sua trajetória como leitora. Isso fica claro não só no trecho da entrevista acima, mas na própria fala com os membros do *Clube de Leitura*, em que ela se coloca como traumatizada com a leitura de determinados autores. Aqui, podemos pensar em como a Universidade vem formando professores de Língua Portuguesa no que concerne à leitura literária. Infelizmente, as disciplinas de teoria literária e sobretudo as de literatura brasileira e de literaturas de línguas estrangeiras ainda não dialogam com a docência, embora, desde 2010, venham ocorrendo mudanças sistemáticas no currículo do curso de Letras da UFPE, instituição de formação de Adriana. Lê-se muito sobre o autor e pouco o autor efetivamente. E a abordagem preconiza sempre os autores canônicos, clássicos. Os autores mais contemporâneos e os considerados *best-sellers* normalmente são deixados de fora. Estes últimos, para muitos acadêmicos, sequer são considerados literatura, conforme já discutido anteriormente, no evento sobre leitura de livros literários na turma do 7º ano. Entretanto, retomo o conceito de literatura de Antonio Candido (1995) para rememorar que, muitas vezes, é a literatura *best-seller* que mais atinge o público jovem atual e, mesmo assim, ela segue sendo ignorada em muitas circunstâncias pela academia, apesar de ter cunho ficcional e poético, além de circular em um meio social bastante amplo. Embora não comente especialmente acerca dos *best-sellers*, Candido discute a questão de que não se pode considerar apenas as obras consideradas “perfeitas”. Para o crítico,

A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído de textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta,

formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos. (1995, p. 31).

Não afirmo que o *best-seller* tenha necessariamente uma menor qualidade, mas toda e qualquer literatura pode apresentar obras com qualidade questionável, inclusive os clássicos, que tanto são enaltecidos pela academia e também pela escola. E é cada vez mais inquestionável a presença da literatura *best-seller* assumindo papel social dentro e fora da escola, como observamos na prática da professora.

Sigamos agora ao dia do debate no *Clube de Leitura*. Os participantes tiveram a oportunidade de levar o livro para casa e poderem ler previamente o conto proposto por Adriana. A reunião no dia 10/04 se deu no pátio da escola, já que foi impossível entrar na biblioteca nesta data. Adriana organizou os jovens em um círculo, para que pudessem ficar melhor acomodados. Havia sete participantes, além de mim e Adriana.

A reunião começou com a mediadora indagando aos alunos o que acharam do conto. Os meninos disseram que entenderam pouco ou quase nada, disseram que tinha muitas palavras difíceis, e ela também assente que teve dificuldades na compreensão. Todos estavam com o livro em mãos.

Adriana: Eu também, quando li, tive que ler uma duas vezes pra poder entender, porque era chato, cada palavra da murrinha! E eu soube que foram os contos mais pesados que a gente escolheu, assim, os mais difíceis, porque dizem que... Pô, ele escreve bem e tal, mas quando disseram que essa coletânea aqui foi a mais complicadinha... Só que eu escolhi por causa dos exemplares, né? Tinha muito exemplar, aí foi a ideia. Mas, se eu perguntasse o que é que vocês entenderam, o que vocês sabem me dizer? Nada?

Adriana, então, percebeu que os participantes de fato não tinha entendido o conto. Ela havia dito que anotou informações, mas queria ouvi-los primeiro, para que ela não influenciasse, mas sentiu que eles travaram mesmo na leitura. Então, ela começa a contar para eles o que entendeu. No trecho abaixo, ela revela que também sentiu dificuldades, mas que procurou saber, consultou pessoas que gostavam de Machado de Assis para tentar entender melhor:

Adriana: Vê só, tipo, eu também achei muito... Eu já estudei esse tipo de livro na faculdade, faz muito tempo, e, assim, a gente tinha que pesquisar mesmo, a gente tinha que procurar saber o que era, porque o professor ia perguntar e não podia deixar no vácuo. Mas assim, eu também achei muito difícil. Eu até perguntei a umas amigas que gostam de ler esse tipo de coisa, mas eu tentei ver o geral. Eu só vou dizer porque assim como a gente leu, pode ser que vocês leiam novamente e tenham essa perspectiva.

A partir disso, começa uma conversa sobre o conto que não envolve apenas a compreensão do texto, mas também uma série de temas transversais que foram se construindo ao longo da “tradução” feita por Adriana:

Adriana: Então vê só: o que eu entendi, foi que as academias eram lugares onde existiam os sábios, né? E eles sempre tomavam as decisões. E Sião é um lugar tipo um reino. É, um reino. Aí o que que acontece? O rei, que era o Kalaphangko, ele era muito feminino, tipo, ele falava muito calmo, ele não gostava de guerra e tal... E a esposa dele, a tal da Kinnara, era masculina. Então, tipo, ela quis ser a mais forte, tipo o homem da casa, aquela coisa toda. E começaram a perguntar assim: por que há homens femininos e mulheres masculinas? Ou seja, por que uma pessoa que é um homem pode ser feminino – que até hoje em dia tem os homens metrosssexuais, são as pessoas que fazem sobancelha, pintam unha...

Laura: Usa maquiagem...

A: Isso, exatamente! Então tem todo esse processo. E tem as mulheres masculinas, que não são muito ligadas em... questão até de roupa também... E tem a questão das atitudes. Aí, eles decidiram trocar de corpo!

Mariana: Sério?

