

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOÃO MARCOS PULZ ARAUJO**

**O DESAFIO PEDAGÓGICO DE FORMAR LEITORES:  
ANÁLISE DO PROJETO “SARAU LITERÁRIO”**

**CAMPINAS  
2017**

**JOÃO MARCOS PULZ ARAUJO**

**O DESAFIO PEDAGÓGICO DE FORMAR LEITORES:  
ANÁLISE DO PROJETO “SARAU LITERÁRIO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. E. Cristina Martins Tassoni.

**PUC-CAMPINAS  
2017**

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI – PUC - Campinas

t028.9 Araujo, João Marcos Pulz.  
A66ed O desafio pedagógico de formar leitores: análise do Projeto “Sarau Literário” / João Marcos Pulz Araujo. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.  
147f.

Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui anexo e bibliografia.

1. Interesses na leitura. 2. Jovens - Livros e Leitura. 3. Leitura - (Ensino fundamental). 4. Mediação. 5. Afetividade. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 22ª ed. t028.9

JOÃO MARCOS PULZ ARAÚJO

O DESAFIO PEDAGÓGICO DE FORMAR LEITORES:  
ANÁLISE DO PROJETO "SARAU LITERÁRIO"

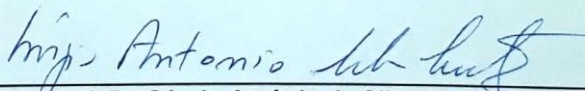
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 20 de Dezembro de 2017.



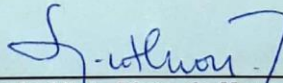
---

**Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni**  
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



---

**Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite**  
(UNICAMP)



---

**Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha**  
(PUC-CAMPINAS)

***Dedicatória***

*À Cris.*

*Que compartilha comigo a vida e os sonhos.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela oportunidade de conquistar novos projetos.

À minha família pelo apoio e incentivo em todos os momentos dessa jornada.

À Profa. Cristina pelo acolhimento, dedicação, paciência e a capacidade de, em todos os momentos, demonstrar entusiasmo, afeição e muita competência para me orientar.

Ao Prof. Sérgio e à Profa. Sílvia pelas observações extremamente significativas para o aperfeiçoamento do meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, pelas contribuições teóricas e pela amizade.

Aos meus colegas de mestrado, que compartilharam comigo esse tempo rico de significações.

*A luz esmaecia lentamente à medida que as palavras sussurradas misturavam-se com o cheiro de chuva no ar. Os olhos dela, duas bolinhas de vidro brilhantes, e a sua voz, doce como uma pequena gota de mel, hipnotizavam o menino que lutava contra um inimigo invencível. Sorrateiramente a escuridão o tomou em seus braços antes que ele soubesse em que planeta o astronauta havia pousado. A mãe fechou o livro, beijou o filho e apagou a luz.*

Marcos Bulzara

## RESUMO

ARAÚJO, João Marcos Pulz. **O desafio pedagógico de formar leitores: análise do Projeto Sarau Literário**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

A presente pesquisa é um estudo de caso que investiga um projeto pedagógico desenvolvido por uma escola pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, denominado Projeto Sarau Literário. O referido projeto, em sua iniciativa de despertar o interesse pela leitura literária nos alunos, propõe diversas atividades envolvendo o universo literário, que colaboram para a aproximação dos alunos a novas expressões culturais e estéticas relacionadas com a literatura. O objetivo da pesquisa foi investigar o Projeto Sarau Literário identificando os fatores que contribuem e/ou dificultam a formação de alunos leitores. Foram realizadas observações de campo, tanto em sala de aula como durante a realização do Sarau Literário, que no ano de 2016 ficou sob responsabilidade dos alunos dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos do ensino fundamental; foram realizadas ainda entrevistas com membros da equipe gestora, professores e alunos; questionário para os alunos do 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano; e análise documental de registros de edições anteriores do Projeto. A pesquisa – qualitativa do tipo estudo de caso – fundamentou-se na teoria histórico-cultural e o processo de análise do material empírico resultou na elaboração de quatro núcleos temáticos: a) trabalho coletivo na escola; b) mediação pedagógica; c) tecnologia; d) mudanças no comportamento de leitor dos alunos. Os resultados evidenciaram que não houve um engajamento do corpo docente e da gestão da escola que pudesse se consolidar como trabalho coletivo, apenas algumas parcerias de colaboração pontuais entre a professora organizadora do Projeto e outros professores. Essa colaboração sofreu uma ruptura em 2016 contribuindo para que o Sarau Literário sofresse algumas perdas significativas de participação dos alunos. Os resultados apontaram ainda para questões da afetividade nos processos de mediação pedagógica, que se constituíram em aspectos bastante significativos no processo de formação de leitores literários. Em relação à tecnologia, embora tenha ganhado destaque na revisão de literatura, não se revelou, contudo, um aspecto relevante no que se refere ao universo pesquisado. Os três núcleos temáticos apresentados trouxeram elementos para a discussão sobre os fatores que contribuíram para as mudanças no comportamento de leitor dos alunos (último núcleo temático). Nele se destacou as alterações no desempenho dos alunos em relação à leitura literária. Portanto, a pesquisa traz contribuições para a reflexão a respeito dos fenômenos que podem aproximar ou afastar os alunos da leitura literária e, mesmo diante das dificuldades, o Projeto Sarau Literário é uma proposta promissora para a formação de alunos leitores.

Palavras-chave: Literatura; Leitura Literária; Mediação Pedagógica; Afetividade.



## **ABSTRACT**

ARAUJO, João Marcos Pulz. **The pedagogical challenge of forming readers: analysis of the Sarau Literário Project**. 2017. 141 f. Dissertation (Master of Education) Graduate Program in Education, Centre for Applied Social and Human Sciences, Catholic University of Campinas, Campinas, 2017.

This research is actually a study of case that investigates a pedagogical project developed by a public school from an inland in the State of São Paulo that was called “Projeto Sarau Literário”. The mentioned Project has a special purpose which is wake up inside of the students the real attention for the literature by means of diversified activities involving the universe of literature that contributes to bring the students closest for new cultural and stetical expressions relateded with literature. The object of this study was investigate the Project Sarau Literario identifying the reasons that contributed or becomes more difficulty formation of readers students. Observations of fields were made in the classrooms as well as during the production of the Project of Sarau Literario; interviews with members from management team, teachers and students; survey for the students and a documental review of past previous editions records of the Project. The research – qualitative case study- was mainly based on theory Historic- Cultural and on the review of empirical matter results in an elaborations of four tematical cores: a) collective work at school; b) pedagogical mediation; c) technology; d) changes in student reading behavior. The results highlighted that did not had an engagement from teaching staff and from the management of school that could be consolidates as a collective work just some punctual contributions between organizing teacher from the Project and others teachers. On the other hand, the collective research itself had a rupture and obstacles to conduct the Project in 2016. The study outcomes still indicates to the quality pedagogical mediation which became an specially significant aspect on the proccess of readers literary formation. With regard to technology, althought it had on spotlight on literature revision, it did not reveal however an aspect relevant in the universe of researched. The three thematics cores exhibited brings items for discuss about the causes that contribuited for the changes in students reading behaviors (last thematic core). It highlighted the modifications on students performances in relation literary reading. Therefore the research brings contributions to a reflection on the phenomena which can approach or put away the students from the literary reading and even with the difficulties and challenges, the Project Sarau Literario is a promising propose for the promotion of readers students.

Keywords: Literature; Reading Literary; Pedagogical Mediation; Affectivity

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentual de alunos referente ao suporte de leitura de maior preferência .....	117
Figura 2: Percentual de alunos referente ao gosto pela leitura de livros .....	120
Figura 3: Percentual de alunos que responderam sobre a influência do Projeto Sarau Literário na construção do hábito da leitura. ....	121
Figura 4: Percentual dos alunos em relação ao Projeto Sarau Literário .....	122

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. A REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	18
<b>2. LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR</b> .....	34
<b>3. MÉTODO</b> .....	57
3.1. O LÓCUS DA PESQUISA .....	67
3.2. O PROJETO SARAU LITERÁRIO .....	69
3.3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS.....	75
<b>4. NÚCLEOS TEMÁTICOS</b> .....	77
4.1. TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA .....	77
4.2. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	94
4.3. TECNOLOGIA.....	112
4.4. MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DE LEITOR DOS ALUNOS ..	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	140
<b>APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO</b> .....	146

## INTRODUÇÃO

Há alguns anos uma grande instituição financeira anunciou o lançamento de um projeto cultural que foi seguido por ampla campanha publicitária. O título: *“Leia para uma criança, isso muda o mundo”*. Texto informativo sobre o projeto no site da instituição preconiza que a leitura é capaz de transformar a percepção e a compreensão das crianças sobre o mundo e que é por meio das histórias que os pequenos entendem seus sentimentos, aprendem novas palavras e desenvolvem habilidades emocionais e intelectuais. Já foram distribuídos gratuitamente, desde o início do projeto, quase 50 milhões de livros. Sem conjecturar sobre os motivos que fomentaram uma empresa, que fatura (e lucra) bilhões no mercado financeiro, a investir num projeto social desse porte, acreditamos que se trata de iniciativa relevante. São estratégias dessa magnitude, seja de uma megaempresa ou de uma escola pública de uma cidade no interior do país, que podem contribuir, de fato, para um caminho de transformação.

O envolvimento com esse objeto de estudo – a formação de leitores literários – faz parte da trajetória de vida do autor desta pesquisa, em que a literatura está inserida não apenas como um elemento de grande significado simbólico naquilo que ela representa como recurso estético, mas, além disso, como um objetivo profissional. A história de aproximação com o universo literário pode ser analisada sob a perspectiva de alguém que num determinado momento de seu percurso não manifestava interesse algum pela literatura e muito menos pela escola – que foi renegada nesse período. Existe um hiato entre a juventude e a maturidade que revela esse distanciamento com a escola, uma ruptura que parecia não ter volta. Entretanto a presença de um pai extremamente culto – professor de Língua Portuguesa, escritor e poeta – e com ligação profunda com a educação, certamente foi um dos elementos, senão o principal, para estimular o amor aos livros e às histórias, assim como o impulso para retornar aos estudos e finalizar um ciclo que estava aberto – e que transcorreu alguns anos após a sua morte. Interessante que até mesmo esse reconhecimento sobre a influência paterna se deu na pós-graduação com a aproximação da teoria histórico-cultural de Vigotski e seu conceito de

mediação. Conceito que fica muito evidente ao lançar um olhar nas reminiscências de nossa história familiar observando de longe detalhes que haviam se perdido no tempo – uma ajuda com os textos, uma correção de forma sutil numa expressão oral mal formulada, a paixão pela literatura, a declamação de um poema em um dia especial...

Aos poucos as peças foram se encaixando e trazendo um novo valor a esse contato paterno que se revelou especial em nossa formação. Lembranças que, de certa forma, também nos auxiliaram nas leituras e interpretações dos subsídios teóricos que igualmente estão presentes neste trabalho, que pretende analisar um projeto pedagógico implementado em uma escola pública que visa a formação de leitores literários.

Assim sendo, a literatura, ou o incentivo à leitura literária, tornou-se um objeto de investigação que está fortemente adjunto ao contexto pessoal. O contato com uma matéria jornalística relatando o sucesso do referido Projeto Pedagógico, de uma Escola Pública Estadual, denominado “Sarau Literário”, que tinha como principal objetivo despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, foi o ingrediente que propiciou a aproximação com uma proposta de estudo especial para alguém que possui intensa ligação com a literatura.

O primeiro contato com a professora organizadora do projeto foi positivo e foi precedido de uma série de outros encontros com outros atores envolvidos no Projeto Sarau Literário, além do acompanhamento do próprio evento em si, que proporcionaram o acervo do material empírico para a elaboração deste trabalho.

\*\*\*\*\*

Nossa reflexão neste estudo parte de uma interrogação que nos leva a considerar o conceito básico de que a educação é um significativo instrumento de transformação social: Em que momento da história nós deixaremos de assistir uma grande parte da população vivenciando uma realidade desanimadora e sem projeção de um horizonte digno?

Compreendemos que o investimento em políticas públicas que tenham como objetivo a valorização do professor e o aperfeiçoamento do sistema educacional sejam iniciativas relevantes para a alteração dessa realidade, na perspectiva de que a educação é um dos caminhos para se transformar um

país, e, à vista do nosso trabalho, o livro faz parte desse caminho. Em relação a isso, a insigne declaração de Monteiro Lobato “um país se faz com homens e livros” não poderia ser ignorada, assertiva que atribui ao livro o sentido de participante na construção social de um povo.

Hébrard (2011, p. 43) afirma que “é difícil imaginar que o livro não possa ser o mais perfeito dos educadores”. Em que pese certo excesso nesse enunciado, acreditamos que o livro – e de forma singular para este estudo, a leitura literária – exerce grande influência na formação do indivíduo, ainda que possamos pressupor que a influência de determinados textos nem sempre é para o “bem”. Failla (2016, p. 19) conjectura

O que nos faz humanos? A capacidade de transformar a natureza para produzir conforto? De produzir conhecimento? De fazer história e evoluir? De transmitir conhecimento para as novas gerações? De contar... de imaginar... de narrar...

Acrescenta ainda “quem não gosta de uma boa história? Certamente, aquele que descobriu essa magia (...) não vai querer deixar de ler (FAILLA, 2016, p. 19). Sem dúvida que a concepção daquilo que se configura como uma boa história é totalmente subjetivo. Não se pode conjecturar que o conceito de boa história para o professor seja compreendido como tal pelo aluno, e vice-versa. Supostamente seja essa uma das questões centrais nos embates sobre o ensino de literatura nas escolas.

É reconhecida por educadores a importância da literatura no desenvolvimento de crianças e jovens em idade escolar. Não obstante, a escola, apesar do relevante papel como mediadora nesse processo – e independentemente do fato de que muitos alunos não recebem o incentivo da leitura literária nas suas casas –, em muitos casos não têm contribuído de maneira eficiente. Caldin (2005, p. 3) salienta que

A escola, entretanto, tem cometido um grave erro: ensina a leitura como um ato mecânico. Uma vez que a criança aprende a ler, não esquece o código, mas perde a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária. Lê anúncios, *out-doors*, placas – mas não lê literatura. Isso se deve, em parte, ao fato de a escola operar basicamente com a função referencial da linguagem, centrada sobre os referentes textuais, desprezando a função poética como capaz de contribuir ao desenvolvimento lingüístico.

Dessa forma fica evidente a ruptura existente entre a prática e a reflexão sobre a importância da literatura para a formação humana. Apesar do senso comum entre os educadores com referência a esse conceito, a realidade, em muitos casos, é diferente. Caldin (2005, p. 3) também afirma que

Dessa maneira, a escolarização da leitura literária não é errada em si mesma, consistindo o erro em sua inadequada escolarização. A escola e a biblioteca deveriam descobrir uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja, propiciar à criança uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. Isso acabaria com a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Esse termo “escolarização da leitura literária” nos remete à questão central de nosso estudo que trata sobre a formação de leitores. De que forma e com que mecanismos a escola tem enfrentado essa questão? E o que se pode projetar para o futuro ao considerarmos esse tema?

O desafio é conseguir despertar para a leitura uma geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital. Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê (FAILLA, 2016, p. 20).

Poderíamos assumir, a partir dessa citação, que as gerações anteriores liam mais, o que não é verdade. Reconhecemos que a leitura é uma condição relevante para o envolvimento com as plataformas midiáticas do nosso tempo e, portanto, estimulam a leitura. Apesar da profusão de conteúdos como imagens, ilustrações e ícones com grande apelo visual, a leitura é componente indissociável para o que se convencionou como “surfear na internet”. O que podemos discutir é o tipo de leitura que a tecnologia estabelece. Pode ser tanto de textos eruditos, educativos, literários, como também superficiais, jocosos e irrelevantes, na medida em que não apresentam qualidade em relação ao conteúdo.

Souza (2011, p. 221) assume que

[...] a prática da leitura vai além de uma simples ferramenta técnica ou uma habilidade mecânica de decodificação e produção de sinais

gráficos. Ela é, também, uma prática social que propicia ao indivíduo o aumento de sua bagagem cultural – pela leitura podemos conhecer, imaginar, criar e dialogar com novos olhares e ideias que, aos poucos, transformam nossa maneira de entender e questionar a realidade.

A leitura estabelece uma relação entre leitor e conteúdo e, portanto, importante no processo de constituição humana. Ela sempre fornece algum tipo de bagagem cultural que poderá ser percebida como positiva ou não pelo leitor dependendo da sua própria perspectiva em relação a esse conteúdo.

Assim, aceitamos na premissa de que o incentivo à leitura literária é um grande desafio. E que não pode ser responsabilidade apenas da escola, ainda que a escola seja o principal ator nessa questão, mas, igualmente, da família e de toda a sociedade, e que necessita ser encarado com determinação e competência.

À vista dessas reflexões é que apresentamos nossa pesquisa que tem como objeto de investigação um projeto pedagógico que objetiva o incentivo à leitura literária. O projeto, denominado “SARAU LITERÁRIO”, foi idealizado por uma professora de Artes de uma escola pública estadual, diante de um desafio apresentado pela equipe gestora, em virtude do baixo desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP<sup>1</sup>.

Busca-se, portanto, refletir sobre a literatura como instrumento significativo para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como o papel que a escola pode assumir, como mediadora nesse processo, ao despertar nos alunos potencialidades decorrentes do investimento nesse tipo de atividade – leitura literária – e que possa servir como suporte para o desenvolvimento de competências, como leitura e escrita, dos alunos da escola investigada. Também iremos concentrar nosso olhar sobre elementos de valorização da literatura que auxiliem a formação de leitores literários. Não se trata de proposição nova, muito pelo contrário, existem centenas de trabalhos voltados ao tema, o que, justamente por essa razão, nos leva a redobramos nossa atenção para não cairmos em reincidências desnecessárias.

---

<sup>1</sup> SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>



Consideramos de extrema importância que se retome constantemente a atenção sobre iniciativas, por mais simples que sejam, que valorizem a literatura e incentivem a leitura literária.

Diante da profusa variedade e possibilidade de pesquisas que o campo da educação permite explorar, e também da proposição desta pesquisa, nosso objeto de estudo nos encaminhou para dois aspectos: literatura e leitura literária.

Quais são as iniciativas propostas, sob o ponto de vista educacional, que possam apresentar real efetividade para a formação de alunos leitores de literatura? E quais são os fatores que podem contribuir ou dificultar para o exercício dessa prática? Trata-se certamente de questões muito amplas e que estão além do escopo deste trabalho, porém é com esta perspectiva que este estudo se desenvolveu. Assim, a questão norteadora desta pesquisa se configura da seguinte forma: *Que fatores contribuem ou dificultam a formação de alunos leitores participantes do Projeto Sarau Literário realizado em uma escola estadual localizada em um município no interior de São Paulo?*

Buscamos, portanto, à partir do material empírico coletado em nossa pesquisa sobre o Projeto Sarau Literário, apontar fatores que aproximam ou afastam os alunos da literatura e da leitura literária.

O objetivo geral, portanto, foi investigar o Projeto Sarau Literário identificando os fatores que contribuem ou dificultam a formação de alunos leitores.

Os objetivos específicos foram:

- Conhecer o funcionamento e as propostas do Projeto Sarau Literário em toda sua amplitude (leitura, teatro, poesia, contação de histórias, etc.), dentro e fora da sala de aula;
- Verificar a participação de alunos, de professores e da equipe gestora;
- Identificar as percepções, tanto de professores quanto de alunos, em relação à formação de leitores literários.

Participaram da pesquisa professores e alunos da escola em questão, bem como membros da equipe gestora. Para alcançar os objetivos propostos realizamos os seguintes procedimentos:

- Entrevistas com a professora idealizadora do projeto, bem como outros professores, dois alunos, além da equipe gestora da escola;

- Observação das atividades desenvolvidas antes e durante o Projeto Sarau Literário;
- Questionário para os alunos participantes do Projeto;
- Análise de documentos com informações sobre as edições anteriores do Projeto Sarau Literário.

A partir do material empírico construímos quatro núcleos temáticos, visando ao processo de análise. Esses núcleos evidenciaram detalhes mais bem delimitados em relação à formação do leitor. São eles:

- Trabalho coletivo na escola;
- Mediação pedagógica;
- Tecnologia;
- Mudanças no comportamento de leitor dos alunos.

Importante sublinhar que o referido projeto apresentou desafios para a sua implementação inerentes à iniciativas dessa magnitude. E que prosseguiu no decorrer dos anos apresentando avanços em suas práticas, visando atrair os alunos para o universo literário e oferecendo novas oportunidades de envolvimento estético, com o objetivo de ser um suporte na formação de novos leitores literários.

Portanto, esta pesquisa está organizada da seguinte forma. Na primeira seção apresentamos a revisão da literatura e na segunda, a fundamentação teórica em que conceituamos literatura e leitura. Discutimos o ensino de literatura, bem como aspectos relativos à formação de leitores literários. Na sequência apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa revelando detalhes sobre o Projeto Sarau Literário, sobre a escola onde ele se realiza e sobre todos os envolvidos na pesquisa – alunos, professores e gestão. Na última seção apresentamos os núcleos temáticos de maneira detalhada, seguida das considerações finais.

## 1. A REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura foi feita na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Os descritores utilizados foram “FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA”. Apresentaram-se 316 resultados. Em virtude da quantidade elevada de material, optamos em usar alguns filtros, recurso que contribui para o equacionamento e direcionamento das buscas. A fim de não nos perdermos diante de tantas possibilidades, pois as combinações de filtros são inúmeras, empregamos os filtros “LITERATURA” e “LITERATURE” em buscas isoladas. O filtro “literatura” apresentou 15 resultados (sendo 11 dissertações e quatro teses); e o filtro “literature” 11 resultados (sendo oito dissertações e três teses), totalizando 26 trabalhos. Quatro deles (três dissertações e uma tese) constavam nas duas listas, portanto, o número final exato foi de 22 pesquisas.

Ao fazer a leitura dos resumos dessas 22 produções, concluímos que a maior parte delas poderia ser usada como base bibliográfica para a elaboração do trabalho proposto, mais precisamente 19 – quatro teses e quinze dissertações. Três pesquisas foram descartadas, visto que não contemplavam de maneira mais direta, no seu escopo, o objeto de estudo fundamental para o referido trabalho – a formação do leitor literário na escola e os principais atores envolvidos nessa dinâmica. Apesar de fazerem referência a alguns aspectos do estudo do viver literário, trazem uma especificidade em relação à literatura, que não é o nosso objetivo aqui. As especificidades referem-se: a) às relações entre História, Literatura e Educação, visando apreender a representatividade de alguns textos educativos para um determinado período histórico do Brasil – segunda metade do século XIX; b) ao estudo dos gêneros poéticos, discutindo historicamente se os gêneros literários e poéticos podem ser considerados gêneros discursivos/textuais, fazendo uma comparação entre o ensino francês e o brasileiro; c) e às histórias em quadrinhos.

Nos dezenove trabalhos finais da revisão bibliográfica foram verificadas recorrências nas citações de alguns autores que também serviram como suporte para a construção e fundamentação teórica desta dissertação. Dentre os autores mais citados constam: Freire, Soares, Vigotski, Rocco, Bakhtin,

Benjamin, Zilberman, Chartier, Todorov, Magnani, Leahy-Dios, Lajolo. São todos eles textos com importantes referências relativas à leitura literária e sua influência na formação do aluno leitor, bem como problematizam algumas questões que apontam para a importância da literatura e da leitura literária.

A revisão de literatura foi um exercício fundamental que nos auxiliou numa imersão sobre questões relacionadas ao universo da leitura literária e, igualmente, contribuiu ao nos oferecer contato com outros trabalhos acadêmicos análogos ao nosso. Pudemos apreender de forma mais aprofundada as contribuições teóricas não apenas de autores mais referenciados, ou clássicos, como também de outros autores mais contemporâneos – que são citados neste trabalho – e que também oferecem importantes subsídios para a questão da formação do leitor e sobre a literatura.

Um dos aspectos abordados pelo levantamento bibliográfico diz respeito às novas tecnologias e a leitura literária, na perspectiva de como essas novas tecnologias podem interferir na maneira como o aluno se envolve com a literatura. Esse foi um dos questionamentos que acompanhou de perto o desenvolvimento dessa pesquisa, nos levando a refletir sobre as relações leitor/livro: é possível nos dias atuais a literatura – na figura do livro – competir com smartphones em suas infinitas possibilidades de conexões, videogames com jogos de última geração ou até com os envolventes contatos virtuais promovidos pelas redes sociais? Ou será que esse raciocínio é apenas um senso comum que não encontra repercussão na realidade? Durante o estudo aprofundado das pesquisas selecionadas no trabalho de revisão bibliográfica, essas questões também surgiram. Kich (2011, p. 34) afirma que

Em relação à realidade que permeia a escola, deve-se levar em conta que os alunos vivem na era da tecnologia, convivendo com meios de comunicação rápidos, alusivos e dinâmicos e são capazes de buscar informações com agilidade, além de discutir novidades de jogos e *sites* sem inibições. Talvez seja por isso que, na maioria das vezes, preferem sentar-se à frente do computador, conectados à *internet*, ao *Orkut*, ao *Messenger*, do que ler um livro literário.

Völker (2014, p. 26) estabelece em seu texto o questionamento: “em plena era da tecnologia, o que faz com que os alunos continuem interessados pela literatura neste novo milênio?” Trata-se de dúvida pertinente à vista das (r)evoluções tecnológicas que parecem se multiplicar numa progressão

geométrica. Diante de tantas possibilidades/ inovações/novidades, como esperar que a literatura ainda consiga capturar a atenção dos jovens?

Em sua dissertação, Siqueira (2011, p. 9) afirma que:

Os alunos estudam literatura, mas estão distantes da leitura literária. A partir dessa perspectiva, foi possível identificar alguns fatores que vêm contribuindo para dificultar a leitura literária nas escolas: a competição com as novas tecnologias, a seleção inadequada de obras para leitura, a diversificação das leituras escolares com a incorporação de diversos gêneros textuais, a rejeição dos alunos à leitura obrigatória, a falta de oportunidades concretas para que o aluno tenha acesso ao texto literário. Dessa forma, a busca de um novo modelo pode começar pela definição clara dos objetivos para o ensino de literatura. Para atender a esses objetivos, a escola precisa se reprogramar de acordo com as novas diretrizes educacionais, considerando a substituição do conhecimento enciclopédico pela competência literária dos alunos.

A questão do distanciamento referido por Siqueira (2011), essa dicotomia entre literatura e leitura literária, pode ter relação com as novas tecnologias e o apelo midiático que elas incorporam. Contudo, com referência ao conceito de que elas podem representar um obstáculo à literatura e, conseqüentemente, para a formação de novos leitores literários, Buse (2012, p. 55) traz uma perspectiva diferente para a questão:

De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*<sup>2</sup>, a internet interfere de forma positiva no desenvolvimento da prática de leitura, de acordo com o tempo destinado às atividades de leitura e com a democratização do acesso aos livros [...].

Fica evidente que a questão da influência da tecnologia na formação de leitores literários não deve ser entendida apenas como elemento desfavorável. É necessário compreender que essas tecnologias também podem representar um instrumento de apoio ao desenvolvimento da leitura, na perspectiva de que se pode incentivar o uso de aplicativos ou outras ferramentas tecnológicas que sirvam como plataformas de auxílio à leitura. O surgimento de e-readers –

---

<sup>2</sup> Realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), com o apoio da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* busca apresentar um panorama sobre a influência da leitura de obras sugeridas pela escola ou lidas por iniciativa própria, além de indicadores da utilização de bibliotecas, da internet e dos livros digitais. Tem o objetivo de apresentar os indicadores de leitura e delinear o comportamento do leitor brasileiro.

aparelhos digitais de leitura – como Kindle, Kobo e Lev pode sustentar essa teoria.

Giroto (2011, p. 71) discorre sobre as “transformações sociais decorrentes das novas tecnologias”. Nessa mesma linha Silva (2012, p. 73) afirma que “as novas tecnologias impõem novas maneiras de ler”. Brito (2012, p. 12) ao discorrer sobre os alunos reitera que “estão inseridos no contexto da cultura de massa e vivem os atrativos da tecnologia”. Acrescenta ainda que

[...] aproximação entre texto literário e leitor é um desafios, pois, com o advento da cultura de massas e seus benefícios (ou pseudobenefícios), a Literatura está passando por uma crise ocasionada, de um lado, por estratégias de ensino inadequadas, e, de outro, pelo processo de massificação cultural (BRITO, 2012, p. 22).

Santos (2014, p. 138) sustenta que

[...] se considerarmos que boa parte das crianças que frequenta as escolas públicas têm acesso a lanhouses, que as redes sociais são os espaços que elas mais visitam ou mesmo a mídia televisiva, com a variedade de programas e filmes, jornais e outras informações, não há como pensar esse novo leitor desvinculado desse mundo. Hoje com o advento da internet nossa visão de mundo tem sido inteiramente modificada pelas tecnologias do computador.

É inegável que a nova geração encontre novas formas de interação social e novas maneiras de se relacionar com a família, com os colegas, com a escola e com os livros. É preciso compreender essas mudanças e encontrar ferramentas que representem uma visão mais contemporânea e que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos sem deixar de levar em conta seus anseios e preferências, mas também encontrando subsídios que possam auxiliá-los em seu crescimento e desenvolvimento intelectual.

E, nesse contexto, nos deparamos com a questão da mediação – com base na perspectiva histórico-cultural. Vigotski (2014, p. 80) estabelece que

[...] a criação literária pode ser estimulada e orientada e deve ser avaliada a partir do seu significado objetivo para o desenvolvimento e educação da criança. Tal como ajudamos as crianças a organizar os seus jogos, escolhemos e orientamos a sua atividade lúdica, também podemos estimular e orientar a sua habilidade artística.

Da mesma maneira como orientamos, pelos processos de mediação, as crianças na realização das suas atividades lúdicas, podemos despertar habilidades relacionadas a elementos estéticos, como a criação literária, e que auxiliarão no seu desenvolvimento. Martins e Moser (2012, p. 10) afirmam que

[...] a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio histórica ou histórico-cultural.

Brito (2012, p. 12) traz à luz um conceito importante sobre mediação ao afirmar que é “a escola o principal espaço social de contato com a literatura”. É manifesto que muitas crianças têm acesso à leitura literária em suas casas, contudo é na escola que reside grande potencial para que se estimule o prazer pela leitura. Numa visão de mediação em convergência com a tecnologia Buse (2012, p. 53) afirma: “mas também não basta somente o professor ser leitor. Hoje em dia, mais do que nunca, é necessário que ele conheça as novas tecnologias”. E acrescenta:

Com efeito, os adolescentes e jovens, na maior parte das vezes, têm muita abertura e, até mesmo, facilidade para trabalhar com novas tecnologias. Por sua vez, os docentes não podem ficar para trás nessa empreitada. É essencial que os professores se interessem também pelo que há de novo, procurem conhecer as novas tecnologias [...] (BUSE, 2012, p. 55).

É um argumento importante. As transformações e possibilidades que a tecnologia impõem são imensuráveis e, não raro, quando dominamos uma nova plataforma ela já está obsoleta. Os professores têm sido preparados para interagir com os alunos inseridos nessas novas abordagens midiáticas? Carvalho (2012, p. 33) afirma que

[...] ainda persiste uma complexa relação entre a formação do leitor literário, devido à escolarização da leitura nos gêneros trabalhados sistematicamente em sala de aula, e as novas demandas advindas de concepções pós-modernas. Tais concepções atribuem ao aluno um novo universo acadêmico que é o uso cada vez mais agressivo de determinadas tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Em texto de 1984, portanto no início da era do computador pessoal e muito longe da atual realidade tecnológica e de interações nas redes sociais, Averbuck (1984, p. 29) afirmou que

A constatação da chamada “crise da leitura” data da proliferação dos meios de comunicação de massa, quando os profetas da morte do livro tomaram a si a tarefa de decretar a falência da “civilização da escrita”, superada pelos meios audiovisuais, futuros substitutos da mensagem escrita. A partir daí, surge mais intensamente a preocupação com a redução do público leitor, atribuindo-se aos meios de comunicação de massa a responsabilidade pelo crescente desinteresse pela leitura revelado sobretudo pelos jovens, inclusive em países desenvolvidos.

Note-se que a questão aventada é exatamente a mesma. A autora aponta que nos anos de 1980 os meios audiovisuais surgiam como responsáveis pelo desinteresse pela leitura. Certamente em outros tempos passados poderíamos elencar outros cenários desfavoráveis ao incentivo para a leitura literária. Portanto, não se pode tratar esse contexto – em que um componente cultural ou tecnológico se revela como influenciador das práticas sociais – como sendo uma questão nova, atual. Talvez o problema não seja a televisão, a internet ou as novas tecnologias e sim a maneira como a questão é compreendida por alunos, educadores e família.

Ainda sobre o tema tecnologia, Nagamini (2012, p. 52) traz relevante informação ao afirmar que:

[...] é preciso considerar que o avanço tecnológico torna as relações com o cotidiano cada vez mais complexas e que, por isso, a transformação, ou melhor, a modernização da escola não se restringe à instalação de equipamentos. Os problemas da escola têm seu início desde a formação de professores nos cursos de Licenciatura, passa pela realidade socioeconômica das comunidades que atende e chega às verdadeiras condições de trabalho do professor.

