

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

JÉSSICA FIGUEIREDO PAULUCIO

**OS LIVROS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA: CRITÉRIOS DE ESCOLHA A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA JUVENIL NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória
2018

JÉSSICA FIGUEIREDO PAULUCIO

**OS LIVROS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA: CRITÉRIOS DE ESCOLHA A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA JUVENIL NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr^a. Letícia Queiroz de Carvalho.

Vitória
2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P333I Paulucio, Jéssica Figueiredo.

Os livros paradidáticos na escola : critérios de escolha a partir da experiência de leitura juvenil nos anos finais do ensino fundamental / Jéssica Figueiredo Paulucio. – 2019.

77 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Leticia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Livros e leitura. 3. Ensino fundamental. I. Carvalho, Leticia Queiroz de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD: 418.4

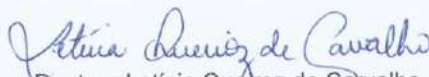
JÉSSICA FIGUEIREDO PAULUCIO

OS LIVROS PARADIDÁTICOS NA ESCOLA: CRITÉRIOS DE ESCOLHA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA JUVENIL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

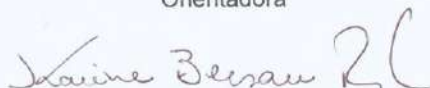
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora



Doutora Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Doutora Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

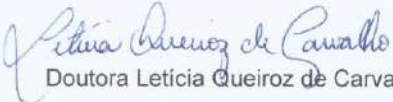
JÉSSICA FIGUEIREDO PAULUCIO


PAULUCIO, Jéssica Figueiredo; CARVALHO, Leticia Queiroz de. **Paradidáticos na sala de aula: diálogos, experiência e leitura**. Vitória. Ifes, 2019. 78 p. (Caderno Pedagógico em formato e-book).

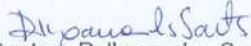
Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora


Doutora Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Doutora Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos diariamente concedidas em minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

À minha orientadora Leticia Queiroz de Carvalho, por ter acreditado em minha pesquisa e disponibilizado tempo para lapidar meu trabalho com suas sábias contribuições.

À minha família, pelo incentivo diário e pelas colaborações para que eu enfrentasse as dificuldades surgidas ao longo destes dois anos.

Aos conterrâneos de Muniz Freire, pelo estímulo e pelo espírito solidário em colaborar com minha pesquisa, minhas viagens e estadia em Vitória.

Aos professores que participaram da banca de defesa, pela disponibilidade em ler o nosso trabalho e contribuir com diálogos que enriquecem a pesquisa.

Aos professores do nosso curso de mestrado, bem como ao Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela oferta do curso e compartilhamento de experiências e saberes concedidos à minha turma.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender os critérios para a escolha de obras paradidáticas a serem trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir das experiências de leitura juvenil. As reflexões realizadas consistem em abordagens do campo das práticas de leitura desenvolvidas em diálogo com as concepções de leitura de Benjamin (1933, 1987, 2002, 2012), Candido (1995) e Petit (2005, 2009), ancorados na metodologia da pesquisa narrativa bakhtiniana. Tratou-se de uma pesquisa com base qualitativa que utilizou a perspectiva epistemológica e a metodologia da narrativa bakhtiniana realizada em uma escola pública estadual, localizada no distrito de Piaçú, município de Muniz Freire, Espírito Santo. A partir de encontros dialógicos, buscou-se identificar, mediante a experiência leitora dos participantes, os critérios para a seleção de obras, tendo em vista a potencialização da leitura no ambiente escolar. Desse modo, a pesquisa nos apontou que, dentre as muitas possibilidades para a escolha de paradidáticos, compreender a relevância e a funcionalidade dos paratextos e dos mecanismos de leitura virtual sob a ótica discente são essenciais para compreender as escolhas literárias juvenis.

Palavras-chave: Experiência. Formação de leitores. Paradidáticos.

ABSTRACT

The present research sought to understand the criteria for the choice of paradidactic works to be worked in the final years of elementary school, based on the experiences of reading youth. The reflections carried out consist of approaches in the field of reading practices developed in dialogue with the conceptions of reading of Benjamin (1933), Candido (1995), and Petit (2009), anchored in the methodology of narrative research bakhtinian. It was a research with qualitative basis that used the epistemological perspective and the methodology of the bakhtinian narrative realized in a state public school, located in the district of Piaçu, Muniz Freire municipality, Espírito Santo state. Based on dialogical meetings, the aim was to identify, through the participants reading experience, the criteria for selection of works, in view of the potential of reading in the school environment. In this way, the research pointed out that, among the many possibilities for the choice of paradidactic, to understand the relevance and the functionality of the paratexts and the mechanisms of virtual reading under the optics student are essentials to understand the literary choices of young people.

Keywords: Reader training. Experience. Paradidactic.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Interior da Biblioteca “Odette Ávila de Lima”47
- Figura 2 – Distribuição de obras paradidáticas na Biblioteca “Odette Ávila de Lima”47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos encontros	49
Quadro 2 – Perfil do grupo participante.....	51
Quadro 3 – Avaliação dos participantes sobre o Book Trailer.....	54
Quadro 4 – Avaliação dos participantes sobre os paratextos	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação dos participantes	57
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	OBJETIVO GERAL.....	13
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
2	DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS DA ÁREA	15
2.1	SOBRE OS PARADIDÁTICOS.....	16
2.2	FORMAÇÃO DO LEITOR.....	19
2.3	EXPERIÊNCIAS DE LEITURA.....	22
3	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	26
3.1	O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DE WALTER BENJAMIN.....	26
3.1.1	Experiência e sociedade sob a ótica benjaminiana	29
3.1.2	A escuta do silêncio: experiência transformadora	30
3.1.3	O Camponês e o marinheiro: consolidando a experiência no contexto escolar	33
3.2	OS CAMINHOS DA LEITURA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE.....	34
3.3	HISTÓRIA DO LIVRO PARADIDÁTICO E A CONSOLIDAÇÃO DO CÂNONE.....	38
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	44
4.1	PRINCÍPIOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	54
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
4.3	O CENÁRIO DIALÓGICO DA PESQUISA.....	46
5	ANÁLISE DOS DADOS	49
5.1	EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA SALA DE AULA	52
5.2	CRITÉRIO PARA A SELEÇÃO DE OBRAS PARADIDÁTICAS A PARTIR DOS PARATEXTOS	56
6	O PRODUTO EDUCACIONAL	60
6.1	VALIDAÇÃO DO PRODUTO COM OS PARES.....	62
6.2	VALIDAÇÃO DO PRODUTO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICE A – Questionário sobre os aspectos de leitura dos	

participantes.....	72
APÊNDICE B – Termo de autorização para desenvolvimento da	
pesquisa.....	74
APÊNDICE C – Validação do produto educacional com os pares.....	75
APÊNDICE D – Termo de cessão de imagem e voz para fins	
educacionais.....	76

1 INTRODUÇÃO

Ainda cursando as primeiras séries do Ensino Fundamental, sempre tive o desejo de me dedicar à carreira docente. Alimentei este plano preparando, em meus espaços de brincadeiras, pequenas salas de aula para exercer o que aprendia nas minhas manhãs de estudo. Ao concluir o Ensino Médio, não tive dúvidas em relação à escolha da profissão. A tradição familiar não permitia que eu me afastasse de casa para cursar uma graduação em uma instituição de ensino distante. Por isso, optei pelo curso de Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, cidade próxima ao município de Muniz Freire e que muito colaborou para a minha formação. No último ano da graduação, obtive uma das primeiras conquistas. Havia sido aprovada no Concurso da Rede Pública Estadual para ocupar o cargo de professora de Língua Portuguesa na minha cidade. Foram dias felizes somados aos preparativos da colação de grau. No ano seguinte, 2012, ingressei na especialização em Educação Inclusiva e fiz o estudo da Língua Espanhola. Em 2016, mais um grandioso feito para minha vida pessoal e profissional. Fui aprovada no Exame de Acesso ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Alguns outros cursos foram realizados durante os últimos anos com enfoque no ensino da Língua Portuguesa. Hoje tenho a convicção de que todos impactaram positivamente na minha prática docente. Por algumas vezes, recebi moção de aplausos e homenagens pelos trabalhos desenvolvidos com os estudantes, mas reconheço que o mérito é de todos os profissionais que colaboram para a educação no meu município. Atualmente, no mestrado, algumas publicações foram realizadas com o auxílio dos professores e outras estão em andamento. Faço parte do grupo de pesquisa Núcleo Bakhtiniano de pesquisa em leitura, que tem colaborado grandemente para ampliar meus olhares sobre a escola enquanto um espaço dialógico. Na prática docente, percebo a dificuldade de se trabalhar com as obras presentes na biblioteca. Por isso a escolha de se abordar a leitura no cotidiano escolar. A pesquisa em pauta gira em torno de temáticas envolvendo a leitura de obras paradigmáticas a partir das vivências estudantis, tendo em vista que analisar os critérios de escolha dos livros paradigmáticos a partir das experiências dos jovens se tornou uma das necessidades da Educação Básica. Não seria novidade afirmar que o ato de ler propicia o desenvolvimento do estudante em diversas áreas do conhecimento. Além disso, contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulando a imaginação,

enriquecendo o vocabulário e auxiliando na escrita. Motivada por este pensamento e ciente de que há a necessidade de repensar as práticas de leitura em sala de aula de forma dialógica e reflexiva, optei por analisar os critérios para a escolha de livros paradidáticos a fim de contribuir tanto na prática docente quanto na disseminação da leitura.