A: Foi! Um sábio lá, um feiticeiro, numa noite lá, fez um monte de coisas, escreveu um monte de coisa... Só que o rei disse assim: “Beleza, a gente troca, mas a gente só troca por seis meses, porque eu não vou ficar num corpo de uma mulher e eu sou um rei, então tenho que ficar no meu corpo”. Aí, ela: “Não, não, tranquilo”. O que é que ela queria? Ela só queria resolver os problemas, porque, tipo, lá existia uma lei: se você não paga o seu imposto, você é decapitado. Então o rei era muito bonzinho e não tava decapitando ninguém e o povo lá, atrasado! Aí, ela fez: “Eu vou resolver isso aí!” E ela trocava o corpo e ela resolveu tudinho. Começou a cobrar o povo: “vai ter que pagar, não sei o que” e começou a botar moral, né? E ele lá... Só que ele descobriu que ela estava grávida. Ele no corpo dela, descobriu que ela tava grávida (os alunos ouvem atentamente). Só que ela, ela tava planejando matar o rei! E aí quando o rei chegou e disse assim, o rei no corpo da mulher: “Eu tô

grávida”. Aí ela fez: “opa!” Aí, ela desistiu e eles voltaram, trocaram, voltaram pro corpo normal. O reino ficou superorganizado e eles ficaram nos seus corpos normais. Mas também o final, eu não entendi nada! Não entendi nada do que aconteceu, do que rolou. Aí eu acho também que não teve resposta pra a questão do homem feminino e da mulher masculina. E eu fui tentando trazer outras coisas, tipo, eu pensei muito nos filmes... Vocês já viram filmes com troca de corpo?

Isabela: Aquele filme também que tem Glória Pires e Tony Ramos...

Alunos: Éééé! *Se eu Fosse Você!*

A: Exatamente! E tem aqueles também que a mulher é nova, mas aí ela fica mais velha, não é? Tem um negócio assim... Aí também eu não entendi nada.

I: A história de um menino, né?

Pesquisadora: Uma menina! Ela sonha ter 30 anos e um belo dia acorda com 30 anos!

I: Não é, não é...

A: Aí eu pensei assim: eu trouxe até umas questões pra perguntar, pra gerar um debate. Então... um homem não pode ser feminino? E se ele é feminino, ele é chamado de gay, né?

Alunos: É!

A: E a mulher também, né? Se ela for masculina ela é sapatão, né? Ela é lésbica e tal, né? Vocês concordam? O que é que vocês acham disso? Tipo, o homem não pode ser feminino e a mulher não pode ser masculina? Ou não tem nada a ver?

As alunas falaram de orientação sexual, mas Adriana reconduziu a conversa e falou do modo de se vestir dela, inclusive. Ela trabalhou aspectos culturais, como, por exemplo, a ideia de que homem não chora e falou sobre ser transgênero (meninas e meninos que nasceram “no corpo errado”). Chegaram mais alunos no pátio. Um dos alunos que chegou atrasado mostrou que entendeu as academias como um local no qual se faz exercícios, o que Adriana afirmou ser equivocado. Ela sempre tentava explicar de uma forma que os trouxesse para a contemporaneidade. Ela retomou a discussão do conto e disse: “Quando começar a complicar, tenta entender o geral, porque o geral é: trocar de corpo, a questão do homem feminino e

da mulher masculina, porque foi a troca, né?”. Ela os desafiou a reler, pois acreditava que eles conseguiriam entender melhor e ressaltou novamente a complexidade das palavras e da compreensão do texto de Machado de Assis. Além disso, Adriana revelou uma preocupação em não trocar imediatamente de livro, pois considerou importante a necessidade de todos ali se desafiarem enquanto leitores em construção. Ela ressaltou a importância de ler e, se não entender, não abandonar a leitura, além da busca pela compreensão, seja na internet ou por outros meios.

A discussão do conto “As academias de Sião” se encerra com o pedido de Adriana para que os jovens o relesem, além de avançarem lendo mais dois contos que foram discutidos na reunião seguinte: “A Cartomante” e “Missa do Galo”, ambos do mesmo livro *Contos Consagrados*, de Machado de Assis.

A partir deste evento, podemos realizar algumas colocações a respeito das práticas de Adriana. A primeira delas, como novamente ressaltou, está ligada ao acervo disponível na biblioteca para a realização do debate. A escolha do livro, conforme várias vezes Adriana ressaltou, se deu quase que exclusivamente pelo quantitativo de volumes existentes na biblioteca. Em alguns momentos, ela até afirma ter relação também com a importância de ler clássicos, mas fica evidente na fala dela, segundo minha leitura, que o fator primordial da escolha feita foi a quantidade de exemplares. Nesse sentido, vemos o quanto os critérios de escolha de uma obra podem influenciar no que ocorre durante a prática de um docente, bem como é possível perceber que a biblioteca não dispõe de volumes com os quais a professora gostaria de trabalhar com os membros do clube. A partir disso, podemos perceber o quão complexa uma prática escolar pode ser.

Apesar de o aspecto quantitativo ter sido fator primordial, vi na professora um desejo de se desafiar e desafiar os estudantes, enquanto leitores em formação, no tocante à leitura de autores canônicos. Era notável a tentativa de não ficar apenas na época do texto, mas trazê-lo para a contemporaneidade, através de filmes que lembrassem a temática do conto, como também o próprio debate sobre transexualidade. Por isso, percebi que o *Clube de Leitura* era também um momento de troca e de aprendizado para todos, inclusive para Adriana que, neste contexto, além de mediadora, mostrou-se também com necessidade de aprender e de se desafiar enquanto leitora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa preocupou-se em investigar quais os elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários propostas por uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva etnográfica. Escolhemos este segmento de ensino por ele propiciar uma maior flexibilidade em relação à presença da literatura no currículo de língua portuguesa, com menor preocupação em trazer o texto literário com o objetivo de contemplar avaliações externas, além de que, entre o 6º e o 9º ano há uma transição considerável na formação leitora dos estudantes, o que acarreta uma necessidade maior de atenção a esta fase.