Compreender melhor essa complexidade nas relações com o cotidiano a que Nagamini (2012) se refere pode nos ajudar a interpretar de forma mais apropriada os avanços que a tecnologia representa. É evidente que um aluno inserido num contexto de mundo cada vez mais global, digital e tecnológico vivencia um universo de situações e relações muito diferentes de alguém que passou pelos assentos escolares em meados do século passado – ou até pelos anos de 1970/1980, quando começaram a surgir os primeiros computadores



personais. Isto também não representa necessariamente que este aluno lia mais textos literários do que aquele, ou vice-versa. Trata-se apenas da constatação de que a criação do computador pessoal, e em seguida da internet, foi o grande salto transformador dos comportamentos auxiliando para a criação de novas formas de interação social.

Outra contribuição significativa da revisão de literatura sobre a questão da leitura literária faz referência ao interesse dos jovens pelas obras contemporâneas. Um tema recorrente quando se fala a respeito de literatura, a despeito das novas tecnologias, é a impressão que se tem sobre o baixo interesse dos jovens pela leitura – especialmente a literária. Um olhar mais superficial sobre a questão pode revelar que os jovens na atualidade interessam-se apenas por jogos eletrônicos e contatos virtuais nas redes sociais. Se aprofundarmos um pouco mais a nossa análise, talvez encontremos subsídios para afirmarmos outras proposições. Silva (2013, p. 15) afirma que

Um dos clichês atuais acerca da leitura é afirmar que os jovens não gostam de ler. Em contrapartida a essa afirmação, podemos encontrar em qualquer meio de comunicação a reviravolta que os livros de *Harry Potter* causaram no meio editorial não só no Brasil mas em todo o mundo. Os livros da série venderam aproximadamente 450 milhões de cópias e foram traduzidos para 69 idiomas, segundo dados disponibilizados no site da autora J.K. Rowling; números nada desprezíveis que representam uma mobilização expressiva de autores.

É inegável a contribuição dada pelas obras de Rowling (Harry Potter), Tolkien (O Senhor dos Anéis) e até mesmo Meyer (criadora da saga Eclipse) para o despertar do interesse em literatura nos adolescentes e jovens. Isso revela que talvez se deva estimular a leitura dessa literatura sem deixar de oferecer também os clássicos.

Völker (2014, p. 7) afirma que:

[...] cabe à escola, especificamente ao professor de língua e literatura, criar condições para a formação e o amadurecimento do jovem leitor. O ponto de partida não está, no entanto, na escola. Vários alunos apresentam já um hábito de leitura, no que diz respeito a livros, normalmente vinculados ao best-seller. Assim, o interesse é qualificar a leitura dos alunos a partir da articulação entre obras “espontaneamente” lidas (fora do universo escolar) com os clássicos indicados pelo professor. Vale considerar que a escola traz a memória da tradição literária e faz a mediação atualizadora dessas obras junto aos alunos.

Sabino (2003, p. 100) oferece um conceito interessante a ser investigado com relação ao poder de mediação, ou influência, dos meios de comunicação de massa para o consumo de bens culturais. Tratando especificamente sobre a obra Harry Potter e o Cálice de Fogo

Lia-se o livro para assistir ao filme, ou assistia-se ao filme para ler o livro e, mediados pela publicidade, um ia despertando o interesse pelo outro. Em outras palavras: a mídia e o mercado estão intermediando de forma muito eficiente (na visão mercadológica, claro!) a relação entre o livro e o leitor, ou melhor, entre o livro e o consumidor. É importante ter claro a força da mídia e do mercado quando se fala em mediação entre público e obra de arte/produto cultural.

Apesar do forte apelo mercadológico, e de tudo o que pode estar envolvido neste processo literatura/cinema/indústria cultural, não podemos desconsiderar que toda essa influência pode contribuir para a formação do leitor ao proporcionar uma aproximação significativa com os livros numa outra perspectiva. Nesse aspecto, e visando o despertar do interesse pela literatura, é relevante que se abra a mente em relação a outras plataformas culturais que podem servir como instrumento para o aprendizado. Ao apresentar obras literárias que foram adaptadas para o cinema, esse novo viés cultural pode servir como instrumento para despertar o interesse pela literatura até então estático. Sobre esse argumento – estimular a leitura de obras literárias adaptadas para o cinema – Nagamini (2012, p. 10) afirma que

[...] a desterritorialização, além de romper com a noção de tempo e espaço, também cria novas formas de apreensão do saber, na medida em que o limite entre um conhecimento e outro perde sua configuração consagrada e adquire novos contornos.

Isto é, quando observamos uma obra sob outro ponto de vista além daquele já conhecido, podemos assimilar novos sentidos e ressignificar o contexto da história e isso pode ser enriquecedor. Deslocamos-nos de um terreno conhecido e podemos nos aprofundar em novas abstrações que nos eram ocultas.

Ainda em relação à mediação, na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, destacou-se o papel da escola, especialmente no aspecto

pedagógico, como também o papel da família. Quase a totalidade dos trabalhos (17 de 19), discute a relação entre mediação e formação do leitor. Segundo Gramacho (2013, p. 85), “a formação de leitor, acredito, seja uma das questões educacionais mais pesquisadas e polemizadas na atualidade, portanto a mediação é o aspecto chave para que algo de concreto aconteça”. Compreendemos, assim como Gramacho, que a mediação – seja no convívio familiar ou escolar – é premissa fundamental para colaborar na formação do leitor e sem ela dificilmente a escola ou a família atingirão de maneira decisiva o objetivo de formar leitores.

[...] a mediação (da leitura) procedida pela família entre o menino e os livros, torna-se fundamental para que ele sinta a sensação de possuir... e, assim, o pequeno menino tem acesso à Literatura e desenvolve cedo uma identificação e o gosto pelas letras (ARAUJO, 2005, p. 174).

A mediação é o mecanismo que colabora para que aconteça essa “identificação e o gosto pelas letras”. Vigotski (1989, p. 44) apresenta a mediação sob a seguinte perspectiva:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo (o que pode ser representado pela fórmula simples (S – R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre estímulo e resposta (...) colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. Conseqüentemente o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (grifo do autor).

De maneira particular na escola, a maneira como o professor apresenta a literatura, atuando como esse elo intermediário a que Vigotski se refere, e a maneira como é trabalhada cada obra literária, produz impactos para a formação do aluno leitor bem como para a sua relação com a leitura.

Kich (2011, p. 41) aponta que “quanto mais complexa a obra ou menos entendidos os receptores, mais necessária a mediação de professores, de diretores, de intérpretes e de críticos”. Acrescenta que

Desde o início da escolarização, os alunos têm contato com o objeto livro, no entanto, sabe-se que não há um processo sistemático de mediação para a formação do leitor, visando ao letramento literário do

estudante, e a qualidade da interação com o texto artístico assume especial importância. (KICH, 2011, p. 18).

O livro é algo que faz parte do viver escolar desde os primeiros contatos da criança com a escola. Contudo fica evidente a importância da mediação do professor no envolvimento dos alunos com as práticas de leitura. Brito (2012, p. 46), sustenta que

Nas Novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), publicadas em 2006 pela Secretaria de Educação Básica, a Literatura recebe novas orientações, ao propor como abordagem a formação do leitor na escola, a leitura literária e as possibilidades de mediação do professor no contato efetivo com o texto literário, realçando o prazer estético e sua fruição.

Reforça a perspectiva de que a mediação se revela aspecto fundamental para a formação do leitor literário, mas, igualmente, apresenta a questão do prazer estético e também da fruição como elementos significativos nesse âmbito e que não podem ser desassociados. O prazer com a leitura deve ser levado em conta nesse processo de mediação.

Ainda sobre a importância cada vez mais expressiva da escola na formação do leitor, Cunha (2015 p. 154) assevera que

[...] cabe à escola o papel principal na formação de um leitor capaz de assumir postura ativa diante de um texto, especialmente, do texto literário, uma vez que é entre seus muros que uma grande parte das pessoas entra em contato pela primeira e, talvez, última vez com tal gênero. Assim, os professores ficam responsáveis pelo papel de mediação dessa leitura principalmente se ousarmos afirmar que a maioria das escolas públicas brasileiras não conta com a existência de uma biblioteca, sequer de um bibliotecário.

Pelo contexto pedagógico, e também social, a escola é o lugar onde acontece de forma muito mais contundente esse processo de mediação que, teoricamente, pode oportunizar ao aluno a aproximação com outro tipo de texto além do didático. “Ressalta-se que é na aproximação entre obra e leitor, no despertar o desejo, que o professor cumpre sua tarefa de mediação”. (VÖLKER, 2014, p. 13).

O planejamento e a estratégia utilizados nesse procedimento também precisam de atenção especial, contudo, para Siqueira (2011, p. 51) “os professores até admitem o potencial transformador da literatura, mas, de modo

geral, desconhecem metodologias específicas de mediação de leitura”. Certamente esse é um aspecto que merece atenção sob a perspectiva de analisar quais seriam essas metodologias na visão da pesquisadora e de que forma elas poderiam ser colocadas em prática.

Segundo Silva (2012, p. 92), “no processo de escolarização da leitura literária é importante que o professor saiba conduzir a mediação leitora”. Santos (2014, p. 19) em seu trabalho, complementa que

[...] na mediação de aulas de leitura literária, o professor precisa planejar sistematicamente a ação pedagógica. A organização de estratégias, a seleção de materiais, a motivação, a organização social e as demais ações de ensino, são articulações imprescindíveis que podem garantir uma mediação eficiente.

Importante também analisar não apenas a questão do planejamento, mas, igualmente, de que forma se dá essa mediação, sob a perspectiva de que não se deve apenas apresentar um conteúdo. Muito além disso, existe a necessidade de objetivar reflexões que possam interferir na formação global do aluno.

Faz parte da prática docente não apenas apresentar conteúdos, mas ensinar o estudante a pensar, a ler o texto e a ler o mundo. O professor deveria ir além da atitude de somente levar à sala de aula uma poesia para ser lida ou utilizada didaticamente. Essa poesia precisa dialogar com o aluno, fazendo-o refletir sobre o mundo e os movimentos que ela apresenta. A mediação, nesse caso, é uma demonstração da importância do professor no processo de ensino e de comunhão de experiências para com o educando (ESPEIORIN, 2010, p. 19).

À vista de tudo isso, Espeiorin (2010) também chama a atenção sobre a maneira como se dá esse processo de mediação. Ressalta a importância que o professor representa nesse processo, importância que pode conferir ao ato de leitura uma nova significação para o aluno. Girotto (2011) considera esse mesmo cenário em que a leitura, incentivada pela mediação do professor, pode representar mais do que apenas a criação de um hábito, mas, além disso, a transformação do indivíduo.

Outro aspecto facilitador da prática da leitura é o incentivo por parte da professora, sua mediação entre o conhecimento e o aluno (a) proporciona a melhor apreensão do conteúdo sistematizado de

ensino, essencial para dominar técnicas necessárias para se viver na sociedade e atuar no mundo (GIROTTI, 2011, p. 255).

A autora evidencia o papel da mediação na relação entre leitura literária e a apropriação de conhecimentos, via conteúdos escolares, para uma efetiva inserção na sociedade. Nagamini (2012, p. 49), nessa mesma direção, afirma que

[...] a mediação permite contextualizar e recontextualizar as mensagens midiáticas, tornando-as significativas para as práticas sociais, dentro e fora da escola, na medida em que orienta a percepção dos valores éticos, morais, ideológicos e culturais.

As significações e ressignificações de mundo que a leitura literária possibilita são ingredientes que podem colaborar para a (re) construção de valores fundamentais para o convívio social.

Gramacho (2013) também destaca, em sua pesquisa, o papel fundamental da família e da escola como mediadores da relação autor-leitor. Contudo, não podemos deixar de considerar outros mediadores sociais que exercem influência nesse processo de formação do leitor, como um colega, um vizinho. Geraldi (2006, p. 98) discorrendo sobre esse argumento, questiona

Que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de quem me falou um amigo, que já leu ou aquele de que lemos uma resenha, etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante.

Além da evidente importância da mediação social, Silva (2013, p; 99) discute a mediação simbólica, discorrendo sobre elementos culturais que se constituem como suporte, que pode despertar o interesse pela literatura.

Nas práticas sociais, as mediações culturais – e aqui consideramos como elementos mediadores o filme, as redes sociais que alimentam o interesse dos leitores, os destaques na mídia, entre outros tipos de formas de comunicação em torno dos livros – formam uma rede de produtos culturais, entre os quais o cinema, que pode se constituir como fator decisivo para o processo de encontro do leitor com o livro.

Isto é, existem outras formas de mediação, além daquela que apresentamos na figura do professor ou da família, que podem contribuir para

despertar o interesse dos alunos pela leitura literária e que, em muitos casos, colaboram de forma decisiva nessa questão.

A revisão bibliográfica realizada possibilitou que identificássemos dois grandes aspectos discutidos com recorrência nas pesquisas selecionadas, em relação à formação do leitor e à literatura: o papel da mediação e a influência da tecnologia. A partir dessa constatação, novas leituras nos levaram a algumas pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto<sup>3</sup>, que trouxeram uma importante contribuição teórica para a compreensão da formação do leitor. O Grupo estuda o conceito de afetividade, buscando, por meio de dados empíricos, explicações sobre as relações que se constroem entre os alunos e os diversos objetos de conhecimento. Leite (2011, p. 24) afirma que

[...] podemos dizer que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Fica evidente que a dimensão afetiva representa aspecto relevante no processo de mediação e que nessa relação é que se constroem as bases para a produção do conhecimento. Entendemos que a “disposição dos alunos diante das atividades propostas” é de natureza afetiva, ou seja, é influenciada pelas formas como a dinâmica da sala de aula e da escola como um todo vai se constituindo. Leite (2011, p. 25) explicita que o Grupo do Afeto tem

defendido a ideia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, têm implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo.

A natureza das relações construídas nesse contexto professor/aluno pode operar de maneira a se constituir como um fator facilitador ou dificultador para quaisquer que sejam os objetivos pedagógicos – incluindo o incentivo à leitura literária. Se a mediação é o fenômeno fundamental no processo de formação do leitor, buscamos identificar, nas propostas do Projeto Sarau

---

<sup>3</sup> Grupo de estudo coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (Faculdade de Educação da UNICAMP).

Literário, quais são as experiências vivenciadas por alunos e professores e, de que maneira elas podem afetar os alunos para que se aproximem da leitura literária. Desse modo, a afetividade é elemento transformador nas relações professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem. Tassoni (2011) sustenta que “não podemos pensar numa sala de aula isenta de sentimentos e emoções” e que “não basta pensar no que se diz e no que se faz, mas principalmente no como se diz e como se faz”.

Ou seja, para que se fomente o interesse nos alunos e o seu consequente desenvolvimento, devemos levar em conta, em todo o processo de ensino/aprendizagem, outras dimensões além daquelas que se relacionam ao desenvolvimento cognitivo. Este é diretamente influenciado pelos sentimentos e emoções que surgem nas experiências vivenciadas. Assim,

[...] todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas. Mas, o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno (LEITE, 2011, p. 25).

Assim, as decisões tomadas pelo professor vão compor um conjunto de procedimentos que vão qualificar a mediação. Nesse contexto, pelo menos três pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo do Afeto discutem a formação do leitor e trazem importantes contribuições para o debate.

Grotta (2000) investigou a história de formação de leitor de quatro sujeitos, professores universitários, reconhecidos por terem forte relação com a leitura. A pesquisa parte, em síntese, de dois questionamentos: como um sujeito se constitui leitor? E que experiências envolvendo a leitura são significativas para o processo de formação de sujeitos leitores? Usando o procedimento metodológico de entrevistas recorrentes, Grotta (2000) analisa as experiências de e com a leitura relatadas pelos participantes. Os resultados apontaram para a qualidade afetiva vivenciada em ricos contextos de mediação com familiares, professores e amigos. Segundo a autora foi pela mediação, que outros leitores possibilitaram “o acesso dos sujeitos ao universo da leitura, bem como a internalização de significados à atividade de ler (GROTTA, 2000, p.



195). Destaca ainda que nas interações sociais, por meio da linguagem, foi possível também o acesso às produções culturais da sociedade.

Souza (2011) investigou o processo de formação do leitor mediado pela família. Da mesma forma que a pesquisa de Grotta (2000), Souza pesquisou a história de vida de quatro sujeitos, declaradamente leitores com uma relação bastante positiva com a leitura: “liam por prazer e constantemente, pois entendiam a leitura como um hábito que vai além da obrigatoriedade escolar, proporcionando-lhes momentos de lazer, imaginação e de crescimento pessoal” (SOUZA, 2011, p. 231). Por meio de entrevistas – duas com cada participante – a autora destacou aspectos relevantes do contexto familiar, que têm forte influência na constituição do leitor. As práticas de leitura e as informações que advém delas configuram-se como as primeiras experiências de acesso ao mundo letrado e contribuem para a construção do hábito de ler, que compreende não apenas a função da leitura para a vida, mas também o tipo de material lido, como a rotina de leitura. Os pais foram destacados como um dos principais mediadores e isso têm uma forte relação com o nível de formação dos mesmos. A mediação dos avós e dos irmãos também foram evidenciadas. Souza enfatizou a qualidade dessas mediações: lugares, posturas, rituais e a linguagem.

Silva (2005) investigou a formação do aluno-leitor, buscando as experiências escolares vividas por eles. O objetivo da pesquisa foi “compreender e discutir as experiências de leitura escolar, que foram julgadas significativas pelo leitor, aquelas que tiveram uma marca diferenciada” (SILVA, 2005, p. viii). As questões norteadoras foram as seguintes: “O que afeta o aluno-leitor? O que ele tem a dizer sobre suas histórias de leitura nesse espaço?” (SILVA, 2005, p. viii). A autora realizou entrevistas com sete alunos do ensino médio, que estudavam na escola em que a pesquisa foi realizada desde a educação infantil. O critério de escolha da escola foi em razão de seu projeto pedagógico privilegiar a realização de projetos literários. A escola fazia a adoção de obras literárias com regularidade para compor o material dos alunos. Também realizava a Feira do Livro, em que as famílias participavam fazendo trocas de obras literárias diversas. Os resultados possibilitaram discutir que as estratégias usadas pelas professoras asseguravam a leitura. A forma como os professores encaminhavam as propostas após as leituras foram os

destaques feitos pelos alunos. Na verdade, chama a atenção para a diversidade de formas de os alunos registrarem, expressarem, socializarem as leituras feitas. Da mesma forma, as obras selecionadas para serem lidas pelos alunos foram lembradas pelos participantes como elementos relevantes. Destaca-se, portanto, a qualidade da mediação, os projetos literários, que algumas vezes contemplavam convites aos autores das obras lidas, para conversarem com os alunos, dramatizações envolvendo os personagens das histórias, ou ainda um destaque aos lugares em que as contações de histórias aconteciam, bem como os recursos utilizados para isso. Enfim, o que se evidenciou foram as condições de produção de leitura que os alunos participantes foram trazendo de suas lembranças escolares.

As três pesquisas corroboram a ideia da qualidade da mediação que para Leite e Higa (2011, p. 154) tem uma relação estreita com os modos de afetar os alunos em suas relações com as práticas de leitura.

[...] a qualidade da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o aluno (sujeito) e as práticas de leitura (objeto). Tal relação também é de natureza afetiva.

Assumimos o pressuposto de que a prática da leitura literária pelos alunos não se dá de maneira mecânica, involuntária. Implica investimento de tempo e dedicação de mediadores que são importantes referências para conduzir as práticas pedagógicas.

A ação do professor, na constituição da relação entre o aluno e o conhecimento, demonstra a relação entre aprender e motivar-se. Da mesma forma, os significados e sentidos atribuídos pelos alunos para as ações dos professores revelam uma atitude afetiva em relação ao conhecimento – levam-nos a gostar de escrever, gostar da matemática ou de um conteúdo específico dela e, ainda ampliam a visão do aluno para além de uma única situação (TASSONI; LEITE, 2011, p. 86).

Aqui, podemos incluir que a mediação pedagógica terá um papel relevante no desenvolvimento do gosto pela leitura. Ela será o caminho para a aproximação dos alunos da leitura literária, desde que possa afetá-los de forma a motivá-los, a movimentá-los em direção do universo imenso que é a literatura.

## 2. LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O ideário social traz o conceito de que ler é muito importante e que a literatura é um patrimônio cultural que pode promover o desenvolvimento do indivíduo. Contudo não podemos assumir essa perspectiva de maneira ingênua, considerando a premissa de que qualquer leitura promove a transformação. Basta ler para que isso ocorra? É simples assim?

A leitura faz parte desse ideário social, mas é importante destacar que não é qualquer leitura que, por si só, concorre para promover uma transformação. É necessário que a leitura articule um movimento do sujeito na direção de mudanças que viabilizem a apropriação e a internalização de conceitos/conhecimentos para que, de fato, transformações ocorram.

Da mesma forma é relevante considerarmos o percurso trilhado pelo indivíduo em sua formação como leitor, que não se dá de forma autônoma. Segundo Oliveira (2000, p. 62):

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento. O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

Não basta ao indivíduo imergir em ambientes repletos de elementos informadores sem a intervenção de mediadores que signifiquem essas informações. É nesse processo de mediação que pode se potencializar o seu desenvolvimento.

É também consenso entre educadores a importância da leitura literária como instrumento que pode servir de apoio para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em idade escolar. Leal (2011) cita, em seu artigo, axioma do escritor Mario Vargas Llosa, Prêmio Nobel de Literatura em 2010, que afirma que “um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias”. Segundo Magda Soares (2014), quanto mais acesso os indivíduos tiveram às práticas sociais de leitura e de escrita, tanto mais complexa se

torna, para eles, a compreensão do mundo ao redor. O foco desta pesquisa é o universo literário e as formas de incentivo e de promoção ao acesso a este universo, por meio do Projeto Sarau Literário.

Nesse sentido, apresentamos nesta seção alguns autores que nos ajudaram a definir o conceito de literatura, de leitura e a delimitar a compreensão acerca do fenômeno literário. Brito (2012, p. 28) destaca que

Conceituar e determinar a natureza e a estrutura do fenômeno literário é sempre questão de indagação dos teóricos desde Aristóteles até os dias atuais, haja vista que as relações entre arte real e homem se modificam e se alteram constantemente, em decorrência dos valores culturais, ou seja, a Literatura é um dado de cultura e, desse modo, a ideia que se faz dela é sempre medida a partir de conteúdos fornecidos pelo contexto histórico-cultural de cada época.

Portanto, a literatura é uma construção simbólica que envolve todo um conjunto de valores, experiências e conhecimentos que são concebidos a partir de um determinado contexto histórico e cultural – o mundo em que vivemos. Desse modo o leitor vai sendo transformado pela literatura e ele mesmo, igualmente, a transforma, revelando de maneira muito evidente o recorte de uma época.

Magnani (2001, p. 7) enfatiza que “o termo literário designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação; é um fato social (...)”. Se a literatura como fato social transforma-se, ela também transforma aqueles que estão envolvidos com suas práticas. Como uma engrenagem, esses envolvidos transformam o próprio contexto literário.

Roger Chartier (2011, p. 20) afirma que “cada leitor, a partir de suas próprias experiências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”.

O conceito de apropriação do texto é relevante para compreendermos a literatura como possibilidade de promoção da transformação do sujeito leitor. Ou seja, ao se apropriar daquele conteúdo literário o leitor subverte-o, reconfigura-o, ressignifica-o de acordo com sua própria visão de mundo. Trata-se de uma visão que faculta à literatura um significado relevante na medida em que ela oferece subsídios, no plano imaginário, para a construção da própria

história. Ela seria mais do que apenas um adereço cultural carregado de contornos simbólicos, tratando-se de importante elemento de formação social. Conforme destaca Rocco (1992, p. 3)

Em todos os tempos e entre todos os povos que a produziram, a literatura sempre representou a expressão mais complexa e elaborada de um espaço cultural. Nela encontramos universos, antes opostos e polarizados, então plasmados, através do simbolismo mágico da linguagem verbal.

A literatura, na perspectiva de Rocco, é a expressão heterogênea da cultura de um povo. Ela manifesta, de maneira singular e utilizando os códigos semióticos, todo um contexto que revela quem é esse povo, quais os seus valores, qual a sua história. Nesse sentido, tanto a literatura como a leitura constituem-se em potentes fenômenos de transformação.

Especificamente no que se refere à leitura, Silva (2005, p. 13) a define “como prática humana dialógica que produz significados e, ao produzi-los, possibilita transformações nos indivíduos”. Da mesma forma, Magnani (2001, p. 49) reitera que a leitura “implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social”. Evidencia ainda que “tratar de leitura e literatura é tratar de um fenômeno social” (p. 43). Roger Chartier (1999, p. 77) alega que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Na medida em que o leitor se apropria do texto ele elabora significados, sentidos, interpretações.

Segundo Todorov (2009, p. 77)

A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo.

Evidencia-se a literatura como fenômeno fundamental no processo de construção social e de construção de uma identidade coletiva. Contudo Leahy-Dios (2004, p. 25) alerta que

A literatura e os estudos literários têm sido centrados na representação de uma sociedade desejada, na qual a habilidade de

leitura, os hábitos literários e o conhecimento literário se concentram nas camadas mais elevadas da pirâmide social.

Precisamos levar em consideração a perspectiva apontada por Leahy-Dios ao analisarmos a questão da formação do leitor na escola, agência que tem um papel muito importante em tal processo. Como se dá o acesso aos livros – em especial nas escolas públicas – e quais são as experiências propostas para que os alunos se vejam despertados em relação à leitura literária? Se observarmos a perspectiva do livro como um subproduto da indústria cultural, fica clara a percepção de que se trata de um artigo caro para muitas pessoas, o que acaba por se somar como mais um elemento a desestimular seu consumo. É nesse cenário que a escola surge como a agência que pode contribuir para a aproximação dos alunos ao universo literário, ou acentuar as diferenças em relação às experiências com a literatura, bem como em relação à construção de hábitos de leitura. Desse modo, consideramos que projetos de incentivo à leitura, como o Sarau Literário, podem se constituir em importantes experiências de fomento de discussões sobre livros (clássicos, atuais, best-sellers), de incentivo à leitura e à escrita literária e, também de meio para intensificar os investimentos em ampliação de acervos literários nas escolas.

No entanto, ainda de acordo com Leahy-Dios (2004, p. XXV)

Há determinados pressupostos comumente associados ao processo de ensinar e aprender literatura. Como disciplina, literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais.

Ou seja, o aprofundamento no universo literário no ambiente escolar passa impreterivelmente por outras demandas que estão além apenas da abstração estética, um dos mais relevantes conceitos quando se trata de leitura literária. O ensino de literatura está condicionado a valores e compromissos que muitas vezes mais afastam do que aproximam os alunos da leitura literária.

À vista disso, indagamos como se formam leitores e sob que perspectiva devemos enxergar a leitura como objeto de conhecimento? Da mesma forma, qual o sentido ou valor que os alunos atribuem ao texto literário? É relevante ressaltarmos a questão da valorização da literatura que o Projeto Sarau

Literário propõe aos alunos como também analisarmos como tal valorização manifesta-se. Essa questão deu base para buscarmos, nos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, indícios para as discussões a respeito da formação do aluno leitor.

Na escola, o ensino da literatura parece vincular-se a mecanismos de controle por meio de cobranças, imposições, avaliações. Muitas vezes vem marcado mais por informações normativas e menos formativas. Leahy-Dios (2004, p. 166) ao conceituar a dificuldade sobre a educação literária aponta que

A educação literária no Brasil tem se caracterizado, acima de tudo, pela dificuldade de mediar a realidade da sala de aula e o saber academicamente criado. Os professores costumam ver no cânone um grande problema, imposto por um poder que não ousam confrontar, com uma utopia social que os decepcionou ao prometer turmas cheias de leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados no estudo da história e da alta cultura de seu país através da história literária. Mas também têm um sério problema consigo mesmos, como profissionais de literatura: sentem que não detêm um cabedal de leitura suficiente, estão insatisfeitos com os programas, os conteúdos, as escolas, os alunos, as provas, sua própria competência.

Leahy-Dios (2004) evidencia um antagonismo entre aquilo que os professores esperam encontrar e a realidade das salas de aula. A autora afirma existir um modelo utópico de estudante de literatura que em nada se assemelha com o aluno que frequenta os assentos escolares. Da mesma forma destaca as fragilidades na formação dos professores, em relação à leitura e à literatura e, em razão disso, às vezes, professores mantêm no ensino da literatura as marcas de controle muito comuns na escola. A autora alerta que

partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ela se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

É relevante observarmos que esse comportamento pedagógico vertical pode não só desestimular o interesse dos alunos pela leitura literária, como também pode não avaliar de forma qualificada os resultados da apropriação literária.

Todorov (2009, p. 26) considera que

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo?

Todorov evidencia que em algumas situações, a forma como se propõe o estudo da literatura distancia os alunos da obra em si. A leitura literária se reduz a objeto de avaliação. O autor ainda argumenta:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim* (TODOROV, 2009, p. 31, grifos do autor).

O estudo da teoria literária ou de conteúdos referentes a fundamentos da língua portuguesa, não podem e nem devem ser desprezados valendo-se da alegação de que seriam infrutíferos para a formação do leitor literário ou de que o conteúdo é mais importante do que a forma. Há que se entender quais caminhos devem ser trilhados nesse processo de mediação compreendendo que um complementa o outro.

Paulo Freire (2011, p. 26) pondera:

Creio que muito da nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas biografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura.

O livro, aquele objeto quase místico que encanta uma boa parte das crianças em seu percurso familiar ou escolar, em um determinado momento,



mais precisamente durante o Ensino Fundamental, tem a sua significação transformada e perde o encanto. Converte-se tão somente em conteúdo de avaliação. Geraldi (2006, p. 97) destaca talvez o ponto central dessa questão, na perspectiva de boa parte dos professores: “se eu não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu?” Isto é, o aluno investe na leitura de “Dom Casmurro”, “Senhora”, “O tempo e o vento”, ou qualquer outra obra, porque deve apresentar uma resenha ou porque será avaliado numa prova de final de semestre ou, ainda, porque precisa estar preparado para o vestibular. O contexto, a trama, a beleza, os conflitos e tensões existentes na história, as abstrações que instigam nossa capacidade imaginativa não são levados em conta. Na verdade, o resultado que se espera é a memorização, visando uma avaliação. Podemos afirmar que o objetivo não é a formação do leitor e sim, de forma pragmática, a criação de uma geração de indivíduos que possam dissertar sobre tempos verbais, biografias de autores, realismo, parnasianismo, concretismo e outras questões teórico-literárias. Assim sendo, a avaliação se sobrepõe à formação, porque, em sua essência, a avaliação tradicional produz impactos afetivos negativos. Reiteramos que não temos a pretensão de negar a relevância que os estudos teóricos, sobre literatura, podem representar, na medida em que eles apresentam aspectos conceituais que também têm seu valor. Contudo a impressão que se tem com relação às avaliações é a de que se dá mais importância à forma que ao conteúdo. Quando Paulo Freire cita a expressão “devoradas”, se referindo ao grande número de leituras exigidas, pelos professores, aos alunos, subentende-se que, em muitos casos, a questão de leitura é um aspecto muito mais quantitativo que qualitativo.

Ainda relativamente àquilo que se ensina na escola sobre literatura, Todorov (2009, p. 27) afirma que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Apesar disso, entendemos que em todo esse processo de aproximação dos alunos com as obras literárias, não podemos preterir das análises e interpretações de críticos que podem ser positivas para a formação de leitores. O autor afirma ainda que

[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma. Nós – especialistas, críticos,

literários, professores – não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes (TODOROV, 2009, p. 31).

Talvez o argumento de Todorov seja o de que se deve considerar que as obras, na perspectiva dos alunos, podem alcançar outras significações que não àquelas que esperamos.

Paulo Freire (2011, p. 25) traz sua experiência como professor de português, explicitando a possibilidade de articulação entre normatividade, seus usos concretos nos diversos textos e a curiosidade dos alunos. Conta que

[...] como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimento que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados [...]

Não basta cobrar a leitura. Não basta fazer provas e avaliações, exigir resenhas sobre conteúdos de obras literárias acreditando que essa metodologia possa concorrer para a formação de alunos leitores. Essas são questões que os alunos, nesse início de século XXI, minimamente resolvem, apenas lendo breves resumos na internet. Ganham a nota, mas perdem a riqueza de se encantar nos extraordinários caminhos do universo literário. Nagamini (2012, p. 16) afirma que

Atividades obrigatórias, como elaboração de resumo da obra literária ou apenas “estudar para a prova”, certamente reduzem o gosto pela leitura, visto que a tarefa torna-se um exercício mecânico, distante do reconhecimento como forma de lazer, de prazer estético, de aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural. Fora da escola, no entanto, o computador, o celular, o MP3/MP4, o iPad, o iPod – isto é, os aparelhos comunicacionais – fornecem uma série de situações comunicativas, talvez mais motivadoras para o público jovem do que a leitura de textos literários.

Nessa mesma direção, Gramacho (2013, p. 70) problematiza que

O professor de Literatura, pela natureza de seu objeto de estudo, vive, a todo momento, num embate com outras formas cada vez mais

plurais e inovadoras de interação, uma vez que as tecnologias modernas caracterizam-se pela agilidade e velocidade com que se conectam com os jovens, justamente o maior contingente com quem trabalhamos. O professor, diante disso, às vezes, se frustra; outras vezes ignora [...].