Nesse intuito, a pesquisa foi pautada nos preceitos difundidos por Benjamin (1994, 1987, 2002, 2012) e seu conceito de experiência, que muito tem colaborado para as discussões sobre a formação do leitor na escola contemporânea. Segundo o autor, “[...] o acontecimento lembrado é sem limites, considera presente e passado e não faz distinção entre os acontecimentos, sejam eles grandes ou pequenos” (BENJAMIN, 1994, p. 14). Outros autores como Bakhtin (1993, 1997, 2000), Calvino (1993), Freire (1996), Kleiman (2004), e Lajolo (1993) são referenciados ao longo do texto, a fim de contribuir com apontamentos teóricos relevantes sobre o tema. Mais do que promover avanços nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho difere por se preocupar com a formação humana a partir das práticas de leitura na educação básica.

Por intermédio dessa pesquisa, foi possível elaborar um caderno pedagógico, com a compilação de dez encontros dialógicos embasados em metodologias de trabalho para a escolha dos livros paradidáticos. Mediante os dados produzidos e os diálogos apresentados em cada encontro fica clara a necessidade de potencializar o trabalho com os paratextos e com os mecanismos de leitura virtual, sob a ótica discente. No decorrer do trabalho, buscamos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

- Entender como selecionar livros paradidáticos e formular propostas de intervenção nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da experiência de leitura juvenil.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pesquisar os hábitos de leitura literária de jovens leitores do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Arquimimo Mattos”.
- Exercitar os diversos tipos de leitura na escola em consonância com as práticas de leitura.
- Sistematizar metodologias que incentivem a leitura de paradidáticos em consonância com os relatos de experiência dos estudantes.
- Propor atividades didáticas envolvendo a leitura de obras paradidáticas.
- Elaborar um produto educacional em formato de e-book que reúna as práticas docentes desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Este documento foi organizado a partir das seguintes seções: Diálogos com as pesquisas da área, apresentando dissertações e teses dos últimos quatro anos sobre “experiência”, “formação de leitores” e “paradidáticos”; Bases teóricas da pesquisa, onde são referenciados os conceitos que fundamentam o estudo; Percorso Metodológico, demarcando o caminho investigativo e o planejamento da pesquisa; Análise dos dados, em que são apresentados o produto educacional e as validações e Considerações finais, seção em que sintetizaremos nossa prática de pesquisa em diálogo com alguns dos nossos referenciais teóricos, a fim de apresentarmos alguns possíveis caminhos para a escolha dos paradidáticos na escola básica.

2 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS DA ÁREA

Repensar a prática leitora em sala de aula tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas no campo educacional. Partindo da leitura prévia de resumos de teses e dissertações publicadas por instituições, universidades e centros universitários sobre a leitura no espaço escolar, é possível identificar contribuições que serão sintetizadas em nossa pesquisa a partir dos descritores: paradidáticos, formação do leitor e experiência.

Potencializar a leitura no ambiente escolar é um ideal almejado por todos os envolvidos na educação. Há de se considerar, no entanto, que muitas são as intempéries que delimitam a prática da leitura nas escolas brasileiras. Por onde se passa é possível verificar condições similares: jovens amplamente conectados ao mundo virtual, bibliotecas desorganizadas e/ou com exemplares desatualizados, falta de acessibilidade e desestímulo tanto dos alunos quanto da equipe docente em utilizar os espaços destinados aos eventos de leitura, além de condições limitadoras do trabalho docente.

Longe de justificar a falta da atividade no cotidiano escolar, elencar as situações conflitantes nas escolas do Brasil nos ajuda a concretizar o pensamento de que é necessário refletir, dialogar e intervir para que o espaço da leitura não se perca em meio às fragilidades encontradas.

A partir de tais premissas, buscamos em sistemas acadêmicos universitários, banco de dissertações do programa Profletras e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio do recorte temporal dos últimos quatro anos, um diálogo com nove dissertações/teses, a partir da correlação desses trabalhos com os nossos descritores. Optamos pela seleção de pesquisas realizadas neste período devido à contemporaneidade das produções, proximidade com o conceito de leitura em vigor nas escolas brasileiras e pela escassez de produções sobre alguns descritores como “paradidáticos” e “experiência de leitura”, conforme serão explicitados nos subcapítulos. A seguir, apresentaremos alguns deles, iniciando pelas pesquisas que tiveram por objeto de análise os “paradidáticos”.

2.1 SOBRE OS PARADIDÁTICOS

A partir do diálogo com as produções da área correlatas ao tema “paradidáticos”, descritor fundamental para a nossa pesquisa, buscamos nos sistemas acadêmicos universitários – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (NOGUEIRA, 2015), Universidade do Estado da Bahia (SANTOS, 2015) e Centro Universitário Salesiano de São Paulo (TORRES, 2013) – contribuições dos últimos quatro anos, a contar o ano que teve início a presente pesquisa, que auxiliem os estudos sobre os hábitos de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a prática docente para o trabalho com os materiais paradidáticos em sala de aula.

Embora já existam muitas pesquisas no campo da leitura, é importante destacar que são poucas as produções que envolvem especificamente a leitura de paradidáticos, motivo pelo qual optamos por um recorte temporal dos últimos quatro anos, tendo em vista que, nas últimas abordagens, os estudos começaram a contemplar o assunto e a fortalecer a visão de leitura enquanto uma alternativa metodológica para potencializar o trabalho realizado nas escolas.

Além disso, há de se considerar neste trabalho que as dissertações/teses selecionadas para dialogar com esta pesquisa não exploram somente a leitura de paradidáticos restrita às aulas de Língua portuguesa, mas englobam também as demais áreas de conhecimento, por considerarmos a leitura no seu aspecto multidisciplinar.

Nogueira (2015), ao dissertar sobre os paradidáticos, acredita que o ser humano atua como um agente transformador em seu contexto. Por esse motivo, ao inserir o estudo do material paradidático de Educação Ambiental, a autora se apropria de uma alternativa didática que auxilia no processo de ensino-aprendizagem e motiva o educando a desenvolver os conceitos apresentados na disciplina de forma diferenciada e integrada ao ensino. A proposta apresentada pela autora reafirma a importância da inclusão de propostas metodológicas que dialoguem com as diversas áreas de conhecimento da escola básica. Limitar o uso do material paradidático às aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, seria reduzir a potencialidade da obra em

englobar os demais aspectos interdisciplinares, para além dos linguísticos, semânticos e gramaticais.

Em diálogo com Nogueira e Santos (2015) também considera que as obras paradidáticas são formadoras de cultura e referenciais escritos a compor os registros históricos do país, motivo pelo qual se apropriou da metodologia para resgatar a tradição quilombola. Tais práticas colaboram para o que Freire (1996) define como processo criador idealizado pelo estudante. Mais do que formular organizações fráscas, motivar a leitura consiste em romper as fronteiras que delimitam a visão de mundo do educando a fim de que este tenha a possibilidade de se posicionar, de forma crítica e reflexiva, sobre as adversidades que o rodeiam. Na mesma vertente, Torres (2013, p. 37) completa definindo os livros paradidáticos como

[...] materiais muito eficientes do ponto de vista pedagógico, pois utilizam aspectos mais lúdicos que os livros didáticos. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem que ocorra a substituição dos livros didáticos.

Nogueira (2015), citando Andrade (2009) salienta ainda que a utilização de paradidáticos no cenário escolar pode auxiliar o aluno a ampliar sua visão de mundo e aprofundar seu olhar de forma crítica às situações de seu tempo. Dessa forma, recupera-se a visão da leitura enquanto prática social compartilhada, em que as contribuições do estudante passam a ser o diferencial no uso dos paradidáticos em sala de aula.

Associado à leitura de paradidáticos, pode-se inferir que o processo não se realiza somente pelo autor, e sim pela relação direta com o leitor. Toda leitura deve permitir uma análise reflexiva e cada vez mais próxima da realidade do indivíduo. Seria um equívoco estigmatizar que a leitura é uma atividade que afasta o educando do seu mundo, tornando a prática pedagógica voltada para a leitura distanciada do meio social. Uma vez classificada como complemento curricular, fica a critério do docente selecionar uma metodologia para o trabalho com as obras paradidáticas que vão ao encontro das necessidades do educando, e não simplesmente para o cumprimento de uma determinação superior.

O diálogo com os pares desta seção nos permite inferir que, na atualidade, a ampliação do mercado literário dificultou a conceituação dos paradidáticos, o que, há alguns anos, era facilmente rotulado pelas editoras, em virtude das definições conceituais quanto à tipologia da obra preponderantes no período.

O fato é que o diferencial do uso de materiais paradidáticos se dá pela relação acessível com o jovem leitor, uma vez que o material é destinado a um público previamente definido, complementando o livro didático, subsidiando o trabalho docente e oferecendo novas abordagens para o ensino. Não obstante a isso, o crescimento na produção de materiais diversificados reflete também um incremento mercadológico grandioso. Longe de serem totalmente inocentes, os paradidáticos, conforme analisado pelos autores selecionados para este subcapítulo, precisam ser compreendidos dentro do contexto mercadológico e editorial, pois, como toda mercadoria, têm vistas para o consumo imediato e massivo.

Nessa vertente, há de se considerar que, na tentativa de intensificar a produção de materiais paradidáticos diferenciados, muitos produtos não chegaram à inovação esperada, mudando somente no aspecto da estética e da linguagem, se comparado com as edições anteriores, o que fez manter o nível tradicional e os recortes temáticos dos materiais institucionalizados.