Ao compreendermos a importância da escola para o processo de formação de leitores literários como lugar de privilégio no acesso à leitura literária – por vezes, é somente neste espaço que os estudantes têm acesso a livros e a textos dessa natureza – e por entendermos, com base em Candido (1995), que a literatura constitui-se um direito na formação de uma sociedade mais humanitária, buscamos compreender a formação inicial da docente, bem como sua formação enquanto leitora, por acreditarmos que essas questões influenciam nas escolhas dos livros que circularam na sala de aula ao longo dos eventos analisados. Além disso, em relação à docente, nos preocupamos em compreender como ela realizava a mediação com os livros literários e quais os critérios que a levaram a escolher as obras lidas. Inicialmente, nosso foco era apenas uma turma do 7º ano, entretanto, no decorrer da pesquisa e devido ao longo tempo em que permaneci na escola, achamos necessário compreender não só as práticas de letramento literário na turma citada, como também as de outro momento em que a docente realizou a mediação da leitura de livros literários – caso do *Clube de Leitura* por ela criado.

Por compreender a escola, conforme já dito, como lugar privilegiado de acesso ao texto e também ao livro literário, preocupa-nos perceber que a literatura ocupa cada vez menos espaço na formação de leitores, especialmente ali, na escola – haja vista que as políticas públicas dentro dos campos cultural e educacional (como o PNBE, por exemplo), antes uma ponta de esperança, estão sendo suspensas e/ ou canceladas. A isso, associa questões ideológicas governamentais

que não priorizam a educação literária, nem o acesso efetivo à leitura, o que parece minimamente contraditório quando vemos pesquisas em que se afirmam veementemente que no Brasil “pouco se lê” ou que os dados são alarmantes e escandalosos no tocante à leitura e à leitura literária. Por isso, além de observar os elementos internos relativos às aulas e encontros do *Clube*, busquei identificar e analisar elementos externos que viessem a influenciar as práticas da docente dentro do espaço escolar.

Desse modo, iniciei a dissertação apresentando as concepções que guiaram nossas análises da literatura na escola e sua mediação através dos livros. O percurso teórico foi subdividido em tópicos que conversavam com os objetivos de pesquisa. Foi discutida a noção de *Letramento*, baseada na perspectiva dos NEL (STREET, 1984, 2010; HEATH, 1983; BARTON e HAMILTON, 2000), que em suas bases se utilizam da mesma metodologia desta pesquisa, a *Etnografia*, e buscam entender o letramento considerando os contextos inerentes à cultura e à ideologia existentes nas comunidades pesquisadas. Ampliou-se o conceito de *Letramento Literário* de Paulino (2001), atrelando-o a práticas sociais e ao modelo de letramento ideológico (STREET, 1984, 2010), nos quais se inserem práticas de leitura e escrita em que se utilizam o texto literário e que estão num contexto específico que possui características e elementos que o definem. Relacionou-se também o conceito de *evento* (HEATH, 1983) ao de *prática de letramento* (STREET, 1984, 2010), para mostrar exatamente o que fizemos neste trabalho: observar, analisar e interpretar os fenômenos dentro dos contextos mediados pela professora no que se relaciona à leitura literária de livros e que foram acompanhados ao longo desta pesquisa. Ainda colocamos em diálogo as instâncias de escolarização da literatura de Soares (2011), como maneira de auxiliar na delimitação do objeto de pesquisa, bem como o histórico do livro impresso como forma de localizá-lo como elemento formador dentro da cultura do escrito, além do conceito de mediação de Petit (2008), que chama a mediadora (que, no caso dessa pesquisa, é uma professora) de *iniciadora aos livros*, uma vez que entendemos o seu papel como importante para o acesso à leitura literária dentro do contexto escolar e que carrega consigo uma trajetória de leitura e elementos culturais que refletem nessa mediação.

No capítulo 2, nos detivemos em apresentar os caminhos metodológicos a

partir dos elementos de construção dos dados que nos auxiliaram na aproximação com a proposta da pesquisa etnográfica e que estão alinhados à perspectiva do *Letramento* por nós adotada. Foi feita também uma contextualização do lócus de pesquisa e de que forma ele se organiza, no capítulo 3. Tivemos a preocupação em construir um perfil detalhado da docente observada, dos estudantes do 7º ano G e dos membros do *Clube de Leitura*, dos espaços onde parte dos eventos ocorreram de forma mais específica, além de observações em relação ao formato das aulas da turma regular e dos encontros do *Clube*. Nosso esforço em desenvolver os aspectos citados faz parte de um alinhamento à perspectiva de pesquisa adotada, na qual a compreensão, dentro da maior totalidade possível, do contexto em que ocorreram os eventos e as práticas de *Letramento Literário* através da leitura de livros analisados é necessária para a construção de um olhar mais compreensivo e mais aprimorado de como a escola observada funcionou, o que interferiu, o que contribuiu no espaço da escola – que, em sua essência, agrega elementos próprios de sua cultura, mas também é constituída de elementos culturais externos a ela.

Através dos elementos que foram descritos tanto no capítulo 2 quanto no 3, é possível estabelecer relação entre a perspectiva metodológica dessa pesquisa com os estudos sobre o *Letramento*, visto que, segundo Street (1984, 2010), é preciso considerar os contextos e os aspectos culturais que contornam a escola e que interferem nas práticas escolares.

Nesta dissertação, apresentamos dois contextos de eventos e práticas de *Letramento Literário* mediados por Adriana: uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental e alunos da escola que compunham um *Clube de Leitura* idealizado pela própria docente, ambientados numa escola da rede de ensino do estado Pernambuco, no município de Recife. Tanto em um quanto no outro, era visível a preocupação da professora em incentivar os estudantes a ler livros literários, a fim de que eles despertassem para esse gosto, que já existia nela mesma. Inclusive, isso é perceptível em praticamente todos os eventos analisados e em momentos das aulas e das reuniões do *Clube*, o que interpretamos a partir de um conceito de Freire (2010): a *corporeificação pelo exemplo*. Ademais, notamos como as redes sociais e a internet atuam na relação de Adriana com os alunos, influenciando para que eles procurassem livros para pedir emprestado a ela e, conseqüentemente, no acesso à

leitura de livros literários que ela acaba por proporcionar.