Portanto, os mecanismos de controle da escola em relação ao que foi lido é muito presente no ensino de literatura. As “imposições verticais” também aparecem, quando se trata das obras que serão propostas para leitura. Muitas vezes não são ouvidas as considerações dos alunos com relação aos livros que eles gostariam de ler. O entendimento é o de que quem sabe o que é bom para leitura é o professor e também que os seus conceitos com relação à literatura são muito mais apurados. Contudo, ao discorrermos sobre a questão das escolhas das leituras literárias propostas aos alunos, compreendemos que essa é uma demanda que vai além das preferências tanto de alunos como de professores. Existe um currículo a ser seguido, um direcionamento pedagógico que, em muitos casos, leva em conta questões que se projetam para além da relação professor/aluno/escola, como o vestibular, por exemplo. A Fuvest – Fundação Universitária para o Vestibular – lançou em seu site no início de março de 2017 – a “lista de obras de leitura obrigatória para os vestibulares de 2017, 2018 e 2019”. São nove títulos<sup>4</sup> que, certamente, farão parte das leituras sugeridas pelos professores dos alunos concluintes do Ensino Médio. O termo “leitura obrigatória” revela de forma muito contundente a premissa de que a leitura literária assume tão somente contornos de avaliação.

Com relação a essas listas de leituras, Rocco (1989, p. 124), questiona: “listas são boas ou más, do ponto de vista pedagógico? Por que assustam tanto?”

Quanto ao fato de assustarem a muitos, observa-se que o medo consequente não decorre das listas *em si e por si* mesmas. O temor se instaura e se dilata na razão direta da ausência de uma desejável e necessária convivência do aluno com a leitura na escola (e também fora dela) (grifos da autora).

---

<sup>4</sup> Os títulos que constam na lista da Fuvest para o vestibular de 2017 são: Iracema (José de Alencar); Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis); O Cortiço (Aluísio de Azevedo); A Cidade e as Serras (Eça de Queiroz); Capitães da Areia (Jorge Amado); Vidas Secas (Graciliano Ramos); Claro Enigma (Carlos Drummond de Andrade); Sagarana (Guimarães Rosa); Mayombe (Pepetela). FONTE: <https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2016/03/11/fuvest-divulga-lista-de-livros-obrigatorios-para-2017-2018-e-2019.htm>

Também afirma que as obras “sempre serão *demais* se precisarem ser *trituras* pelo estudante em curto espaço de tempo (...) para serem depois devolvidas – dissolvidas por ocasião dos vestibulares” (ROCCO, 1989, p. 124, grifos da autora).

Não pretendemos neste estudo confrontar questões metodológicas referentes ao vestibular, uma vez que esse não é o eixo de nossa investigação, contudo, ao observarmos certas práticas pedagógicas, talvez possamos melhor elucidar nossa proposição sobre a dicotomia “prazer/obrigação”. Retomando essa questão em outro texto, Rocco (1986, p. 78, grifo da autora) afirma que

[...] nossos jovens são frequentemente *coagidos* a realizar leituras nem sempre acessíveis e motivadoras, fato que se agrava pela natureza das posturas metodológicas adotadas, as quais, no mais das vezes, visam fundamentalmente à obtenção de conhecimentos acumulados por parte do estudante, com fins pragmáticos e utilitários, na medida em que tais “*conhecimentos*” permitem, quem sabe, passar pela barreira do vestibular.

Os fins (passar no vestibular) justificam os meios (obrigação das leituras). Consolida-se assim o conceito “leitura para avaliação” que acaba se tornando em prática recorrente em sala de aula. Para comprovar se os seus alunos acataram a sugestão/determinação, o professor aplica uma prova que ratificará a capacidade do estudante em interpretar o texto. Leahy-Dios (2004, p. 92) afirma que

[...] as escolas agem como árbitros do gosto, tratando seus alunos como audiência alheia ao empreendimento cultural, no qual atuam simplesmente como espectadores em uma performance.

Um aspecto interessante em relação à seleção de obras a serem lidas pelos alunos é a polêmica a respeito dos best-sellers, que nos últimos anos têm conquistado cada vez mais leitores jovens, e que, geralmente, são obras marcadas negativamente e discriminadas no ambiente escolar. Silva (2013, p. 167) afirma que

[...] enquanto a única leitura legitimada pela escola estiver restrita aos cânones literários, a impressão de que hoje crianças e jovens leem menos do que antigamente continuará a repercutir dentro das instituições escolares. Um dos livros que encontrou fora dos muros da escola o seu espaço junto ao público leitor é a série que focalizamos

em nossa pesquisa. Os títulos da coleção Harry Potter cativaram os leitores e levaram a uma série de críticas de escritores e pesquisadores de literatura. Entre os argumentos dos que reprovam a série, em especial Bloom e Colasanti, está a redução do sucesso a estratégias de *marketing* empregadas para a divulgação dos livros e o uso de elementos consagrados da literatura clássica. Por outro lado, há aqueles que apontam pontos positivos das histórias, destacando a capacidade dos livros de atraírem crianças e jovens para a leitura, oferecendo-lhes um contato prazeroso com a literatura.

Não se pode negar que os best-sellers representam um aumento substancial no interesse pela leitura literária, podendo se configurar em boa estratégia – principalmente entre crianças e jovens. Interesse que pode se transformar em hábito. Segundo Todorov (2009, p. 82),

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*. Não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (grifos do autor).

Não se pode menosprezar uma obra que vendeu milhões de exemplares e que ajudou a formar outros milhões de leitores. Depois da “explosão” midiática ocorrida com “Harry Potter” e também com “O Senhor dos Anéis”, a leitura literária entre adolescentes e jovens foi alçada a outro patamar contribuindo para que outras obras fossem consumidas. Existem na atualidade centenas de blogs literários no Brasil, talvez milhares. Grande parte desses blogueiros iniciou sua atividade literária com o advento desses livros. E não parou mais. Esse *boom* experimentado no meio literário pode ser confirmado pelo surgimento de uma rede social que tem como temática justamente a divulgação de livros e o compartilhamento de leituras e resenhas literárias entre os seus mais de quatro milhões de usuários cadastrados. Denominado Skoob<sup>5</sup> (books, em inglês, ao contrário), o site tem uma interface contemporânea com imagens de capas de livros e publicidade de grandes editoras. Se auto-intitula como a maior rede social para leitores do Brasil – conhecidos como *scoobers*.

---

<sup>5</sup> **Skoob** é uma rede social colaborativa brasileira para leitores, lançada em janeiro de 2009 pelo desenvolvedor Lindenberg Moreira. O site tornou-se um ponto de encontro para leitores e novos escritores, que trocam sugestões de leitura e organizam reuniões em livrarias. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Skoob>

Longe de ser um aspecto consensual entre os teóricos, a questão do gosto, do prazer, da escolha e da obrigação também é problematizada por Magnani (2001, p. 63):

Se propomos ao aluno que ele *deve* ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita. Por outro lado, a imposição de leituras tem mostrado que a noção de valor contida na seleção de textos pode gerar equívocos no contexto da nossa realidade educacional, reforçando o des-gosto do aluno pela leitura e pela literatura (grifo da autora).

Ou seja, se o gosto se dá por intermédio dos acessos aos códigos de leitura e escrita em uma determinada condição social, o “des-gosto” igualmente cresce em meio a uma construção simbólica marcada por imposições e avaliações praticados no exercício do ensino de literatura e que passa, obrigatoriamente, pela seleção de textos a serem lidos.

Na mesma direção, Averbuck (1984, p. 34) apresenta a relação entre leitura e motivação

O gosto pela leitura só poderá existir se o ato de ler for ao encontro das verdadeiras motivações dos leitores. É importante lembrar que a ausência de “motivação” para a leitura, alegada por muitos professores, está, de fato, ligada ao reconhecimento, pelos leitores, de que os textos que lhes são impostos não lhes dizem respeito (nem social, nem psicologicamente) e à consciência, por estes leitores, de que o ato de ler, em si, não lhes trará maiores gratificações ou recompensas na sociedade em que vivem.

Acreditamos que o destaque feito por Todorov em relação a uma postura de encorajamento por parte dos professores – “encorajar a leitura por todos os meios” –, pode ser a chave para a formação do aluno leitor. Outra questão importante a se refletir no processo formativo em relação à leitura refere-se ao fato de que no cotidiano escolar observa-se muitas vezes uma dicotomia entre o deleite e o compromisso, entre o dever e a satisfação. A interpretação que podemos formalizar seria a de que a leitura literária, no contexto escolar, num determinado período deixa de ser prazer e se transforma em obrigação. Assim, em que medida podemos atribuir à leitura o sentido de prazer, deleite, recreação, e em que tempo ela deixa de proporcionar essas experiências e se torna atividade puramente técnica? Se isso ocorre de fato,

essa divisão que segmenta a leitura em duas vertentes opostas – prazer/obrigação –, como podemos compreender, efetivamente, a questão da leitura literária como agente transformador?

Para Magnani (2001, p. 43)

Tratar de leitura e literatura é tratar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; (...) E tratar em formação do gosto é retornar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre *prazer* e *saber*. (grifos da autora).

Segundo Todorov (2009, p. 24)

Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela [literatura] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

O autor acrescenta ainda que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92). Uma das questões que podemos propor sobre este tema seria: que resultados os professores esperam em relação às leituras sugeridas em sala de aula? A apropriação sincrética de um conteúdo teórico que poderá/deverá ser mensurada numa avaliação ou o enriquecimento cognitivo diante de uma reflexão subjetiva? Ou, quem sabe, as duas coisas?

Para Magnani (2001, p. 49)

A escola se torna, assim, o intermediário privilegiado na sistematização da trivialidade, na medida em que, como instância ao mesmo tempo legislativa e executiva, exerce uma censura velada, estabelecendo para quê, por quê, como, o quê, quando, onde e quem lê.

Seria a escola o grande juiz que define o que é “bom” como leitura e o que “não é bom”?

Geraldi (2006, p. 97) referindo-se ao contexto da leitura literária na escola, analisa que esta reproduz as barganhas próprias do sistema capitalista:

A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não-rendosa”: lê-se um romance para preencher

uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...)

Conforme já explicitado, não estamos assumindo aqui o pressuposto de que apenas a leitura com prazer é profícua, e também que qualquer tipo de leitura promove o conhecimento. Entretanto, não se pode deixar de lado o entendimento de que o “gosto” é metáfora relevante para a formação do aluno leitor como também não podemos “naturalizar” o gosto, sob a alegação de que o simples contato desde cedo pode determinar a sua formação. Não é apenas por intermédio do contato com os livros que o gosto (ou o leitor) vai se desenvolver.

Podemos apreender com mais especificidade os caminhos para a formação do leitor ao analisar as pesquisas de Silva (2005) e Leite e Higa (2011). Em sua pesquisa, Silva (2005), aponta que as crianças de uma escola particular investigada tiveram contato intenso com a literatura devido aos diversos projetos literários desenvolvidos até os anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalharam esses projetos literários sem nenhum tipo de avaliação. As avaliações começaram a acontecer na segunda etapa do Ensino Fundamental. Essa pesquisa apresenta pistas que nos ajudam a discutir o próprio processo de avaliação assumido pelas escolas e o que ele pode representar para a formação de leitores. As crianças investigadas por Silva (2005) desenvolveram um gosto muito intenso pela leitura literária, e que continuou em sua vida escolar, provavelmente porque elas puderam viver anos de apropriação de leituras em que o principal aspecto era a fruição, o prazer literário, sem preocupação com cobranças ou avaliações relacionadas a nota.

De forma oposta, a pesquisa apresentada por Leite e Higa (2011), apresenta um trabalho cujo objetivo foi analisar a mediação e as práticas pedagógicas de duas professoras, buscando identificar as repercussões de natureza afetiva na relação de seus alunos com a leitura. Para isso, acompanharam uma turma de 1ª série, durante um semestre letivo sob responsabilidade de uma das professoras, e, no semestre seguinte, observaram a mesma turma, já na 2ª série trabalhando com outra professora. Em razão do tipo de mediação que se estabeleceu entre os alunos e as professoras, bem como o tipo de prática pedagógica envolvendo a leitura, a



pesquisa relata os processos de aproximação e de afastamento das crianças com as práticas de leitura. Os resultados demonstraram que os alunos, durante a 1ª série, estavam construindo uma relação bastante positiva com a leitura, em razão das experiências vividas com a professora, que lia diariamente de uma maneira muito interessante e envolvente, além de, frequentemente, promover o acesso dos alunos aos livros. Na 2ª série, no entanto, essas práticas não se mantiveram com a professora seguinte. Nessas condições, os pesquisadores observaram um afastamento dos alunos com a leitura, percebido inclusive pelas famílias. Concluíram que as experiências vivenciadas durante a 1ª série, que aproximaram os alunos da leitura, não foram suficientes para que eles se mantivessem leitores após esse período, não apenas pelas diferenças evidentes na mediação feita pelas duas professoras, como também pelo próprio tempo de contato dos alunos com a literatura – apenas um ano letivo e com crianças em tenra idade.

Essas pesquisas podem nos auxiliar a entender que o desenvolvimento do hábito (e também do gosto pela leitura literária) é um processo que demanda alguns aspectos como: a) a maneira como a aproximação com a literatura acontece; b) por quanto tempo acontece a exposição aos elementos literários; c) em que momento da vida escolar do aluno acontece o contato com a literatura. São aspectos que nos remetem aos recursos de mediação. Leite e Higa (2011, p. 142) assumem que:

A Teoria Histórico-Cultural refuta a tese de que o indivíduo nasce geneticamente predisposto para ser um sujeito-leitor. Coerente com seus pressupostos teóricos, assume-se que os indivíduos constituem-se como leitores a partir de uma história favorável de interação com a leitura e suas práticas sociais, por intermédio de diversos agentes mediadores; entre os quais, destaca-se, sem dúvida, o professor no seu trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Ao reconhecermos, com base na teoria histórico-cultural, que o sujeito não nasce predisposto a ser um leitor, torna-se ainda mais significativa a presença do professor, bem como de suas práticas, promovendo o envolvimento dos alunos com a literatura, contribuindo para a formação de alunos leitores.

Magnani (2001, p. 138, grifos da autora) corrobora a respeito da formação do gosto, afirmando que

[...] pode-se *aprender a ler* e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se *formar* o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem.

Na mesma direção, Maria Lajolo (2005, p. 5) provoca: “Seus alunos não gostam de ler? Será que não gostam mesmo? Se não gostam podem vir a gostar, pois gosto se aprende”. A autora afirma ainda que “o prazer da leitura é um prazer aprendido. Para gostar de ler literatura, é preciso aprender” (2005, p. 5). Em outras palavras, gosto se aprende. E o gosto pela leitura mais qualificada demanda um processo que vai além da obrigação, além das exigências pedagógicas. Não se vai de Pedro Bandeira ou Monteiro Lobato diretamente a Tolstói ou Dostoiévski. Existe um oceano de possibilidades, escolhas, influências e etapas a serem paulatinamente vencidas até que o leitor, mais maduro e consciente de todas as idiossincrasias presentes nas diferentes correntes literárias, possa finalmente dizer-se possuidor de um gosto literário. E ainda assim ele continuará conhecendo novos autores, novas histórias, novas formas de se encantar pela literatura.

É inegável que se trata de um desafio e tanto: ensinar alguém a gostar de algo, neste caso, a literatura. Acreditamos que isso só se torna possível (o despertar do gosto pela leitura literária nos alunos) quando o professor igualmente revela esse gosto. Lajolo (2005, p. 6) afirma que

O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós — educadores de hoje — se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes.

Portanto, para que surjam leitores apaixonados pela leitura literária é imprescindível que primeiro desponham professores entusiastas e engajados no estímulo à literatura. Quanto mais professores, que tenham desenvolvido o gosto pela leitura literária e que considerem que tal leitura está para além de uma obrigação curricular, estiverem dispostos a compartilhar com seus alunos esta visão, mais ressonância em relação ao interesse pela literatura se manifestará. Burlamaque (2006, p. 79) defende que “a missão do professor constitui-se em iniciar a criança no mundo das letras, incentivando o gosto pelo

livro, o desenvolvimento do hábito da leitura”. Certamente que essa “missão” de incentivar o gosto pelo livro está entre as mais significativas para o futuro dos seus alunos. Como pensar o desenvolvimento do hábito da leitura literária em crianças, adolescentes e jovens, sem usar mecanismos de controle? Longe da obrigação? Nessa perspectiva, o modo como é feita a mediação é revelador.

Se considerarmos que é na escola, e somente nela, que muitas crianças e adolescentes têm contato com a literatura e a leitura literária, compreendemos a importância de seu papel. Ainda que exista a ausência de uma convivência desejável do aluno com a leitura literária na escola, mesmo assim, é nesse pouco contato que pode surgir o estímulo para a formação do leitor. O papel do professor é igualmente fundamental, pois segundo Martins e Moser (2012, p. 11), “o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas por uma mediação que lhe permite um acesso indireto”. E é na configuração em que essa mediação se dá que se possibilitam novas apropriações culturais por parte dos alunos.

Rocco (1986, p. 80) afirma que a escola é, enquanto difusora oficial e talvez na vida inteira do aluno, a única matriz de educação a trabalhar de forma sistemática com literatura. E justamente por essa razão é que a escola é a instância apropriada para que haja uma revitalização do ensino literário “mas não estaticamente e sim de forma dinâmica e participante” (ROCCO, 1986, p. 81).

Paulo Freire (2011, p. 19) afirma que

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Antes de lermos palavras, lemos o mundo e a leitura do mundo garante o significado e a produção de sentidos. Nossa relação com o texto parte daquilo que conhecemos de antemão, das nossas vivências familiares, nossos traumas e frustrações, nossas alegrias e vitórias, nossos brinquedos e sonhos, nossas comidas favoritas e animais de estimação. Um menino corre atrás de uma bola de futebol com seus amigos na rua ou pelos campinhos de terra antes de sequer imaginar que aquele objeto pode ser representado

graficamente por quatro letras – B O L A – e que, por essa razão, também pode ser lido e escrito. Da mesma forma esse objeto, bola, consegue se transformar em conteúdo de fantasias literárias e em histórias fantásticas com os mais variados desfechos, como na obra “O maluquinho por futebol”, do escritor Ziraldo.

Essa transição da leitura do mundo para a leitura da palavra trata-se de um dos mais importantes saltos na condição humana. A alfabetização é a responsável por isto. Ao aprendermos a ler e a escrever somos introduzidos num mundo novo e ilimitável. E, nesta perspectiva, a literatura pode se revelar em um dos instrumentos mais surpreendentes nos levando a desbravar novos horizontes e, com o suporte da nossa imaginação, apropriarmo-nos da visão que ela nos oferece.

Todorov (2009, p. 77) alega que “como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”.

Averbuck (1984, p. 34) contribui para essa reflexão, defendendo que

A utilização pela escola de textos que digam respeito à própria vida dos leitores e que os façam encontrar na leitura sua própria descoberta da vida pressupõe, evidentemente, uma interferência ao nível dos processos de produção cultural.

Não podemos negar a hipótese de que a literatura tem o poder de contribuir para o desenvolvimento humano

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (TODOROV, 2009. p. 76).

O leitor quando mergulhado em um texto cativante, dinâmico, envolvente, pode experienciar viagens com a ajuda das palavras e conseguir, pelo menos naqueles instantes de leitura, afastar-se de quaisquer outras interferências esquecendo o mundo à sua volta. E essa “viagem” com a ajuda da imaginação, acreditamos que pode nos proporcionar experiências muito significativas.

Considerando que a imaginação exerce papel fundamental para o desenvolvimento humano, Vigotski (2014, p. 4) destaca que:

[...] a imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas.

Sempre que somos estimulados a imaginar aquilo que o nosso sistema sensorial não pode experienciar, nos forçamos a conceber os cenários, personagens e universos ficcionais, intensificando a nossa capacidade criativa. A partir de uma narrativa rica de composições imaginativas, cenários, suspense, intriga, personagens adoráveis ou odiosos, lugares que provocam repulsa, medo ou afeição, somos projetados a uma construção simbólica, guiados pelo autor a um mundo novo. Vigotski (2014, p. 15) destaca que “a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem”.

Há uma frase emblemática atribuída ao físico Albert Einstein que diz que “a imaginação é mais importante que o conhecimento”. Apesar da condição do autor da premissa, alguém reconhecidamente notório no campo do conhecimento científico, ou talvez justamente por esta razão, trata-se de assertiva de grande valor. Zilberman (2008, p. 7) reforça essa alegação ao esclarecer que

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto.

Dessa forma a imaginação, componente essencial para a leitura literária, ao aprimorar nossa capacidade criativa pode servir como suporte para o raciocínio, tanto lógico quanto intuitivo. Desde a infância, em nossos primeiros encontros com as fábulas, nas histórias que nossas mães ou avós nos contavam na hora de dormir, até os dias atuais ao mergulharmos numa leitura literária – seja nos clássicos em seus textos eruditos ou nos roteiros ágeis dos best-sellers atuais –, é pela imaginação que se torna possível penetrarmos na

história, passearmos pela trama, pelos cenários e personagens. “A imaginação também é condição, propulsão e manifestação de toda a subjetividade, sendo por isso a ligação entre sensibilidade e intelecto, entre ciência e arte” (GIRARDELLO, 2011, p. 89). Nesse contexto claramente inclui-se o exercício da leitura literária com todas as suas conexões.

Sendo assim, podemos inferir que a leitura literária pode ser compreendida como possibilidade que serve de apoio para o desenvolvimento humano, em que pese a relevância que as histórias podem representar para nossa trajetória de vida. Além disso, consideramos a literatura como importante produção cultural.

Rocco (1989, p. 125) aponta que

A literatura, enquanto realização artística, cria um espaço multifacetado que se revela rico em visões de mundo. A literatura diz as coisas que conhecemos e fala fundamentalmente à nossa imaginação. Mas ela não apenas diz coisas, ela as diz de um modo muito especial. A literatura enquanto arte e na diversidade de conteúdos e enfoques com que trabalha, é uma forma de conhecimento que projeta dimensões imponderáveis do real; de um real que é histórico, de um real que é psicológico, de um real que é também individual e social.

Como já destacamos, é a imaginação a responsável por trazer possibilidades para uma compreensão subjetiva do texto literário nos auxiliando na “visualização” dos personagens, cenários e contextos da trama. É ela que orienta a leitura e nos conduz pela história. Vigotski (2014, p. 4) ressalta que “a psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias” e acrescenta ainda que “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (2014, p. 12).

Podemos imaginar uma girafa cor de rosa voadora mesmo sem nunca termos visto uma. Isso porque, desde o nosso nascimento, acumulamos informação e experiência que com o passar dos anos nos permitem fazer essas abstrações. Sabemos o que é uma girafa, já vimos em um zoológico, no cinema, na televisão, nos filmes e desenhos animados, nas revistas, livros e gibis de histórias em quadrinhos. Sabemos distinguir a cor rosa diante de tantas outras cores e até mesmo distinguimos variações de rosa – rosa claro,

rosa bebê, rosa choque, pink. Podemos igualmente inferir que o aludido animal provavelmente tem asas – afinal, ela voa.

Pronto, conseguimos vislumbrar essa “coisa” a partir das conjugações que a nossa imaginação nos permite criar, capacidade que advém das nossas experiências e daquilo que conhecemos de antemão. Vigotski (2014, p. 14) exemplifica isso quando afirma que “se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, formar uma ideia adequada de deserto ou de Revolução Francesa seria uma tarefa completamente impossível”.

É inegável a perspectiva de Vigotski de que a imaginação não se constitui de um conceito metafísico ou de uma inspiração transcendental que acomete um indivíduo bem-aventurado. Ela tão somente manifesta a condição de bagagem de informações, conhecimentos e experiências acumulados por esse indivíduo. Trata-se de uma capacidade advinda do nosso contexto de formação social a que Vigotski (2014, p. 11) denomina como “a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade imaginativa”. Para o referido autor, “a imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando, em primeiro lugar, os elementos da realidade, combinando, depois, as imagens da fantasia, e assim sucessivamente” (p. 11).

Isto é, quanto mais abundante for a experiência de alguém, quanto mais conhecimento acumulado, quanto mais lugares visitados, culturas e línguas exploradas, diversidade de relações interpessoais vivenciadas, tanto mais significativas serão suas referências imaginativas. Essa “pobreza infantil” com o passar dos anos, e também conforme as condições e ambiente em que a criança se desenvolve, vai se transformando, somando-se e enriquecendo-se a cada novo conceito aprendido.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Portanto essa “produtividade da imaginação” está relacionada ao universo das experiências de que o indivíduo se apropriou.

Retomando a questão sobre o suporte que a imaginação pode representar, voltamos à literatura e sua condição estética. “A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não” (GIRARDELLO, 2011, p. 76). É na perspectiva de a imaginação representar para a criança uma condição de liberdade, que podemos destacar a literatura como geradora de possibilidades imaginativas. Segundo Girardello, 2011, p. 77

Uma das condições mais frequentemente apontadas como favoráveis à imaginação é a possibilidade de fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte.

Esse contato profundo da criança com a literatura demanda outros aspectos que implicam distintos atores que podem estar envolvidos nesse tema como escola, professores, família, amigos. “A imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança (GIRARDELLO, 2011, p. 77). Não se aprende a ler e a escrever em alguns dias, assim como também não se desenvolve o hábito da leitura em alguns dias. A participação ativa da família e da escola é condição essencial para a formação do leitor.

Rocco (1992, p. 3) explicita preocupação em relação às formas como o ensino literário é organizado e as possibilidades de desenvolvimento dos processos imaginativos, que podem ser geradas a partir dele

[...] preocupo-me com certos aspectos culturais da formação do homem sobretudo em nosso tempo, denunciado como sendo um *tempo de crise*. E, por acreditar ainda na literatura como veículo essencial para o desenvolvimento da imaginação criadora, bem como para a perpetuação de valores fundamentais, tal preocupação, como não poderia deixar de ser, volta-se, e de maneira incisiva, para o ensino literário.

O universo literário constitui-se num ambiente rico de oportunidades para as interações socioculturais. A prática de contação de histórias para as crianças, por exemplo, caracteriza-se como componente significativo para o desenvolvimento da imaginação. “A imaginação alimenta-se de imagens novas e por isso talvez ela seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas” (GIRARDELLO, 2011, p. 83). A autora aponta igualmente



proposição sobre a importância das narrativas para o desenvolvimento da imaginação

Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciados pelas crianças (GIRARDELLO, 2011, p. 82).

Assumimos então o pressuposto de que a leitura literária, ao instigar nossa imaginação, pode ser considerada como recurso estético que nos envolve produzindo emoções diversas. Num texto literário, as palavras quando ganham vida, transformam-se em contornos reais de um percurso subjetivo que pega o leitor pela mão e o conduz pelos caminhos criados pela imaginação do autor – e que irão estimular a imaginação do leitor.

Se assumirmos a premissa de que a literatura pode servir como suporte para a formação humana em seus aspectos culturais e também para o desenvolvimento da imaginação, tornam-se ainda mais relevantes projetos que valorizem a literatura e a leitura literária auxiliando a promover o interesse pelas histórias e pelos livros.

### 3. MÉTODO

Essa pesquisa<sup>6</sup> configura-se como um estudo de caso, cujo objeto de investigação é o Projeto denominado “Sarau Literário”, que, como já foi mencionado, é um projeto pedagógico idealizado e implementado por uma Escola Pública Estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foi criado por iniciativa de uma professora de Artes, ao se ver desafiada pela coordenação pedagógica da escola a respeito da necessidade de se desenvolverem nos alunos melhores competências na leitura e na escrita. O Projeto foi criado em 2011 e, durante a realização desta pesquisa, em 2016, estava em sua sexta edição.

Como já apresentado, o objetivo principal da pesquisa foi investigar o Projeto Sarau Literário identificando os fatores que contribuem ou dificultam a formação de alunos leitores. Em relação aos objetivos específicos do nosso estudo, nos concentramos em conhecer o funcionamento e as propostas do Projeto Sarau Literário, em toda sua amplitude, dentro e fora da sala de aula, bem como verificar a participação dos alunos, dos professores e da equipe gestora. Buscamos, do mesmo modo, identificar as percepções, tanto de professores quanto de alunos, a respeito da formação de leitores literários

Lüdke e André (1986, p. 19) definem que:

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

As autoras também destacam que “[...] para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Ainda de forma relevante, atestam que o estudo

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, sob o parecer nº 1868958.

[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Com apresentado, a pesquisa contou com os seguintes instrumentos metodológicos:

- Observação das atividades desenvolvidas antes (ensaios, preparativos, montagens de cenários e decoração) e durante a realização do Projeto Sarau Literário;
- Entrevistas (gravadas em áudio) com a professora idealizadora do projeto e com outros professores participantes, além da equipe gestora e também com dois alunos participantes do Sarau Literário;
- Questionário para os alunos participantes do Projeto;
- Análise de documentos com informações sobre as edições anteriores do Projeto Sarau Literário.

As observações envolveram os seguintes aspectos:

- Trabalhos desenvolvidos em sala de aula referentes às apresentações para o projeto;
- Ensaios e preparativos relativos ao evento;
- Participação dos alunos durante o Sarau Literário e seus procedimentos com relação às instruções recebidas.

Em referência ao processo de observação, Ludke e André (1986, p. 27) explicitam que:

Tendo determinado que a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma de sua inserção na realidade.

A observação das atividades desenvolvidas durante a realização do Projeto Sarau Literário foi um recurso essencial para compreender o seu

funcionamento e para verificar o nível de participação e envolvimento de professores e alunos. Relativamente ao papel do observador, Lüdke e André (1986) reforçam habilidades como responsabilidade, autodisciplina e comprometimento como competências indispensáveis para o exercício da observação.

Antes da realização do Sarau Literário estivemos acompanhando presencialmente algumas aulas de preparação para o evento com a professora organizadora do projeto e também com a professora de Língua Portuguesa, que foi a professora que esteve mais envolvida nos preparativos e também nos trabalhos relacionados ao Sarau (além da professora organizadora do projeto). Essas visitas relacionaram-se exclusivamente ao objetivo de observar todo o trabalho de preparação e também os ensaios relativos a todas as atividades desenvolvidas para o Sarau Literário. Foram momentos em que fizemos diversas anotações, algumas gravações em áudio e também tiramos fotografias das atividades. Esse material nos ajudou posteriormente em nossas análises do projeto.

As observações aconteceram tanto em salas de aula como na área externa (pátio) da escola. Foram três dias distintos, em um intervalo de uma semana, em que pudemos realizar esse trabalho de observação. Acompanhamos aulas regulares da professora idealizadora do projeto nas três turmas do 6º ano (A, B e C) e nas duas turmas do 7º (A e B), como também acompanhamos uma aula com a professora de Língua Portuguesa numa turma do 6º ano.

No segundo dia de observação, durante a aula com a professora de Língua Portuguesa numa das turmas do 6º ano, pudemos conhecer o trabalho de criação de um livro de fábulas desenvolvido pela turma. Este livro começou a ser elaborado no início do ano com a divisão da classe em grupos de quatro alunos. Esses grupos criaram suas próprias histórias e também as ilustrações. Neste dia, igualmente, assistimos as tarefas de finalização da decoração que seria usada durante o Sarau Literário.

No terceiro dia de observação, ao final dos trabalhos em sala de aula, pudemos também acompanhar as atividades que a professora idealizadora do projeto realizou com os alunos no pátio da escola. Essa atividade foi um ensaio onde todos os alunos desempenharam as tarefas que haviam preparado e

serviu para que eles pudessem fazer alguns ajustes que se mostrassem necessários e também para que a professora pudesse acompanhar os trabalhos e corrigir possíveis erros. Participaram dessa atividade as cinco turmas que apresentariam os trabalhos no Sarau Literário – os três 6<sup>os</sup> e os dois 7<sup>os</sup> anos. Durante esse período os alunos eram supervisionados pela professora organizadora do projeto, pela professora de Língua Portuguesa, pela coordenadora pedagógica e também por outros professores que auxiliaram nos ajustes das apresentações – casos do professor de Geografia e também da professora de Educação Física, que ensaiou uma apresentação de dança rítmica com alguns alunos.

Neste dia também pudemos acompanhar os ensaios das peças de teatro que foram montadas pelos alunos. O professor de Geografia esteve bastante envolvido nesta atividade, contudo era a professora organizadora do projeto que mais alertava para as falhas e apontava como ficaria melhor cada detalhe das encenações.

Em relação às observações durante o evento, estivemos presentes para acompanhar todas as atividades nos dois dias em que o mesmo foi realizado. No primeiro dia as atividades aconteceram conforme o planejamento feito pela professora organizadora do projeto e na área estipulada, ou seja, no pátio da escola. As estações foram montadas ocupando vários espaços do pátio sendo que muitas delas puderam aproveitar a sombra das árvores o que colaborou para propiciar uma sensação agradável para todos os participantes.

No segundo dia, devido à questão meteorológica – havia ameaça de chuva – as apresentações foram transferidas para uma quadra coberta da escola, que fica num terreno contíguo, sem que houvesse prejuízo para o desenvolvimento dos eventos, que ocorreram normalmente.

As atividades foram as mesmas durante os dois dias de Sarau, sendo que, conforme já mencionado, as apresentações foram feitas pelos alunos dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos e o público era formado pelos alunos do 2<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental que eram levados às estações por monitores que haviam sido previamente convocados e preparados para esse trabalho. Esse grupo de monitores era formado por alunos voluntários do Ensino Médio e também por alunos do Ensino Fundamental (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano). Portanto, a monitoria foi umas das atividades que compuseram o Projeto. Assim, parte dos alunos do 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup>

ano envolveram-se no Sarau Literário como monitores e, por consequência, as professoras dos alunos assistentes do Sarau Literário não tinham a responsabilidade de monitorar as atividades, e ficavam livres apenas visitando as estações.