Nesse sentido, visando a preencher um espaço deixado pela inserção das obras literárias na escola, as editoras passaram a pensar em alternativas que fossem além dos livros didáticos, investindo na produção de um novo produto que também passou a ser rentável, além de contribuir para a disseminação da leitura nos espaços escolares.

Essencial em nossa pesquisa, o descritor “formação do leitor”, bastante recorrente nas pesquisas acadêmicas, será a base do nosso próximo diálogo com mais algumas produções no âmbito stricto sensu.

2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR

A respeito do descritor “formação do leitor”, também fundamental para o entendimento do conceito de leitura utilizado durante toda a pesquisa, buscamos diálogos com as produções da área que oportunizem o trabalho com a leitura em sala de aula. Optamos por dissertações/teses presentes nos sistemas acadêmicos universitários - Universidade Nove de Julho (HONDA, 2016) e incluímos pesquisas do banco de dissertações do programa Proletras (POMPERMAYER, 2016) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BEGALLI, 2015; SILVA, 2016). Ao contrário do que acontece no descritor “paradidáticos”, há vários estudos que focalizam a formação do leitor na escola pública, principalmente após a inserção de aulas dedicadas à leitura nas séries iniciais (ALE), associadas ao processo de alfabetização. Por este motivo, e sabendo da contemporaneidade e da necessidade de explorar ainda mais o assunto, optamos por limitar a escolha de pesquisas dos últimos quatro anos, uma vez que já apresentam um perfil de leitor advindo da nova formação curricular e os últimos estudos sobre o panorama da leitura da educação brasileira.

Também é importante destacar que, nesta seção, são apresentadas algumas disparidades que não dialogam com o corpus da pesquisa. Apropriaremos-nos dos saberes que solidificam o estudo, mas também abordaremos os distanciamentos apresentados pelas dissertações/teses selecionadas.

Inicialmente, vale considerar que, em diálogos com os pares, consideramos que a formação do leitor acontece em todo momento e de formas variadas. A leitura é concebida no contexto escolar como fundamento para compreender o outro, questionar posicionamentos, refletir concepções e criar os próprios conceitos. Sobre este aspecto de leitor, Honda (2016, p. 9) destaca que

[...] embora nem todos os jovens tenham o hábito da leitura, acredito que todos sejam leitores em potencial. Nem sempre isso é explorado pelo professor que, por sua vez, não observa no aluno a capacidade e/ou a vontade de aprofundar uma leitura, sobretudo a leitura literária.

Com esse fragmento, é possível observar duas problemáticas distintas relatadas pela autora. No primeiro momento, a abordagem da leitura enquanto uma potencialidade inerte ao sujeito, visão esta considerada no corpus desta pesquisa. No segundo momento, Honda (2016) atribui a defasagem da leitura no contexto escolar à figura do professor, o que se distancia do objetivo desta pesquisa, pois acreditamos ser uma forma de negar o autodidatismo e a potencialidade dos profissionais envolvidos.

Sobre o papel do professor enquanto mediador das práticas de leitura, optamos pelo diálogo com Silva (2016, p. 17), tendo em vista que a autora salienta que “[...] o papel do professor como mediador e o uso de estratégias no ensino de leitura são fundamentais para formar alunos que compreendem o que leem”.

Atribuídos do aspecto bakhtiniano¹, os escritos da autora nos permitem compreender que a formação do leitor implica a participação do estudante na interpretação, na reconstrução de sentido para o texto e na compreensão de mundo. O interacionismo com o público-leitor proposto pela pesquisadora, e condizente com os objetivos desta pesquisa, aproxima a formação do leitor da prática docente diária, sem desconsiderar que a formação advinda do seio familiar também é crucial para o perfil de leitura das novas gerações.

Na mesma perspectiva, Begalli (2015), ao analisar como a prática de leitura literária em sala de aula pode contribuir para a formação da criança leitora, sustenta o posicionamento do ato de ler individualizado e inicia o percurso das análises de experiências do jovem estudante, observado superficialmente em seus textos, mas com indícios da apropriação de conceitos benjaminianos relevantes para este estudo.

Cada indivíduo possui maneiras e modos de usar e utilizar-se do objeto de leitura. Esse processo na formação do leitor tem um caráter complexo, pois quando as experiências de leituras se inter-relacionam proporciona ricos percursos e/ou formas de apropriação peculiares sobre o ler. Ao longo de sua trajetória formativa, um leitor vai se munindo, aos poucos, de novos conhecimentos, de uma visão de mundo mais ampla, de uma apreciação

¹ Os conceitos bakhtinianos apresentados nesta seção correspondem aos aspectos dialógicos defendidos pelo autor (BAKHTIN, 1997) e que serão detalhados nos capítulos seguintes.

estética diversificada. Ou seja, formar leitores pode significar formar sujeitos com repertórios para reflexão sobre a vida (BEGALLI, 2015, p. 17).

Concernente às afirmações relatadas pelas pesquisas já mencionadas nesta seção, Begalli (2015) também considera a leitura como um evento marcado pela personalidade, mas sujeito a potencializações que podem partir de um mediador. Além de todas as considerações sobre os benefícios da ação destacadas pela autora, o aspecto da leitura enquanto formadora do sujeito reflexivo e atuante no meio social agrega ainda mais significado à prática leitora proposta para a sala de aula. Em consonância com as observações de Begalli (2015), acreditamos também, que as práticas individuais não devem ser desconsideradas, mas sim observadas sob a ótica da experiência, descritor que norteará nossa próxima seção.

Para tanto, segundo Pompermayer (2016, p. 111), é necessário que todo o processo seja mediado pelo professor de modo a levar o aluno a ser “[...] um leitor com identidade própria”. É vista, portanto, enquanto prática social que auxilia na produção de sentidos e na visão de mundo do estudante. A formação do leitor contemporâneo é tarefa fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para reformulações de novos significados para as demandas sociais. Nesse intuito, ao analisar as rodas de leitura, Pompermayer (2016) reforça a necessidade da interação autor/leitor, uma vez que não se esgota nas séries iniciais. A autora salienta que a escola precisa incentivar tal prática a fim de garantir a democratização e que a formação do leitor deve ser assumida por todas as instâncias educacionais. Não se apropriando de uma única determinante, e em diálogo com as vozes já apresentadas neste subcapítulo, entendemos que a formação do leitor deve acontecer nos diversos setores que formam o corpo escolar, uma vez que é de suma importância que a escola colabore para a apropriação do gosto pela leitura.

O descritor “experiências de leitura”, também fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa, será a base do nosso próximo diálogo com mais algumas produções acadêmicas.

2.3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Apropriando-se dos diálogos com as produções da área sobre o tema “Experiências de leitura”, descritor desta pesquisa e sustentação teórica fundamental para todo o trabalho, buscamos nos sistemas acadêmicos universitários - Pontifícia Universidade Católica De Goiás (AURORA, 2014), Universidade Federal de Goiás (LAVORERE, 2014) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (BEGALLI, 2015), contribuições dos últimos quatro anos que auxiliem na compreensão da prática leitora sob a ótica da experiência.

Embora haja variadas pesquisas no campo da leitura, assim como ocorre no descritor “paradidáticos”, poucas são as produções que apresentam a correlação da prática leitora com a experiência, o que, de um lado, limitou a quantidade de pesquisas para dialogarem nesta seção, e, por outro, atribuiu ainda mais relevância à nossa pesquisa, tendo em vista a escassez de estudos sobre o assunto. Dessa forma, optamos por um recorte temporal dos últimos quatro anos. Primeiro, pela quantidade reduzida de trabalhos específicos sobre o assunto nos anos anteriores e, segundo, pela necessidade de contemporaneizar com as práticas de leitura vigentes na educação brasileira.

As experiências², que intitulam este capítulo e norteiam o corpus desta pesquisa, são essencialmente individuais e vistas, no atual cenário educacional, como um elemento importante para Benjamin (1994), uma vez que inova o olhar acerca das práticas em sala de aula. Parafraseando Rosseau (1989), que afirmava ser a vontade intransferível, é possível conceber que um dos aspectos do texto é que ele fala diretamente com o sujeito e este o transforma, analisa e reflete mediante seus conceitos.

Certamente se interrogados a respeito do tema, grande parte dos estudantes diriam que as leituras mais significativas em suas vidas foram aquelas realizadas sem exigências de outrem ou escolhidas por si próprio. Este fato se concretiza,

² O conceito de experiência explanado ao longo do texto consiste em um princípio difundido pelo escritor alemão Walter Benjamin (1933) e apresenta os modos de perceber e sentir o mundo a partir do empobrecimento da experiência ocorrido após as angústias da Primeira Guerra Mundial.

primeiramente, pela leitura ser um ato individual e, em um segundo momento, por ser um diálogo estabelecido diretamente com o leitor.

Nessa perspectiva, Aurora (2014, p. 38), ao analisar o ato de ler como experiência estética, considera a fruição como o ponto primordial para a leitura ser associada a uma ação prazerosa e satisfatória.

Diante disso, podemos dizer que a dimensão estética da leitura promove outras formas de interação entre o homem/leitor e a realidade, diferentemente da dimensão técnica, porque ela integra um processo significativo e emancipador pelo que tem de força criativa, contribuindo assim para a explicitação/criação de sentidos ante o que nos é dado a olhar, ler e significar.

Concernente aos apontamentos propostos nas seções anteriores, Aurora (2014) também reforça que, por meio da leitura, muitas são as interações passíveis de acontecer, desde que haja a identificação do leitor no contato com as obras.