Essas afirmativas são possíveis de serem feitas devido ao longo tempo de minha permanência na escola (de fevereiro a novembro de 2017), aliado às observações registradas em diário de campo, bem como às falas da docente nas entrevistas e conversas que tivemos a respeito do seu desejo de incitar nos alunos o hábito de ler livros, tendo ela mesma como grande exemplo.

Os dados aqui analisados foram fruto de extensiva análise dos registros escritos no diário de campo, associados a gravações de áudio de muitas das aulas observadas, além da construção de mapas de eventos gerais, inspirados na pesquisa de Macedo (2005), nos quais pudemos ter um panorama do que ocorreu durante o tempo em que acompanhei os grupos, bem como mapas específicos em que afunilei as aulas e encontros nos quais o livro literário esteve presente, como forma de identificar mais precisamente em que momentos o objeto desta pesquisa existiu nos dois contextos. Os mapas também me ajudaram a elencar os cinco eventos que foram aqui discutidos e analisados com mais profundidade em relação à mediação da leitura de livros literários, sendo os três primeiros na turma do 7º ano G e os dois últimos no *Clube de Leitura*, a saber: i) Leitura individual de livros literários; ii) Feira de Leitura; iii) Sarau poético; iv) Poesia de Lombada; v) Leitura de contos canônicos. Destes cinco eventos analisados, apenas a leitura individual de livros literários apresentou maior recorrência ao longo dos 30 encontros com o sétimo ano e as 18 reuniões do *Clube de Leitura* observados. Os outros foram eventos ocorridos ao longo do ano letivo, devido a necessidades que surgiram. É válido ressaltar que em todos eles o livro literário impresso foi o mote para as leituras e discussões realizadas. Além disso, o trabalho com o texto literário foi feito a partir da leitura efetiva das obras.

Acerca do evento 1 (leitura individual de livros literários), foi possível perceber que a mediação foi realizada a partir de uma proposta de competição de leitura, tendo como princípio o preenchimento de uma ficha elaborada pela professora e que, conforme discutido, seria uma prática própria da cultura escolar no que concerne à presença da literatura, no sentido de ter caráter avaliativo – elemento presente em qualquer prática escolar, conforme nos afirma Soares (2011). Entretanto, é possível perceber que a ficha que Adriana propôs apresenta uma construção diferenciada,

pois as questões são muito referentes às preferências dos alunos quanto aos livros que leram e ao envolvimento com outras artes (desenho e música), por exemplo. Em relação aos livros lidos, observei que a maioria fazia parte da chamada literatura *best-seller*, que não pode ser desconsiderada, uma vez que é ela quem move maciçamente o mercado das livrarias brasileiras, além de muitos desses livros terem sido adaptados para o cinema – fator que influenciou as escolhas dos estudantes do 7º ano G. Além disso, destaco a militância de Adriana no sentido de garantir a esses estudantes 50 minutos semanais de leitura literária na sala de aula, bem como no de tornar o processo de escolha feito pelos estudantes o mais livre possível e, por consequência, menos penoso, garantindo, dessa forma, o direito ao acesso à literatura defendido por Antonio Candido (1995).

O evento 2 (Feira de Leitura) dá continuidade ao processo de garantir o acesso ao direito de ler literatura dentro da escola, embora tenha sido uma mudança de estratégia da docente, uma vez que ela considerou a competição como algo que deu errado. Do mesmo modo que o primeiro evento, a feira teve caráter avaliativo – os alunos foram avaliados no dia da feira por Adriana e por outro professor e também durante todo o processo de leitura e construção das apresentações –, o que é típico do processo de escolarização. Dessa vez, a biblioteca foi mais eficiente em relação ao acesso às obras. Já tendo a chave do espaço, Adriana, por iniciativa própria, mas ainda sem auxílio da bibliotecária, proporcionou a ida ao ambiente para que os alunos pudessem explorá-lo e escolherem os livros a serem lidos por cada grupo, o que resultou na baixa incidência de empréstimos do acervo particular da docente. No tocante à escolha dos títulos, o *best-seller* não foi uma maioria, até porque o número de livros dessa natureza existentes na biblioteca é muito pequeno.

Os modos de ler as obras foram distintos entre o evento 2 e o evento 1. Na Feira de Leitura, o acesso a elas foi mais complicado porque não havia uma quantidade de exemplares suficiente para todos os membros dos grupos. Além disso, entretanto, pude observar que, neste evento, a mediação da leitura de livros literários não se deu apenas por Adriana, mas também pelos próprios estudantes. A experiência da feira proporcionou aos alunos uma oportunidade de falarem sobre suas leituras e compartilharem com o público as suas impressões sobre as obras e sobre os assuntos transversais presentes nelas.