Foram 16 estações de trabalho divididas entre os alunos participantes do projeto, além das apresentações de teatro e de outras preparações como o correio poético, atividade em que alunos distribuíaam recortes de papel com poesias, chuva poética, que se tratava de guarda-chuvas decorados com poesias amarradas às suas hastes, passarela poética, que era um corredor existente entre dois prédios decorado nas duas laterais com poesias e ilustrações feitas pelos alunos, além de árvores decoradas com poesias e também com livros e gibis. Grande parte da decoração do espaço utilizado para o Sarau Literário foi realizada no dia anterior à abertura do evento e as arrumações finais aconteceram no início do horário escolar vespertino – 13h. Todos os alunos participantes do Sarau mobilizaram-se para levar carteiras, cadeiras, mesas, toalhas, livros, lápis, papéis e brinquedos, entre outros objetos decorativos, que seriam utilizados durante o evento.

Ao final do dia, próximo das 17h30, as estações foram desmontadas e todos os móveis e materiais foram reconduzidos pelos alunos às salas de aula. No segundo dia o mesmo trabalho foi refeito, com a diferença de que as estações foram montadas no espaço da quadra coberta, formando um grande círculo que dava a volta em todo espaço, e também permitido que houvesse uma proximidade bem maior entre as estações. Ao final, assim como havia acontecido no primeiro dia do Sarau, todos os objetos foram recolocados em seus respectivos lugares.

Podemos considerar que a observação, nos diversos momentos em que aconteceu, se constituiu em instrumento extremamente relevante para apreender os diversos elementos que constituíram a preparação, a organização e a realização do Projeto Sarau Literário. Pudemos acompanhar de forma muito próxima algumas dessas etapas o que foi importante para compreender como o Projeto se constitui e perceber as diferentes possibilidades de participação de alunos e professores.

Outro recurso essencial para nosso estudo foi a entrevista, que tem sua importância na apreensão da realidade escolar. É instrumento que aproxima o

pesquisador da realidade a ser estudada e revela detalhes significativos. Bogdan e Biklen (1994, p. 136) afirmam que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista” e também que “o seu papel, enquanto entrevistador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

A entrevista é, portanto, instrumento relevante mesmo quando imaginamos que, num primeiro momento, não tenha acrescentado informações que julgamos pertinentes e também é de fundamental importância o entendimento relativo à condução da entrevista e a forma de avaliar as questões respondidas. Ou seja, é significativo, nesse processo de entrevista, que o entrevistador esteja aberto para apreender todas as ideias que, à primeira vista, não se revelem tão nítidas.

É recorrente, pois, a ideia de que o pesquisador desvela o que está oculto, em geral, a partir da inferência, por meio do processo de dedução, que seria um caminho para superar impressões ou intuições. Tudo isso sempre em nome do rigor científico, cuja prática seria responsável pela definição do procedimento de análise, de forma que o pesquisador possa traduzir o dito e revelar a verdade que estava oculta. Oculta, porém, resgatável (ROCHA et al. 2004, p. 5).

Essa busca pelo rigor científico é condição substancial para a construção do conhecimento e também importante para que o pesquisador supere impressões ou conceitos, muitas vezes arraigados pelas suas vivências. A inferência, e não a intuição, que pode auxiliar nessa questão contribuindo para que essa “verdade que estava oculta” seja revelada e ajude a responder o problema norteador da pesquisa, uma vez que a primeira é a operação intelectual por meio da qual se afirma a verdade de uma proposição, e a segunda se caracteriza como a faculdade de perceber, discernir ou pressentir coisas. É inferindo que se pode resgatar o que está oculto, buscando nas entrelinhas os dizeres e suas representações.

À vista disso, a entrevista pode oferecer material que vai se revelando mesmo depois do momento da entrevista em si. “No texto produzido como resultado do encontro do entrevistador com o entrevistado sempre haverá

menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, retificações etc.” (ROCHA et al. 2004, p. 14)

A entrevista, igualmente, é um instrumento metodológico que permite ao pesquisador conhecer de forma mais profunda os conceitos, ideias, experiências, histórias e viveres do entrevistado ajudando-o a perscrutar detalhes que serão relevantes para a construção do seu trabalho.

Tivemos a oportunidade de entrevistar alguns participantes que estiveram envolvidos no Sarau Literário em encontros que se realizaram no segundo semestre do ano de 2016 e também no primeiro semestre de 2017. A partir desses encontros coletamos informações relevantes para o nosso trabalho de pesquisa que foram transcritas e analisadas. Mantivemos interlocuções com a professora organizadora do Sarau, com a professora de Língua Portuguesa, com as coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a diretora da escola e também com dois alunos participantes do Sarau Literário. As entrevistas ocorreram sempre nas dependências da escola, a maioria das vezes na sala dos professores, mas também ocorreram em outros locais da escola, como nos assentos existentes no pátio e utilizados pelos alunos para os lanches durante os intervalos. Nossa conversa com a diretora e a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental foi na sala da diretora. A última entrevista com a professora Priscila<sup>7</sup>, organizadora do Sarau, foi nas dependências da sua nova escola<sup>8</sup>. Desse encontro também participou a coordenadora pedagógica do Ensino Médio, que se transferiu para a mesma escola da professora Priscila.

Outro instrumento metodológico que utilizamos e que nos forneceu mais alguns subsídios que nos ajudaram a analisar o Projeto Sarau Literário e a sua relevância em relação à formação de alunos leitores foi o questionário. Nosso objetivo foi obter informações dos alunos participantes do Projeto Sarau Literário na edição de 2016, buscando divisar opiniões e conceitos que melhor revelassem suas opiniões em relação à literatura e à leitura literária. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário é uma

---

<sup>7</sup> Priscila: nome fictício para se referir à professora organizadora do Projeto Sarau Literário. Aproveitamos para informar que todos os nomes citados na dissertação são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

<sup>8</sup> A profa. Priscila havia prestado concurso para uma escola de tempo integral. Ao final de 2016 recebeu a notícia da aprovação e conseqüente convocação para assumir as aulas na nova instituição.



[...] técnica de investigação composta por [...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Coletamos informações de 101 alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (que foram as turmas que participaram em 2016 do Projeto), portanto, foi possível envolver um número significativo de alunos. Ainda nos baseando em Gil (1999), há algumas vantagens no uso do questionário que nos parecem interessantes, tendo em vista o nosso objetivo. Trata-se de um instrumento que possibilita atingir um número elevado de pessoas, garantindo o anonimato nas respostas. Em nossa pesquisa tivemos o cuidado de não deixar o questionário demasiadamente extenso, pois se trata de público adolescente. Um dos desafios desse instrumento refere-se à clareza e objetividade das questões. Para evitar incompreensões e problemas de interpretação, bem como uma significativa diminuição da representatividade da amostra, aplicamos o questionário na escola, acompanhados por outros professores e por integrantes da equipe gestora que puderam esclarecer as dúvidas que surgiram. O modelo do questionário aplicado encontra-se no Apêndice 1.

O questionário foi aplicado na primeira semana de dezembro de 2016, num dia de aula no período da tarde. O dia foi estabelecido após conversa com a professora Priscila que também tratou do assunto com outros professores e com a gestão. Havíamos solicitado que a aplicação do questionário acontecesse no mês de novembro, em seguida à realização do Sarau Literário, visando coletar dados que pudessem expressar as experiências e os conceitos dos alunos em relação ao Projeto com maior clareza. Contudo a professora Priscila, idealizadora do mesmo, afirmou que nesse mês haveria um período de provas para os alunos e os professores queriam aproveitar esse período para reforçar os conteúdos trabalhados. Desse modo, diante da situação apresentada, realizamos a aplicação do questionário no mês de dezembro, no final do ano escolar, o que resultou em um número menor de alunos presentes, em relação àqueles que efetivamente participaram do Sarau Literário, que

foram 153 alunos. Não obstante, acreditamos que o número de alunos respondentes – 101 – foi bastante representativo.

Por se tratar de cinco turmas (três 6<sup>os</sup> e dois 7<sup>os</sup>), houve a necessidade de colaboração de outros professores que precisaram liberar os alunos para que participassem desse momento. Nesse dia, esses professores, além da equipe gestora, também participaram da aplicação do questionário, auxiliando na distribuição e recolhimento dos mesmos, como também colaborando com o pesquisador nas dúvidas que surgiram.

A aplicação do questionário se deu em um espaço coberto do pátio, junto à cantina e ao pequeno palco de teatro, uma vez que a quantidade de alunos não caberia em nenhuma classe, e aconteceu no horário de aula. Previamente informados, os alunos trouxeram suas canetas e também cadernos para servir de apoio para a folha do questionário e desse modo puderam responder às questões. Todos sentaram-se no chão formando fileiras, uma atrás da outra, como se estivessem em sala de aula. Foi preciso a intervenção dos professores e também da coordenadora pedagógica com relação ao comportamento dos alunos que, no início, conversavam e brincavam entre si, pois estavam eufóricos com a realização de uma atividade extraclasse. Apresentamos o questionário aos alunos e fizemos uma leitura conjunta para saber se existiam dúvidas em relação ao preenchimento. A pergunta mais frequente foi: “precisa colocar o nome?”. A dúvida foi apresentada mais de uma vez no decorrer do período em que estiveram respondendo o questionário, ao que respondíamos sempre que “não”. Não houve outras interrogações. Mesmo com certa agitação, os alunos corresponderam ao que foi proposto e o procedimento foi realizado tranquilamente. O tempo que os alunos levaram para o preenchimento foi de aproximadamente quinze minutos.

Após o recolhimento dos questionários, seguiu-se uma pequena palestra apresentada pelo pesquisador e previamente acordada com a professora Priscila, com os demais professores e com a gestão. Foi um momento para se ressaltar o trabalho desenvolvido pelos alunos desde os preparativos até a realização do Sarau Literário. Foram destacadas as qualidades observadas em cada trabalho assistido durante todo o período de acompanhamento das atividades e a satisfação em perceber o empenho de todos eles. Também foi

um momento importante para se reafirmar a importância da literatura para o desenvolvimento social, estético e intelectual.

Na sequência houve um momento para perguntas. No princípio os alunos sentiram-se um pouco intimidados, mas com o passar do tempo foram se soltando e então começaram a propor diversas questões sobre como seria o trabalho do escritor e também relativas ao exercício criativo. Questionaram sobre a elaboração de enredos e de personagens, de onde vêm as ideias, como se faz para começar um livro, como se faz para terminar um livro, se o pesquisador, como escritor, se baseia em pessoas reais como inspiração, se há outros livros lançados ou para lançar, entre outras questões. Eram tantas mãos levantadas que a coordenadora precisou intervir, pois o tempo estava se encerrando.

Ao final dessa participação houve um sorteio entre os alunos de dois livros autografados de autoria do pesquisador (O Arquiteto do Esquecimento e João & Maria). O primeiro deles é um drama histórico, apresenta um enredo denso, que narra a história de um sobrevivente do holocausto alemão. O segundo uma comédia romântica – possui um texto contemporâneo, juvenil, mais apropriado para aquela plateia. Foi um momento de descontração e de muita gritaria entre os alunos. Os vencedores demonstraram imensa satisfação em ganhar um livro autografado.

Com relação aos registros sobre a realização do Projeto Sarau Literário, o principal deles a que tivemos acesso foi uma matéria do jornal da cidade que foi publicada em 2015. Essa publicação, que foi matéria de capa do jornal e que ocupou uma página inteira do periódico, discorreu sobre o projeto e suas atividades, além de apresentar algumas fotos tiradas durante o evento. Em nosso contato com a professora Priscila, também tivemos acesso a algumas de suas anotações referentes ao Sarau Literário e relacionadas ao planejamento das atividades. Apesar de um pequeno volume de material, foram documentos que nos auxiliaram a apreender conceitos envolvidos na implementação do Projeto Sarau Literário e também colaboraram para fornecer um conhecimento mais aprofundado sobre o mesmo.

Dessa forma, a análise documental foi o procedimento metodológico que auxiliou para uma melhor compreensão a respeito da implementação de um projeto pedagógico, idealizado por uma professora de Artes, que tem o objetivo

de formar leitores literários, contribuindo para proporcionar aos alunos a aproximação com novas experiências estéticas relacionadas com a literatura.

Souza et al (2011, p. 223) destacam que

algumas vantagens do método de análise documental consistem no baixo custo e na estabilidade das informações por serem “fontes fixas” de dados e pelo fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos.

Essa “estabilidade das informações” representa que os dados não são variáveis e podem ser resgatados a qualquer tempo sem prejuízo quanto ao seu conteúdo.

### **3.1. O LÓCUS DA PESQUISA**

A escola onde se realiza o Sarau Literário é uma Escola Pública Estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Conta com nível socioeconômico que atende, em sua maioria, famílias de classe média. Comporta os Ensinos Fundamental I, com 8 salas; Fundamental II, com 11 salas; Ensino Médio, com 7 salas, contabilizando um número total de 784 alunos. Conta ainda com cerca de 40 professores e a gestão que é formada por duas coordenadoras pedagógicas e a diretora. Possui 2 funcionários administrativos, 3 na limpeza e 4 terceirizados, sendo 2 na merenda escolar e 2 na segurança.

A área externa da escola se constitui de um pátio para recreação que contempla um rico espaço amplamente arborizado e com diversos ambientes extremamente agradáveis e muito acolhedores. Existem mangueiras, ipês e gameleiras imensas, entre outras espécies vegetais, que emprestam cores vivas e vibrantes ao ambiente. Algumas árvores são portentosas, alcançando mais de vinte metros de altura, com seus ramos e folhagens se projetando num extenso raio de abrangência envolvendo as crianças na proteção das suas sombras e auxiliando a brisa em seu ofício de arrefecer o clima nos dias quentes de verão.

O espaço físico é composto por quatro prédios de um pavimento, pátio, estacionamento, quadra coberta e campo de futebol (esses dois últimos são

compartilhados com a comunidade do bairro onde se localiza a escola). O primeiro prédio é onde fica a secretaria, sala dos professores, banheiros dos professores, salas da gestão e arquivos de material pedagógico. Os outros três prédios são divididos em classes de sala de aula. Dois deles são paralelos e convergem para uma parte coberta do pátio onde ficam banheiros, cantina, um pequeno palco para apresentações, além de duas fileiras de mesas paralelas com bancos de madeira coletivos que são usados durante o intervalo ou em alguma atividade específica. O terceiro prédio fica a uma distância de cerca de quarenta metros dos dois primeiros sendo ligado a eles, e à área da cantina, por uma passarela. É no espaço entre esses prédios que fica o pátio com toda sua área verde – solo gramado, árvores de espécies diversas e canteiros com plantação de orquídeas e outras flores. É o ambiente mais utilizado pelas crianças durante os intervalos.

As salas de aula comportam cerca de 30 carteiras, que se organizam separadas, individualmente. Todas as salas são idênticas. A lousa ocupa inteiramente a parede frontal das classes e no fundo existem armários onde ficam armazenados materiais a serem usados nas aulas.

É um exercício quase místico caminhar pela maravilhosa amplitude verde daquele carpete de grama natural que se espalha numa extensão de quase mil metros quadrados. Quando as crianças não estão no pátio é possível ouvir o agradável som oxítono do canto dos pássaros reverberando pelas copas das árvores numa constante sinfonia que se esvai pelo céu. Nos dias de chuva ou depois de uma garoa fina umedecer o solo, expande-se pela relva o marcante perfume de terra e grama, aroma típico de um ambiente rural. Têm-se a impressão de que não estamos na cidade, de que aquele é um local completamente dominado pela natureza, de que o chão inflexível e sombrio recoberto de concreto e asfalto não está a poucos metros de distância daquele lugar, logo ali, do outro lado dos muros.

Trata-se de um espaço que, mesmo não sendo equipado com instalações e materiais de recreação – escorrega, gangorra, piscina de areia, trepa-trepa, entre outros –, configura-se como uma atmosfera que estimula as crianças a brincarem de maneira criativa aguçando a imaginação. É uma experiência singular passar alguns momentos observando as crianças num período de recreio, principalmente para alguém que já está, há algumas

décadas, distante da sua própria vivência deste período escolar, e que também já tem filhos crescidos. A energia inesgotável das crianças é algo surpreendente. Interessante constatar que criança “não sabe andar”, eles movem-se apenas correndo. Se precisam se locomover três, dez ou trinta metros, dá-lhe correr. É um vigor que parece esvair-se pelos poros e que se contagia de um para o outro.

E tem mais, eles não apenas correm, mas também falam muito alto. Sempre. Mesmo que o ouvido do colega esteja ao alcance de um sussurro, um murmúrio leve e cálido, eles gritam a plenos pulmões como se o seu interlocutor não ouvisse bem, ou como se as suas vidas dependessem de quão alto eles consigam falar. A cena parece caótica ao nos depararmos com cem, duzentas crianças “conversando” desse jeito enquanto correm de um lado para outro. Passar alguns minutos nessa condição de observador é exercício que nos leva à exaustão. A correria, os gritos, as conexões físicas e verbais estão além daquilo que se possa compreender. E pensar que eles ainda precisarão retornar para as classes e prestar atenção às aulas, fazer anotações, exercícios de matemática, geografia ou português, vivenciar outro ritmo de relação com os colegas e o(a) professor(a). É inimaginável acreditar que ainda reste energia depois de vinte ou trinta minutos fatigantes de recreio. Mas certamente são estes minutos que repõem a disposição e o entusiasmo para que consigam desenvolver outras competências cognitivas.

### **3.2. O PROJETO SARAU LITERÁRIO**

Referentemente à organização do evento, conforme apontado em nossos procedimentos metodológicos, tivemos a oportunidade de acompanhar os preparativos e ensaios durante algumas aulas das turmas que fariam parte do Sarau. Especificamente para o projeto de 2016, a participação foi restrita aos alunos dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos – três turmas do 6<sup>o</sup> ano e duas do 7<sup>o</sup>, somando cinco turmas num total de 153 alunos. Essa limitação deveu-se a algumas questões administrativas e pedagógicas envolvendo a gestão e outros professores que se sentiram estimulados a promover outro evento, denominado Feira do Conhecimento, que ocorreu na sequência do Sarau

Literário envolvendo os alunos do Ensino Médio e também algumas turmas do Ensino Fundamental.

Participamos de algumas aulas com a professora de Priscila, de Artes, que é a idealizadora e organizadora do Sarau, e também com a professora de Língua Portuguesa, Fabíola, que auxiliou na preparação do evento. Nessas aulas, que aconteceram alguns dias antes do Sarau, as professoras acompanhavam de perto os preparativos e ensaios e também cobravam sobre detalhes que ainda precisavam ser acertados para que tudo corresse dentro do planejado. É importante ressaltar que ambas utilizavam-se do expediente de pontuação positiva para conseguir que os alunos se dedicassem às tarefas propostas, se revelando uma estratégia que atingia seus objetivos. Essa prática será alvo de discussão que faremos a respeito da mediação pedagógica.

Na aula que acompanhamos de uma turma do 6º ano com a professora de Língua Portuguesa, Fabíola, foi-nos apresentado o trabalho literário desenvolvido pela classe no decorrer do ano especificamente para a apresentação no Sarau Literário. A professora nos explicou de que forma o trabalho foi realizado, sendo que a turma foi dividida em grupos de quatro alunos para que debatessem entre si e criassem fábulas (chamados de Contos Maravilhosos). Essa divisão dos alunos em grupos aconteceu já no início do ano letivo. Cada grupo produziu o seu texto, que depois teve uma leitura crítica feita pelos colegas dos outros grupos (todos tiveram a oportunidade de ler todos os textos e apontar sugestões ou críticas aos colegas). Depois de todas essas considerações, e também das observações/correções da professora de Língua Portuguesa, as fábulas originaram uma publicação (impressão em sulfite) como um livro e foi ilustrada com desenhos também feitos pelos alunos. Os livros (três no total, um para cada 6º ano) foram expostos no Sarau Literário. A professora relatou que o fato de os alunos sentirem-se autores de uma obra foi uma experiência enriquecedora para eles.

Ao observarmos a dinâmica envolvendo a participação dos alunos no Sarau Literário fica evidente a percepção de que o objetivo fundamental da professora Priscila, idealizadora do projeto, é promover a aproximação dos alunos ao universo literário, planejando estimular a formação de leitores.

Todas as atividades têm como princípio fundamental a literatura e são várias as possibilidades propostas para que, a partir das preferências de cada

um, eles se envolvam nas propostas do Sarau Literário. Mesmo atividades como jogos de tabuleiro, oficina de origami ou gincana literária, por exemplo, que fazem parte da programação, são acompanhadas da orientação de que os alunos realizem a leitura de diversos materiais. Seja das regras dos jogos propostos, ou sobre o modo de fazer as esculturas de papel.

Nesta edição do Sarau Literário, o escritor Manoel de Barros foi o homenageado do evento, em virtude da comemoração do centenário de seu nascimento. Essa foi uma iniciativa da professora Fabíola, de Língua Portuguesa. A edição do Sarau Literário de 2016 foi a primeira a fazer isso. Grande parte dos textos utilizados foi extraída da obra do poeta mato-grossense homenageado.

São os alunos que escolhem as participações conforme suas aptidões e preferências. Também formam duplas ou grupos maiores (se for o caso), para a realização das atividades. A literatura escolhida também é deixada livre, mas sempre dando preferência às obras do escritor homenageado – Manoel de Barros.

O público do Sarau Literário é composto pelos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. É pensando neles que são feitos todos os preparativos, montagens, leituras, colagens, decoração, ensaios. São eles os assistentes que percorrem todas as estações<sup>9</sup>, que são os locais em que são apresentados cada evento específico, além das representações teatrais, que acontecem em local próprio para isso. Nessas estações, os alunos assistem a uma variada gama de representações culturais que procura envolver, entreter e instigar a imaginação das crianças. As atividades elaboradas para o Sarau de 2016 foram: contação de histórias; poesia sussurrada, atividade em que os alunos usavam tubos de papelão para sussurrar as poesias para os ouvintes; literatura de cordel, onde eram expostos folhetos fixados por prendedores de roupa, exatamente como na tradição da literatura de cordel, característicos desse tipo de performance literária; desafios; jogos de tabuleiro; palavras cruzadas; enigmas e gincana cultural, que eram brincadeiras feitas com as crianças com a intenção de promover descontração; oficina de origamis, em que eram ensinadas algumas técnicas de construção das esculturas de papel; teatro;

---

<sup>9</sup> Estação: designação usada pela professora Priscila, organizadora do Projeto Sarau Literário, para se referir a cada um dos grupos de exposição de trabalho no Sarau.



teatro de fantoches, representando algumas fábulas como Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau; oficina de histórias em quadrinhos/mangá, onde as crianças tinham à disposição diversos gibis para ler; indicações de livros e filmes, em que os alunos discorriam sobre as histórias dos filmes e livros que eles preparavam para apresentar; correio poético, chuva poética, passarela poética, árvore com poesias, árvore com livros e gibis, todas elas construções estéticas que tinham a intenção de apresentar os textos literários de formas não convencionais e também promover a decoração do local. Também foi realizada uma performance do escritor Manoel de Barros e do pai dele feitas por dois alunos do 7º ano. Eles se caracterizaram como os personagens e, sentados diante de uma escrivaninha que dispunha de alguns elementos que remetiam à rotina de vida do escritor, como máquina de escrever, papéis, canetas, livros, telefone, contavam a vida de Manoel de Barros, sua trajetória pessoal e profissional.

A disposição do evento, com estações espalhadas por todo o pátio da escola, auxiliava para que houvesse uma boa distribuição entre as crianças que assistiam/participavam de cada uma dessas estações. Havia, em quase todas, a mesma disposição com uma ou duas carteiras escolares cobertas com uma toalha e sobre ela os itens que compunham aquela estação: livros, gibis, reproduções de capas de filmes, origamis, jogos, brinquedos para melhor ilustrar as histórias, entre outros. As orientações da professora Priscila, idealizadora do projeto, foram colocadas em prática e os alunos empenharam-se em deixar a sua estação o mais interessante possível, de forma a atrair a atenção do público. Seguindo essa dinâmica, cada uma delas era decorada e preparada de acordo com sua função. Em algumas não havia mesas, mas toalhas arrumadas sobre a grama com almofadas coloridas para que as crianças se sentassem à sombra para assistir a apresentação. Alguns contadores de histórias também estavam fantasiados, o que acrescentava maior ludicidade e auxiliava os contadores a conseguir prender ainda mais a atenção das crianças. Outro artifício foi a distribuição de balas e pirulitos para o público assistente, o que também contribuiu para envolvê-los e despertar mais interesse ainda no Sarau. Na maior parte das vezes, as crianças permaneciam certo tempo em cada estação, mas, dependendo da atividade, dirigiam-se mais rapidamente para outra estação. Desejavam ver outras coisas, ouvir outras

histórias, brincar com outras propostas. O tempo de permanência nas estações poderia variar de cinco a dez minutos, ou um pouco mais, dependendo do tipo de apresentação.

Foi uma experiência significativa observar todo esse processo de preparação do Sarau Literário com ensaios, conversas, reuniões, broncas, elogios, questionamentos, brincadeiras, estresse, diversão e todos seus inconvenientes, alegrias, conflitos e triunfos envolvidos na elaboração de um projeto como esse.

Voltar a sentar numa carteira escolar do Ensino Fundamental depois de tantos anos trouxe reminiscências de uma história repleta de medos e incertezas. Em vários momentos foi possível reviver brincadeiras, desentendimentos, demonstrações de amizade, tensões. Cenas que há muito haviam se perdido na memória.

Compreendemos que a escola é, em sua essência, um lugar de ensino e de aprendizagem, de encontros e de discordâncias, de alegrias e de frustrações, de transformações e de inseguranças, de amizades e de inimizades, mas, sobretudo, de evolução. Com todas as suas adversidades, trata-se de um dos lugares mais oportunos para auxiliar no desenvolvimento e na transformação do indivíduo. E, justamente sobre isso, o Projeto Sarau Literário concorre para que crianças e adolescentes, alunos de uma escola pública, encontrem outros referenciais, como a literatura e a leitura literária, que sejam importantes para o seu crescimento.

Como já mencionado, o projeto foi criado como iniciativa de uma professora de Artes a partir de um desafio lançado pela coordenação pedagógica da escola em meados do ano de 2011. À época o coordenador pedagógico reuniu-se com os professores e revelou preocupação com relação às avaliações dos alunos em competências como leitura e escrita – a avaliação apontada foi a do SARESP. Segundo a professora Priscila, idealizadora do Sarau, o coordenador *“pediu para que todos os professores se empenhassem na leitura e na escrita, pois, analisando as provas e gráficos de rendimentos, as dificuldades em humanas eram mais graves que as de exatas”*. O coordenador julgava que seria um dever de todos os professores a sugestão de ideias que pudessem auxiliar os alunos a melhorarem os níveis de habilidade no tocante a essas questões.

Então a professora Priscila teve a inspiração inicial para a criação de um projeto que pudesse contribuir para que os alunos superassem essa dificuldade específica. Esta professora possui uma forte vinculação com a prática da leitura literária desde cedo, prática que se acentuou com o nascimento da sua filha, para quem ela lia contos e fábulas desde os primeiros dias de vida, ainda no hospital (a filha teve paralisia cerebral e permaneceu alguns meses internada). Hoje ela está com 12 anos e, apesar da grande dificuldade cognitiva, ama histórias e atualmente é ela quem lê para a mãe. *“Foi aí que tive a ideia de estimular a leitura através das histórias, as quais estiveram sempre presentes em minha vida”*.

Os elementos iniciais identificados na pesquisa revelam essa relação da professora com o universo literário e de que maneira essa vinculação foi importante para a criação do referido Projeto, que se destaca pelo envolvimento dos alunos com a leitura e sua imersão em várias formas de expressão estética como teatro, poesia, contação de histórias, apresentação de fantoches, histórias em quadrinhos, literatura de cordel, origami, palavras cruzadas, entre outros.

Realizamos entrevistas com a professora Priscila, com outros professores, equipe gestora e alunos, sempre tendo o cuidado de gravar os diálogos, buscando aprofundar nossa investigação a respeito da implementação do Projeto Sarau Literário, à procura de evidências significativas sobre a questão da formação do leitor literário na escola, investigando aspectos que aproximam ou afastam os alunos da leitura literária.

De posse do material empírico produzido em nossa pesquisa, a partir de leituras sucessivas do mesmo, construímos núcleos temáticos, com base em todo o conjunto de dados organizado. Essa construção possibilitou uma análise mais aprofundada sobre o material produzido, buscando apresentar as informações que nos permitiram uma melhor compreensão sobre o objetivo de nosso estudo: investigar o Projeto Sarau Literário identificando os fatores que contribuem ou dificultam a formação de alunos leitores.

### 3.3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS

Conforme exposto, os núcleos temáticos foram criados a posteriori, com base no material empírico. Após leituras sucessivas das transcrições das entrevistas realizadas, identificamos nas falas de professores, gestores e alunos características comuns, que nortearam a elaboração de cada um dos eixos. Na perspectiva de Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 74)

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

Esse processo de reviver o momento da entrevista no exercício da transcrição se reflete no trabalho final e auxilia na tarefa de apreensão daquilo que foi enunciado pelos entrevistados. Tratou-se de atividade que exigiu rigor e atenção para cada detalhe, visto que, em alguns momentos, a singularidade se manifestava em um discurso que precisaria ser interpretado para além daquilo que foi dito. E é nessa dinâmica da inferência que podem surgir elementos que ratificam todo o conjunto do material empírico reunido. Ainda segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 63) a inferência “trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista”.

Num primeiro momento as impressões podem revelar conceitos que nem sempre traduzem a realidade do que se observa. E é nesse trabalho de inferência, quando o pesquisador interpreta as informações com base não apenas nas aparências ou superficialidades evidenciadas, mas busca, nas entrelinhas, os fragmentos mais sólidos das informações, é que se pode revelar a autenticidade dos fatos. As autoras reiteram que “é na prática que se consolidam os procedimentos de análise, mas estes não deverão se ‘fetichizar’ a ponto de afastar os pesquisadores das suas percepções e criatividade” (SZYMANKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 64). A subjetividade do pesquisador não pode ser ignorada nesse processo de análise do material reunido, na perspectiva de que a inferência é sempre construída a partir dos

dados e a expectativa é uma construção de concepção subjetiva. São as suas percepções e criatividade que consolidam o trabalho e conduzem ao seu objetivo. Ainda sobre esse envolvimento do pesquisador com o seu objeto de pesquisa,

O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal. Além disso, ele tem uma expectativa de resultados, e é necessário explicitar essa pré-condição. Considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados significa cuidado com o rigor (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 71)

Essa atenção com o rigor a que as autoras se referem é importante para que o pesquisador tenha o cuidado de não colocar a sua expectativa de resultados à frente daquilo que o material efetivamente apresenta. Embora houvesse certa expectativa em relação aos resultados da pesquisa que ratificassem o Sarau Literário como um projeto com potencial para a formação de leitores literários na escola, o rigor nos procedimentos sempre mereceu atenção e cuidado. Na perspectiva das autoras o processo analítico é “que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2004, p. 71). A análise é o caminho que o pesquisador precisa trilhar para apreender de forma clara as informações a respeito do fenômeno pesquisado.

Baseando-nos nesse referencial pudemos olhar para o material empírico com rigor, realizando leituras sucessivas para apreensão do conteúdo visando elencar potencialidades e limites para a formação de alunos leitores. Foi um exercício em que recorremos a ferramentas do programa de edição de texto marcando as falas de cada núcleo com cores diferentes, reorganizando o conteúdo e identificando similaridades entre as falas dos diferentes participantes do Projeto Sarau Literário a respeito de aspectos que contribuíram ou dificultaram a formação de alunos leitores. Na sequência criamos arquivos de texto para cada núcleo que foram alimentados com as informações correspondentes, para serem interpretadas e discutidas na dissertação. A seguir apresentamos os núcleos temáticos que construímos.

## **4. NÚCLEOS TEMÁTICOS**

Elaboramos, portanto, quatro núcleos temáticos, já mencionados anteriormente: trabalho coletivo na escola; mediação pedagógica; tecnologia e mudanças no comportamento de leitor dos alunos, que serão discutidos a seguir.

### **4.1. TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA**

Ao analisar o material empírico, a questão que mais se evidenciou, tanto nas falas de alguns entrevistados como em nossas observações de campo, está relacionada ao trabalho coletivo na escola, no que se refere ao envolvimento compartilhado de professores, gestão e outros atores que contribuíram para a realização do Projeto Sarau Literário.

Constatamos que as demandas referentes ao trabalho coletivo são aspectos essenciais para a realização do evento, seja nos preparativos e ensaios, nos diálogos e trocas de ideias entre professores e gestão ou no próprio momento do Sarau Literário. Contudo, a partir de uma análise mais apurada do nosso material empírico, pudemos inferir que houve momentos de parcerias de colaboração ao longo das edições do Sarau Literário. Não existem evidências de um trabalho coletivo, de fato, visto que todas as práticas referentes ao Projeto – organização, implantação, ensaios, execução – estão centradas em uma única pessoa, ficando sob sua responsabilidade a coordenação de todas as atividades. Não existem indicativos de envolvimento coletivo que revelem um equilíbrio de forças atuando de forma partilhada. As ideias estão concentradas na professora organizadora do projeto e todas as iniciativas passam pela sua anuência. A gestão entende assim, os outros professores entendem assim e até a própria professora organizadora do Projeto acaba assumindo isso. Desta forma, a estrutura de apoio revela-se fragilizada, uma vez que a base sobre a qual o Projeto se sustenta não possui um contexto de força coletiva.