Longe de atribuir o caráter quantitativo à leitura, acreditamos, assim como os pares selecionados para esta seção, que compreender a leitura como somente decodificador das avaliações de larga escala nos distanciam dos objetivos propostos para a educação básica. A leitura não é concebida nesse estudo como exclusivo caminho para acréscimos numéricos de avaliações sistêmicas, e sim como uma metodologia que auxilia o educando na descoberta e na compreensão do mundo. Para tanto, o conceito de experiência utilizado no decorrer desta pesquisa adquire ainda mais potencialidade, uma vez que permite o fortalecimento das vozes que, em muitas situações, são suprimidas por práticas de leitura descontextualizadas advindas de sistemas educacionais que embarreiram o evento dialógico. Aurora (2014), dissertando sobre a experiência em Benjamin (2012) propõe um novo olhar sobre a memória, enquanto formação para a realidade.

Walter Benjamin elabora suas reflexões por meio de alguns conceitos que podem ser encontrados na maioria dos seus textos e que se encontram entrelaçados dentro daquilo que chamou de perda ou declínio da experiência. Com seus estudos sobre experiência, história, memória e estética discute o que pensa, aponta qual o papel de cada um desses na composição do tecido social e na formação do homem diante da realidade que está em ascensão (AURORA, 2014, p. 53).

A autora afirma, portanto, que a concepção de Benjamin considera as transformações da sociedade a partir do olhar crítico. Nesse percurso, as mudanças sociais, políticas e culturais oriundas do século XX tomam espaço na sala de aula com vistas às observações dos próprios estudantes. Nessa perspectiva, Lavorere (2014), ao analisar as situações experimentais do contexto escolar e extraescolar, ratifica os trajetos desta pesquisa e os objetivos de estudo de Aurora, mas apresenta uma problemática em relação às experiências que deve também suscitar novas interpretações para nossa pesquisa.

Na atualidade vive-se um período em que cada vez mais é difícil ter experiências, pois apesar do excesso de informação ao qual a sociedade é submetida, nada parece tocar e/ou marcar de fato. Enfim, parece não haver situações, momentos, para que a experiência seja vivida (LAVORERE, 2014. p. 31).

Por mais que as experiências estejam cada vez mais complexas em virtude da informatividade do século XXI, dialogar com Lavorere (2014) é essencial, principalmente pelo fato de a autora acreditar na voz dos estudantes em tempos onde muito se ouve e propaga o protagonismo juvenil.

Nesse anseio, é essencial retomar Begalli (2015, p. 70) quando esta afirma que “[...] narrar as próprias experiências e nos colocarmos como protagonistas nos proporciona exercitar a avaliação de nossos fazeres e saberes”. É importante notar que o conceito de experiência relatado por Benjamin não corresponde à aquisição de conhecimento que ocorre espontaneamente ou a um ato compulsório na vida do estudante. Antes disso, é um preceito que decorre da interlocução entre ouvintes e leitores e corresponde à formação do homem. Por isso, em diversas situações, é correlacionada à prática de narrar, contar, sentir, ver e ouvir, o que, segundo o autor, tem se extinguido nas práticas cotidianas.

Em síntese, mapeando as produções acadêmicas, é possível identificar contribuições significativas a respeito dos descritores “paradidáticos”, “formação do leitor” e “experiências de leitura”, conforme abaixo relacionados:

- 1) O trabalho de Santos (2015), por apresentar uma análise dos paradidáticos sob a ótica da Educação Quilombola. Com o intuito de produzir uma obra paradidática, a autora utiliza-se de conceitos relevantes para este estudo.

- 2) O trabalho de Nogueira (2015), por descrever a história do paradidático e abordar o uso do material em sala de aula. Embora apresente traços correlacionados a Educação Ambiental, a importância desse estudo se deve à historicidade descrita pela autora.
- 3) Pompermayer (2016), por apresentar em seus escritos a formação do leitor sob a perspectiva do conceito de experiência de Walter Benjamin. A autora salienta a função da escola, a importância da voz juvenil e dos mediadores da leitura, em especial nas rodas de conversa.
- 4) Begalli (2015), por apresentar uma análise de práticas de leitura literária com vistas à formação da criança leitora, o que se aproxima dos objetivos deste estudo.
- 5) Torres (2013), pela definição de paradidáticos no contexto escolar mediante os estudos sobre a Educação Ambiental.
- 6) Aurora (2014), pela compreensão dos aspectos de leitura e fruição, por meio da análise da prática leitora como uma experiência estética.
- 7) Honda (2016), por apresentar os aspectos para a formação do leitor contemporâneo pautados na leitura em sala de aula.
- 8) Silva (2016), pelas contribuições no campo da leitura com enfoque nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na função mediadora do professor.
- 9) Lavorere (2014), por incluir o conceito de experiência nas salas de aula em diferentes contextos, tanto formais quanto informais.

Essa abordagem não se esgota com os trabalhos descritos, mas apresenta a maioria dos objetos de pesquisas utilizados nos últimos anos. Essa primeira associação servirá de base para os próximos diálogos, tendo em vista os descritores “paradidáticos”, “formação de leitores” e “experiência” que subsidiaram todo o trabalho. Assim sendo, no capítulo seguinte, serão analisados os referenciais teóricos que sustentarão as análises desta pesquisa.

3 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

3.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DE WALTER BENJAMIN

Descrita como a “máscara do adulto” por Benjamin (2002, p. 21), a experiência é inexpressiva e impenetrável. Para o autor, travamos nossa luta com um ser mascarado que já vivenciou etapas relevantes nas fases posteriores à infância. O autor elege uma categoria de pessoas intituladas “adulto”, cujo traço distintivo é o uso da experiência como máscara. A crítica benjaminiana aponta a possível opressão que a experiência do adulto pode exercer sobre a juventude.

O conceito de experiência varia de uma faixa etária para outra. Para os adultos, por exemplo, consiste nas vivências experimentadas após a fase juvenil. Em constante desvalorização das situações vividas pelos jovens, grande parte da população acredita que tudo o que se vive nessa etapa ainda representa imaturidade e não corresponde às realidades que devem ser encaradas na sociedade.

Refletindo sobre o objeto da experiência e a coragem em desvendar o que ainda não foi praticado, Benjamin (2002, p. 23) afirma que “[...] o espírito é livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo”. Generalizando o conceito, o autor acredita que a existência humana é marcada por saberes que solidificam os ciclos de vida. As vivências da infância firmam as características da adolescência. As práticas da adolescência auxiliam na concretização da juventude e assim as fases se consolidam levando sempre em consideração o que é vivido no tempo presente.

Tal relevância se dá a partir dos conteúdos que se confere a cada fase, uma vez que a experiência é carente de sentido somente para aquele que já é desprovido desta virtude. Exemplo disso são os sonhos de juventude, vistos por Benjamin (2002, p.24) como uma “[...] lembrança eternamente incômoda” das convocações diárias feitas pela sociedade.

O posicionamento religioso dos jovens, por exemplo, é prova das buscas por identidade. Mundialmente, existem diversas vertentes espirituais com dogmas e

embasamentos variados. No entanto, mesmo em meio a crenças volúveis, parte da juventude ainda sente a necessidade de criar a própria religião, a partir das próprias doutrinas e saberes. O que está pronto não basta.

O mesmo acontece, de acordo com Benjamin (2002, p. 32), com a vida do estudante. O que marca a vida destes é, de fato, “[...] a aversão em submeter-se a um princípio, em se deixar imbuir de uma ideia. Mensurar a vida estudantil com a ideia da ciência não significa de maneira alguma panlogismo ou intelectualismo”.

Todavia, o que ainda muito se vê é que as experiências estão em baixa e um dos motivos para que esse fator se consolide é o silêncio de combatentes que, segundo Benjamin (1933), deixou estagnado os campos de batalha e de comunicação, permanecendo até hoje. Como fruto disso, toda a barbárie mundial ocorrida no período das guerras entre nações desencadeou na barbárie nas relações humanas e no empobrecimento da experiência. A princípio, parece ser uma situação conflituosa, mas observando atentamente é possível perceber que os grandes momentos da história permitiram a experiência a fim de remodelar ações para o futuro.

Petit (2009), antropóloga francesa e estudiosa de Benjamin, acrescenta que sem o outro, não existe sujeito. A partilha, a troca ou a relação está em constante ligação com a interioridade. É necessário um movimento em direção ao outro e é preciso que este exista para que a experiência seja consolidada.

Ser um leitor contemporâneo não é somente saber reproduzir uma narrativa ou compreender uma mensagem redigida e guardá-la para si. A competência do leitor vai além. Consiste tanto em assimilar quanto em proporcionar meios para modificar os conflitos existentes na sociedade.

A autora ainda afirma que os fundamentos da leitura consistem em “[...] ter acesso ao saber, construir-se a si próprio e conjugar as relações de inclusão” (PETIT, 2005, p. 101), o que nos leva a entender que a leitura aqui considerada, seja individual ou coletiva, deve proporcionar a formação do caráter e da personalidade do sujeito

atuante na sociedade. O leitor é, antes de tudo, um ser humano que permite conhecer as experiências de outros indivíduos de lugares e épocas variadas.

Em um aspecto democrático, há de ser considerado que a leitura auxilia na formação de um aluno para que se torne mais ator da própria vida e dono do seu destino. Longe de despertar o aspecto agressivo, autoritário e individualista, a leitura permite despertar vínculos de afetividade e companheirismo, tanto com o texto quanto na relação com o outro, uma vez que associado à prática da experiência.