O evento 3 (Sarau Poético) surgiu de uma proposta de celebrar a Semana da Consciência Negra e seria um evento para a escola inteira, entretanto, Adriana optou por realizar o momento apenas com a turma, na biblioteca, devido à falta de estrutura da instituição. Aqui, vemos que a demanda da escola foi o mote para a realização deste evento. Diferentemente dos eventos analisados anteriormente, dessa vez, os alunos não foram os protagonistas na escolha das obras a serem lidas – que foram selecionadas pela própria docente. Mais uma vez, o montante de exemplares não foi suficiente para que cada aluno ficasse com um para si, o que novamente influenciou na prática de mediação de Adriana, pois ela precisou que numa aula anterior ao sarau, os alunos copiassem em seus cadernos os poemas que gostariam de ler. Assim como no evento 1, quando Adriana levou para a sala uma caixa de livros que continha obras do seu acervo pessoal e doações de colegas, percebemos, também no evento 2, como a sua trajetória leitora influencia nas escolhas que faz para seus alunos. Um dos títulos selecionados para o sarau do dia da Consciência Negra, o da escritora brasileira, negra e militante Ryane Leão, Adriana conheceu pela internet, através de uma rede social. Isso me fez perceber também que a internet de fato é um mecanismo que influencia na formação leitora da professora. No dia do sarau, além da leitura, os alunos puderam explorar outras de suas habilidades, como o desenho, a pintura e a escrita, como forma de contribuírem para a reflexão acerca da Consciência Negra, fato importante no processo de mediação.

Os dois últimos eventos aqui analisados são referentes ao *Clube de Leitura*, projeto criado pela própria professora num exercício novamente de militância, na busca pela garantia de um espaço no ambiente da escola BEG em que se leia e se fale sobre leitura. O evento 4 (Poesia de Lombada) traz mais uma vez a influência da internet nas escolhas feitas pela professora. O momento da criação da poesia de lombada, mesmo não tendo sido com a leitura das obras, me pareceu um momento de mediação da leitura literária, no sentido de ter sido dentro da biblioteca, pelo fato de os alunos terem que explorar o acervo e vi também uma possibilidade de mediação, uma vez que Adriana falou de um dos livros pegos por um dos alunos, além de ter dado acesso ao processo criativo de “escrever” um poema, ainda que de maneira diferente da convencional.

Por fim, o evento 5 (Leitura de contos canônicos) trouxe à tona questões importantes, como, mais uma vez, o critério de escolha da obra a ser lida. Adriana gostaria que o grupo lesse fora daquele ambiente o mesmo texto. Para isso, era preciso que houvesse exemplares suficientes do mesmo livro, o que acabou levando-a a eleger os *Contos Consagrados de Machado de Assis*, sendo o texto a ser lido, “As academias de Sião”, escolhido aleatoriamente. Esta foi a única oportunidade dentre todo o tempo de observação, tanto no *Clube* quanto na turma do 7º ano, em que todos leram o mesmo livro fora do ambiente da escola, pois, além de ter o quantitativo suficiente, o número de participantes do *Clube* era bem menor do que a quantidade de alunos do 7º ano G. Em diversos momentos da mediação da leitura do conto, ela deixou claro que aquele não era seu tipo de leitura preferido, chegando até a dizer que tinha ficado traumatizada, porque aquele tinha sido o tipo de leitura feito por ela na época da faculdade. Esse fato nos faz pensar a respeito da formação inicial dos professores, que leem mais sobre os autores do que os autores propriamente ditos, e também sobre as formações continuadas, que pouco dão importância à leitura literária na escola. Apesar de toda a problemática e das dificuldades pessoais de Adriana quanto à leitura de autores clássicos, é importante ressaltar que ela, neste contexto, não se colocou como professora que estava ali para ensinar sobre, mas como leitora em constante construção, que buscou quebrar os paradigmas e os obstáculos de suas experiências leitoras anteriores, além do fato que ela mesma colocou para os alunos sobre a importância em se desafiar e ler coisas diferentes do que já se leu.

Numa análise mais geral dos eventos, fica evidente a necessidade que a docente demonstrou, nos dois contextos de mediação, de garantir o acesso à leitura de livros literários, sobretudo os que os estudantes tinham mais desejo de ler, os *best-sellers*. O trecho da entrevista a seguir ilustra bem tal necessidade observada em suas práticas:

Adriana: E que eu queria que eles tivessem contato com esses livros que, teoricamente, a escola pública não tem contato. Porque quem compra isso é menino rico, que tem dinheiro pra dar 50 reais num *Percy Jackson*. Vê, eles sabem o que é *Percy Jackson* por causa do filme, mas eles não têm acesso porque o livro custa 50 reais. E não é todo mundo que sabe que *Percy Jackson* é mitologia, entende? Então, tipo assim, o público lá, ele é muito de filme. E aí do filme eles vão pro livro. Mas na

escola não tem *Percy Jackson*. Tem *Harry Potter*, mas não tem todos os *Harry Potter*, entendesse? Então eu queria emprestar os livros... Livros que são *best-sellers* na [livraria] Cultura, que tão naquela estantezinha que, né, tá todo mundo vendo: *A Culpa é das Estrelas*, *Extraordinário*... Eu queria mostrar esses livros pra eles, pra menino de escola pública ter contato também, não só menino de escola particular ou quem tem dinheiro. (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

Percebe-se, então, que a necessidade sentida por Adriana em relação ao acesso à leitura dos títulos que ela levou em alguns dos eventos vai além de um objetivo de aula. Tem muito a ver com garantia de acesso a obras das quais os estudantes já viram as adaptações no cinema, mas nunca tiveram como ler o livro, sobretudo pelas dificuldades financeiras que corroboram uma cultura de acesso ao livro bastante custosa financeiramente, no Brasil. O exercício de militância dessa professora mostrou-se constante e insistente. A respeito disso, Petit (2008, p. 148) coloca a leitura – e aqui enfatizamos a leitura literária de livros – como um encontro entre os envolvidos no processo, bem como ressalta a importância de quem medeia esses “encontros”:

Espero tê-los feito sentir a importância do que está em jogo com a difusão desses textos escritos dos quais vocês são mediadores. E também a importância das resistências que são proporcionais ao que está em jogo. A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso.