Diniz-Pereira (2015) ressalta a questão do individualismo, prática recorrente no espaço docente, ao afirmar que “o individualismo tem sido

historicamente construído como uma das características mais marcantes e mais resistentes da identidade docente”. O trabalho da professora Priscila revela esse aspecto, na medida em que, em última instância e diante da responsabilidade como “mãe” do Projeto, cabe a ela conduzir todo o processo de organização do Sarau Literário. Diniz-Pereira (2015, p. 129) ressalta também outras características presentes no magistério e que reforçam o trabalho mais individualizado:

[...] outras características do magistério – o isolamento mútuo dos professores, os dilemas do ensino baseado em metas e na avaliação de resultados, a concepção limitada de formação continuada, as condições de trabalho que produzem uma síndrome do mais-do-mesmo entre os professores – participam do complexo processo de produção dessa subcultura ocupacional que parece se reproduzir muito fortemente no magistério.

O isolamento mútuo a que Diniz-Pereira se refere reforça o conceito de estrutura individualizada sobre a qual a docência está apoiada. Na perspectiva de Rocha, (2012, p. 26) “podemos dizer que o coletivo deve representar uma estrutura de apoio, fomento de experiências e de informações, celeiro de força cooperativa e de aprimoramento das práticas pedagógicas”. Em outras palavras, é na convergência de energia direcionada para um mesmo fim, e no compartilhamento dos saberes, que se constroem condições para se alcançar um objetivo comum dentro da escola. A autora aponta ainda que

no trabalho escolar há uma forte tendência de que cada um desempenhe seu papel, de forma setORIZADA, fragmentada. Não há, muitas vezes, a percepção da importância do papel de cada um em relação ao todo, prevalecendo ações locais que distanciam seus membros do grupo (ROCHA, 2012, p. 27).

Trabalho em equipe demanda uma série de concessões individuais que por diversas vezes acaba fragilizando o todo. Essa “percepção da importância do papel de cada um” pode ser considerada como o eixo central para o sucesso do trabalho coletivo, onde cada um sabe do seu valor, mas, igualmente, reconhece que há valor no trabalho do outro. No entanto, na perspectiva de Diniz-Pereira (2015, p. 129):

As condições estruturais das instituições escolares, as diferentes orientações pedagógicas dos professores, bem como a ausência de

uma identidade profissional docente compartilhada também criam obstáculos para a efetiva cooperação entre os professores.

Certamente a ausência dessa visão de uma identidade profissional docente compartilhada pode ser o eixo que impede o envolvimento coletivo de forma a contribuir para que projetos como o Sarau Literário sejam assumidos coletivamente. O trabalho do professor é um trabalho solitário e isso vem sendo historicamente reforçado.

O material empírico apontou para uma realidade que revela justamente uma fragilidade em relação ao envolvimento coletivo na organização do Sarau Literário. Aponta tanto para a esperança da professora Priscila em relação à necessidade que ela sente de suporte ou apoio dos seus pares na realização do projeto, como também para os problemas de relacionamento profissional e disputas sobre quem seria o “dono” do projeto e que acabaram por criar algumas barreiras para a realização do Sarau Literário em 2016. Esses problemas culminaram com uma ruptura entre os professores originando outro evento, denominado Feira do Conhecimento, e que ocorreu na mesma semana<sup>10</sup> do Sarau Literário, sendo esse evento conduzido por outros professores da escola.

É importante salientar que o Sarau Literário, projeto pedagógico criado em 2011, e que, a princípio, buscava incentivar a literatura por intermédio da criação de um grupo de contadores de histórias e também mediante a apresentação de peças de teatro, teve um crescimento exponencial ano a ano, cada vez com mais ideias, mais apresentações, participações, sempre coordenado pela professora Priscila, a organizadora do projeto desde o seu início. Em 2015 houve a visita de um repórter de um jornal da cidade, o que acabou gerando uma matéria de capa sobre o Sarau Literário que exibia em sua chamada: “Sarau estimula a leitura e a escrita”<sup>11</sup>. Acima do texto é exibida uma fotografia de sete alunas caracterizadas de princesas e que no evento daquele ano participaram nas apresentações de teatro.

O jornalista foi previamente informado a respeito do Sarau Literário pela coordenadora pedagógica do Ensino Médio que sempre fazia contato com esse

---

<sup>10</sup> Como já mencionado, o Sarau Literário em 2016 foi realizado nos dias 20 e 21 de outubro. A Feira do Conhecimento aconteceu no sábado, dia 22 de outubro.

<sup>11</sup> Texto de matéria de capa do jornal da cidade da escola pública investigada em 17/10/2015.



jornalista específico, que é seu amigo, relatando projetos pedagógicos da escola buscando saber sobre a possibilidade de divulgação dos trabalhos. Convidado a conhecer o projeto *in loco*, ele esteve no evento, permanecendo uma tarde inteira, percorrendo todas as estações, tirando fotografias, observando atentamente a dinâmica de trabalho do Sarau, conversando com alunos participantes, professores e gestão. Ao final, ele passou um tempo maior com a professora Priscila inteirando-se de forma mais minuciosa sobre a criação do Sarau, sua implementação, história e seus objetivos.

A professora Priscila aponta que essa matéria pode ter sido um dos fatores que contribuíram para certo estremecimento nas relações com alguns professores, visto que nomes de outros professores não foram citados na matéria o que pode, sob a perspectiva da professora Priscila, ter gerado algum desconforto. Lendo na íntegra o material constatamos que, de fato, apenas o nome da professora Priscila é mencionado – e mais de uma vez – além dos nomes de alguns alunos que chamaram a atenção do repórter.

Entretanto, essa suspeita em relação aos problemas oriundos da publicação da matéria jornalística, é uma questão que está mais relacionada à percepção pessoal da professora Priscila, conjecturando sobre as razões de certo afastamento e resistência em participar do Sarau Literário, de alguns professores.

Sobre a questão do envolvimento de mais professores no projeto, em uma de nossas entrevistas com a professora Priscila, ela afirma de forma objetiva

Quanto mais professores, mais trabalhos, o final seria bom. Mas aí apareceu uma turma, um grupo de professores querendo participar, mas não com o que já tinha sido estabelecido, ou seja, o Sarau Literário. Seria cada um criando seu próprio projeto, dentro da sua área e foi aí que se apresentou uma outra situação. Aconteceram uns probleminhas e se definiu que seria criado outro evento, a Feira do Conhecimento (Profa. Priscila).

Ao dizer isso, a professora Priscila se refere a uma reunião pedagógica realizada durante o recesso escolar em julho de 2016. Foi nesse encontro que surgiram alguns contratemplos em relação à organização do Sarau Literário que seria realizado em outubro daquele ano. Ficou definido que o Sarau Literário teria a participação apenas dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos – além dos alunos do 2<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup>

anos que seriam o público a assistir as apresentações. É manifesto o sentimento da professora Priscila de que o trabalho coletivo pode representar uma melhor produtividade para o Sarau Literário, contudo fica também evidente uma ruptura em relação ao direcionamento desse trabalho. A fala “o que já tinha sido estabelecido” aponta para essa ruptura. Isso fica mais evidente em outro momento:

Alguns professores dizem que vão trabalhar juntos, mas fazendo o que querem. Daí perde o significado. Isso me deixou bem triste (os professores dizendo que vão fazer cada um do seu jeito). Fiquei bem desanimada. Nem sei se no ano que vem eu vou fazer (Profa. Priscila).

A questão do envolvimento coletivo referente à estruturação do Sarau Literário é objeto de disputa. A professora Priscila, como mentora e organizadora do projeto desde o início, concebeu uma metodologia própria que acredita ser a mais viável, mas que, de alguma forma, não se coaduna com as propostas de outros colegas. A afirmação sobre a possibilidade de não realizar o projeto no ano seguinte reforça o ressentimento com relação a alguns colegas e evidencia o tamanho da adversidade que ela experimenta naquele exato momento. Foi ainda nessa reunião, no mês de julho de 2016, que também surgiu uma das falas mais ofensivas, segundo a própria professora Priscila, e que marcou o rompimento nas relações entre os professores, no que se refere à organização e à realização do Sarau Literário

Os professores disseram: ‘não pode ser o Sarau da Priscila, tem que ser o Sarau da escola’. A fama não é para o professor, então eu fico muito triste quando falam ‘o Sarau da Priscila’, parece que estou querendo aparecer (Profa. Priscila).

Esse fato representou para a professora Priscila aborrecimento e a constatação explícita de resistência de alguns colegas em relação ao Sarau Literário. A tensão gerada na escola em relação a essa expressão foi uma experiência que desagregou a interdisciplinaridade e enfraqueceu a participação de mais classes diminuindo a quantidade de alunos participantes no Projeto. Quando não se tem uma adesão coletiva, pensando numa proposta pedagógica executada coletivamente, as ações ficam subjugadas aos propósitos ou intenções de poucas pessoas na escola.

Podemos inferir que essa fala (Sarau da Priscila) manifesta-se em outros momentos, inclusive de maneira mais sutil, e até sem que se perceba que ela está sendo externada, como na fala da diretora da escola

Nós tivemos uma grande perda (Profa. Priscila). Ela organizava tudo, era muito engajada. Os professores auxiliavam, mas quem comprou a ideia foi a Priscila (Samara, diretora).

Talvez aconteça uma coisa bem menor, porque a professora Priscila envolveu todos os alunos do Ensino Fundamental. Então talvez esse ano seja uma coisa menor, como a Feira do Conhecimento que fazemos também e que foi um dia separado, mas talvez a gente junte os dois projetos. Como, infelizmente, não vamos ter o trabalho da Priscila, então talvez seja um dia só e junto com a Feira do Conhecimento. (idem).

A alusão que a diretora faz sobre a “grande perda” e “não vamos ter o trabalho da Priscila”, se refere ao fato de que a professora Priscila, no ano de 2017, ter se desligado da escola. Ela foi transferida para uma escola de tempo integral. A diretora é muito enfática sobre o fato de que a professora Priscila “organizava tudo”, ou seja, ela se entregava completamente a esse projeto. Também a coordenadora pedagógica reforça essa questão sobre o trabalho da professora Priscila e o que ela representa para a organização e condução do Sarau Literário:

A Priscila que abraçava tudo. Esse ano vamos trabalhar bastante com as professoras de Português e também com as de Artes. Vamos tentar nos aproximar ao máximo daquilo que era, vamos ver como vai ser. Tem professores que nunca vivenciaram isso, são novos na escola, então vai ser a primeira vez (Gabriela, coordenadora pedagógica)

Para a Priscila é mais fácil, porque ela é a cabeça do projeto, sabe tudo, está envolvida. (idem).

Sob essa perspectiva é aceitável que se compreenda a posição dos outros professores quando destacam que é o “Sarau da Priscila”, seja em relação a sua dedicação, seja em relação ao fato de que ela conhece cada detalhe do projeto e o conduz de forma muito particular. Embora, em conversa com outros professores ninguém tenha expressado a ideia de que a Profa. Priscila é a “dona” do Projeto Sarau Literário, fica evidente a mensagem subliminar da gestão em relação a isso – é a Priscila que sabe como fazer tudo, ela pensa em tudo, organiza e faz acontecer. O Projeto parece

amalgamado em Priscila. Fica inclusive ameaçado, depois de seis anos de existência, em razão de Priscila ter mudado de escola.

Também podemos compreender essa conjuntura ao resgatarmos a fala da professora Priscila ao se mostrar insatisfeita quando os professores afirmaram que “vão trabalhar juntos, mas fazendo o que querem”. Sua insatisfação demonstra que talvez as coisas devam ser feitas do jeito dela, ou que o Sarau Literário já possui uma dinâmica própria e bem estabelecida, que deve ser preservada. Inferimos que para a professora Priscila a forma como o Sarau vem sendo realizado tem contribuído para a aproximação dos alunos com o universo literário. Essa fala reforça a nossa reflexão de que, em relação ao Projeto Sarau Literário, não existe de fato um trabalho coletivo, senão aquilo que denominamos como *parcerias de colaboração*, em que alguns professores, no percurso do Projeto no decorrer dos anos, auxiliaram de forma pontual. A professora não forneceu detalhes sobre a proposição de trabalho dos outros professores com referência a expressão “fazer o que querem”, ainda que, em outro momento, ela sustente que a participação de outros professores no evento do ano anterior foi muito positiva ficando manifesto o seu sentimento em relação ao apoio oferecido por outros colegas:

No ano passado alguns professores se envolveram e ajudaram a criar coisas diferentes, ligadas à matéria deles. Foi o ano que eu tive mais professores envolvidos (Profa. Priscila).

Tem uma professora de Língua Portuguesa que está bem envolvida e dando muito auxílio (idem).

Fica clara a percepção de que ela está aberta para novas ideias, embora procure reforçar a sua perspectiva com relação ao Sarau Literário e que ele deve servir a um propósito muito bem definido: formar leitores. Podemos inferir que o embate maior nessa questão do trabalho coletivo em relação ao Sarau se dá de forma mais direta justamente quanto a esse objetivo. Isto fica manifesto na sua declaração

Eu gosto de novidades e acho ótimo que tenha mais pessoas envolvidas, mas o meu objetivo continua sendo despertar o gosto pela leitura e também melhorar a escrita (Profa. Priscila).

Ou seja, o Sarau tem um objetivo estabelecido e todas as ações devem ser direcionadas a esse objetivo. Se as ideias forem boas, mas não estiverem diretamente relacionadas àquilo que o Sarau se propõe, a professora Priscila não apoia a ideia, o que reforça o conceito de propriedade sobre o Projeto e corrobora nossa reflexão sobre as *parcerias de colaboração*. Uma das parcerias mais produtivas é a da professora Fabíola, de Língua Portuguesa, a que ela se refere, que demonstra também muito carinho pelo projeto e se envolve de maneira extremamente dedicada e positiva. É clara a amizade entre as duas, o que ajuda nas trocas de ideias e no envolvimento com o Sarau Literário. Em nossas observações ficou muito perceptível que essa parceria entre as duas professoras foi muito positiva para a organização e o andamento do Sarau Literário. Mas, parece que tal parceria foi se construindo ano a ano. A Profa. Fabíola nos conta que quando começou a dar aulas na escola em questão, ela trabalhava de uma forma diferente e sem se integrar ao Projeto organizado por Priscila:

Eu estava [na escola], mas não participava do Projeto no mesmo perfil, que era no período da tarde [período em que Priscila dá aulas] (...). Então eu fazia... desenvolvia o Projeto, só que eu desenvolvia com os meus alunos da manhã. Eu realizava de uma outra maneira. Era uma extensão do Sarau Literário. Como eu trabalho de manhã com os 9<sup>os</sup>, eu tinha o gênero opinativo, que era o nosso trabalho, [gênero textual previsto para ser explorado no 9<sup>o</sup> ano]. Então a gente ficava também na formação de leitores, nessa preocupação com a formação de leitores, mas com relação ao gênero opinativo, e aí para mostrar, compartilhar com as pessoas, as produções deles, que eles faziam, por exemplo, a partir do que saía no jornal do bairro, então essa função social da escrita [cada aluno opinando sobre as notícias do bairro]. Cada grupo eu dividia numa função, como eu fiz no Sarau desse ano<sup>12</sup> (Profa. Fabíola).

Fabíola também menciona que tem um modo de encaminhar as propostas para o Sarau Literário um pouco diferente de Priscila:

Você pode perceber que a Priscila determina as atividades, eu proponho alguma situação para eles a partir daquilo que estamos vendo em sala de aula. Eu não crio um momento para o Sarau apenas, porque na minha disciplina eu já trabalho essa temática o ano todo, então aproveito esse momento do Sarau, como se fosse uma exposição das atividades que eles já desenvolveram em sala de

---

<sup>12</sup> No Sarau Literário de 2016 a Professora Fabíola dividiu as classes dos 6<sup>os</sup> anos em grupos de 4 alunos para criarem fábulas. Essas histórias foram compiladas num livro para cada uma das classes.

aula, para também propor essa conversa com os leitores. Fazer a produção do aluno circular, ter a função social. (Profa. Fabíola).

Considerando a parceria bastante produtiva observada entre as duas professoras, podemos perceber que apesar das diferenças, ambas têm conseguido manter o envolvimento dos alunos e os próprios. Inferimos, no entanto, que Fabíola, talvez por ser professora de português, consegue planejar o seu trabalho, segundo o currículo definido para cada ano escolar, com vistas a divulgá-lo, socializá-lo no Sarau. Fica claro em suas palavras que ela não realiza atividades tendo o Sarau como um fim, mas como meio.

Ainda sobre o envolvimento de outros professores no projeto, a professora Fabíola fez um comentário sobre uma atividade desenvolvida por outro colega

Tem um professor que esse ano não está mais aqui, mas o ano passado ele também fez livro com os alunos, foi muito interessante também, então o aluno se sentir autor é muito importante, pra eles é extremamente importante. Até pra eles começarem a ler mais, escrever mais, tudo isso gera melhora no aprendizado. Porque se ele lê mais, ele escreve melhor, as notas aumentam aí os índices são consequência, né? Mas é um trabalho lento, muito lento, não é da noite para o dia. Então eu faço um trabalho num ano e às vezes no outro ano não tem mais. Temos que saber que é assim, muda o professor e cada um tem uma proposta (Profa. Fabíola).

O trabalho desse professor foi o “Livro da Escola”, um projeto que envolveu alunos de várias classes do Ensino Fundamental. Eles foram estimulados a criarem histórias, contos, que foram compilados para a composição de um livro que foi impresso em uma gráfica rápida. A atividade serviu para que os alunos vivenciassem uma experiência de autoria bem interessante.

Esse Livro da Escola foi um projeto iniciado em 2014, e que abrangia todas as turmas, sendo uma coletânea dos melhores textos feitos em sala de aula. Sobre esse livro, a professora Priscila afirma que, de acordo com sugestão dos outros professores, a intenção era a de que ela ficasse responsável pelas ilustrações, mas ela queria também participar incentivando seus alunos a produzirem textos, o que acabou quase se tornando inviável devido à grande quantidade de classes envolvidas. A coordenadora pedagógica explica que a escola possuía uma verba para o investimento nesse

livro, ou em algum projeto similar, e que por se tratar de uma compilação dos melhores textos produzidos em sala de aula, e para poder envolver a escola inteira, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, precisaria ser delimitado por classe. O que foi determinado em reunião com os professores é que seriam selecionados ao longo do primeiro semestre e do terceiro bimestre os melhores textos de cada sala, dentro do gênero do que estaria sendo estudado naquele ano ou série. Eram os professores de Língua Portuguesa que selecionavam esses textos. Além deles, e da professora Priscila, participavam também professores de Ciências e História. No início a professora Priscila ficaria responsável pelas ilustrações dos conteúdos, da capa, das divisórias, mas ela também participou com seus alunos na produção dos textos. O livro teve sua primeira edição em 2014 e a segunda em 2015. Em 2016 a escola não recebeu verba para a sua produção e apenas o referido professor do 3º Ensino Médio, citado pela professora Fabíola, trabalhou o livro com os alunos que pagaram pela impressão. Outros professores também criaram textos para a confecção dessa edição de 2016. Para 2017 constava no planejamento escolar a verba para a realização desse projeto.

Gabriela, a coordenadora pedagógica, também chama a atenção para a questão do trabalho coletivo e sobre o quanto a organização do Sarau Literário pode representar um fardo se recair sobre apenas uma pessoa.

Tem que ter uma equipe que goste e que se envolva também. Deixar para uma pessoa só é difícil, é muita coisa. Que nem a gente que agora está com uma quantidade de professores muito novos, que nunca vivenciou isso, é difícil introduzir. Eles têm que entender o conceito (Gabriela, coordenadora pedagógica).

As componentes da gestão que participaram das entrevistas concordam a respeito da carga excessiva de trabalho que compõe a organização do Sarau Literário e que essa responsabilidade esteve sempre de forma direta sobre a professora Priscila.

Compreendemos que o Sarau Literário é um projeto que está inserido dentro de um projeto maior – de ensino, de educação –, e que sua criação foi originada justamente com o objetivo de suprir um hiato referente a questões primariamente pedagógicas – melhorar os níveis de leitura e escrita dos alunos. Demandas que podem ser contempladas a partir do envolvimento e

comprometimento dos vários agentes responsáveis pela escola – professores, funcionários, gestão, etc.

Outro fator importante para se analisar com relação ao trabalho coletivo na escola é a questão do poder e as disputas que ocorrem no ambiente escolar. Sobre as relações na escola, Souza (2012, p. 162) aponta que

Nas escolas muitas vezes parece haver um conjunto de elementos que dificulta o alcance dos seus objetivos formais. Esses elementos estão vinculados às relações que transcendem as de trabalho: os grupinhos de conversa entre professores e demais para críticas ao diretor; os grupos de fumantes que se reúnem na cozinha ou no pátio durante/entre as aulas; as *panelinhas* do diretor, formadas por aqueles que lhe são mais simpáticos etc.

É nessas relações, que transcendem as relações de trabalho, que muitas vezes se manifestam os embates que obstaculizam o progresso de atividades, como o Sarau Literário. É indiscutível que os ‘grupinhos’ e ‘panelinhas’ fazem parte do convívio social em qualquer coletividade, e por isso mesmo que se revela importante a análise do trabalho coletivo compreendendo as dificuldades que se apresentam para se alcançar um objetivo comum.

A escola, com as suas diferentes formas de organização e gestão, parece estar para além de uma organização estritamente burocrática. Ela está entre o caos ou o casuísmo e a extrema racionalidade ou organização burocrática, isto é, tem-se a escola como uma instituição que está organizada com base nesses dois amplos aspectos, que por vezes se apresentam como antagônicos, mas que por vezes também convivem no mesmo estabelecimento (SOUZA, 2012, p. 164).

A escola, esse organismo que se constitui entre o caos e a organização, revela o equilíbrio, bem como o embate, entre essas energias opostas. E é na disposição dessas forças que a atividade escolar pode alcançar seus objetivos. A professora Priscila reconhece o trabalho que o Projeto Sarau Literário exige e revela certa resignação em relação a isso

É difícil (a participação de outros professores) também por causa das cobranças, prazos, metas, SARESP... (Profa. Priscila).

Alguns (professores) não gostam, não se envolvem. Falam que dá muito trabalho. Tem professor que fica nervoso quando o aluno está ‘solto’, dá uma certa tensão (idem).



A professora Priscila demonstra compreensão a respeito das prováveis dificuldades enfrentadas pelos seus pares e também em relação às particularidades de cada um. Sua fala “aluno solto” refere-se aos vários dias de ensaios, e também sobre os dias do próprio evento, em que os alunos permanecem fora das salas de aula exigindo uma atenção redobrada, além de uma dose extra de paciência. Em sua perspectiva os professores, em geral, preferem que os alunos permaneçam dentro da sala de aula onde o controle da disciplina se torna mais descomplicado.

Compreendemos que essa configuração do ambiente da escola, com os alunos posicionados numa classe, sentados cada um na sua carteira, olhando para a lousa, trabalhando, escrevendo, acompanhando a professora, esse formato não é uma garantia de aprendizagem, embora ele possa promover a aprendizagem. A disposição de como a escola foi organizada não é sinônimo de aprendizagem, da mesma forma que o fato de os alunos estarem “soltos” no pátio, andando, correndo, brincando, rindo, lendo, ou até cutucando/empurrando o outro, também não é sinônimo de não-aprendizagem. É fato que em um ambiente assim sempre fica mais difícil estabelecer o controle, contudo não podemos determinar que somente o modelo tradicional concorre para a produção do conhecimento.

É evidente que nessa experiência em que os alunos estão livres no pátio sempre existirão aqueles que normalmente só vão ficar brincando, mas também tem os alunos que porque estão soltos, observando o que contém em cada espaço, acabam se envolvendo de maneira mais ativa. Animam-se com o teatro de fantoches, leem uma poesia pendurada em uma árvore, assistem às apresentações do teatro com interesse, ouvem uma história que lhes aguça a curiosidade. Isso vai compondo a formação desse aluno leitor. Souza (2012, p. 163) destaca que “a escola é uma organização formal que foi constituída para atender a uma dada perspectiva de formação dos cidadãos, controlando-os e disciplinando-os para esse fim”.

Historicamente a escola foi constituída dessa forma e, até hoje, muitas vezes no trabalho docente, se assume que os alunos só vão aprender se estiverem sob controle: controle do tempo, controle da disciplina e controle pela nota. Será que a formação do cidadão se dá somente dessa forma? Trata-se de um conceito que revela que controle e disciplina são fatores

recorrentemente empregados no âmbito escolar para se alcançar o objetivo final: a formação do cidadão. A pesquisa de Silva (2005), já citada em nosso trabalho, aponta que a formação do gosto pela leitura literária necessita de investimento de anos de imersão ao universo literário, contudo sem a imposição de controle, especialmente pela nota. É um estudo que indica uma diferente orientação pedagógica, especialmente para a formação de leitores.

O trabalho coletivo também sofre a influência de fatores externos à escola, como as avaliações em larga escala. Da mesma forma, sofre influência de fatores que não estão no âmbito dos docentes, mas que geram obstáculos ao trabalho pedagógico. A professora Priscila trouxe informações que expressaram a sua frustração em relação a essas situações, que compõem o universo da vida escolar, mas que estão fora de seu alcance. Foi o caso pontual de um funcionário da biblioteca da escola que atuava como suporte para o incentivo para a leitura e que não está mais na instituição.

Esse ano não tem mais um funcionário na biblioteca, então fica mais difícil para os alunos, que não podem ir a qualquer hora (Profa. Priscila).

Segundo a professora Priscila, até alguns anos antes havia um funcionário exclusivo que trabalhava na biblioteca da escola. Mas já faz um bom tempo, que ela não consegue precisar, que não tem mais esse funcionário. Sem essa pessoa, a prática de os alunos irem à biblioteca com frequência, ficou bastante prejudicada. Uma inspetora de alunos estava sempre disponível a acompanhar os alunos à biblioteca, portanto, eles tinham liberdade/facilidade de ir até o local pegar/trocar os livros. Ela cita alguns exemplos em que, em sala de aula, falava sobre um determinado livro e no intervalo vários alunos iam até a biblioteca procurar a obra. A professora Priscila também cita um professor de matemática que, em sua rotina de trabalho, tinha algumas aulas de manhã e algumas à tarde, sendo que ele permanecia na escola nos dois períodos e nos intervalos de tempo livre também auxiliava os alunos nessa tarefa de consultar/escolher livros na biblioteca, prática considerada significativa nesse processo de formação de leitores. No final de 2015 a inspetora de alunos passou num concurso para professora e deixou a escola, e o professor de matemática, da mesma forma,

teve a sua rotina de aulas alterada o que acabou gerando uma dificuldade para que os alunos tivessem acesso mais autônomo à biblioteca.

Na rotina atual, em que não há um funcionário responsável pela biblioteca, e também não tem mais a inspetora de alunos ou algum professor com tempo livre disponível, os alunos só podem ir até esse local, na companhia de um professor, o que acabou inibindo essa prática e diminuindo a procura por livros. Na opinião da professora, essa mudança ocasionou um distanciamento entre alunos e livros. Esse conjunto de ocorrências ressalta a dimensão do que representa essa questão do envolvimento coletivo em nossa análise sobre a formação do leitor. A escola é um espaço que segue uma série de regras estabelecidas, uma estrutura de trabalho que precisa atender a diversas demandas para prosseguir com a sua missão. O expediente do “quebra-galho” se tratou do esforço individual, voluntário, e que se configurava numa esfera que estava além das atribuições diretas dos profissionais envolvidos, mas estes se empenhavam para colaborar com os alunos nessa relação com os livros.

A professora Priscila destaca outro ponto a respeito do comprometimento de outros professores com o Sarau Literário, mas revelando uma inquietação sobre a maneira como o projeto é percebido pelos seus pares:

Eu tenho uma sensação, é até um desabafo, mas parece que o Sarau é um momento de festa, de fantasia, não é importante. É um momento de diversão na cabeça de algumas pessoas, como diz uma professora: é *perfume* (Profa. Priscila).

A nossa matéria (Artes) acaba sendo isso. Infelizmente não veem o trabalho que tem por trás de tudo isso (idem).

Ela se sente desvalorizada, acredita que não recebe o mérito por algo que acredita ter muita importância – a formação de leitores. Reconhece que se trata de um trabalho que exige uma entrega expressiva de tempo e energia, e que todo esse esforço não é legitimado por outros professores que, talvez por não participarem mais ativamente do projeto, não percebem a dimensão daquilo que ele representa para os alunos. Se para alguns é ‘festa’ ou ‘perfume’, na perspectiva da professora Priscila é um momento importante que representa a busca de um objetivo: formar o gosto pela leitura literária nos alunos. Esse sentimento de desvalorização em relação ao seu trabalho revela

uma frustração pela forma como o Projeto é percebido pelos seus pares. E também uma interrogação sobre a continuidade do mesmo, uma vez que a professora Priscila deixou a escola no final de 2016.

Em relação à continuidade do Projeto, sem a professora Priscila, a professora de Língua Portuguesa, Fabíola aponta que:

Esse ano nós nos unimos (as demais professoras de Língua Portuguesa) e vamos fazer (Sarau Literário), mas ainda não definimos como vai ser (Profa. Fabíola).

No ano passado nós já adaptamos algumas coisas que eu trouxe de ideia para a Priscila, como o autor homenageado<sup>13</sup> (idem).

Ainda sobre o prosseguimento do Projeto e também em relação ao trabalho da professora Priscila, a diretora da escola revela que:

Agora temos várias professoras de Artes no lugar de uma só. Quantas professoras nós temos de Artes? Umas oito? Então, o que uma professora pegava, agora tem oito. E, assim, professoras que vêm aqui pra dar duas aulas, não são comprometidas com a escola. Essas professoras não mantêm uma relação com a escola. Então talvez a responsabilidade fique mais com a Fabíola, ou com as professoras de Português. Elas estão mais ativas. (Samara, diretora).

A intenção é manter o Sarau Literário. Não sabemos, porém, qual a intensidade com que será realizado. (idem).

Na fala da diretora da escola, o comprometimento das professoras é algo relevante para o envolvimento profissional. E ela não percebe nas novas professoras o mesmo envolvimento que se destacava na professora Priscila, o que poderá se refletir de forma negativa na realização do Sarau Literário. Sobre esse envolvimento, é importante analisarmos a questão sob uma perspectiva que considere o comprometimento dos professores com a escola levando em conta o aspecto profissional. No próprio relato da gestão várias dessas professoras têm uma carga pequena de aulas por semana na escola e, por isso, completam a carga horária semanal, lecionando em outras instituições. Assim sendo, a própria prática da sua atividade profissional, dando uma aula aqui, outra lá, mais uma acolá, não contribui para um convívio maior com a

---

<sup>13</sup> Manoel de Barros foi o escritor homenageado no Sarau Literário de 2016. Boa parte das obras utilizadas em vários trabalhos dos alunos que se apresentaram no Sarau foi extraída da obra do escritor mato-grossense.

escola e, conseqüentemente, essa rotina não coopera para que se crie um envolvimento com o lugar. Portanto, não se trata exclusivamente de falta de vontade ou de comprometimento maior, mas no pouco tempo de permanência na escola. Quanto mais aula o professor tem em uma escola, mais tempo ele fica, o que pode oportunizar maior envolvimento com outros professores, com os alunos, com a gestão e também maior oportunidade de conhecer e participar das demandas da instituição.

De certo que ter professores com dedicação exclusiva na escola pode contribuir para o fortalecimento do trabalho coletivo na escola. Mas há, como já apontado nesse núcleo temático, outros fatores que interferem em tal fortalecimento. Rocha (2012, p. 34), por exemplo, alerta para “a tendência de se pensar a relação em grupo como harmoniosa; muitas vezes na coletividade, evitamos perceber/falar sobre/enfrentar estas tensões, conflitos e contradições”.

Em diversas situações a relação harmoniosa no contexto profissional é algo quase utópico, sendo que as adversidades enfrentadas se ocultam numa consciência coletiva e ilusória de unidade que não existe. A autora reitera ainda que “a trama em que se constrói a profissionalidade e o desenvolvimento docente é composta por infinitas possibilidades, não-coincidentes” (ROCHA, 2012, p. 34). É no convívio entre essas possibilidades ilimitadas e que não se compatibilizam, que muitas vezes se encontram os caminhos para a construção de projetos pedagógicos eficazes.

Ao compreendermos esse contexto, e também diante de todo o cenário apresentado, percebemos que a questão do trabalho coletivo é algo que deve ser visto como parte importante no processo de formação do leitor, contudo, compreendendo as heterogeneidades de ideias – as não-coincidências. Assim sendo, depreendemos que as questões que envolvem o (não) trabalho coletivo na escola podem, sim, se caracterizar como elemento dificultador para a continuidade do Projeto e, conseqüentemente, para a formação do aluno leitor. A configuração inicial do Projeto e a sua implementação, centrada na figura de uma única professora, certamente foram decisivas para que o envolvimento coletivo se tornasse uma condição inacessível. Os embates originados na reunião pedagógica de julho de 2016 reforçam esse cenário, assim como as incertezas presentes nas falas das entrevistadas com relação à organização do

Sarau em 2017, bem como para o seu prosseguimento nos anos vindouros. Ressaltamos, contudo, que algumas parcerias colaborativas contribuíram também para o processo de formação do leitor, na medida em que promoveram experiências diversificadas e interdisciplinares com a literatura em interface com diferentes conteúdos escolares.