No decorrer da História Mundial, muitas obras se consagraram pelo aspecto encorajador e incitavam a população a reagir às formas de dominação, algumas com violência, outras tantas com engajamento. Defendendo os ideais de combate à repressão, a leitura ficou estigmatizada pelo aspecto negativo e acabou sendo desvalorizada, erroneamente.

Atualmente, a visão tem se alterado em relação a tais livros. Este fato se deve à representação histórica e à luta de classes que marcam a política vigente e, automaticamente, são levadas para as grandes obras mundiais. Muito dessa visão ainda vem também da relação do professor com a leitura e do trabalho desenvolvido em sala de aula. O desestímulo que assola parte dos professores faz com que a leitura não seja vivenciada e, portanto, motivada nos alunos, o que não deixa de ser uma alarmante questão a ser discutida.

Citando o psicanalista Bruno Bettelheim, Petit (2005) considera que uma criança não precisa necessariamente saber a utilidade da leitura. Segundo o psicanalista, a prática já despertará o hábito espontâneo da ação. Tudo que é forçado tende a ser fracasso. A leitura associada à avaliação extingue qualquer forma de espontaneidade. Assim como as bibliotecas, que também precisam ser consideradas como espaços de lazer, e não locais de punição.

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento (PETIT, 2009, p. 24).

Petit (2009), ao discursar sobre a arte de ler, argumenta que muitas pessoas têm conhecimento da importância da leitura oral e escrita e do tanto que as experiências são importantes para a formação humana, mas reconhece a dificuldade que sentem em compartilhar tais práticas. A autora acrescenta ainda que, no Brasil, assim como em vários lugares, não é fácil “[...] transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares” (PETIT, 2009, p. 19).

3.1.1 Experiência e sociedade sob a ótica benjaminiana

Ao longo da história, muitos relatos foram importantes para que se pudesse compreender a relevância de ações sucessivas que afetaram a população. No entanto, não seria novidade afirmar que muitas descrições se perderam, tanto pela falta de registros quanto pela degradação da experiência humana descrita por Benjamin (1933) no ensaio “Experiência e pobreza”, em que o autor considera que aos pobres de experiência restará apenas assumir uma nova barbárie. A temática abordada pelo autor e novamente trabalhada no ensaio “O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” (BENJAMIN, 2012), demonstra que a experiência vem sendo erroneamente aniquilada das práticas humanas, ao passo que deveria ser consolidada pela transmissão de geração em geração, própria de uma organização coletiva.

Refletir sobre a experiência benjaminiana se torna ainda mais fundamental, tendo em vista a relevância que adquire enquanto fator social e contribuição cultural de um país. Mais do que mera apropriação de informação, tal conceito é essencial para que se compreenda a dimensão sócio-histórica de episódios que se solidificaram, a fim de que se possa repensar decisões futuras.

Nessa vertente, Seligmann-Silva (2009), ao descrever sobre a atualidade de Benjamin aponta a relevância do posicionamento do autor para o atual conceito de experiência existente nas práticas sociais. Situando-o como um dos maiores teóricos e historiadores da modernidade, Seligmann-Silva faz uma releitura da infância bem sucedida do autor e das situações críticas vividas na juventude que ajudaram a compreender o conceito abordado.

Ao apontar Benjamin, Seligmann-Silva (2009) observa que a juventude é um importante momento na vida humana. Ora vista como autoafirmação, ora vista como resistência, o fato é que a experiência é uma tentativa de se recuperar momentos gloriosos e edificantes para o ser humano. O autor ainda destaca que muitas outras catástrofes possivelmente silenciaram populações residentes que tiveram o receio de denunciar. Para ele, acaba sendo um memorial desperdiçado no tempo e que, em consonância com Benjamin, é necessário ser recuperado.

Esse compromisso com a ética deve ser pensado como um modo de salvar nas representações culturais a violência que está na origem da cultura. Foi um teórico da cultura. O fato dele se preocupar com problemas que ainda estão no cotidiano ressaltam o porquê da sua atualidade. Salvar o esquecido (SELLIGMANN-SILVA, 2009, p. 53).

Para tanto, longe de ser somente uma atitude moral e ética, o resgate de episódios da vida humana e a análise de tais fatos auxiliam no desenvolvimento de ações futuras e na compreensão do desencadear de fatos históricos que marcam uma nação.

3.1.2 A escuta do silêncio: experiência transformadora

Praticar a escuta da experiência do sujeito que lê é uma iniciativa necessária, porém não tão usada no meio educacional. Ao lidar com adolescentes, é possível observar a necessidade que a maioria sente em compartilhar as vivências do cotidiano. Embora não tenham praticado todos os saberes da vida, ouvi-los é tarefa importante, tendo em vista a intensidade com que vivem cada fase e o conhecimento que adquirem de cada etapa finalizada.

Não seria novidade afirmar que as múltiplas práticas de ensino utilizadas no cotidiano escolar nas últimas décadas massacraram a leitura e ainda apresentam resquícios no atual panorama educacional brasileiro.

Seria, no entanto, um equívoco associar essa fragilidade somente à educação, tendo em vista que o jovem é reflexo das vivências familiares e que, se a família não tem o hábito de priorizar a leitura, dificilmente o jovem se manifestará sozinho.

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência. Em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento (PETIT, 2005, p. 8).

Em contrapartida, também não se pode deixar de considerar os leitores que adquiriram a prática simplesmente como forma de contrariar os anseios familiares. Se a atividade leitora não é prioridade naquele ambiente, passa a ser, portanto, um refúgio para o indivíduo que deseja ser diferente e ter a personalidade que lhe é tão exigida.

Neste mesmo intuito, Benjamin (1994) acredita no potencial do ser humano de se surpreender e revolucionar. O autor acredita que a base da experiência humana é condicionada pela busca de respostas para os conflitos existentes a fim de definir o que intitula como “[...] a raiz do problema” (BENJAMIN, 1994, p. 5).

Acreditar que a prática da experiência pode sanar as fragilidades de toda a sociedade seria um engano, até porque para muitas delas são necessárias políticas públicas direcionadas. No entanto, o fato de reconhecer a voz do leitor jovem é uma tentativa de fazer o sujeito refletir sobre seus desempenhos e concretizar ações construtivistas no meio social. “O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz” (PETIT, 2009, p. 29).

Dessa forma, discutir a temática que envolve a escuta e a compreensão do outro é essencial, principalmente em tempos onde as redes de comunicação se alastraram por todo o mundo, mas, em muitos casos, distanciaram públicos que precisavam se comunicar. Associada a isso, a mudança de valores na sociedade colaborou para a ruptura com princípios arraigados e fez com que os jovens se aventurassem por caminhos desconhecidos em busca de identidade. Nessa perspectiva, conceder a troca de experiência com o jovem é fundamento primordial para a consolidação de uma prática que irá determinar suas personalidades. Logo, se os princípios da sociedade se modificaram, dificilmente irão retroceder e chegar a ser o que eram desde o período da formação de professores no magistério.

Também há de se considerar neste estudo que muitos estudantes possuem a prática da leitura, mas demonstram medo e vergonha de compartilhar a experiência. O receio da realidade é uma situação que exige reflexões. Os refúgios, as consolações e os lamentos que fazem os estudantes mergulharem na leitura também são indícios de que algo errado ocorre com a juventude, o que merece atenção.

As teses benjaminianas apontam que é necessário recordar o passado, recuperar energias e acreditar no ponto de partida para a solução de incompreensões que não de vir em outras fases. Não obstante, Petit (2005), estudiosa de Benjamin (1933), reafirma a abordagem defendida ao sugerir que a retomada do passado é primordial para a prática cidadã, uma vez que

Ela podia constituir um fundamento da cidadania, desse direito de participar ativamente das diferentes dimensões da vida social, de ter uma opinião atuante. Isso feito, que pudesse então contribuir para dar um conteúdo vivo à democracia (PETIT, 2005, p. 60).

A opinião por si, segundo o filósofo alemão, não basta. É preciso articular meios para que ela mobilize as melhorias no futuro. Já em relação ao passado, ainda em 1940, Benjamin destaca que a verdadeira imagem perpassa veloz. Considerando irre recuperável cada imagem obtida dos períodos anteriores que não auxiliam no presente, o autor faz uma reflexão sobre a importância de cada momento para a consolidação de práticas no cotidiano. Mais do que uma releitura de situações vivenciadas, a prática da experiência oportuniza novas possibilidades de concretizar ações futuras a partir do que foi experimentado no tempo atual.

Articular o passado, no entanto, não significa ter que conhecer de fato tudo o que aconteceu historicamente, mas se apropriar de fatos que são relevantes para consolidar ações futuras que eliminem situações de risco. Identificado por Benjamin como dotado de “dom”, aquele que desperta o passado nas pessoas tem o privilégio de estabelecer a empatia com o outro.

Exemplo disso são os relatos que perpassam gerações e hoje se tornam mensagens comunicadas aos jovens. Sem ter o anseio de amedrontar, as histórias que

resistiram ao tempo são provas da importância da experiência para a juventude. Quando compartilhadas pelos antepassados, certamente já se esperava que os preceitos fossem de disseminar, pois a prática do relato sempre teve relevância nas relações humanas. Às vezes como narrativas informais ou até mesmo como provérbios e parábolas, as experiências foram mecanismos para unir a sociedade e manter organizações que ainda são essenciais para o tempo presente.