Nesse sentido, Adriana acaba sendo, ao nosso olhar, uma resistência contrária às resistências encontradas dentro da cultura escolar em relação ao ensino de Língua Portuguesa – muitas vezes ainda pautado pela gramática – e à presença da literatura no ambiente da sala de aula, ainda mais nos formatos propostos por ela.

Outro ponto relevante está certamente relacionado ao critério de escolha das obras levadas aos alunos. Por mais que ela afirmasse preferir que eles escolhessem suas próprias leituras, elementos como a caixa de livros e os livros selecionados para o sarau revelam que houve uma pré-escolha dela em alguns momentos e que sua trajetória enquanto leitora se fez presente em quase todas as escolhas de livros feitas pelos alunos. Mesmo que na leitura de contos canônicos tenha ficado evidente que a

obra de Machado não era do agrado de Adriana, ela propôs um desafio até a ela mesma, uma vez que este tipo de leitura fez parte, em algum momento de sua vida, da sua formação enquanto leitora. Entretanto, a pré-escolha feita pela docente também levou em consideração as preferências dos alunos. Vimos isso quando ela levou, dentre outros títulos, várias obras que tiveram adaptação para o cinema e que, de modo geral, foram os escolhidos pelos estudantes, sobretudo no evento 1. Quanto a isso, é preciso retomar o poder emancipatório que a literatura traz ao ser lida pelas crianças, adolescentes e jovens e como a escola pode fomentar esse processo, ao que Zilberman (2008) chama de *pedagogia de índole emancipatória*, a partir de práticas como as de Adriana, no sentido de dar voz aos alunos em vários momentos dos eventos analisados, possibilitando que eles lessem as obras que tinham vontade, mas que nunca conseguiram devido às adversidades do acesso aos livros.

Também é preciso comentar a influência da internet nas escolhas de obras e nas indicações feitas por Adriana aos seus alunos. O uso constante das redes sociais como mecanismo de divulgação de suas leituras e de descobertas, como o livro de Ryane Leão, também fazem parte do percurso leitor da docente, que acaba sendo mediadora de seus alunos não somente na escola, mas fora dela. Aqui é possível perceber o quanto a escola não é ambiente isolado da sociedade e as práticas que nela ocorrem, podem e certamente avançam para outros espaços, que refletem diretamente no que ocorre dentro dela.

Após todas essas reflexões, deixo claro que essas considerações finais não tem por objetivo demonstrar generalizações ou ideias fechadas acerca da prática da professora Adriana no que concerne à mediação de leitura de livros literários. Nossa compreensão é a de que cada sala de aula, ainda que inserida numa cultura escolar de características bastante semelhantes, apresenta particularidades que precisam de observação profunda e compreensão dos fenômenos que nela ocorrem. Nesse sentido, a perspectiva etnográfica foi importante para movimentar o nosso olhar na busca dos “porquês” do que de fato ocorria no campo de pesquisa, minimizando as atitudes de julgamento e prescrição. Exemplificamos a partir dos dados dessa pesquisa que, apesar das expectativas da escola dentro do que se discute acerca da leitura de livros literários ainda serem a formação de leitores da literatura canônica, legitimada pela crítica (aspecto este muito comum à cultura escolar), não se pode

ignorar o histórico de falta de acesso à leitura literária dentro do espaço da escola, nem que mesmo quando os alunos do 7º ano, no evento 1, foram ler livros comumente considerados de baixa qualidade e que apresentavam uma linguagem mais contemporânea e mais acessível, houve uma enorme dificuldade para alguns deles, de modo a fazer com que a professora considerasse a competição uma prática “que deu errado”. Não estamos, com isso, afirmando que a leitura de clássicos não seja importante, mas compreendemos que a prática de Adriana, sobretudo com a turma do 7º ano, foi de introduzir o universo da leitura de livros literários a partir do que ela entendia como importante – no caso, a partir de obras pelas quais os alunos se interessassem –, até porque, para ela, o modo como os clássicos foram introduzidos se deu de forma violenta durante sua formação docente inicial. Tanto é que no evento 5, do *Clube de Leitura*, tal questão fica evidenciada. Entretanto, a Etnografia, aliada aos NEL, nos proporcionou uma imersão profunda no lócus de pesquisa, a ponto de perceber o cotidiano da turma, do grupo do *Clube* e da professora, a ponto de entendermos as motivações que levaram Adriana a optar por determinadas práticas e a excluir outras.

Por fim, conforme já é sabido, toda pesquisa apresenta limitações e, portanto, possibilidades de desdobramentos em novas pesquisas que adotem a perspectiva etnográfica, a fim de compreender de maneira mais profunda os elementos constitutivos da cultura escolar, suas implicações em práticas de letramento literário e/ou outras práticas de letramento com foco na mediação através do professor, ou do professor de biblioteca ou, ainda, com foco no processo de construção leitora dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, L.; MACEDO, M. S. A. N. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre o letramento. In: **Revista brasileira de alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./ jun. 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: _____; _____; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BOURDIEU, P. Compreender. In: _____. (Org.). **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O direito à literatura. In: LIMA, A. (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999a.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Tradução de Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. In: **Cadernos de pesquisa em educação**. Vitória, ES, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./ dez. 2013.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: _____; _____. **Pesquisa participante**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El pensamiento selvaje a Ways with words. In: ZAVALA, V. et al. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.

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

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como lógica de investigação. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, 2005.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. In: **Language in society**, vol. 11, p. 49-76, 1982.

_____. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MACEDO, M. S. A. N. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

_____. Funções e disfunções do livro para crianças. In: _____. (Org.). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 2001.

PERNAMBUCO. Escola BEG. **Projeto político pedagógico**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2017.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Objetos Educacionais**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VELOSO, Caetano. Livros. In: VELOSO, Caetano. **Livro**. Rio de Janeiro: Polygram, 1997. 1 CD, faixa 2 (4 min 30 s).