No que se refere à continuação do Projeto, o empenho da professora Fabíola e de outras professoras de Língua Portuguesa, que revelaram o desejo de manter a sua continuidade, representa a possibilidade de que essa parceria coletiva possa sustentar o prosseguimento do Sarau Literário, talvez numa configuração diferente, mas com o mesmo objetivo: incentivar o gosto pela leitura literária.

Consideramos que é papel da gestão envolver o corpo docente em caminhos e possibilidades, numa reflexão de novas perspectivas de enfrentamentos das demandas da própria escola. Embora as ideias sejam gestadas num campo mais individual, é atribuição da gestão transformar essas ideias em projetos coletivos, pensados e executados coletivamente, justamente para não ficar sob a responsabilidade de uma pessoa só. Na eventualidade de o responsável sair da escola (caso do Sarau Literário) o Projeto fica sob o risco de não prosseguir.

Compreendemos que o envolvimento com o trabalho coletivo exige dedicação e renúncias individuais, e nesse processo cabe à gestão o comprometimento com a formação de um contexto em que se privilegie o conjunto de forças direcionadas à formação pedagógica dos alunos. Afinal, a escola existe não para os professores, funcionários e gestão. A sua razão de existência é o aluno, portanto, a escola, num esforço de trabalho coletivo, deve concorrer para cumprir a sua missão de educar o cidadão de hoje e o do amanhã.

Em síntese, esse núcleo temático evidencia que as relações de parceria colaborativa estabelecidas no decorrer dos anos foram importantes para que os alunos participantes do Sarau Literário tivessem acesso a diferentes atividades interdisciplinares, contribuindo para uma aproximação do universo da literatura. Entendemos que o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura literária necessita de investimentos em longo prazo, envolvendo principalmente a família e a escola. Mas Projetos como esse podem se constituir em importantes

experiências para tais processos de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a interrupção da parceria em 2016 e a transferência da professora organizadora do Sarau Literário para outra escola, e que originou uma interrogação na gestão sobre a continuidade do Projeto, reforçam o argumento de que a falta de um trabalho construído coletivamente coloca em risco boas propostas. O esvaziamento do Projeto Sarau Literário reduz as experiências que os alunos poderiam vivenciar na direção de aproximá-los do universo literário.

## **4.2. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

A mediação pedagógica é outro núcleo que compõe a análise do material empírico com referência ao Sarau Literário em seu objetivo de formar leitores. Em nossa base teórica buscamos elementos na teoria histórico-cultural que nos forneceram sustentação para considerar a mediação como componente relevante para este trabalho. Vigotski (1989) defende que as relações entre sujeito e objeto são, necessariamente, mediadas. Assim, com base no material empírico, demonstramos que as relações que se estabelecem entre alunos e literatura contam com os professores como mediadores.

Na perspectiva de Vigotski (1989) o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo histórico-cultural em que ele transforma e é transformado pelas relações sociais nas interações com outros indivíduos. E é por intermédio dessas interações que ele internaliza as formas culturalmente estabelecidas, num processo dialético de construção da subjetividade, e que envolve para além das informações e experiências relacionadas à literatura. Pois, quando os alunos participam do Projeto, envolvendo-se, ensaiando, realizando as atividades de maneira diligente, esses alunos podem ressignificar os conceitos relativos não somente ao universo literário, mas, também, sobre os professores, os colegas e a escola, configurando-se em um processo que vai marcar suas relações humanas transformando-as. Tosta (2012, p. 64) aponta que “a teoria histórico-cultural enfatiza a importância da escolarização como um local privilegiado, capaz de promover mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos”. Certamente que a escola se trata de um local privilegiado devido à possibilidade de acesso a uma quantidade grande de relações sociais e outras contingências culturais que podem auxiliar

nos processos de desenvolvimento dos alunos. O Projeto Sarau Literário, sob a perspectiva histórico-cultural, se configura como instrumento que oportuniza aos alunos a aproximação a novos códigos culturais contribuindo para o seu desenvolvimento.

Considerando que as experiências dos alunos no Projeto são mediadas (pelos professores, pelos outros colegas, pelas obras lidas e ouvidas, pelas imagens e por outros elementos simbólicos do contexto), destacamos a relação da mediação com outro conceito de Vigotski (1989) – zona de desenvolvimento proximal – que se refere a funções em “estado embrionário”, ou seja, processos em desenvolvimento. O autor define zona de desenvolvimento proximal como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1989, 97).

Para Vigotski (1989, p. 102) “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro”.

Importante compreendermos o conceito de Vigotski nesse processo de aprendizado numa perspectiva que envolve a atividade mediada. No momento em que os alunos se desenvolvem, novos assuntos podem ser abordados, ou, poderíamos afirmar, observando essa questão sob a perspectiva do nosso objeto de estudo, novas formas de aproximá-los do assunto literatura/leitura literária podem se apresentar. Desta forma, aquilo que o aluno fazia com a ajuda/incentivo/mediação do professor, passa a fazer sozinho, incluindo as leituras literárias.

A mediação pedagógica evidencia o caráter social da aprendizagem. Assumir tal pressuposto nos leva a pensar na grande importância que os professores podem ter. Magnani (2001, p. 142) faz uma convocação que pode ser interpretada como um grito de socorro em favor daqueles a quem ela denomina como “exilados da palavra”



[...] se nós, professores, acreditamos na força trans-formadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos e educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para *interferir criticamente* na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores (grifos da autora).

É um discurso loquaz e que sinaliza para a condição de participação dos professores na formação de leitores. Em conversa com a coordenadora pedagógica, tivemos a oportunidade de ouvir um depoimento que mostra a força da influência do professor no processo de formação do leitor:

Pra falar a verdade, eu sou uma pessoa que nunca gostei de poesia. Nunca me chamou a atenção nada disso. Então é coisa da pessoa. Então, por mais que o professor trabalhe tem alguns que criam mais o gosto, tem prazer. Tem alunos que você pode falar, falar, falar, fazer as atividades, que não vai desenvolver esse gosto. Porque não tem o interesse, não tem a questão do gostar. Eu até, na escola, de vez em quando gostava de escrever poesia. Mas de ler poesia não gostava. Olha que coisa! Eu gostava do que eu escrevia, mas a professora não gostava. O que ia para o papel ficava bom, mas não para a professora. Talvez por isso eu não tenha desenvolvido tanto esse interesse. A professora não valorizava o que eu fazia. Hoje eu gosto muito de ler, mas não gosto de ler poesia. Gosto de outro tipo de leitura (diretora Samara).

Interessante perceber que Samara parece se dar conta da influência de sua professora, no exato momento em que socializava suas lembranças do tempo em que era aluna. Começa a defender a ideia de que o gostar e o envolver-se com a literatura depende muito mais de cada aluno, do que do trabalho do professor. Mas, de repente, parece perceber que talvez o fato de ela mesma não gostar de poesia tenha uma relação com a forma como sua professora (re)agia todas as vezes que ela escrevia poesias. Fica evidente a influência da mediação na construção do gosto literário.

O Projeto Sarau Literário parte da premissa de influenciar a formação de alunos leitores de maneira qualitativa. Uma professora de uma escola pública acreditou que poderia colaborar para o desenvolvimento dos seus alunos ao criar um Projeto Pedagógico que objetivava envolver os alunos no universo da literatura, objetivando ampliar a bagagem cultural de todos. Riche (2006, p. 107) aponta que

Trabalhar a carpintaria do texto, desvelar ao leitor iniciante os sentidos camuflados, apontando os vazios a serem preenchidos,

requer do professor não só um trabalho de análise oral na leitura compartilhada com alunos, mas também a produção de material pedagógico que estimule os processos inferenciais que ocorrem durante a construção dos sentidos do texto.

O trabalho do professor nesse processo de mediação para a formação do aluno leitor exige um repertório de habilidades que estão para além de apenas indicar um bom livro ou exigir determinada leitura. A expressão utilizada por Riche “apontar os vazios a serem preenchidos” manifesta uma ocupação/envolvimento diligente em todo esse processo para que se alcance o objetivo de transformar a relação leitor/livro. De outra forma, quando o exercício da leitura pressupõe uma imposição, especialmente nas situações em que nesse processo mediado intercorre uma relação de avaliação/cobrança e ganha contornos de obrigação, essa imposição acaba provocando o afastamento ao invés da aproximação dos alunos com o universo literário. Souza (2011, p. 224) assevera que

Para que a leitura se constitua para o indivíduo como um instrumento de inserção cultural, é necessário que ela aconteça de forma prazerosa. Ler com prazer transforma o livro, as histórias e as ideias em informações interessantes, que envolvem o leitor e têm um sentido especial em sua vida.

Ou seja, a escolha das obras pode estimular o leitor a se aproximar da literatura sendo que, na maioria das vezes, essa seleção dos livros passa pelo crivo do professor e é sempre mediada por ele que os títulos chegam às mãos dos alunos.

O Projeto Sarau Literário se caracteriza como um espaço rico de experiências de mediação com a leitura literária, na medida em que propõe diversas atividades que aproximam os alunos do universo literário com o objetivo específico de formar leitores. Isso fica evidente na fala da professora Priscila:

O meu foco é a leitura e a escrita, o meu foco é esse. O que eu quero é desenvolver o gosto pela leitura (Profa. Priscila).

Valorizo muito quando os alunos trazem livros para a aula. Gosto de perguntar aos alunos sobre livros, despertar neles de alguma forma o gosto pela literatura (idem).

Na época do Sarau eles leem muito para as apresentações e vão tomando o gosto pela leitura. Tem um aluno que pegou um livro na biblioteca para divulgar no Sarau (na oficina de contação de histórias) e sempre lia na sala de aula também. Aí ele gostou tanto que a irmã foi comprar o livro pra ele. Um dia ele me mostrou o livro e disse: olha professora, agora eu posso ler quantas vezes eu quiser porque esse é meu (idem).

Se esse aluno não tivesse participado do Sarau Literário, na oficina de contação de histórias, podemos supor que, em outras circunstâncias, ele não se sentisse tão estimulado por aquele livro. Seguramente esta foi uma ação, mediada pela professora Priscila, que o aproximou da literatura e que também poderá auxiliá-lo a prosseguir nessa prática.

Buscando parâmetros que nos auxiliem a compreender esse processo de mediação do professor para a formação do aluno leitor, ou até mesmo para que ele adquira esse prazer pelo texto literário, iremos recuperar o já reportado conceito de Vigotski definido por ele como Zona de Desenvolvimento Proximal. Vigotski (1989, p. 97) estabelece que

[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal coisa já amadureceram nela (...). A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Podemos considerar que a questão da leitura literária pode ser observada sob a perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, na medida em que se trata de atividade que se aprende, se desenvolve no aluno a partir do processo de mediação, sob a orientação do professor. Se a criança aprende a ler com a ajuda do professor, compreendemos que essa criança também pode aprender a ler literatura com a ajuda do professor. Vigotski (1989, p. 98) acrescenta que

Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental.

A imitação é parte do processo de desenvolvimento da criança, também importante para revelar sua capacidade de interação com o ambiente social em que está inserida. Vigotski (2014, p. 76) destaca que “é sabido como as crianças são contagiadas pela imitação. É assim compreensível que seja enorme a influência do estilo literário dos livros nas crianças”. Vigotski alerta para o papel ativo das crianças no processo de imitação. Não se trata de cópia, mas de um intenso processo de elaboração e reelaboração.

Vigotski (1989, p. 99) acrescenta que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades”. Isto é, a imitação é uma contingência que colabora para a progressão das habilidades das crianças proporcionando condições de superarem seus limites. E esse desenvolvimento vai se ampliando, progredindo até alcançar outro nível em que ela manifesta a capacidade de, por si só, realizar tarefas não apenas no âmbito da imitação, mas também de maneira independente. Uma criança pode imitar o movimento da mãe pegando um livro nas mãos reproduzindo o gesto de ler, a postura de leitor, os olhos direcionados para o texto, as palavras sendo enunciadas, contudo, a progressão do seu desenvolvimento se revelará no instante em que ela, por iniciativa própria, pegar um livro e passar a ler. O que antes era apenas imitação, e que já sinaliza um estado característico de desenvolvimento, segue para outra categoria de aproximação com aquele objeto cultural.

Ao analisarmos o material empírico, as entrevistas feitas com a professora Priscila antes do Sarau Literário, fica muito evidente que a história pessoal dela foi marcante para a criação do projeto, assim como a sua paixão pela literatura se traduziu num suporte em relação ao seu drama pessoal vivido com sua filha, e já mencionado anteriormente. Em nosso trabalho de observação tivemos contato com a sua filha e pudemos confirmar seu grande apego com os livros, com as histórias e fábulas. De acordo com a professora Priscila, sua filha hoje diz preferir ganhar livro do que brinquedo. Analisando esse contexto familiar, fica manifesto de maneira indiscutível que nesse processo de mediação houve um objetivo claramente determinado pela mãe: desenvolver na filha o gosto pela literatura, transmitir a ela o amor pela leitura literária.

Vigotski (1989, p. 99) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. É uma citação axiomática ao observarmos o envolvimento da filha da professora Priscila com os livros, bem como a relação da professora com os seus alunos e de seus alunos com os livros também.

Isto ratifica que as relações interpessoais são carregadas de significações. É inegável a influência da mãe ou do pai sobre o filho, assim como também do professor sobre o aluno. Da mesma forma é inegável a assertiva de que essa influência pode ser positiva ou negativa dependendo sob qual perspectiva se dá essa relação. Neste contexto de mediação, retomamos o conceito de afetividade, igualmente relevante para compreendermos as relações interpessoais. Segundo Barros (2011, p. 148),

Consideramos que a natureza da relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares) é também afetiva, e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento. A qualidade desta mediação, portanto, é fator primordial nesse processo, pois tanto pode direcionar o aluno ao fracasso, como pode facilitar o processo de aprendizagem.

Podemos inferir que a expressão “qualidade da mediação” faz referência às práticas empregadas pelos professores no processo de ensino/aprendizagem e como essas práticas são legitimadas pelos alunos. A maneira como se coordenam essas práticas é que pode colaborar nesse processo afetando os alunos positivamente. Em relação a essa qualidade de mediação entre sujeito/objeto, Barros (2011, p. 149) reitera que “na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor”. Podemos compreender as condições concretas de mediação como os fatores que servem como suporte ao professor auxiliando no processo de envolver os alunos na dinâmica da produção do conhecimento.

Relativamente ao Projeto Sarau Literário, compreendemos que a mediação pedagógica, no que se refere aos modos de afetar os alunos, tem o potencial para aproximá-los da literatura e leitura literária. Assim a afetividade, no contexto de mediação, se refere às formas como os alunos são afetados,

bem como à intensidade desses afetos, produzindo diferentes emoções e sentimentos que vão marcar o processo de formação do leitor. Yves Clot (2016, p. 91) aponta que

Em *Théories des émotions*, Vigotski fala de um desenvolvimento da vitalidade sob a forma de uma passagem a um nível mais elevado de atividade, de um desenvolvimento da intensidade da atividade. Ora, o afeto é a passagem de um nível de atividade a um outro, ou seja, há aqui também o desenvolvimento da intensidade da atividade. O afeto é, portanto, o que permite uma mudança de vitalidade. É uma formulação equivalente à de Spinoza.

Yves Clot faz referência ao argumento sobre a potência de agir que, para Spinoza, é tudo aquilo que nos impulsiona, nos move, nos estimula a passar de um nível de atividade a outro, mais intenso. Clot (2016, p. 93) acrescenta que “pelo afeto, a atividade aumenta ou diminui, muda o rumo da atividade”. Ou seja, a afetividade atua na potência de agir, incidindo diretamente na atividade humana. Pudemos constatar, em nossas observações de campo, que as professoras afetavam os alunos potencializando a ação dos mesmos, contribuindo para a aproximação entre alunos e literatura. Leite (2011, p. 26) declara que

[...] as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos (...) a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

O envolvimento entre o aluno e os objetos de conhecimento tende a se estreitar, se tornado afetivamente positivos, na medida em que ele percebe que as decisões envolvidas nesse contexto sejam facilitadoras para a sua aprendizagem. Do contrário, quando as decisões tornam o processo de aprendizagem dificultoso, a tendência é que sobrevenha um distanciamento e consequente aversão em relação àquele conteúdo. Colombo (2011, p. 175) aponta que “as dimensões afetivas presentes na relação professor-aluno são de fundamental importância para o sucesso da criança no processo de ensino-aprendizagem, para a construção do conhecimento”. Leite e Higa (2011, p. 140), ao se referirem à abordagem histórico-cultural, sustentam que o

desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, o que ressalta a importância das relações interpessoais.

Nessa abordagem, evidencia-se que toda mediação cultural pressupõe aspectos cognitivos e afetivos. Assim, quando se pensa que o processo educativo constitui-se de mediações e relações interpessoais, compreende-se que o reconhecimento da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas é de grande relevância.

O propósito do Sarau Literário é aproximar os alunos da literatura e da leitura literária proporcionando oportunidades de atuarem em diversas experiências estéticas. A maneira como o evento é organizado, desde as conversas no início do ano, passando pelos preparativos, ensaios, ajustes e correções, como também durante as apresentações no evento propriamente dito, evidenciaram que a professora Priscila se preocupa muito em como realizar concretamente a aproximação dos alunos com a literatura, afetando-os positivamente.

Em vários momentos a professora Priscila nos confidenciou sobre a facilidade que a professora Fabíola tem no trato com os alunos e no seu jeito carinhoso em lidar com eles, algo que a professora Priscila afirma não possuir. Num dado momento em que observávamos os ensaios para o evento, vimos a professora Fabíola abraçando uma aluna de maneira afetuosa, parabenizando-a pelo trabalho. A professora Priscila disse que admirava aquele comportamento, considerava muito significativo, mas que ela não conseguia agir do mesmo modo.

Eu incentivo os alunos, ajudo, estímulo, parabenizo, mas não tenho essa coisa, essa afinidade do contato físico. Não consigo agir assim (Professora Priscila).

Fica perceptível a sua admiração por aquele tipo de aproximação com os alunos, e também o reconhecimento de que ela não possui a mesma competência afetiva.

Sobre isso é importante resgatarmos o conceito de afetividade, compreendendo que existem diferentes formas de afetar os alunos, mas que no senso comum fica reduzida apenas às demonstrações de carinho, ternura, desvelo, afeição, e expressados em condutas como um abraço, um beijo, uma

palavra carinhosa, aproximações reconhecidamente agradáveis. Tassoni (2013, p.525) afirma que “teorizar a respeito dos fenômenos afetivos é um desafio tanto no que se refere à conceituação, quanto à análise. Muitas vezes, no senso comum, afeto, afetividade, emoções e sentimentos são usados como sinônimos”. Devemos, portanto, considerar que existem outras formas de afetar os alunos proporcionando mudanças nas suas relações com as práticas pedagógicas. Tassoni (2011, p. 68) reforça esse argumento:

É certo que as relações entre as pessoas não são sempre permeadas pela tranquilidade e pela suavidade. Os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade, tristeza. Essas emoções e sentimentos estão presentes nas interações sociais.

Podemos reconhecer que a professora Priscila, em sua dinâmica para o Sarau Literário, afeta os alunos de formas ainda pouco reconhecidas como afetivas. A maneira como ela conta as fábulas em sala de aula, buscando despertar ao máximo a curiosidade dos alunos, e servindo de exemplo para que eles façam do mesmo modo, o esforço em conseguir envolver todos nas atividades do Sarau reconhecendo as competências de cada um, as cobranças enérgicas para que todos cumpram suas responsabilidades, as repreensões e advertências são iniciativas que também afetam os alunos de forma a envolvê-los em uma atmosfera literária. Segundo Tassoni (2013, p. 525) “as experiências vividas em sala de aula contribuem para o tipo de relação que os alunos podem estabelecer com os conhecimentos”. Ou seja, todas as interações ocorridas em sala de aula, no processo de construção do conhecimento, são permeadas pela afetividade. Compreendemos dessa forma que o conceito de afetividade envolve outros fundamentos, além daqueles reconhecidos pelo senso comum, igualmente significativos, e que também podem cooperar para o desenvolvimento dos alunos.

Clot (2016, p. 92) assume, a partir de Spinoza, que “o afeto aumenta ou diminui o poder de agir”. Podemos assumir que o afeto proporciona as condições para que a ação aconteça numa determinada intensidade. “Eu sinto no corpo, pelo afeto – daí a relação com as emoções – que eu estou diminuído ou aumentado, isto é, que eu tenho uma capacidade de agir maior ou menor” (CLOT, 2016, p. 93). Essas dimensões afetivas podem ser percebidas em todo



o processo de mediação presente na realização do Projeto Sarau Literário. Em algumas das práticas da professora Priscila em sala de aula, tanto nas atividades relacionadas com o Sarau, como em outros momentos que não estão diretamente relacionados com o evento, são reveladas pequenas amostras de como essa mediação se processa

Nesse mês de agosto trabalhei com as lendas. Vou lendo, contando, passando informação, instigando, daí eles querem trazer histórias, querem contar também. É gostoso, porque quando você joga uma coisinha assim, eles correspondem (Profa. Priscila).

Os alunos trazem os livros (para o Sarau) e me perguntam o que eu acho daquele livro. Eu vou direcionando, digo que o principal objetivo é deixar o espectador curioso para querer ler o livro (idem).

Consideramos importante destacar que tanto os modos de afetar como as formas de manifestação da afetividade, vão se complexificando ao longo do desenvolvimento humano. Leite e Higa (2011) apontam que para Vigotski, a emoção parte de uma base biológica que perde seu caráter instintivo, dando lugar a um nível mais complexo de atuação, no campo simbólico.

Quando a professora orienta os alunos sobre aguçar a curiosidade do espectador, ela está servindo de modelo para que eles também atuem como mediadores com os alunos menores, já que a professora Priscila possui uma característica muito singular quando o assunto é a contação de histórias. Ela consegue realmente instigar os alunos, aguçar a curiosidade, fazê-los querer saber mais, ‘mergulharem’ na história. Para ilustrar essa característica, ela relata um episódio ocorrido em 2015, em sala de aula, em que começou a contar aos alunos de uma turma do 6º ano uma fábula que possuía alguns traços de terror, suspense, elementos que, segundo a professora, conseguem prender demais a atenção deles, sendo um dos gêneros mais apreciados. Ela iniciou a história e, de repente, em um momento de tensão, com os alunos grudados em sua narrativa e curiosos com a continuação do relato, a professora disse que, infelizmente, não poderia continuar.

Pessoal, eu não posso. É algo terrível demais, vocês não vão conseguir suportar. Se eu continuar, vai começar a escorrer sangue do livro (Profa. Priscila).

A reação da classe foi um alvoroço quase incontrolável. Ela disse que se eles quisessem conhecer a continuação da história, saber mais, descobrir o que iria acontecer no final, teriam que pegar o livro na biblioteca. Durante o intervalo a biblioteca foi tomada pelos alunos que comentaram com outros colegas de outras turmas. A notícia correu pela escola e até alunos do Ensino Médio ficaram curiosos e queriam pegar o livro para saber o que, afinal, era tão terrível assim.

É essa dinâmica que ela busca despertar nos alunos quando fala que “o principal objetivo é deixar o espectador curioso para querer ler o livro”. Essa prática pôde ser verificada nas estações de indicação de livros do Sarau Literário. Ela pede para que os alunos não contem toda a história do livro, mas procurem despertar a curiosidade para que as crianças sintam-se instigadas a buscar o livro para ler, ou seja, que possam ser estimuladas nesse movimento interno de busca.

Orientados pela professora Priscila, pudemos observar que a maior parte dos alunos manifestava cuidado em relação ao seu trabalho, dando atenção aos detalhes e instruções que ela passava para cada um deles. Os ensaios, realizados na maior parte fora da sala de aula, eram acompanhados de perto pela professora que cobrava empenho e exigia atenção para cada detalhe. Sobre os contadores de histórias, a orientação era para que as duplas ensaiassem contando um para o outro.

Eles vão treinando, depois eu passo em cada dupla para ver como está, para corrigir os erros (Profa. Priscila).

É um trabalho que exige muita atenção e disposição para acompanhar cada dupla, ouvir cada história, interromper, fazer comentários, apontar sugestões, tecer críticas. Depois de um tempo ela retorna e confere como está, se compreenderam as instruções, se ainda tem algo a melhorar, se as falas estão coordenadas.

Sobre esse processo de mediação, a professora Fabíola, em uma de nossas conversas, revelou uma das práticas que ela utiliza em sala de aula com a finalidade de promover a leitura literária. É um exercício que acontece o ano todo e que, segundo ela, tem surtido resultados. Ela incentiva os alunos a escolherem livros, ou até mesmo contos – para aqueles alunos que se sentem

mais retraídos com relação à leitura. Não existe uma determinação em relação às obras, cada um escolhe aquilo que quiser, mas todos devem socializar a história do seu livro com a classe.

Essa semana mesmo eu fui com os alunos do 9º ano, aí eles retiraram livros, eles têm um bimestre pra ler, daí eu agendo para o final do bimestre uma atividade, faço uma dinâmica do giz, se derrubar o giz perde ponto. É uma atmosfera para eles se envolverem. Caiu em você, você vem na frente da sala e pega uma pergunta dentro de uma 'caixinha misteriosa' com várias perguntas. A partir daquela pergunta você fala sobre o seu livro. É uma forma de compartilhar as leituras e de eles terem acesso a livros. (Profa. Fabíola).

Eu não obrigo ninguém a pegar determinado livro. Cada um escolhe o que quer. Eu até deixo bem claro, não vou tapar o sol com a peneira, sei que tem muita gente ali que não lê, que não gosta, então o que eu sugiro, você que não gosta, que está distante ainda desse universo da leitura, você pode pegar um livro de contos, eu até indico pra eles, pega esse aqui de contos, você pode ler pelo menos um conto, uma fábula, uma crônica. Então aí eles pegam. (idem).

De acordo com a professora Fabíola essa é uma dinâmica que tem dado certo e, segundo o seu relato, tem aluno que confidenciou que se não fosse essa atividade, não teria lido nenhum livro durante o ano todo.

Para aqueles que não gostam eu falo: pega pelo menos um conto. Só um, pra não ficar sem nota (Profa. Fabíola).

Eu não pré-determino as coisas. A gente tem que sentir o que o aluno permite, o que aquela classe vai dar conta de fazer (idem).

Foi essa professora que desenvolveu um trabalho para o Sarau Literário com as turmas dos 6<sup>os</sup> anos criando um livro de fábulas. Durante o ano de 2016 todos os alunos se envolveram na produção dos textos em pequenos grupos. Esses textos depois foram trocados com os colegas dos outros grupos para que fossem lidos e assim, cada um pudesse dar a sua opinião sobre as fábulas. A professora também leu e após as correções sugeridas o material foi compilado num volume formando um livro para cada turma.

Entretanto, nem todas as atividades do Sarau Literário têm correspondência direta com a literatura. Como a finalidade primordial é o envolvimento com a leitura e a escrita, a professora Priscila também procura estimular os alunos a se aprofundarem nessa relação, inclusive em atividades

que não estão diretamente envolvidas com a literatura, como a oficina de origami, por exemplo. A orientação dada aos alunos foi de que não apenas ensinassem as técnicas dessa arte oriental milenar, apresentando várias dobraduras e revelando o passo a passo para a construção de cada uma delas, mas também deveriam se ocupar em contar toda a história do origami, o que é, de onde surgiu, de que forma, por quê. Isso exigiu dos alunos que trabalharam nessa oficina a dedicação em aprender mais do que a parte técnica, mas, igualmente, estudar e conhecer a parte histórica do origami.

Em nossa pesquisa, ao perguntamos sobre as preferências em relação às atividades que compõem o Sarau Literário, a resposta mais recorrente foi teatro, com 57% de citações. Na sequência, os alunos apresentaram justificativas para tal preferência: *Porque se diverte com as crianças; Porque perde o medo e a timidez no palco; É gostoso se apresentar em público; É divertido; Poder interagir com as pessoas; Poder interpretar personagens; Trabalhar em grupo, fazer cenário; Teatro é o que mais se destaca; As crianças entendem melhor as histórias; Fazer rir; poder atuar de verdade; Tem mais emoção; Parece que é a vida real; Você mostra o que aprendeu; É legal; Dá para mostrar ideias diferentes; Porque tem fantasias.*

Podemos concluir que o teatro é uma atividade que diverte e cativa os alunos. Na perspectiva de Vigotski (2014, p. 89), a representação teatral “é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil”. Sendo assim, essa atividade permite que eles possam desenvolver outras competências além das práticas escolares rotineiras. Com relação à formação do leitor, podemos considerar que o procedimento empregado pela professora Priscila nessa atividade – a saber, o fato de os alunos terem que ler diversos contos e fábulas para escolher as histórias a serem encenadas –, serve como suporte nessa questão.

Nessa atividade, teatro, a orientação da professora Priscila revela apreensão com relação ao conteúdo das peças e o que elas podem transmitir para as crianças – o público assistente.

Eu falo para os alunos para que as histórias tenham um fundo moral, por causa dos pequenos que vão assistir. Não é só a história pela história (Profa. Priscila).

Essa preocupação da professora Priscila revela que ela espera que haja o cuidado de que os alunos estejam atentos não apenas aos apelos visuais dos personagens e decorações, como também às mensagens que serão passadas e a forma como essas mensagens serão apreendidas pelas crianças. Vigotski (2014, p. 87) discorre a respeito da importância dessa atividade para as crianças trazendo elucidação sobre a preferência delas pelo teatro

A atividade teatral ou a dramatização é o que mais se aproxima da criatividade literária da criança. Juntamente com a criatividade verbal, a dramatização ou a representação teatral é o gênero mais frequente e comum da criação artística infantil. E pode-se compreender e explicar por que essa forma agrada mais às crianças por dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar porque o drama se baseia nas ações e em fatos que são obras da própria criança e, desse modo, relaciona de modo imediato, eficaz e direto a criação artística com as experiências vividas pela criança (...). Outra causa da proximidade da criança com a dramatização é a ligação entre esta e a brincadeira. A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística.

É significativo esse conceito de Vigotski, em que ele faz uma ligação entre o teatro e as brincadeiras de faz-de-conta, como atividades em que as crianças aprendem a dramatizar brincando. Nos ajuda a compreender os dados que comprovam a preferência da maioria dos alunos pela atividade teatral. A brincadeira também se revela importante nesse processo do Sarau Literário e deve ser observada sob a perspectiva de elemento que auxilia na construção dessa relação entre os alunos e a literatura. Vigotski (2014, p. 90) complementa apontando que “não se deve esquecer que a lei básica da criatividade infantil consiste em que o seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo”. Dessa forma podemos apreender que mais importante do que o “fundo moral” que a professora Priscila se ocupa em levar os alunos a buscar em suas apresentações teatrais, é o próprio processo de criação e preparação das peças em que eles extravasam a criatividade, brincam, mas também aprendem e se apropriam de novos conceitos estéticos.

A partir da orientação da professora Priscila, os alunos, que se envolvem com as apresentações de teatro, procuram textos que sejam atraentes, divertidos e que também possam transmitir algum conteúdo positivo para as

crianças. Em praticamente todas as peças eles fazem pequenas adaptações, alterações nas fábulas, sem perder o contexto. Os ensaios são alvo da atenção tanto da professora Priscila como também de outros professores, principalmente o de Geografia, que foi um dos mais envolvidos nessa tarefa, além da professora de Educação Física, que também criou uma coreografia de dança rítmica para apresentação no Sarau Literário.

Analisando todo esse processo de preparação, coordenação, ensaios e dedicação para que o evento transcorra dentro dos parâmetros em que ele foi projetado, observamos a carga de energia despendida e as formas de controle que a professora Priscila lança mão em seu processo de mediação para atingir o seu objetivo. Acompanhando várias aulas anteriores ao evento, bem como aos ensaios para o Sarau, pudemos observar algumas práticas sendo colocadas em ação para manter o domínio dos alunos nas realizações das tarefas relacionadas com o projeto.

Está claro para os alunos que o Projeto Sarau Literário é uma iniciativa que envolve o universo literário em suas diversas formas de expressão, e também que é um momento lúdico, amplo, liberto de alguns códigos escolares mais rígidos, contudo, ainda é um evento que acontece dentro do espaço escolar e, portanto, está sujeito a seguir algumas imposições que fazem parte desse universo. Essas imposições são manifestadas no emprego dos pontos positivos e negativos aos alunos, prática que pode ser observada em nossas participações em sala de aula, tanto com a professora Priscila como com a professora Fabíola. É um expediente utilizado como forma de controle, domínio, gerenciamento dos alunos em sala.

Tenho turmas boas, que se comprometem, mas também muitos alunos com dificuldade, que exigem um pouco mais de tempo (Profa. Priscila).

A declaração da professora Priscila diz respeito tanto ao envolvimento dos alunos em atividades didáticas do Sarau Literário e as suas competências para realizar as tarefas programadas, como também em relação ao comportamento em sala de aula, que acaba exigindo um esforço maior dos professores para administrar a turma, propor as atividades, cumprir os prazos, etc. Em muitos casos a prática da sala de aula diferencia-se daquilo que os

professores projetam. Os interesses são dispersos, o controle difícil e as condições de trabalho limitadas.

No processo de mediação o papel da escola é fundamental, mas a família também se constitui em agência importante de formação do leitor. A professora Priscila relata um fato acontecido em sala de aula que revela a sua preocupação sobre o tema. Ao apresentar uma peça de teatro aos alunos do 7º ano ela fez referência à fábula do Patinho Feio, citando um grupo de Santa Catarina que usa as mãos como principal elemento de interpretação. Ao perceber, na maioria da classe rostos de interrogação, ela fez a pergunta: vocês conhecem a história do Patinho Feio? “Não” foi a resposta da maioria. “Como assim?”, ela se dirigiu à classe indignada. “Todo mundo conhece!”