3.1.3 O Camponês e o marinheiro: consolidando a experiência no contexto escolar

Questionando o desaparecimento da arte de narrar, Benjamin (1987) salienta a importância da sabedoria, da informação e da experiência nas práticas sociais, principalmente após observar o silenciamento de seu tempo. Utilizando a metáfora do narrador que vem de longe e o que não sai do seu país, marinheiro comerciante e camponês sedentário respectivamente, o autor lembra que a narração só é compreendida quando as duas imagens se interpenetram.

Os dois tipos ideais de narradores descritos por Benjamin, embora com aspectos diferenciados, são considerados capazes de expressar a experiência vivida para as próximas gerações. O primeiro, com as experiências de viagem, e o segundo, com o conhecimento das tradições, fazem alusão ao próprio estudante enquanto navegante na busca de conhecimentos.

Não se pode negar que, no atual panorama social, parte da população tende a se apoiar na postura do marinheiro comerciante. A vida marcada pelos desgastes e decepções tanto políticas quanto sociais motivam constantemente a fuga da realidade e a urgência em criar outros meios para desenvolver a superficialidade frente aos conflitos. No meio educacional, as angústias são similares. As frustrações diárias com sala superlotadas, escassez de recursos e materiais, desestímulo dos profissionais da educação e do corpo discente também podem motivar a escola a buscar outras formas para desenvolver a transformação do estudante.

Em contrapartida, o resgate do camponês sedentário descrito por Benjamin seja talvez uma forma interessante para repensar inicialmente as práticas humanas e, por

consequência, as situações de leitura. Resgatar valores, cultivar pessoas e enfatizar as relações cotidianas são formas que induzem o pensamento coletivo, tão necessário para a sociedade e deixado em segundo plano pelo camponês que se enraíza no individualismo.

No meio educacional a situação é equivalente. É sempre necessário resgatar o estudante enraizado que não se habilita a atravessar outros mares. Em compensação, assumindo as virtudes do marinheiro viajante, o aluno se torna itinerante na busca pela sua existência. Saindo do ponto de partida que é a leitura, o sujeito faz uso da embarcação do conhecimento, lança pesquisas no mar das dúvidas, atraca nas incertezas das palavras, veleja pelo alto-mar da significação até concluir a jornada e chegar ao relato da experiência vivida nas últimas viagens.

Utilizando-se dessas figuras, Benjamin considera como fundamental para a vida humana a narrativa contada e acredita que toda história é útil tanto para ser narrada quanto ouvida. Para o autor, esta prática tem formato artesanal, mas não está pura em si, pois aquele que narra explicita suas ideologias e vivências, uma vez que o narrador tem raízes no povo e compreende a vida em sociedade. Até porque “[...] quem renega seu passado pode estar desejando, inconscientemente, destruir seu futuro” (PARINI, 1999, p. 27).

Nesse contexto, a prática dialógica, proposta como metodologia para a realização desta pesquisa, encontra suporte na comparação com o marinheiro que se lança ao inédito. A narrativa de Benjamin (1987) é um retrato da escola contemporânea. As tradições arraigadas no cenário educacional brasileiro impedem a aproximação com o estudante. Criar momentos para a socialização não é tarefa fácil, tendo em vista as inúmeras atribuições dos professores e o distanciamento dos alunos aos quais estamos condicionados.

3.2 OS CAMINHOS DA LEITURA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE

A leitura sempre foi uma prática necessária para a sociedade. Basta recordar os tempos em que a humanidade esteve em crise para observar o quanto as páginas de uma obra ajudaram a população a se reerguer. No século XX, por exemplo, a

prática leitora foi refúgio para os desolados combatentes do período nazista e, desde então, vem direcionando os pensamentos dos que dela se apropriam. A própria Segunda Guerra Mundial suscitou um aumento das práticas de leitura em virtude dos grandes impactos gerados e da necessidade de superar os traumas do período.

Essas ocorrências são provas de que a leitura se solidifica a partir das situações conflituosas que a humanidade vive. Marcados pelas rupturas, perdas e crises, muitos indivíduos adotam a prática leitora como um refúgio para os momentos de conflitos. Ora despertando feridas antigas, ora despontando ludicidade, cada obra estimula um sentimento humano.

Os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo a distância, transformar a agonia em idéia e a reencontrar a alegria: nesses contextos difíceis, encontrei leitores felizes. Viviam em um ambiente pouco habituado à felicidade. Seus olhares eram às vezes bastante sofridos. E, no entanto, souberam fazer uso de textos ou fragmentos de textos, ou ainda de imagens, para desviar sensivelmente o curso de suas vidas e pensar as suas relações com o mundo (PETIT, 2009, p. 17).

Seguindo a mesma vertente, Lajolo (1996, p.28) ainda considera que “[...] a leitura é, fundamentalmente, um processo político” e, por esse motivo, aqueles que formam leitores, sejam alfabetizadores, professores ou bibliotecários, desempenham um papel político que poderá ou não estar comprometido com a transformação social. Por meio de tal funcionalidade adquirida pelo ato de ler, a autora reafirma que as práticas de leitura na escola e na sociedade precisam ser abrangentes, eficazes e conscientes, por meio de um processo de mediação constante.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela. (LAJOLO, 1997, p. 7).

Dessa forma, além de ser um caminho que conduz o leitor direto para a informação, a leitura adquire caráter formativo, um poderoso instrumento para a educação, se considerarmos as inúmeras possibilidades do indivíduo se relacionar com o mundo, até porque “[...] ou um texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1997, p. 15).

No entanto, não é novidade afirmar que as tendências tecnológicas têm alterado a visibilidade que os livros tinham décadas atrás. A diminuição da leitura das versões impressas é frequente, ao passo que o tempo dedicado aos meios eletrônicos tem crescido continuamente. Nesse aspecto, há de considerar ainda que vivemos uma realidade voltada para o capitalismo e para a luta pelo poder econômico, motivo pelo qual, poderemos assistir, perplexos, a exclusão dos sujeitos que não dominam a tecnologia da leitura e da escrita, o que levará à produção do que Kleiman (1989) define como analfabetismo funcional, ou seja, indivíduos conhecedores do alfabeto, mas que não sabem utilizá-lo nas situações de comunicação e interação social.

Se “[...] a literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas” (LAJOLO, 1995, p. 17), a escola passa a ser um setor importante neste processo, pois, há décadas, analisa e indica a leitura de obras para o seu público. Nesse contexto, é importante frisar que tal ato precisa ocorrer em espaços de maior liberdade possível, sendo capaz de atribuir significado à leitura, relacioná-la com outros textos e mudar a visão de mundo do leitor que, a partir do olhar do autor, sente-se motivado a posicionar-se frente a realidade.

Por esse motivo, torna-se ainda mais relevante que a leitura seja, de fato, um processo interativo que estabeleça a relação entre leitor e autor, definida como uma responsabilidade mútua e que considera o conhecimento prévio de leitura, definido por Kleiman (1989, p. 16) como “[...] conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento textual”. O caráter interacional da leitura pressupõe um leitor que constrói um significado para o texto, e não apenas recebe. Da mesma forma, o autor, por meio de marcas formais durante a produção, está presente na obra. O diálogo, portanto, é constante.

Uma vez que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1988, p. 76), é válido lembrar que o primeiro contato da criança com a leitura, ainda com gestos, olhares e expressões, é essencial para se criar os sentidos da realidade que, no contato com o outro, com o mundo e com os símbolos, formará a leitura da palavra.

A proposta freireana nos permite inferir que as leituras de mundo são variáveis de um sujeito para o outro. Embora haja a definição dos dois tipos, é importante destacar que a leitura de mundo e a leitura da palavra são intercruzadas e se inter-relacionam pelo aspecto dialógico que apresentam e pela interação que proporcionam do indivíduo com o mundo. Ler, segundo Freire, é tomar consciência, interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Petit (2009, p. 12) ao refletir sobre a arte de ler afirmou que

A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa.

Para a autora, o ato de ler é, ainda, um recurso que dá vida ao autor. Quando um indivíduo lê, o leitor faz reviver as opiniões do escritor. Acaba concedendo vida a um ser pensante que durante tempos se dedicou àquela obra. “Ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação.” (PETIT, 2009, p. 39).

Consoante às afirmações de Petit (2009), Kleiman (1989, p. 98) destaca que, ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social a que pertencemos, definidos pela autora como “[...] socialização primária”. Por isso, toda prática leitora está intimamente ligada às nossas raízes e, conseqüentemente, à nossa formação cidadã.

Dessa forma, reafirmar a importância dos mediadores de leitura para além das salas de aula é uma necessidade. Longe de ser uma função restrita ao educador, transmitir o gosto pela leitura, conforme destacado na citação de Petit (2009), é uma funcionalidade que deve partir de todos os setores da sociedade, tanto da família quanto das iniciativas privadas e públicas.

Obviamente a escola tem papel primordial de propor caminhos para a formação do leitor crítico e reflexivo, mas, sozinha, não basta. Há um conjunto de fatores e

mediadores que, quando assumem um objetivo em comum, resultam em influências positivas na promoção da leitura.

3.3 HISTÓRIA DO LIVRO PARADIDÁTICO E A CONSOLIDAÇÃO DO CÂNONE

A leitura paradidática tem o objetivo de despertar o prazer do estudante pelo ato de ler, uma vez que é uma fonte inesgotável de apropriação de conhecimentos e acúmulo de bens para a formação cidadã do sujeito e sua completa realização social. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 69) vigentes no país apresentem lacunas no que se refere a paradidáticos, o documento deixa explícito que “[...] um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos”. Dessa forma, os registros determinam que

[...] é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura (BRASIL, 1998, p. 70).