VIANNA, H. M. Metodologia da observação. In: _____. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. In: **Via atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008.

APÊNDICE A – Entrevista realizada com a professora Adriana em 17/04/2017, durante o período de observação das aulas, para traçar perfil da docente

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PERFIL DA PROFESSORA)

1. Qual a sua idade?
2. Em média, qual a sua renda familiar?
3. Qual foi a escolaridade de seus pais?
4. Qual a sua formação inicial, onde ela ocorreu, qual o curso e o ano em que concluiu?
5. Possui pós-graduação? Em que área? Onde fez? Em que ano concluiu?
6. Nos últimos 10 anos, participou de alguma formação continuada? Quais?
7. Há quanto tempo você leciona?
8. Trabalha em quantos turnos como professora?
9. Qual o seu regime de trabalho na rede estadual?
10. Tem algum trabalho fora da área educacional? Qual?
11. Quais são os recursos que você mais utiliza na sala de aula?
 - () Livro didático adotado pela escola.
 - () Atividades xerocadas/ impressas/ mimeografadas
 - () Livros de literatura infantil
 - () Materiais didáticos de projetos (institucionais e didáticos)
 - () Outros
12. Quais são as atividades de lazer que você realiza com mais frequência?
13. O que você costuma ler?
14. Quem mais influenciou seu gosto pela leitura?
15. Como você vê o trabalho com a literatura na escola?
16. Na sua prática observo o uso de textos literários. Que valor você atribui a esse uso?
17. O que você mudaria no trabalho com o texto literário na sua escola?
18. Quais são as suas fontes mais frequentes de informação?
19. Em média, quantos livros você possui em casa?
20. Onde você mais acessa a internet? Quanto tempo você navega na internet durante o dia?
21. Você usa a internet para buscar recursos pedagógicos? Fale um pouco sobre isso.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a professora Adriana, realizada no dia 01/03/2018, após as observações das aulas e montagem dos mapas de eventos

ROTEIRO ENTREVISTA – ADRIANA

1. Eu percebi, durante todo o período de observação, que os livros lidos pelos alunos eram, em maioria, seus. Por que você optava por levar livros pertencentes a você? São todos seus mesmo ou você recebeu doações? Como funciona a aquisição desses livros?
2. Lá no começo do ano você realizou com os alunos um questionário para perceber os hábitos de leitura deles. De onde veio essa ideia? Como você utiliza esses dados?
3. O que tu mais gosta de ler? E o que tu detesta ler? Por quê?
4. Como você percebe o acervo da biblioteca da escola? E o espaço da biblioteca na escola?
5. Eu percebi também que alunos de outras turmas também pegam livros emprestados contigo. Isso é comum? O que você acha disso?
6. Durante o período que permaneci na escola, percebi constantemente na tua fala a ideia de mostrar aos alunos quantos livros tu já tinha lido. Fala um pouco sobre isso. Por que tu fazia isso? Quais teus objetivos com essa fala tão recorrente?
7. Numa das primeiras aulas, tu fez uma atividade na qual os alunos teriam que imaginar como seria a história do livro só de olhar para a capa. Tu pode falar um pouco sobre essa ideia?
8. Qual a tua motivação em fazer com que os alunos leiam livros?

9. Durante algumas aulas de leitura, apesar de estarem lendo livros distintos, os alunos ficaram juntos em grupos. O que te motivou a fazer isso? Além disso, eles podiam sempre ouvir música. O que você acha da música no processo de leitura?
10. Nas aulas de produção textual você dava muita ênfase na construção de parágrafos, na estrutura do texto e na letra, sobretudo trabalhou textos narrativos, salvo a produção de entrevista. Por quê?
11. Fala um pouco sobre tuas aulas de debate, ortografia e gramática.
12. Como você percebe a reação dos alunos em relação às aulas de leitura?
13. Quais os estímulos funcionam melhor para que os alunos leiam?
14. Quais foram os maiores desafios das aulas de leitura?
15. Durante as aulas, percebi que havia uma queixa de alguns alunos quanto ao tamanho do livro. A que você atribui isso?
16. Os alunos pediam, muitas vezes, para ler gibi. Tem até uma fala tua numa das aulas que diz assim... Tu pode comentar um pouco sobre isso?
17. Durante as aulas de leitura, tu inventou um concurso de leitura em voz alta. De onde veio essa ideia? Qual a motivação?
18. Durante as aulas de leitura, era comum te ver lendo enquanto os alunos liam. O que te move a fazer isso?
19. De onde surgiu a ideia da feira literária ocorrida no segundo semestre de 2017? Ela passou por algumas mudanças, não foi? Fala um pouco sobre isso.
20. Como se deu a escolha dos livros a serem lidos para a apresentação da feira?

21. E sobre a execução da ideia? Como se deu o processo?

22. No final do ano, na semana do dia da Consciência Negra, você fez um sarau com os alunos. O que te levou a fazer isso? Lembro também que você elencou dois livros para que eles escolhessem os poemas para declamação. Qual a motivação de ter escolhido aquelas obras?

23. De onde veio a ideia de formar um clube de leitura na escola?

24. Qual apoio da escola que você recebeu para o clube?

25. Durante dois encontros do clube, você realizou leituras e discussões sobre contos de Machado de Assis. Ele é um autor que você costuma ler? O que te motivou a pedir que os alunos lessem esses textos? Como você avalia a experiência dessas leituras?

26. Num dos encontros do clube, você levou uma ex-aluna sua de outra escola que é leitora para dar seu depoimento aos alunos. O que te motivou a isso e como você avalia essa experiência?

27. É muito recorrente que você faça postagens em suas redes sociais dos livros que você leu/ está lendo. Como você avalia a importância desses veículos de comunicação na relação com o trabalho que você realiza na escola, uma vez que você tem vários alunos que te seguem, além do programa de apadrinhamento de livros que você criou?