Então eu contei a história e eles ficaram fascinados, prestando atenção como se fossem pequeninhos. Daí fizeram desenhos, histórias em quadrinhos. Então, tem coisas que estão meio perdidas aí (Profa. Priscila).

A afirmação “coisas que estão meio perdidas”, na perspectiva da professora Priscila, está relacionada a não participação dos pais no estímulo à leitura literária e contação de histórias para os filhos. Ela ratifica essa alegação relatando a pergunta que já fez para várias classes em momentos diversos: se os pais contam histórias ou leem livros para eles. A resposta da maioria quase absoluta é ‘não’. Ou seja, ao não serem introduzidas ao contato com o universo da literatura no ambiente familiar, as crianças perdem essa possibilidade de conhecer as fábulas, as histórias e, assim, ampliar seus horizontes imaginativos que podem contribuir para novas significações. Muitos deles chegam à escola sem essas referências. Souza (2011, p. 230) analisa essa premissa sobre a influência/mediação da família na formação do leitor:

Quando analisamos a solidificação do hábito da leitura em sujeitos leitores, observamos que a família, geralmente, exerce um papel fundamental como mediadora entre criança e a escrita, ao proporcionar experiências que marcam a relação que ela estabelece com os livros. Essas experiências mediadas podem tanto contribuir para que a relação constitua-se numa perspectiva afetivamente positiva, como também determinar que a leitura adquira um caráter negativo, desinteressante, associada à obrigação ou à cobrança, tornando-se aversiva aos olhos da criança.

Portanto, diante do 'não-acesso' à literatura que a maior parte das crianças vivencia em seu círculo familiar, e também diante das experiências afetivamente negativas com relação à leitura, resta à escola, enquanto mediadora, o papel de apresentar a literatura aos alunos colaborando para sua aproximação a esse ambiente estético. Leenhardt (2006, p. 23) assume que “a atividade de leitura é eminentemente social. Ela o é pela aprendizagem que todo leitor atravessou nos diversos ciclos de sua formação e de sua escolaridade”.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a leitura literária só pode se desenvolver nos processos de interação social em que a mediação atue para o fomento dessa atividade. Torna-se evidente o raciocínio de que a criança não vai desenvolver o gosto pela leitura literária se nos seus diversos ciclos de formação ela não tiver acesso a elementos que estejam relacionados com esse conteúdo. Reiteramos que é na escola que se encontram as alternativas mais determinantes para aproximar as crianças, adolescentes e jovens da literatura e da leitura literária, e, portanto, é a escola, na figura de todos aqueles que fazem parte de sua estrutura pedagógica, que detém os recursos que podem contribuir para essa aproximação.

Buse (2012, p. 36) declara que

cabe a todos nós, escola, família, Estado, sociedade, de alguma maneira, incentivarmos este gosto pela leitura. E pensando nos alunos ingressantes no ensino médio, em especial aqueles que não se formaram leitores quando crianças, a escola tem um papel fundamental nesse processo de formação do leitor, ainda que tardio.

Na trajetória do Sarau Literário podemos inferir que a mediação, na figura da professora Priscila e de alguns outros integrantes do corpo pedagógico, afetou os alunos de maneiras diversas, visando atingir o objetivo principal do projeto: desenvolver o gosto pela leitura literária. Souza (2011, p. 228) destaca que “mais do que ensinar uma criança a ler, é importante fazê-la envolver-se com a leitura, apaixonar-se pelos livros (...), é preciso proporcionar uma história de mediação em que a leitura assuma um caráter positivo”. Acrescenta que



Através do processo de mediação, é possível que o indivíduo perceba uma série de características atribuídas pelo mediador ao objeto cultural. Nesse sentido, entendemos que a mediação, ao possibilitar uma série de aspectos agradáveis ao momento da leitura, acaba marcando-o de forma positiva, tornando o sujeito interessado em manter a prática da leitura, por entendê-la enquanto uma situação associada a conteúdos afetivos positivos (SOUZA, 2011, p. 229).

Os caminhos percorridos pela professora Priscila, nesses seis anos de organização do Projeto Sarau Literário, revelaram seu esforço em trabalhar com elementos que, de algum modo, pudessem aproximar os seus alunos do universo literário e também estimular neles a paixão que ela mesma nutre pelas histórias.

Em síntese, em relação ao Projeto Sarau Literário, compreendemos que a mediação pedagógica, ao afetar os alunos positivamente, possibilitou uma maior aproximação dos alunos participantes do Projeto com a literatura e a leitura literária. Essa aproximação, mediada pelos professores que recorreram a diversos recursos estéticos relacionados com o universo literário, pode ser legitimada como importante componente para a formação do leitor. Os modos de ler, a oferta e indicação de obras, as possibilidades de socialização do que foi lido, além de aproximar os alunos da literatura, dá possibilidades também de que se apropriem de conteúdos de diversas naturezas, contribuindo para a trans-formação de cada um. Sem dúvida, a história de vida de leitores assíduos tem maior potência para influir na formação de novos leitores, como é o caso da Profa. Priscila.

### **4.3. TECNOLOGIA**

Este núcleo refere-se à influência da tecnologia na relação dos alunos com a leitura e a literatura. A relação entre tecnologia e formação do leitor foi um aspecto bastante destacado na revisão da literatura e que desperta posicionamentos muito divergentes.

Brito (2012, p. 110) discute em seu trabalho a respeito de

[...] alunos que estão inseridos no contexto da cultura de massa e vivem os atrativos da tecnologia. Essas características, muitas vezes, têm sido vistas como as causas da falta de contato dos jovens com o texto literário e o desinteresse dos mesmos pela leitura.

Siqueira (2011, p. 2) reforça essa premissa ao se referir sobre as novas tecnologias e o que elas representam para os jovens em idade escolar em nosso tempo

[...] os jovens encontram-se imbuídos pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação de massa, o que vem provocando inúmeras mudanças nas formas de leitura. O avanço tecnológico alterou as relações do homem com a produção do conhecimento, influenciando os processos de ensino e de aprendizagem. Essa nova forma de ver o mundo chegou ao universo dos jovens e ao ambiente da escola.

Essas referências apresentam a perspectiva de que existe uma forte influência da tecnologia nas relações dos alunos com o conhecimento na figura de novas plataformas de acesso às informações. E são essas novas plataformas, cada dia mais inovadoras e atraentes, multimídias que se apresentam como alternativas para a educação no século 21, que não devem ser ignoradas pela escola, sob o risco de ela não conseguir atrair o foco de interesse dos alunos das novas gerações.

Conforme citado anteriormente, uma parte significativa dos trabalhos elencados em nossa revisão bibliográfica aponta para essa questão tecnológica e como ela pode ser decisiva para afastar, e também para aproximar os jovens da leitura literária. Diversos teóricos igualmente discutem o tema. Segundo Santos (2014, p. 114) “os leitores contemporâneos solicitam outras competências. Ler no tablet, no computador, encontrar na novela traços de uma obra literária são, para os leitores em processo de formação, caminhos possíveis de adquirir conhecimento”. Assim, sob essa perspectiva, compreendemos que não se justifica lançarmos sobre a tecnologia o estigma negativo para a formação de leitores, visto que as novas mídias possuem enorme potencial para auxiliar na formação do gosto pela literatura. Ribeiro (2006, p. 92) acrescenta que “a leitura vem se modificando, principalmente com o desenvolvimento da tecnologia, que nos impõe outros tipos de leitura, e não só a tradicional”.

No que diz respeito ao material empírico reunido sobre o Sarau Literário, nas nossas conversas com os participantes, e também nas observações de campo, um ponto ficou manifesto nesse tema: a questão, apresentada pela

gestão, sobre a proibição do uso de smartphones na escola (dentro da sala de aula). Todos são unânimes em afirmar que a escola consegue seguir à risca a determinação da Secretaria de Educação que proíbe o uso de telefones celulares dentro de sala de aula, e isso é elencado como ponto positivo diante da atenção que o aparelho poderia roubar dos alunos durante as aulas. A professora Fabíola argumenta que em outras escolas em que ela leciona essa determinação não é seguida com tanto sucesso e isso acarreta diversos embates com os alunos. Discorrendo sobre essa questão, e também a respeito das possibilidades de leitura em diferentes plataformas, a coordenadora Jéssica<sup>14</sup> afirma que

A escola proíbe o uso de celular. E também a leitura é feita apenas no papel. Então essa é uma questão que não é tão gritante. A nossa geração ainda é a do papel. Grande parte dos alunos quer ler o material impresso. Se eles terminam uma prova, não vão poder pegar o celular (Coord. Jéssica).

Ainda que o celular não seja o único objeto tecnológico que permeia o convívio social, entendemos que ele é o que exerce maior influência entre os jovens – e não somente entre eles. Os smartphones de última geração têm mais capacidade de processamento, memória, armazenamento e entretenimento do que computadores pessoais de dez anos atrás, e isso, não podemos negar, se revela num atrativo com grande potencial. A coordenadora Jéssica alerta que

Em relação a entretenimento, se você perguntar se o aluno quer fazer uma leitura ou ficar no WhatsApp, ele vai preferir a segunda opção. (Coord. Jéssica).

A respeito dessa “competição” tecnologia/literatura, a professora Priscila acrescenta que

Sobre a concorrência entre a literatura e a tecnologia nos dias atuais, ela é complicada (Profa. Priscila).

---

<sup>14</sup> Jéssica (nome fictício) é coordenadora do Ensino Médio. Transferiu-se ao final de 2016 para a mesma escola pública de tempo integral da professora Priscila.

Em seu ponto de vista o entretenimento altamente visual e com cada vez mais apelos sensoriais representa um contraponto ao exercício da leitura, muito menos dinâmico do que as interações dos jogos de videogame, assim como das conexões multimídia das redes sociais.

A professora Fabíola destaca um ponto que podemos considerar como senso comum ao se analisar essa questão

Percebo a influência negativa da tecnologia principalmente na produção dos textos. A linguagem da internet eles transferem para o texto. Tem alunos que só ficam nisso, nesse tipo de texto, prejudica bastante (Profa. Fabíola).

Sob essa perspectiva, a influência da tecnologia pode ser percebida como negativa para o desenvolvimento do aluno em relação à produção de textos, gerando uma preocupação na professora de Língua Portuguesa. E essa preocupação justifica o desafio lançado pelo coordenador pedagógico em 2011 ao afirmar que os níveis de leitura e escrita, nas avaliações do SARESP, estavam muito baixos. Ao estimular a aproximação dos alunos a textos mais eruditos e menos convencionais, em relação àqueles que eles encontram na internet, o objetivo também é proporcionar o envolvimento com uma riqueza de vocabulário que os auxilie nessa competência da escrita. Isso ocorrerá na medida em que eles ampliem seus domínios das habilidades da língua. Possenti (2006) e Geraldi (2006) ajudam-nos a refletir sobre as condições de produção da linguagem tanto na modalidade oral como na escrita. Não podemos pensar em uma única forma de se falar ou de escrever. As formas de falar variam, não apenas em razão de aspectos sociais – como faixa etária, nível sócio-econômico, sexo, localidade regional, de quem fala – mas variam também em razão do contexto em que são produzidas – se se trata de uma conversa em família, se se está proferindo uma palestra, por exemplo. Em relação à escrita, observamos o mesmo fenômeno. A linguagem escrita usada nos Chats, WhatsApp, Messenger, etc. são adequadas para esses suportes e para essas condições de produção, pois elas exigem rapidez na comunicação. Uma produção de texto escrito na escola é uma outra situação de produção discursiva e, por isso, é regulada por outra forma de linguagem escrita. Possenti (2006, p. 52) alerta que observamos “inadequações de linguagem,

que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma (...). Assim, consideramos que não se trata de excluir modos de falar ou de escrever, mas que os alunos aprendam a transitar entre as diferentes situações discursivas e se apropriem das normas que as regulam.

Compreendemos que as atividades desenvolvidas para o Sarau Literário, envolvendo os alunos com uma grande variedade de textos literários, têm potencial para auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades da escrita. Porém, não é uma receita simples e também não se trata de uma equação matemática, ou seja, o fato de incentivar leituras eruditas aos alunos não significa necessariamente a alteração na qualidade da produção de textos. Geraldi (2006, p. 90) reconhece que existem demandas a serem resolvidas: “simula-se que inexistem diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina”.

Ribeiro (2006, p. 93) nos apresenta outra questão, ao discorrer sobre aspectos contemporâneos da relação leitor/tecnologia.

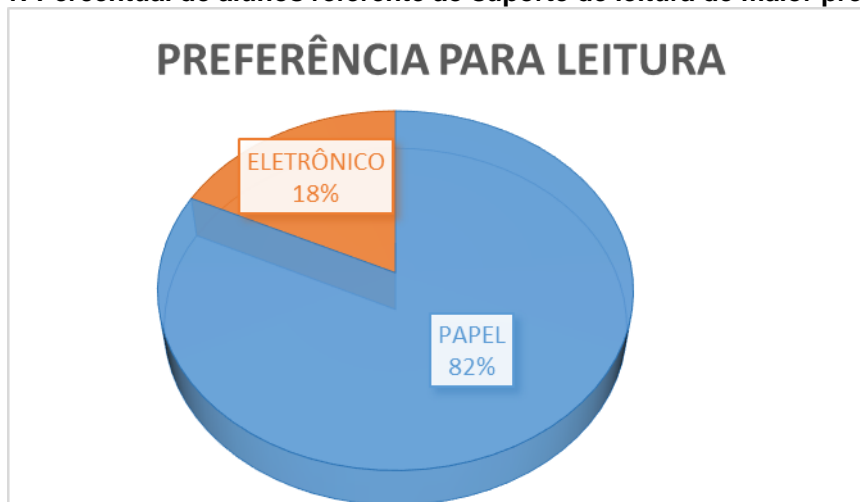
O leitor hoje mais comum é aquele que não lê as obras em sua totalidade; um leitor econômico que, às portas da tecnologia e da difusão rápida da informação, não consegue estabelecer relação quase nenhuma entre o que lê e sua subjetividade.

A velocidade da internet, com suas conexões interligadas pelo hipertexto, estimula a formação desse “leitor econômico”, que está constantemente sendo bombardeado por novas informações acrescidas de apelos visuais, muito diferentes do contexto da leitura literária. Podemos inferir que é sobre essa perspectiva a fala da professora Priscila quando argumenta que a “competição entre tecnologia e literatura nos dias atuais é complicada”.

Jéssica, a coordenadora pedagógica do Ensino Médio, ao tratar sobre a leitura feita no papel e a proibição de celular e outros instrumentos tecnológicos na escola, reforça os dados produzidos a partir do questionário aplicado aos alunos. Uma das questões referia-se à preferência de plataforma de leitura, se a realizada nos livros tradicionais, no papel, ou a realizada em dispositivos móveis, de maneira eletrônica ou digital. As respostas nos possibilitaram inferir sobre as novas tecnologias e suas implicações na formação do aluno leitor,

pelo menos no contexto da escola em questão. A Figura 1, abaixo, apresenta os resultados obtidos:

**Figura 1: Percentual de alunos referente ao suporte de leitura de maior preferência**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Mais de 80% dos alunos responderam que preferem a leitura no modelo tradicional – em papel –, revelando a evidência de que para aquele universo pesquisado, pelo menos no que diz respeito ao exercício da leitura, a tecnologia ainda não representa uma opção favorável em relação aos meios disponíveis de leitura, representando apenas 18%. Se levarmos em conta o crescimento exponencial de dispositivos eletrônicos cada vez mais acessíveis e também a proximidade desses novos mecanismos com os hábitos da faixa etária dos participantes da pesquisa, podemos supor que a influência da escola, no que se refere ao cerceamento do espaço para uso de tecnologia móvel por parte dos alunos, parece influenciar as experiências de leitura nesse tipo de suporte.

Ao cruzarmos alguns dados podemos destacar que dos alunos que responderam SIM à questão: Você gosta de ler livros?. A maioria – 87,5% – disse que prefere realizar a leitura no formato tradicional (papel) e apenas 12,5% responderam que preferem fazer a leitura por meios eletrônicos, revelando que as plataformas eletrônicas de leitura, neste momento e para este público, não representam um atrativo que possa incentivar novas formas de leitura.

A professora Fabíola aponta que

Tem espaço para aquele perfil de leitor que gosta de dispositivos eletrônicos, eu não gosto. Nesse trabalho com os alunos, ninguém pergunta se pode ler o digital. Nem cogitam essa possibilidade (Profa. Fabíola).

Relativamente a esta temática, há que se considerar a questão da tecnologia sob a perspectiva daquilo que ela pode acrescentar em nossa análise sobre o Projeto Sarau Literário, ou seja, nos fatores que colaboram ou dificultam a aproximação dos alunos da leitura literária. Compreendemos que a tecnologia, na figura da internet, e que também frequentemente é apontada como recurso contraproducente para a educação em muitos aspectos, também deve ser considerada como ferramenta que tem potencial para servir de apoio na construção do conhecimento. Na conjuntura escolar contemporânea, é praticamente impossível renunciar às possibilidades que a tecnologia pode representar nessa perspectiva. Se tratando de um terreno em constante evolução, os conteúdos que a tecnologia dispõe para a educação podem ser apontados como positivos. Certamente foi a partir desse raciocínio que a Assembleia Legislativa de São Paulo aprovou recentemente uma lei que libera o uso dos smartphones em sala de aula, em atividades pedagógicas e orientadas por educadores. É impreciso apontar como isso se dará na prática, mas, seguramente, a orientação/mediação será procedimento importante nesse novo contexto.

O aluno Kleiton, ao se referir ao seu trabalho como ator no Sarau Literário, destacou o uso que fez da internet justamente para se preparar para as suas apresentações, revelando o lado positivo que a tecnologia pode representar para o desenvolvimento educacional.

Pra fazer o papel do Manoel de Barros eu pesquisei bastante na internet (Kleiton).

Na composição da sua atividade no Sarau Literário, interpretar o escritor Manoel de Barros, ele recorreu à internet como principal instrumento de apoio para essa atividade, além de alguns livros emprestados pela professora. Ele pesquisou em diversos sites para conhecer a história e a carreira literária de Manoel de Barros, observar fotos dele e da família, explorar sua obra, suas

preferências, sua casa, seu trabalho, sua história de vida. Um verdadeiro trabalho de garimpo em que precisou fazer comparações entre diversas informações para que pudesse construir de forma fiel, não só o personagem Manoel de Barros, como alguns componentes da sua família. Seu colega, Wilson, que participou da encenação interpretando o pai do escritor Manoel de Barros, mencionou a dificuldade que eles encontraram para conseguir imagens dele para a construção do personagem.

Fica evidente que a questão da tecnologia, na escola em que é realizado o Projeto Sarau Literário, não é considerada pelos professores e gestão como elemento central para afastar os alunos da leitura literária. Os dados revelaram que a tecnologia não é objeto de reflexão em relação a uma possível influência na formação de leitores, seja para auxiliar ou para atrapalhar. Por outro lado, para estes participantes entrevistados a grande preocupação é a influência prejudicial da forma de se comunicar por escrito nos meios tecnológicos, na produção escrita dos alunos na sala de aula.

No entanto, ao pensarmos na formação do leitor literário, pudemos observar que a tecnologia pode ser considerada sob duas perspectivas: ao mesmo tempo em que serve de suporte para a formação do leitor, na medida em que facilita o acesso a um universo de possibilidades literárias; pode também se constituir em entrave, em razão de sua celeridade e efemeridade quando pensamos a leitura num cenário de hipertexto.

O Projeto Sarau Literário pode ser analisado como iniciativa que, a despeito das questões tecnológicas, visa proporcionar aos alunos o acesso aos livros, histórias, fábulas, disponibilizando novas formas de acesso a esse ambiente estético, objetivando aproximar os alunos de possibilidades diversas de leitura, ampliando seu universo literário.

#### **4.4. MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DE LEITOR DOS ALUNOS**

Tornou-se perceptível, desde a produção inicial do material empírico, os desafios preliminares para a viabilização e implementação do Projeto Sarau Literário. Como conquistar o empenho dos alunos para a prática de atividades pouco ortodoxas? Como organizar o evento dentro de um formato que se



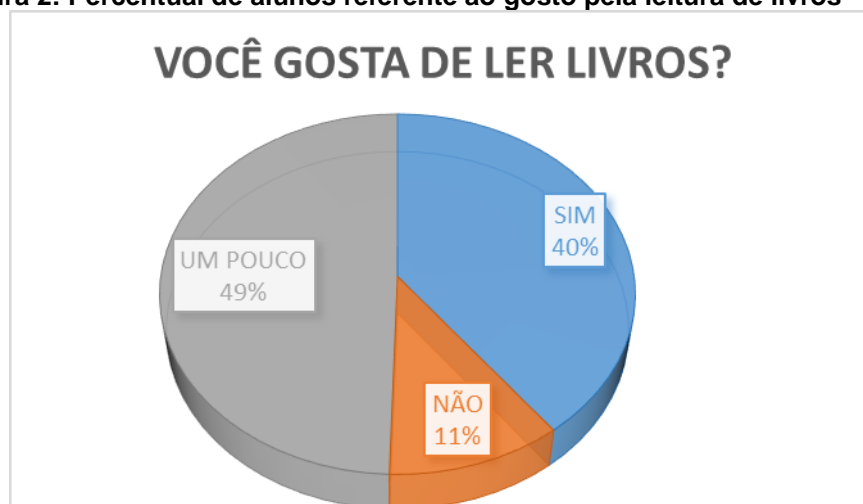
tornasse ao mesmo tempo atraente, criativo e incentivador da leitura literária, e que alcançasse o seu objetivo: despertar o gosto pela leitura literária? É possível transformar o comportamento de leitor dos alunos? É esse o resultado esperado pela professora Priscila, organizadora do Projeto Sarau Literário, especialmente se as mudanças representarem a aproximação entre os alunos e os recursos estéticos expressos na literatura desenvolvendo o gosto e o prazer pela leitura literária.

A construção deste núcleo refere-se às influências da dinâmica escolar, envolvendo o Projeto Sarau Literário, na formação do aluno leitor.

O material empírico produzido a partir das respostas dos alunos ao questionário revelou informações sobre o envolvimento dos mesmos, tanto em relação à literatura e à leitura literária, como também em relação ao comprometimento com o Projeto Sarau Literário e o que ele representava para os alunos.

Como já apresentado, o universo pesquisado foi de 101 alunos, sendo que o procedimento aconteceu em um dia de aula e contou com o auxílio da professora Priscila, bem como de outros professores e também de integrantes da gestão. O questionário contou com 5 perguntas fechadas e 3 abertas. A primeira questão relacionava-se ao gosto pela leitura – Você gosta de ler livros? A Figura 2, abaixo, apresenta o resultado:

**Figura 2: Percentual de alunos referente ao gosto pela leitura de livros**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

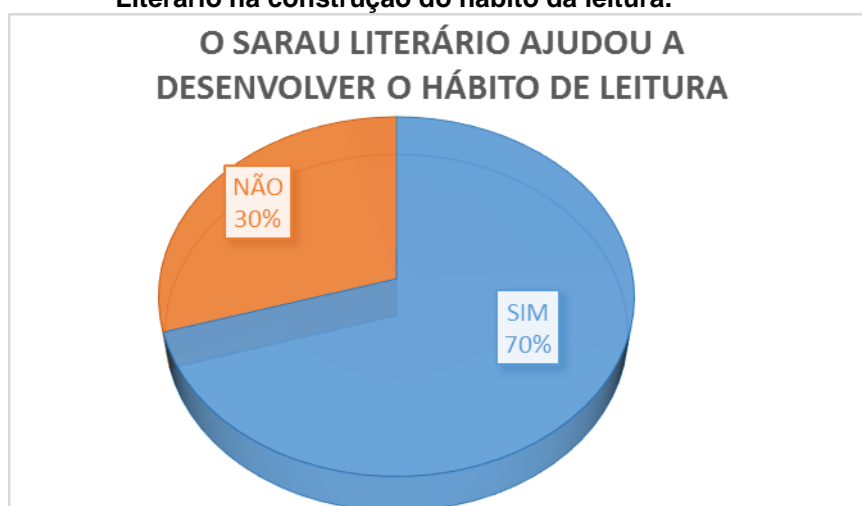
Apenas 11% disseram não gostar de ler livros, o que pode ser classificado como um número baixo. Contudo precisamos considerar a opção

“um pouco” que apontou 49%, o que resulta em 60% dos respondentes não se consideram apreciadores, de fato, da leitura literária. Consideramos que os alunos que disseram gostar “um pouco” de ler livros, compõem um grupo que ainda se encontra em processo de desenvolvimento do hábito de ler e que, em um futuro próximo esse quantitativo pode sofrer alterações. Da mesma forma, consideramos que os 11% dos alunos que, declaradamente, não gostam de ler podem mudar de opinião, tendo em vista o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, acreditando que as experiências que o Projeto Sarau Literário vêm proporcionando para os alunos se mantenham.

Ressaltamos também que os 40% dos respondentes que afirmaram gostar de ler livros é um percentual bastante promissor, visto que, a partir da recente pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, nosso país conta com 56% de leitores (população com cinco anos ou mais). Na abordagem do Instituto Pró-Livro, que realiza a pesquisa, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos três meses. Não-leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze.

Propusemos duas questões fechadas relativas ao Sarau Literário. A primeira delas foi: Você acha que o Projeto Sarau Literário ajudou você a desenvolver o hábito de leitura? A Figura 3, abaixo, apresenta os resultados:

**Figura 3: Percentual de alunos que responderam sobre a influência do Projeto Sarau Literário na construção do hábito da leitura.**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

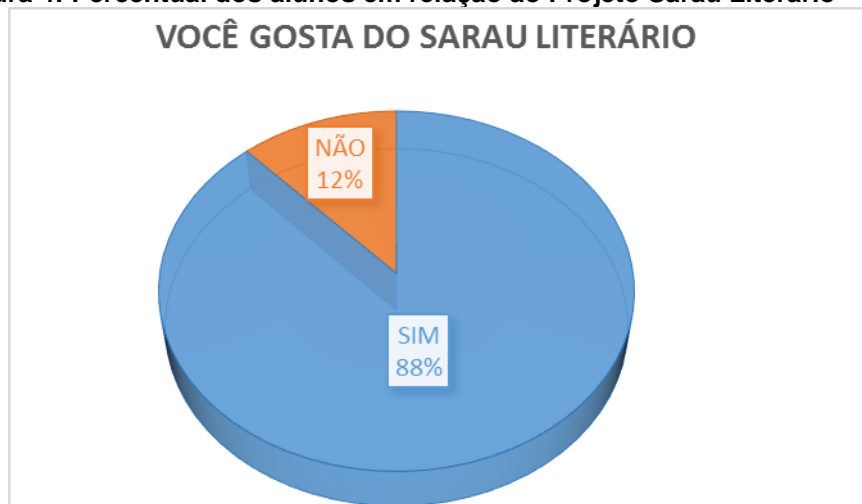
Podemos afirmar que 70% é um número elevado se considerarmos que o hábito de leitura (ou qualquer hábito) é algo que demanda dedicação.

Cruzando as respostas em relação à influência do Sarau Literário sobre o desenvolvimento do hábito da leitura com as resposta referentes ao gostar de ler, temos o seguinte cenário: dos 40% que disseram gostar de ler, 30% dos alunos apontaram uma influência positiva do Projeto nesse hábito e, apenas 10% disseram que o Projeto não teve influência; dos 11% dos alunos que responderam não gostar de ler, 70% deles disseram que o Sarau Literário teve uma influência para aproximá-los da leitura, embora não gostem de ler e, 30% responderam que o Sarau Literário não influenciou no gosto pela leitura. Entre os que responderam que gostam “um pouco” de ler (49%), 68% dos alunos disseram que o Projeto ajudou a desenvolver maior gosto pela leitura e 32% disseram que o Projeto não influenciou no aumento do gosto pela leitura.

Podemos analisar esses números afirmando que a maioria dos que responderam que “não” gostam de ler ou que gostam “um pouco” de ler afirmou que o Sarau Literário foi um recurso que ajudou na aproximação dos alunos com a leitura literária.

Outra questão direta relativa ao Sarau Literário foi: Você gosta do Sarau Literário? A Figura 4, abaixo, demonstra os resultados obtidos:

**Figura 4: Percentual dos alunos em relação ao Projeto Sarau Literário**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A maioria dos respondentes (88%) afirmou gostar do Projeto Sarau Literário. O interessante no cruzamento desse dado com a pergunta número 1 (você gosta de ler livros?), foi a comprovação de que 100% dos que responderam SIM – gosto de ler livros – afirmaram gostar do Sarau. Isso nos indica que o Projeto Sarau Literário tem sido uma experiência que, ao

aproximar os alunos de uma diversidade de obras do universo literário, pode ser percebido, por aqueles que apreciam a leitura literária, como uma experiência importante e que fortalece ainda mais essa apreciação. Inferimos que parece se constituir aqui um círculo vicioso bastante desejável – tanto o Sarau Literário repercute no gosto por ler, como o gosto de ler repercute na apreciação do Sarau Literário.

As questões abertas trazem informações que indicam evidências sobre o que representa a leitura literária e também o projeto Sarau Literário para os alunos.

Analisando os dados apresentados no questionário, em consonância com outros elementos do nosso material empírico, temos elementos para inferir que o Projeto Sarau Literário é uma experiência que tem influenciado na relação dos alunos com a leitura literária. É um acontecimento percebido pelos alunos como aprazível nas propostas lúdicas que apresenta, contribuindo para que eles identifiquem o projeto como influenciador na mudança dos hábitos de leitura.

Pudemos constatar desde a primeira conversa com a professora Priscila o seu desejo de promover mudanças no comportamento leitor dos alunos pensando uma formação para a vida toda

Eu vejo os resultados depois, vejo que eles leem e começam a ter esse gostinho, eles querem buscar (Profa. Priscila).

A professora Priscila demonstra em sua fala que existe um retorno, ela percebe nos alunos o despertar do gosto pela literatura, mas acrescenta que não é algo do dia para a noite. É um processo que leva muito tempo e dedicação para que os frutos comecem a surgir. A coordenadora Jéssica reforça essa tese ao comentar sobre uma prática que observou evoluindo no decorrer dos anos.

Antigamente os alunos terminavam uma prova e um ou dois pegavam um livro para ler. Com o passar dos anos isso foi aumentando. Hoje a gente passa nas classes e mais da metade exercita essa prática. Isso aconteceu no decorrer desse percurso de Sarau Literário (Coord. Jéssica).

A professora Priscila complementa essa observação afirmando que sempre incentivou os alunos a ocuparem o tempo livre, após as provas, com leitura. E confirma essa declaração da coordenadora sobre a evolução do número de leitores com o passar dos anos, constatação que a faz se referir ao Projeto Sarau Literário como uma atividade que colaborou para essa aproximação dos alunos com a leitura literária.

Da mesma forma, a professora Fabíola, de Língua Portuguesa, demonstrou o mesmo anseio em relação à formação de leitores. O trabalho que ela realiza o ano inteiro, e não apenas nos preparativos para o Sarau Literário, revela sua dedicação para que esse objetivo – a formação do leitor – seja alcançado. Em seus procedimentos em sala de aula, ficou evidente a sua intenção:

Teve um aluno do ano passado que disse: nossa, professora, se não tivesse acontecido isso esse ano eu não teria lido nada. E agora ele já pega livros muito maiores. Antes só pegava de contos. Então eu fui orientando, orientando e agora está assim, uma graça. (Profa. Fabíola).

Nossa, professora, se não tivesse esse projeto eu não teria lido um conto esse ano, não teria nem chegado perto (idem).

O empenho da professora Fabíola, envolvendo os alunos de forma lúdica, possibilitou essa aproximação deles com a literatura colaborando para a transformação de seus hábitos de leitura. Fabíola identificou mudanças no comportamento de alunos que no início do ano letivo não demonstravam interesse por textos literários.

Tem momentos que eles querem trazer livros que eles compram. Eles compram pra participar. 'Comprei esse aqui, posso participar com esse?'. Então é o nível de interesse deles. Livros que a escola não tem. É desafiador? Sim, mas eu acho que não é impossível. (Profa. Fabíola).

Fica evidente que há uma ação efetiva dos alunos na busca de obras que sejam do seu interesse, mesmo que essas obras não façam parte do acervo da escola. Isso demonstra o envolvimento na atividade proposta pela professora Fabíola e o empenho em participar de uma atividade que desperta o interesse dos alunos pelos textos literários. Nesse aspecto podemos recuperar

a fala do aluno da professora Priscila que gostou tanto de um determinado livro que a irmã acabou comprando para ele. Ao descobrir o encantamento de uma história, isso pode representar a aproximação do aluno à literatura.

Outro aspecto em relação à mudança no comportamento de leitor dos alunos participantes do Projeto Sarau Literário, diz respeito à maneira como eles percebem a questão da avaliação nas atividades envolvendo a leitura. As atividades relacionadas à leitura literária são percebidas pelos alunos como matéria e, portanto, passíveis de avaliação.

No início é difícil (o interesse dos alunos pela leitura). Mas quando eles percebem que não é só pra nota, esse é todo o diferencial (Profa. Fabíola).

A avaliação se revela um contraponto quando o assunto é despertar o gosto pela leitura literária, ou auxiliar na formação do leitor. Com relação a esse ponto, a professora Fabíola manifesta aos alunos de forma inequívoca que as atividades relacionadas com a leitura também serão objeto de avaliação. Contudo, o propósito predominante é fazê-los se aproximarem da literatura e, por consequência, que essa aproximação os incentive a exercitarem cada vez mais a prática da leitura. É essa percepção que ela procura desenvolver nos alunos e que, na perspectiva dela, faz com que eles assimilem o conceito de que a nota é apenas um detalhe, e que o mais importante é o contato deles com os textos literários.

Assim a avaliação, ou o uso dos pontos positivos/negativos nas atividades em sala de aula são recursos que auxiliam a cooptar a atenção dos alunos. No caso da professora Fabíola, ela promove uma competição nas classes, entre grupos de alunos. Durante as aulas que pudemos acompanhar tivemos a oportunidade de observar essa prática. No início da aula ela escrevia na lousa os números dos grupos, cada um formado por quatro alunos, e a pontuação que cada um tinha até aquele momento. Durante a aula, conforme a participação e/ou outras intervenções, ela fazia anotações e ao final atualizava o “placar” acrescentando ou retirando os pontos de cada grupo. Havia um clima de competição entre os alunos, com brincadeiras e expectativa sobre qual seria a sua pontuação. Todos ficavam torcendo para que o seu grupo somasse o maior número de pontos e conseguisse o primeiro lugar. Durante o tempo que

acompanhamos as aulas, em vários momentos testemunhamos a professora Fabíola chamando a atenção da classe, falando sobre a perda de pontos. Isso surtia efeito praticamente imediato. Sempre que havia alguma desordem ou problema de comportamento, ela lançava mão desse expediente.

A professora Priscila, do mesmo modo, se valia dessa forma de controle em sala de aula, mas não por meio de jogos, disputas ou brincadeiras entre os alunos. Diante de alguma manifestação de indisciplina ou irregularidade, simplesmente informava-os a respeito da possibilidade da perda de pontos na matéria. Pudemos perceber que a sua dinâmica demonstrava um êxito menor na resposta dos alunos às suas solicitações em relação às da professora Fabíola.

Podemos inferir que mesmo métodos de controle tradicionais como a atribuição de pontos positivos/negativos podem ser empregados de formas distintas, recreativas, auxiliando nas avaliações dos alunos com relação ao ensino da literatura.

Ainda sobre a questão dos processos avaliativos e também quanto às escolhas das obras literárias pelos professores, Buse (2012, p. 38) ao descrever as aulas de literatura, apresenta essa questão de forma elucidativa.

Pensando em como têm se processado essas aulas, muitas vezes na exigência de memorização de uma quantidade enorme de informações “literárias” (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.), na insistência do confronto do aluno com obras literárias muito alheias à sua realidade e na transformação de uma obra de arte em um mero objeto de estudo, não é difícil entender o motivo pelo qual muitos alunos do ensino médio repudiam a disciplina de Literatura, entendendo-a, em alguns casos, como trabalho inútil. É fato que essa prática pedagógica, da forma como descrita, não atinge, em absoluto, o interesse dos alunos e não acrescenta, significativamente, bagagem cultural a esses jovens.

Podemos articular essa citação com a prática utilizada pela professora Fabíola com seus alunos, em que ela afirma não obrigá-los a pegar determinados livros, mas deixa-os livres para fazerem as suas escolhas. Ou seja, ela busca apresentar a literatura também como uma possibilidade de escolha, de decisão e não uma imposição pedagógica vertical e isso acaba oportunizando condições que aproximam os alunos da literatura ao invés de afastá-los. Quando a literatura se transforma em “mero objeto de estudo”, fica mais fácil compreender porque muitos alunos se distanciam dela, pelo fato de

considerarem qualquer tema relacionado à literatura – sob essa perspectiva, de objeto de estudo – como sendo uma prática pedagógica desestimulante.

Siqueira (2011, p. 76) também alerta para a questão das formas de avaliação.

Outro problema detectado nas escolas relaciona-se às formas de avaliação das leituras literárias. Embora a pesquisa tenha detectado professores satisfeitos com as atividades de avaliação propostas, observamos que muitas não agradam aos alunos, como trabalhos em grupo, fichas de leitura, resumo das obras. Os alunos esclareceram que normalmente não é necessário ler o livro para fazer a atividade proposta, na maioria das vezes basta ler os resumos.

A crítica que Siqueira faz à forma como a literatura é avaliada nas escolas corrobora a tese de que essa é uma questão que ainda não encontra um ponto de equilíbrio. Tassoni e Leite (2013, p. 262) ponderam que a escola

[...] tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos enquanto significado cultural, ampliando seu contato com o mundo, diversificando suas experiências.

Ou seja, cabe à escola o papel de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, possibilitando a ampliação do seu contato a novas formas/experiências culturais. A questão que apontamos aqui é se as formas de avaliação desse desenvolvimento – relativamente à literatura – estão aproximando ou afastando os alunos da leitura literária.

Ao assumirmos a leitura literária como prática social, reconhecemos que as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento se estabelecem nos processos de mediação e que a mudança no comportamento de leitor do aluno será efetivada na medida em que essas interações sociais lhe permitam perceber a literatura como algo positivo, mesmo com conteúdos mais densos. Geralmente, uma prova ou outro tipo de avaliação que visa medir um grau de conhecimento teórico, não consegue mensurar as relações estabelecidas com a obra em si.

É relevante destacarmos que a avaliação também faz parte de todo o processo que envolve o Sarau Literário, conforme já relatado nas experiências



das professoras Priscila e Fabíola. As atividades pedagógicas desenvolvidas antes e durante a realização do projeto são avaliadas pelas professoras, valendo pontos/nota, constituindo um conjunto de elementos que auxiliam as análises de participação, dedicação, comportamento e desempenho dos alunos. Se analisarmos as formas de as professoras avaliarem os alunos de maneira isolada, podemos pensar que se constituem, exclusivamente, em mecanismos de controle verticais. Mas, se buscamos perceber de que maneira tais recursos avaliativos afetam os alunos, encontramos na fala de Kleiton, elementos que mostram uma prática de avaliação a favor do aluno. Para Kleiton, os reflexos dessas avaliações são positivos:

Faz a gente refletir sobre não fazer a coisa errada, que tem o momento a hora certa pra fazer as coisas, fazer o que deve.

Compreendemos a avaliação a favor do aluno quando este tem clareza do que é esperado dele, quando é informado a respeito dos seus erros e acertos e dos pontos que precisa corrigir. São elementos que vão conferir mais condições de o aluno manter uma aproximação mais estreita com os objetos de conhecimento, assim como ampliar as possibilidades de tomada de consciência daquilo que está inadequado.

Assumimos o referencial de que a escola é construída com base na avaliação. Tem boletim, histórico escolar (com nota), códigos de disciplina, passa-se (ou não) de ano. A escola é organizada assim. Luckesi (1992, p. 3) aponta que

A avaliação da aprendizagem escolar, entre muitos outros elementos do meio micro-social, representa um modo específico de administração do poder no contexto das relações sociais. Sem obscurecer o fato de que o poder pode e é administrado por muitos outros elementos da prática pedagógica escolar, tais como por meio da seleção dos conteúdos a serem transmitidos, da seleção e uso dos materiais didáticos, das técnicas de ensino utilizadas, da relação professor-aluno.

É característico (e aceito) no contexto do convívio escolar esse conceito de administração do poder. A avaliação faz parte dessa conjuntura em que o que está em jogo, muitas vezes, é o controle e também a viabilidade de se revelar se o aluno é capaz ou não. Em relação ao nosso objeto de estudo, nem

sempre isso tem se constituído em elemento que contribui para a formação do leitor.

A coordenadora Gabriela afirmou que observa mudanças nos alunos em relação à Língua Portuguesa, embora acredite que depende também do aluno:

Deu, sim, uma melhorada. Mas é muito relativo, porque também depende muito do aluno. Tem alunos que gostam mais, se empenham mais, tem uma turma que não gosta. Não gosta de Língua Portuguesa, não gosta de poesia (Coordenadora Gabriela).

Na conversa que tivemos com dois alunos participantes do Sarau Literário, Kleiton e Vilson, pudemos constatar as alterações apresentadas em sua conduta escolar e que também revelaram, de maneira muito singular, as mudanças no comportamento de leitor proporcionadas pelo Projeto Sarau Literário e pela mediação da professora Priscila, sem deixar de mencionar que elementos avaliativos também fizeram parte dessas alterações.

A escolha desses alunos em particular, especialmente o Kleiton, se deveu ao fato de terem sido mencionados pela professora Priscila como “alunos-problema”, mas que apresentaram uma conversão radical em seu comportamento. Em nossas primeiras conversas ela já havia mencionado o caso do aluno Kleiton e a forma como ele vivia se envolvendo com problemas. Esse aluno foi citado em outras entrevistas, também considerado problemático tanto por outros professores quanto pela gestão. Ele acumulava casos recorrentes de indisciplina dentro e fora da sala de aula, o que ocasionou a sua suspensão escolar em vários momentos. A professora citou alguns episódios em que a guarda escolar teve que ser acionada para escoltar o aluno até a sua casa, pois havia a ameaça de violência física externada por outros colegas.

Entretanto, a professora Priscila, a partir das experiências e convívio com este aluno em sala de aula, percebeu que ele poderia se sair bem na atividade de teatro, dado a sua grande habilidade criativa nas brincadeiras que fazia e também na maneira descontraída e desinibida com que sempre se manifestava na classe. Nesse ponto, torna-se imprescindível recuperarmos o conceito de mediação, presente na teoria histórico-cultural. A professora buscou alterar a condição marginalizada do aluno em questão, devido ao seu histórico, identificando suas potencialidades e envolvendo-o em uma proposta

bem delimitada – encenar o poeta Manoel de Barros. A questão da formação do leitor, neste caso, não se sobrepôs à relevância de se resgatar um aluno “perdido”, ainda que a leitura tenha sido recurso importante para compor o personagem homenageado no Sarau Literário. Em nossas observações de campo pudemos confirmar a dedicação do aluno, sua conduta responsável, assim como a sujeição às instruções da professora e o seu entusiasmo tanto nos ensaios como nas apresentações.

Em nossa conversa tomamos o cuidado de não fazer nenhuma menção a respeito do que a professora ou qualquer funcionário da escola expressaram sobre sua conduta disciplinar. Deixamos que ele mesmo contasse qual era a impressão que tinha em relação ao seu comportamento. Sobre o seu histórico e ele confirmou:

Eu brigava bastante, tinha péssimas notas, estava na diretoria todo dia, suspensão direto, minha mãe não sabia mais o que fazer, eu só aprontava (Kleiton).

O ponto de partida para a sua mudança de comportamento se deu com o incentivo da professora Priscila para que ele se dedicasse ao teatro, e, mesmo assim, não surtiu resultado num primeiro momento.

Na primeira vez eu me recusei a fazer. Fiquei só brincando, foi zero. Eu não ligava. Depois que eu comecei a perceber que era interessante. Daí no outro ano eu participei e achei muito bom. Mas, mesmo assim, naquele ano eu não mudei muito (Kleiton).

Ao ser questionado sobre a influência da professora Priscila nesse processo, ele ratificou:

Foi a professora Priscila que incentivou. Ela falou que a gente podia escolher, fazer uma peça de teatro, aí na hora a gente se juntou em um grupo e eu fiz um cientista maluco. Saiu até no jornal e tudo (Kleiton).

Essa citação é sobre a sua participação no Sarau de 2015. Mas foi após a sua participação no Sarau Literário de 2016, em que interpretou o escritor Manoel de Barros, que percebeu naquela atividade cultural algo extremamente apaixonante e, se viu desafiado a mudar seu comportamento de maneira definitiva. Ele conheceu um grupo de teatro coordenado pela prefeitura

municipal que é formado por alunos de várias escolas públicas. Convenceu a sua mãe a fazer a inscrição para entrar no grupo, participou de uma audição e foi aprovado. Mas a condição para a permanência no grupo teatral é a apresentação do boletim a cada semestre. Faltas e notas baixas são elementos que podem inviabilizar a participação.

Dessa vez eu participei fazendo o Manoel de Barros (Sarau de 2016). Foi daí que eu percebi que é isso que eu quero. Entrei num grupo de teatro e esse grupo requer as minhas notas na escola para poder participar. Preciso levar o boletim, senão eu não posso participar de peça nenhuma (Kleiton).

O Sarau fez com que eu me interessasse pelo teatro. Inclusive agora a gente está vendo aqui na escola se a gente pode apresentar uma peça aqui. Eu estou participando de várias peças, porque agora eu tô conseguindo notas boas, não venho mais para a diretoria (idem).

Em relação ao depoimento do aluno Kleiton sobre sua participação em um grupo de teatro, que requer a apresentação do boletim escolar, retomamos a questão que envolve a avaliação. O que está em jogo nessa situação? A premissa de que apenas (e tão somente) com o seu esforço pessoal o aluno vai conseguir superar todos os obstáculos ou ainda que o seu empenho é resultado do seu esforço? Sabemos que não é assim. Existem outros fatores que compõem o desempenho escolar, relacionados às condições de trabalho, da escola, das relações sociais na escola com professores e colegas, das condições socioculturais e socioeconômicas das famílias. Trata-se de uma série de referências que podem contribuir ou dificultar o desempenho escolar.

As atividades extracurriculares – esportivas, sociais, artístico-culturais – que vinculam sua participação com o desempenho escolar podem se constituir em elemento de injustiça ao condicionar o rendimento escolar exclusivamente ao esforço individual do aluno. Quando se age dessa forma, condicionando a participação do aluno com o seu desempenho escolar, se reforça o princípio de que o que conta é o empenho do aluno, quando na realidade o seu empenho é apenas uma parte desse contexto.

Embora no caso do aluno Kleiton essa prática tenha surtido resultado positivo, na medida em que se tornaram manifestas transformações em sua conduta escolar, ainda assim reiteramos a ideia de que o desempenho não é um fator que depende exclusivamente do aluno. Claramente o desafio em

participar de algo que havia despertado enorme interesse foi o combustível que moveu o aluno na direção das mudanças. Ele que era displicente, indisciplinado, desinteressado por qualquer envolvimento com o ambiente escolar, percebeu o despertar do interesse por algo até então completamente desconhecido, e que acabou se transformando num atrativo capaz de impulsionar a sua transformação. O teatro se torna um arrimo que o incentivou a buscar uma nova caminhada, afastando-o do seu comportamento habitual. É uma relação dialética em que uma coisa articula-se a outra. O teatro se transformou no incentivo que ele precisava para a leitura, e a leitura na ferramenta que ele precisa no teatro.

Até o ano retrasado eu lia muito mal, de pulinho em pulinho. Pra conseguir fazer o teatro tive que ler bastante. Antes não tinha nenhum livro, não gostava, minha mãe comprava eu jogava fora. Agora tenho mais de vinte na minha cômoda (Kleiton).

Eu leio bastante para conseguir ter uma leitura perfeita, pra conseguir participar do teatro. Como eu poderia estar no teatro hoje se não conseguisse acompanhar as leituras? Você tá no ensaio, daí tem o diálogo e você tem que dar aquela olhadinha rápida no texto. Então a leitura é uma coisa que ajudou muito (idem).

O Sarau que me ajudou nessa mudança. Muito, muito. Para fazer o Manoel de Barros tive que decorar, porque na hora não dá pra ficar lendo e contando para as pessoas, você tem que saber. Tem que olhar no olho e contar. Tive que saber tudo dele, o jeito, onde morava, a família, as histórias dele, um pouco de cada livro. A professora Priscila passou livros, textos sobre o Manoel de Barros e eu peguei alguns também, e pesquisamos muito sobre ele e sobre o pai dele (idem).

Aproveitando o entusiasmo de Kleiton, solicitamos mais detalhes sobre as pesquisas, especialmente sobre o pai de Manoel de Barros, na tentativa de oferecer um espaço para Vilson se manifestar. Mas foi Kleiton quem respondeu primeiro:

Foi mais difícil porque existe bem menos informações sobre o pai dele, era mais difícil de achar na internet. Não tem nem mesmo foto dele, nada. A única foto que achamos ainda não tínhamos certeza se era o pai dele mesmo. E em preto e branco.

O reconhecimento, feito pelo próprio aluno, de que o Sarau Literário foi fundamental em sua mudança pode nos levar a refletir que a imersão dos alunos naquele ambiente cultural, proporcionando novas experiências

estéticas, pode ser o catalisador para auxiliar na transformação do comportamento e na sua aproximação e envolvimento com outros elementos culturais, tornando-se fundamento significativo para o desenvolvimento integral do educando. Assumimos que as experiências vividas de preparação do Sarau Literário afetam os alunos de maneiras diferentes, revelando indícios de modos de afetar que potencializam a ação. Por causa desse evento esse aluno teve a oportunidade de atuar na atividade de teatro possibilitando uma outra experiência fora da escola, mas que exige o comprometimento dentro da escola.

Antes eu não queria nem saber de ler, aí, pra fazer o projeto, o teatro, tive que ler bastante. Daí comecei a me interessar mais (Kleiton).

Se eu não tivesse feito o Sarau Literário nem estaria no teatro, nem tiraria notas boas, nem teria passado de ano (idem).

Pego sempre livros, principalmente para o teatro, às vezes eu tenho vários papéis em uma só peça. Daí eu saio dessa já tenho que correr do palco, trocar de roupa. Então tem que decorar o texto pra poder pegar tudo. Tem que ler muito (idem).

Outra informação que reforça a constatação de que o Projeto Sarau Literário proporcionou uma mudança radical de comportamento diz respeito ao envolvimento do aluno Kleiton com o colega que compartilhou com ele a apresentação no evento de 2016.

Uma coisa que mais me interessou, assim, foi que eu e o Vilson não éramos amigos. Na verdade a gente era inimigo. Brigava o tempo inteiro. E eu acho que a professora fez isso mesmo de propósito, pra gente se aproximar mais, porque era só eu que fazia a encenação (Kleiton fez o papel do escritor Manoel de Barros). Daí ela falou assim: o Vilson vai fazer com você (Vilson interpretou o pai do Manoel de Barros). Eu já pensei: não vai dar certo. Aí ela falou que ia valer nota, dois pontos. Então, ou vocês fazem ou é zero. Daí a gente foi conversando, foi tentando, daí a gente fez amizade, acabou virando amigo. Nunca mais brigamos (Kleiton).

A ingerência da professora Priscila nessa situação revela sua atenção com referência a outros aspectos que não apenas didáticos. Em nossa conversa sobre o contexto dessa decisão, ela confirmou que tinha receio de que aquela parceria talvez não desse certo, contudo tinha expectativa de que a convivência entre os alunos acabasse por resolver a questão da inimizade, o

que acabou se concretizando. Wilson também reconhece que houve mudanças em seu comportamento.

Eu era o maior bagunceiro, agora tô bem melhor, mudei bastante (Wilson)

Eu era 'ruim de leitura', agora estou gostando mais, porque antes não gostava. Eu não fazia nada, não tinha interesse em nada, melhorei bastante agora (idem).

Ao serem questionados se o Sarau Literário ajuda a desenvolver o hábito da leitura, principal objetivo do projeto, ambos afirmam de forma categórica:

Com certeza! Principalmente os menores, porque ouvem as histórias e daí pedem pra pegar o livro pra ler. Às vezes os grupos trazem coisas interessantes, como, por exemplo, eu já emprestei para alguns grupos sanfona, berrante, eles se envolvem no cordel. (Kleiton).

Sempre procurava fazer as crianças se interessarem, porque não pode ser uma coisa chata, você só falando, falando, aí eles não iriam querer ficar lá. Sempre fazíamos um pouco de diversão (Keiton).

Até as professoras dizem isso. Eu não fazia nada, não tinha interesse em nada, melhorei bastante agora (Wilson).

Observando o conjunto de dados reunidos em nosso trabalho, em especial o material referente a este núcleo – mudanças no comportamento de leitor dos alunos – o caso do aluno Kleiton se torna emblemático, tanto pelas evidências da alteração em sua conduta em sala de aula, contexto confirmado pela professora Priscila, quanto pelo seu reconhecimento referente a essa mudança, e também pela consequência final, a mudança em seu comportamento de leitor – mudança essa impulsionada por um interesse despertado a partir da sua participação no Sarau Literário, ou seja, um fator extrínseco cooperando para uma mudança intrínseca.

Assim, temos evidências que podem assinalar que o Projeto Sarau Literário é uma iniciativa que envolve os alunos de forma lúdica, os aproxima de um elemento cultural relevante – a literatura – e tem potencial para auxiliar na formação de leitores literários, alcançando assim o seu principal objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos que as experiências vividas pelos alunos participantes do Projeto Sarau Literário podem afetar a formação do leitor e o modo como isso acontece pode aumentar a potência da ação dos alunos na direção da leitura literária ou não. Um dos aspectos evidenciados foi que o Projeto se constituiu em rica experiência, dentro da escola, ao romper com um modelo tradicional de aula e investir em um trabalho coletivo entre os alunos oportunizando diversas possibilidades de envolvimento com o universo literário. A análise de todo o material empírico produzido permitiu que pudéssemos identificar os fatores que contribuem ou dificultam a formação de alunos leitores.

A interdisciplinaridade revelou-se aspecto positivo em algumas edições do Projeto Sarau Literário, mas em 2016, devido a questões relacionadas ao trabalho coletivo na escola, houve uma redução na participação de professores, resultando em uma diminuição no número de classes e, conseqüentemente de alunos envolvidos. Ao aprofundarmos nossa análise do material empírico, constatamos que em todo o percurso do Projeto Sarau Literário não houve, de fato, e de forma efetiva, evidências de um trabalho coletivo. Nossa investigação revelou que aconteceram em todas as edições apenas algumas parcerias de colaboração, em que alguns professores auxiliaram a professora organizadora do Sarau Literário de forma pontual. Alguns embates relacionados à “propriedade” sobre o Projeto fragilizaram a realização do evento em 2016 e apresentaram riscos para a sua continuidade, revelando que não existe um comprometimento, seja da gestão, seja de envolvimento de outros professores, em relação a um compromisso coletivo envolvendo um projeto que deveria ser pensado coletivamente.

Assim, o (não) trabalho coletivo no Sarau Literário de 2016 se configurou como um aspecto que dificultou a aproximação de alunos à literatura na medida em que diversas classes não puderam participar do Projeto.

A professora organizadora do Projeto sustenta que o envolvimento de outros professores é positivo pela possibilidade do enriquecimento de propostas relacionadas com a literatura, contudo, não abre mão de prosseguir replicando os métodos utilizados e também de alcançar o objetivo principal que



é formar leitores literários. Inferimos que é essa condição de controle sobre a condução do Projeto que originou o argumento de que o evento era o “Sarau da Priscila”, expressado por alguns professores, reforçando a ideia de propriedade sobre o Sarau. Como resultado das divergências surgiu outro projeto, denominado Feira do Conhecimento, que apresenta propostas pedagógicas que desenvolvem outras competências.

Essa ruptura interdisciplinar, reduzindo de forma expressiva as parcerias de colaboração nas atividades do Sarau, acabou colocando em risco a própria continuação do Projeto para os anos seguintes. Essa perspectiva fica evidente seja pela ausência da professora organizadora do Projeto que se desligou da escola ao final de 2016, seja pela criação de outro projeto pedagógico, a Feira do Conhecimento, que não tem o seu principal enfoque na formação de leitores.

Dessa maneira entendemos que, a partir da implantação do Projeto Sarau Literário em 2011, desenvolveram-se algumas relações de parceria entre a professora organizadora e outros professores. Foram parcerias que promoveram trabalhos interdisciplinares relativos ao Projeto Sarau Literário, mas que não se mostraram suficientes para a consolidação do Projeto num contexto de trabalho coletivo. Essas relações foram se enfraquecendo culminando com o episódio da reunião pedagógica de 2016 que definiu alterações na organização do Projeto Sarau Literário – mais especificamente em relação à diminuição de classes e alunos participantes –, o que dificultou a aproximação de um número considerável de alunos aos conteúdos relacionados à literatura e à leitura literária.

Outro aspecto que se evidenciou em nossa pesquisa foi o da mediação pedagógica, como fenômeno que pode contribuir para aproximar o aluno do universo literário. Assumimos que, à luz da teoria histórico-cultural, todas as atividades de planejamento, preparação e envolvimento dos alunos com as diversas manifestações estéticas relacionadas com a literatura são mediadas, uma vez que, na perspectiva de Vigotski, a interação do sujeito com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, revelando a importância das relações sociais nesse processo. Em nossas observações verificamos que as atividades conduzidas pelas professoras, realizadas antes e durante o evento, propondo tarefas, conclamando a participação ativa de todos, exigindo

empenho, lançando mão de procedimentos de controle e disciplina, fazendo avaliações e também se empenhando para envolver os alunos em uma atmosfera lúdica, colaboraram para aproximá-los da literatura, promovendo transformações na vida dos dois alunos entrevistados, bem como nas relações entre eles.

Destacamos a dimensão afetiva nos processos de mediação professor/aluno. As diferentes formas com que as propostas foram feitas, as formas com que as duas professoras, participantes da pesquisa, relacionavam-se com os alunos, afetavam, no que foi possível observar, de maneira a potencializar as ações dos alunos envolvendo-os com a leitura literária, podendo colaborar para a formação de alunos leitores.

Discutimos também a questão da tecnologia que, na literatura pode tanto interferir na formação de leitores literários, dificultando a aproximação dos alunos com a literatura, como pode ser recurso para potencializar essa aproximação, na medida em que disponibiliza novas plataformas e possibilidades de interação com a leitura literária. Em relação ao Projeto Sarau Literário, foi possível observar que a tecnologia não representa um entrave, seja para a realização do Projeto como também para a formação do aluno leitor. Trata-se de uma percepção que envolve uma realidade particular da escola, em que o uso de equipamentos tecnológicos, como smartphones, tablets ou notebooks não é permitido no ambiente escolar e, portanto, os alunos não têm acesso a esse tipo de dispositivo.

Reconhecemos que as possibilidades que a internet apresenta (de lazer, estudo, investigação, ilegalidade, contravenção, etc.) são infinitas e que a cada dia surgem novas oportunidades de acesso a diferentes ambientes virtuais. A escola não é uma bolha isenta de influências externas, mas um lócus com o potencial de oportunizar aos alunos diferentes maneiras de interagir com o mundo (real e virtual) auxiliando-os no processo de produção do conhecimento. Se a internet oferece um universo de influências de todos os tipos, a escola pode, inclusive com o uso da própria internet, num processo de mediação simbólica, oferecer outros caminhos que auxiliem para o desenvolvimento global dos alunos.

Em relação às mudanças no comportamento de leitor dos alunos, temos a trajetória escolar de um aluno em especial, que está envolvido no Projeto

desde o 5º ano do Ensino Fundamental e que apresentou alterações significativas em seu comportamento como estudante. Era um aluno desinteressado, com histórico disciplinar negativo, sem comprometimento e sem envolvimento com as atividades do Sarau Literário. A mediação da professora organizadora do projeto, incentivando-o a participar da atividade de teatro foi o ponto de partida que resultou numa transformação de atitudes e em nova relação de proximidade com a leitura literária e com o teatro. A mudança na conduta do aluno legitima o pressuposto referente à afetividade como aspecto relevante para a promoção de mudanças nas relações dos alunos com outros elementos culturais, atuando na potência de agir.

Foi possível identificar, no coletivo de alunos que participaram do Projeto em 2016, por meio das respostas dadas no questionário, que tal participação, ano a ano, vem promovendo mudanças no comportamento de leitura de uma parte significativa do universo pesquisado – pouco mais de 70% afirmaram que o Projeto os estimulou ao hábito da leitura literária.

À vista de todo o material empírico reunido e de nossas discussões teóricas, inferimos que o Projeto Sarau Literário é uma iniciativa que tem o potencial para atingir o seu objetivo: desenvolver o gosto pela leitura literária nos alunos participantes, na perspectiva de que as experiências vividas com a literatura de forma planejada podem efetivamente contribuir de maneira muito potente para a formação do aluno leitor.

Por outro lado, para que iniciativas desse tipo sejam implementadas e se mantenham por anos seguidos é necessária uma adesão coletiva que sustente um projeto pedagógico pensado e viabilizado coletivamente. Ou seja, é fundamental pensar num trabalho que é organizado, planejado e discutido coletivamente com o propósito de gerar um projeto da escola, na perspectiva de que a escola é um espaço de interlocução que precisa ser resgatado. Sobre esse aspecto é relevante considerarmos que a jornada de trabalho fragmentada não favorece a configuração de um trabalho coletivo, o que contribui para que projetos como o Sarau Literário se consolidem como “propriedade” de um único professor.

Ao pensarmos num projeto coletivo podemos conjecturar uma diversidade de estratégias de trabalho, articuladas entre as diferentes disciplinas, com diferentes possibilidades de socialização do que foi aprendido,

bem como as diferentes experiências vivenciadas trazendo novas significações para os alunos, tudo contribuindo de forma potente para a formação do aluno leitor.

As experiências vividas no decorrer do processo deste trabalho, as leituras dos teóricos, os diversos encontros com a professora organizadora do projeto e com outros atores envolvidos, a dedicação na construção desse texto, escrevendo e reescrevendo, nos permitem afirmar que o projeto pedagógico investigado – Projeto Sarau Literário – se trata de um fenômeno rico de significações e que revela potencial para contribuir para a formação de alunos leitores e, além disso, auxiliar o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, João Evangelista das Neves. *Identidade sociocultural e práticas de leitura literária: o processo de construção social do leitor*. 398 f. Tese (Doutorado em Letras/Teoria Literária). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

AVERBUCK, Ligia M. A questão da leitura ou a crise da escola. In: YUNES, Eliana (org.). *A leitura e a formação do leitor – questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

BARROS, Flávia Regina de. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BRITO, Maria de Lourdes Nogueira. *A representação da literatura no Ensino Médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação CAP/COLUNI, em Viçosa – MG*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs). *Leitor Formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BUSE, Bianca Cristina. *Leitura para que te quero: a literatura e o Ensino Médio*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função pedagógica: o literário na escola. *Revista ACB*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 20-33, ago. 2005. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/371/443>. Acesso em: 21 out. 2016.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro. *A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala para a formação do leitor literário*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

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

CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CLOT, Yves. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela Dias dos (orgs). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

COLOMBO, Fabiana Aurora. As dimensões afetivas nas atividades de ensino em classes de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

CUNHA, Silviane Cabral da. *A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas*. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 127-142, nov. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2993/2160>>. Doi:<https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993>.

ESPEIORIN, Vania Marta. *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2010.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil* 4ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

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

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 15/03/2017.

GIROTTI, Vanessa Cristina. *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

GRAMACHO, Regina Lúcio de Araújo. *Literatura e ensino: professores e poetas na construção de saberes*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2000.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamery-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KICH, Morgana. *Mediação de leitura literária: o programa nacional biblioteca da escola (PNBE) 2008*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* Ministério da Educação. CEFIEL/IEL, UNICAMP, 2005.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como Metáfora Social – Desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEAL, Dini Keli Barro. *A importância do lúdico na formação da criança*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa). UFRGS, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/60666>. Acesso em 15/03/2017.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaira e SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação. Leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e HIGA, Sue Ellen Lorenti. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, Maria Isabel da Silva e OLIVEIRA, Paulo de Salles (Orgs.). *Aproximação e distanciamento: superando dicotomias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. 255 f. Tese (Doutorado em Filosofia da educação). PUC-SP, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola – Sobre a Formação do Gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*. Vol. 7 n.13, p. 8-28, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em 02/03/2017.

NAGAMINI, Eliana. *Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar*. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). USP. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *O Problema da Afetividade em Vigotski*. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. Projeto de leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Titzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006

RICHE, Rosa Maria Cuba. Leitura e formação de docente: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Titzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Prazer e coerção no ensino de literatura. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*. São Paulo 12 (1/2): 77-84, jan./dez. 1986. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33356/36094>. Acesso em 23/02/2017.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. O prazer possível. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*. São Paulo 15 (2): 123-132, jul./dez. 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33436>. Acesso em 27/02/2017.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: Uma Problemática*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa: Reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia (UFMT)*, v.8, n. 08, p. 1-19, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em 02/03/2017.

ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi. Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans)formação docente. In: XVI ENDIPE – Didática e Práticas de Ensino: Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidades, 2012, Campinas. *Anais do XVI ENDIPE – compromisso com a escola pública, laica e gratuita*. Araraquara: Junqueira & Marim Editores, 2012. V. 02. P. 006334-0066345.

SABINO, Ana Maria. *Tanta coisa guardada... Memórias de leituras*. 169 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

SANTOS, Maria Deuza dos. *Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SILVA, Lilian Montibeller. Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp. Campinas, 2005.

SILVA, Lúcia Vagna Rafel da. *Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector*. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

SILVA, Luiza Tropa. *A formação do leitor literário: um estudo de caso com leitores de Harry Potter*. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG. Belo Horizonte, 2013.



SIQUEIRA, Edit Maria Alves. *Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Viçosa*. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17. n. 49. jan-abr 2012.

SOUZA, Jaqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *RBE. Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252/4469>. Acesso em 26/01/2017.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectiva para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TASSONI, E. Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TASSONI, E. Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro. v. 13 n. 2 p. 524-544 2013.

TASSONI, E. Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, Piracicaba. Ano 18. n. 2, p. 79-91, jul.-dez. 2011.

TASSONI, E. Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. *Perspectivas em Psicologia*, v. 16, n. 1, Jan/Jun, p. 57-67, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasem psicologia/article/view/27548>. Acesso em 02/02/2017.

VÖLKER, Lizbeth Karoline Mallet. *A utilização dos best-sellers como objeto mediador na sala de aula: estudar literatura é estudar com prazer*. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Letras). UFRGS. Porto Alegre, 2014.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *O Papel da literatura na escola*. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 11/02/2017.