28. Falando em programa de apadrinhamento de livros, como surgiu a ideia de lançar um desafio de leitura aos alunos do clube e como se deu a expansão para toda a escola?

29. Como você avalia sua relação com os alunos?

30. Como você considera que foi seu trabalho com a leitura de livros literários com os alunos no ano de 2017? Quais eram teus objetivos ao fazer estes trabalhos?

31. Quais eram as tuas expectativas em relação às aulas de leitura no 7º ano G e no clube de leitura?

32. O que é ler pra você? E ler literatura?

33. Como você avalia a leitura dos seus alunos?

34. Eu notei que sempre você conta pros seus alunos sobre a quantidade de livros que você leu no ano anterior ou que já leu no ano corrente. Qual o teu objetivo ao fazer isso?

APÊNDICE C – Questionário aplicado nos alunos do “7º ano G” e do “Clube de Leitura”, com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes

QUESTIONÁRIO – ALUNOS 7º ANO G – ESCOLA BEG

Nome (não é obrigatório): _____

Sexo: () F () M Idade: _____

Bairro e cidade onde mora: _____

1) Há quanto tempo estuda nesta escola?

() mais de um ano () menos de um ano

2) Sempre estudou em escola pública?

() sim () não

3) O que você acha da estrutura da escola (sala de aula, pátio, quadra, biblioteca)?

() agrada às minhas expectativas

() agrada às minhas expectativas, mas poderia ser melhor

() não agrada às minhas expectativas

Sobre a biblioteca da sua escola (perguntas 4 e 5):

4) Você faz uso do espaço da biblioteca com que frequência?

() 1 ou 2 vezes por semana

() mais de duas vezes por semana

() não frequento a biblioteca da minha escola

5) Você faz empréstimos de livros com que frequência na biblioteca da sua escola?

() 1 ou 2 vezes por mês

() mais de duas vezes por mês

() nunca faço empréstimos de livros na biblioteca da minha escola

6) Você gosta de ler? (Justifique)

7) No seu dia-a-dia, o que você costuma ler mais? (marque uma ou mais alternativas)

	QUAL/ QUAIS?
<input type="checkbox"/> JORNAIS	
<input type="checkbox"/> REVISTAS	
<input type="checkbox"/> TEXTOS NA INTERNET	
<input type="checkbox"/> LIVROS (poemas, romance, contos)	
<input type="checkbox"/> HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	

8) Com que frequência você lê?

	DIARIAMENTE	SEMANALMENTE	MENSALMENTE
JORNAIS			
REVISTAS			
TEXTOS NA INTERNET			
LIVROS (poemas, romance, contos)			
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS			

9) Onde você lê com mais frequência? (marque uma ou mais alternativas)

em casa na escola em bibliotecas outros: _____

10) O que faz você pegar um livro para ler? (marque uma ou mais alternativas)

por iniciativa própria por indicação do professor por indicação de um amigo pela capa, título ou autor quando ganha de presente quando o vê na biblioteca outro jeito: _____

11) Qual o seu livro preferido? (das leituras realizadas até hoje). Justifique sua escolha.

12) O que você considera um texto literário? Você gosta desse gênero textual? (Justifique).

13) Você costuma escrever? _____ Onde? (marque uma ou mais alternativas)
() no colégio () em diário () em um blog () e-mail () outros: _____

14) O que lhe impede de ler ou escrever mais? (marque uma ou mais alternativas)
() falta de tempo () falta de espaço adequado () falta de livros ou de outros materiais () falta de vontade () outros: _____

15) O que você faz para se divertir? (marque uma ou mais alternativas)

() cinema () internet () DVD em casa () teatro () shopping
() TV (quais programas? _____)
() esportes, jogos () outros: _____

16) Você tem acesso à Internet? _____. Se sim, onde? (marque uma ou mais alternativas)

() em casa () na casa de amigos/ parentes () em *lanhouses* () no colégio

17) Quais *sites* você costuma acessar?

18) Que tipo de música você gosta de ouvir?

19) Quais temas despertam seu interesse?

20) De acordo com suas leituras, o que mais tem chamado sua atenção na sociedade atualmente?

21) Que acontecimento/ fato mais desperta a sua atenção na História do Brasil?

22) Você acha que pertence a qual classe social?

() classe baixa () classe média () classe alta

() outra: _____

23) Você tem um *smartphone*? _____

24) Você prefere passar o seu tempo livre lendo um bom livro ou navegando em redes sociais?(Justifique)

25) Você costuma ler livros no formato *e-book*? Se sim, em qual suporte?(computador, *tablet*, *Kindle*...)

ANEXO A – Questionário aplicado pela professora Adriana com o objetivo de conhecer o perfil leitor de seus alunos do “7º ano G”

Questionário sobre hábitos de leitura para o “7º ano G”

1. Na casa de vocês há livros?
2. Seus pais leem?
3. Você gosta de ler?
4. O que significa ler para você? (Ela enfatiza esta pergunta e frisa que eles não devem deixar em branco nenhuma das respostas.)
5. Você prefere ler ou ver filmes que foram baseados em livros?
6. Você sabe o que é uma *fanfic*?
7. Porque você acha que algumas pessoas não gostam de ler?

(Após esta pergunta, ela lança outra que não estava prevista no questionário.)

P: Vocês já foram à biblioteca da escola? (Muitos afirmam que sim. Ela diz que fez essa pergunta para ver se fazia sentido fazer a próxima pergunta do questionário.)

8. Se vocês já foram a alguma biblioteca, o que vocês mudariam nela?
9. Me indica um livro?
10. Na escola, qual seria o melhor lugar para ter uma aula de leitura?