Estudos apontam que a partir da década de 80, os paradidáticos foram se tornando mais presentes nas escolas, tradicionalmente sendo mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, e em seguida pelos professores das demais áreas. Em outras disciplinas, sua utilização é bem menos frequente. Os livros paradidáticos nascem, portanto, das discussões sobre a necessidade de se produzir para crianças e jovens buscando formar, através deles, o gosto pela leitura.

Conforme observado nos capítulos iniciais deste estudo, as pesquisas que buscam investigar os livros paradidáticos ainda são escassas no Brasil. Prioritariamente, costumam-se estudar os livros didáticos, suas narrativas e aplicação. No entanto, nas últimas décadas, as escolas e os alunos têm adquirido acesso a materiais cada vez mais diversificados, principalmente após a profusão das novas mídias.

A partir de meados dos anos 80, a produção de Literatura Infantil/Juvenil se propaga no mercado editorial, fazendo crescer, então, a disseminação de centenas de títulos

nas bibliotecas do país. No Brasil, o processo se deu de maneira mais tardia se comparado a outros países, já que somente em 1808 houve a implantação da primeira imprensa brasileira, ainda com um ritmo lento de produção de material impresso.

Desde então, o desafio que se colocou para as editoras era a criação de obras destinadas a um público leitor escolar, o que intensificou a industrialização da literatura e os acordos políticos para preencher os acervos das bibliotecas com paradidáticos da indústria livreira. No entanto, conforme já apontado no diálogo com os pares, vale lembrar ainda muitas obras não contaram com todos os atributos esperados, nem sempre atendendo aos novos recortes temáticos, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à interpretação de fontes históricas e ao questionamento de visões tradicionais que se disseminaram pela história.

Surgida entre os séculos VII e VIII A.C., as bibliotecas são hoje referências culturais de preservação e conservação do conhecimento construído nos últimos tempos. Inquestionavelmente, desde a época da Mesopotâmia, os repartimentos vêm guardando histórias, relatos e ficções importantes para a compreensão dos povos, conforme apontam os relatos de Battles (2003) em sua obra intitulada “A conturbada história das bibliotecas”. É correto afirmar, no entanto, que o advento da globalização impôs alguns desafios às bibliotecas locais e, ao mesmo tempo, praticidade e acesso às leituras virtuais do mundo contemporâneo.

Para tanto, Castrillón (2011) ressalta a importância da biblioteca enquanto formadora do interesse e do gosto pela leitura. Ao contrário do que muitos pensam, para a autora, a biblioteca não deve ser somente local irrestrito ao ato de divertir e entreter, e sim um local de aprendizado e de leituras que contribuam para a democracia.

Há bibliotecas públicas que ocupam suas instalações e verbas a serviço de um setor restrito da população. Outras, ou ainda estas mesmas, oferecem limitadas possibilidades para que pessoas iniciadas no desejo de ler tenham acesso a materiais de leitura (CASTRILLÓN, 2011, p. 35).

Inicialmente, é necessário rever conceitos em relação à formação dos docentes e funcionários que lidam com a prática leitora. Em seguida, é preciso que as escolas

estejam equipadas com materiais de leitura que satisfaçam tanto os gostos pessoais quanto as necessidades sociais.

Nessa perspectiva, o bibliotecário, por exemplo, “[...] ultrapassa o técnico-profissional, pois transcende e melhora a condição humana” (CASTRILLÓN, 2011, p. 38). Já a biblioteca, segundo a autora, deveria promover debates de temas necessários para a vida social, proporcionar meios para que as obras cheguem até os excluídos das atividades comunitárias, selecionar obras que motivem a busca pela cidadania e cuidar do patrimônio para que perpetue para as próximas gerações. Ou seja, deve fomentar “[...] cidadãos formados e informados” (CASTRILLÓN, 2011, p. 84).

Inscrever a leitura no contexto das necessidades das pessoas é postulá-la, então, em dois âmbitos: no da sobrevivência imediata, da defesa dos direitos, da possibilidade de participação consciente nos destinos de sua comunidade e no futuro do pensamento, do pensamento divergente e reflexivo, do pensamento que busca significações (CASTRILLÓN, 2011, p. 95).

Dessa forma, Bajour destaca que “[...] quando a biblioteca está na escola, ela está imbuída de seus principais objetivos e, portanto, quem responde por ela não pode se desvincular do ensino” (2012, p. 85). Tal conceito se torna essencial para distinguir a biblioteca escolar das demais existentes no país.

Nesse intuito, os livros paradidáticos surgiram como forma de oportunizar a prática docente a fim de que seja possível desenvolver não somente a capacidade leitora em sala de aula, mas a compreensão de períodos e contextos históricos relevantes para os estudantes. O surgimento dos materiais paradidáticos se consolidou a partir das necessidades de se pensar em literaturas que fossem apropriadas para o ambiente escolar. Nessa vertente, muitas obras se canonizaram e são consideradas essenciais para a formação discente.

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p. 48).

Embora ainda haja defasagens em relação ao uso adequado de tal ferramenta educacional, não se pode desconsiderar que sua utilização consiste em um avanço e um recurso com ainda mais potencialidades a serem exploradas, mas que já apresentam fatores positivos quando bem selecionados e trabalhados.

Na verdade, as atribuições do cotidiano têm reduzido o tempo que deveria ser disponibilizado para a leitura, tanto em relação aos jovens quanto aos adultos. Bloom (1997, p. 23), ao refletir sobre o cânone, afirma que “[...] quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo”. Para o autor, a escola assume papel ainda mais significativo tendo em vista que, no atual cenário educacional, é referência de leitura e, muitas vezes, motivadora do primeiro contato com as clássicas obras.

Os registros nas primeiras bibliotecas mostram que os índices de leitores têm diminuído gradativamente e as obras canonizadas, mesmo diante da importância histórica e cultural que representam, têm se perdido no tempo. Bloom (1997, p. 27) completa afirmando que “[...] o Cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência”.

Dessa forma, para o autor, as obras literárias precisam corresponder às expectativas, senão serão deixadas de lado. “Ser canônico é entrar na memória da comunidade” (BLOOM, 1997, p. 26). Outras obras, no entanto, são consideradas temporárias não somente pela estética adotada, mas também pela frequência com que são lidas em um período. Desconsiderando a leitura de obras pouco marcadas no cenário literário, o autor diverge de alguns estudiosos que acreditam na leitura enquanto enriquecimento cultural, seja ela clássica ou não.

Contrário à perspectiva de Bloom, Ginzburg (2008) acredita ser necessário um olhar mais reflexivo sobre a qualidade e a relevância das obras contemporâneas, uma vez que o valor estético pode acabar se dissipando em virtude dos “[...] mecanismos de descartabilidade de valor propostos pelo consumo” (2008, p. 98) e inerentes ao mercado que gira em torno das produções literárias.

Apoiado em Ginzburg, Bajour (2012) destaca que o cânone atualmente é determinação das editoras e das escolas, mas que frente à desigualdade na distribuição de bens, é preciso repensá-lo. É notório que há a dificuldade dos autores em consolidar um novo cânone no mercado, tendo em vista as repetições de obras já consolidadas e cristalizadas. Para isso, a autora sugere que a dessacralização de tais obras é fundamental para que o acesso seja realmente igualitário e os grandes nomes da literatura estejam ao alcance de toda a população.

Uma forma possível de desarmar essa ideia de cânone, concebido a distância, como algo totalitário, sagrado, surdo e autorreferencial, que consagra os textos e define sua circulação é pensar em um cânone que escute, que se ofereça ao diálogo, que se abra para a cultura que corre fora das instituições e que não se reduza a seus ditames (BAJOUR, 2012, p. 97).

Dessa forma, o cânone vai se configurando a partir das realidades de leitura e dos contatos com as obras que fazem parte da vida humana. “O novo aparece junto com o clássico ou o convida a que seja relido. O livro mais brilhante e multicolorido aparece perto do sépia ou do preto e branco” (BAJOUR, 2012, p. 107). E nessa vertente, cada indivíduo elege o próprio cânone, os próprios livros que marcaram a vida e que serão consultados anos mais tarde.

A formação do leitor na escola contemporânea tem exigido dos profissionais, adaptações para que tal prática seja significativa e condizente com as expectativas/realidades dos estudantes. O fato é que, já na fase adulta, muitos indivíduos se culpam pela escassez de leitura na juventude e, atordoados pelos afazeres do cotidiano, relegam o ato de ler em virtude de outras atribuições prioritárias. Contrariando este posicionamento, Calvino (1993) afirma que por mais leituras que um indivíduo tenha feito, sempre há obras que ainda não foram contempladas. Portanto, a leitura feita em qualquer momento da vida se torna importante e corresponde a mais uma abordagem feita para o crescimento pessoal e cultural. Além disso, o valor dado à leitura na fase adulta supera o imediatismo da juventude que deixa passar detalhes, experiências e significâncias em virtude da agilidade de ações.

A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade

apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais (CALVINO, 1993, p. 10).

Segundo o autor, a impaciência, as distrações e as inexperiências são marcas da leitura da juventude e fazem parte do processo de apropriação de obras diversas. Para tanto, a releitura é um instrumento essencial para sanar tais incompletudes. Ao se apropriar novamente de um livro na fase adulta, o sujeito reencontra mecanismos interiores que ficaram perdidos no primeiro contato e aproximam o leitor dos pormenores descritos em uma obra.

Deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo (CALVINO, 1993, p. 11).

Outro fator a ser repensado quando o assunto é a formação do leitor diz respeito aos conceitos de leitura disseminados na sociedade. Os documentos nacionais vigentes orientam para a formação completa do aluno a partir da leitura de boas referências. Dessa forma, o objetivo central do ato de ler consiste na capacidade do educando de interferir no meio em que vive e se apropriar de técnicas que auxiliem na escrita.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1988, p. 4).

No mesmo intuito, Calvino (1993) acredita que os clássicos são os livros que carregam marcas das leituras que precedem a própria existência do leitor. São as obras que atravessaram períodos históricos e hoje correspondem a relatos de cultura que modificam a vida do leitor. Por isso, a leitura de uma obra, segundo o autor, deve oferecer surpresas em relação às expectativas que se tem antes de folheá-lo. Deve, ainda, estabelecer uma relação pessoal com aquele que dele se apropria.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia proposta para a realização desse trabalho consiste em uma base qualitativa na perspectiva epistemológica da narrativa a partir de Bakhtin (PRADO et al, 2015). Além disso, serão considerados os princípios da experiência benjaminiana a fim de que, com os resultados obtidos ao longo do processo, seja possível obter intervenções no uso do livro paradidático em sala de aula.

4.1 PRINCÍPIOS DA PESQUISA QUALITATIVA

A opção pela pesquisa no caráter qualitativo se deve pela maior proximidade com o público-alvo selecionado para a amostragem. Além disso, a pesquisa qualitativa pressupõe a abertura para novas ideias e questionamentos que não são possíveis em abordagens prioritariamente quantitativas.

Tal procedimento utiliza o dialogismo bakhtiniano³, uma vez que reúne dados a partir das coletas feitas em narrativas escritas ou oriundas de interações verbais e das contrapalavras dos participantes. Bogdan e Biklen (1994, p. 8) ao refletirem sobre a importância da pesquisa qualitativa afirmam que “[...] é óbvio que não esgotam nem a diversidade de estratégias de investigação, nem os tópicos possíveis”. Isso porque, ao se apropriar de dados da pesquisa qualitativa, é possível identificar possíveis tendências de pensamentos e opiniões que dão embasamento para a pesquisa quantitativa. Para tanto, as autoras afirmam que há diversos contextos em que tal abordagem pode acontecer.

[...] as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 8).

³ Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, o dialogismo consiste em um mecanismo de interação verbal muito próximo da Polifonia e compreende que todo texto é dialógico, uma vez que é resultante de muitas vozes sociais. Nos livros do autor e do Círculo Marxismo e Filosofia da Linguagem (1997) e Problemas da Poética de Dostoiévski (2020) tal conceito é bastante aprofundado.

O fato de a pesquisa qualitativa não priorizar a questão numérica, mas sim a compreensão de um grupo social, auxilia na busca pelos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão das relações sociais. Nessa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 271) completa ao afirmar que “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Adquirindo o caráter didático, a abordagem qualitativa tem despertado novas perspectivas de pesquisa a partir das contribuições surgidas no ambiente pedagógico. Nessa vertente, Bogdan e Biklen (1994, p. 23) apontam que “[...] a pesquisa qualitativa foi gradativamente se consolidando no cenário educacional a partir das observações de problemas sociais que surgiam com o processo de desenvolvimento dos países e o feminismo”. Partindo do pressuposto dialógico bakhtiniano, assumir a vertente qualitativa pressupõe compreender o modo de funcionamento da linguagem, bem como suas articulações, sendo capaz de possibilitar ainda mais proximidades com o público-alvo de uma pesquisa.

Dessa forma, a produção de dados a partir da pesquisa qualitativa pressupõe maior interação entre os participantes, uma vez que há o contato direto com o objeto da investigação. Além disso, tal abordagem considera as concepções do público participante, bem como suas experiências, corroborando com o princípio benjaminiano de se considerar as vivências do indivíduo.

Bogdan e Biklen (1994) ao citar Psathas (1973) afirmam que em tal abordagem é preciso questionar os indivíduos para que estes, utilizando-se do ato de narrar, contribuam para o entendimento do mundo.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber ‘aquilo que eles experimentam, o meio como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem’ (PSATHAS apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 25).

A opção pela pesquisa qualitativa a partir da produção de dados narrativos, portanto, vem ao encontro do anseio de conhecer as subjetividades do público-alvo da

pesquisa a fim de identificar os aspectos presentes nas escolhas literárias realizadas pelo leitor infantojuvenil na escola.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa consistem em estudantes matriculados no 7º ano do ensino fundamental, com idades entre 12 e 16 anos, de uma escola pública localizada ao sul do Espírito Santo. O grupo é heterogêneo e conta com estudantes de diferentes localidades, tanto da área urbana, quanto da área rural.

Os estudantes são, na sua maioria, bem integrados ao ambiente escolar e às atividades pedagógicas. A comunidade cultiva, predominantemente, lavouras de café, o que faz diminuir a frequência nas épocas de colheita, embora este fato não tenha interferido no decorrer desta pesquisa.

A família é presente na escola, principalmente quando solicitada e, na maioria das vezes, é possível solucionar os problemas antes mesmo de encaminhar a outras instâncias. Os estudantes são, em sua maioria, interessados e frequentam as aulas regularmente.

A escolha do público-alvo justifica-se pelo objetivo central dessa pesquisa que consiste na escuta das práticas de leitura dos estudantes do ensino fundamental II e na sugestão de estratégias que auxiliem na escolha de obras paradidáticas por meio de um caderno pedagógico.

4.3 O CENÁRIO DIALÓGICO DA PESQUISA

Todo o momento dialógico da pesquisa foi realizado na Biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Arquimimo Mattos”, localizada no distrito de Piaçú, na cidade de Muniz Freire, ao sul do estado do Espírito Santo. A escola possui cerca de 800 alunos matriculados desde o ensino fundamental até o ensino médio e conta com três pavimentos, onde são ofertadas as estruturas básicas da instituição. A biblioteca da referida escola possui acervo diversificado e as divisões respeitam os temas que cada obra aborda conforme ilustração seguinte.

Figura 1 – Interior da Biblioteca “Odette Ávila de Lima”



Fonte: EEEFM “Arquimimo Mattos” (2017)

Localizada no ambiente mais silencioso da escola, a Biblioteca “Odette Ávila de Lima”, nome recebido em homenagem a uma das primeiras professoras da unidade, é um ambiente visitado nos momentos de intervalo. Muitas das visitas se devem ao fato de não haver internet na escola e pela ausência de computadores para manuseio dos alunos, o que limita até mesmo as leituras virtuais, tendo em vista o número ilimitado de uma mesma obra.

Figura 2 – Distribuição de obras paradidáticas na Biblioteca “Odette Ávila de Lima”



Fonte: EEEFM “Arquimimo Mattos” (2017)

A cidade de Muniz Freire pertence à região Caparaó e é localizada ao sul do estado do Espírito Santo. Rodeado por montanhas e com temperatura baixa, o município possui cerca de 20.000 habitantes distribuídos em cinco distritos e centro. Assim como a maior parte do município, os habitantes de Piaçu residem quase em totalidade na zona rural e moram em comunidades com acesso restrito à vila principal. Apresentam realidades que oscilam entre a classe média-baixa e baixa. O corpo docente da EEEFM “Arquimimo Mattos” é composto por 45 professores, todos com mais de cinco anos de atuação, sendo a maioria destes com vínculo efetivo na rede estadual. A unidade funciona em dois turnos – Matutino e Vespertino- onde são distribuídas turmas que vão desde os anos iniciais do ensino fundamental até as séries do Ensino Médio. Agregados ao horário de funcionamento da escola, há as atividades do programa PAES, com formação permanente para os professores regentes das turmas de alfabetização e o Projeto Mais Tempo na Escola, destinado aos alunos residentes na sede da localidade, com aulas intensivas de Língua Portuguesa e Matemática agregadas aos componentes curriculares trabalhados no período regular. A relação com a comunidade é satisfatória, salvo em épocas de colheita de café, que correspondem ao término do segundo trimestre, período em que são mais ausentes em virtude das tarefas diárias e, em alguns casos, limitam a presença até mesmo do educando no espaço escolar, o que agrava os índices de frequência dos estudantes no ano letivo e resulta em reprovações por evasão escolar.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir de uma análise qualitativa pautada na perspectiva epistemológica e narrativa em Bakhtin (PRADO et al., 2015) aplicada à educação, realizamos, no período de 07/05 a 26/10, dez encontros dialógicos com os estudantes do 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Arquimimo Mattos”, situada no município de Muniz Freire, com o objetivo de refletir sobre os critérios para a escolha de obras paradidáticas nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da experiência juvenil e dos princípios teóricos difundidos por Walter Benjamin e estudiosos do campo da leitura.

Vale ressaltar que a opção pelo caráter qualitativo atribuído à pesquisa se deve pela proximidade com o público-alvo e a abertura para novas discussões, uma vez que o dialogismo bakhtiniano pressupõe maior interação entre o grupo. Além disso, é importante ressaltar que o corpus analisado se faz pertinente à nossa pesquisa, uma vez que possibilita a aproximação com as experiências do pesquisado.

Quadro 1 – Identificação dos encontros

TÍTULO DOS ENCONTROS	DURAÇÃO	DATA	OBJETIVO CENTRAL
Vamos nos conhecer?	2 aulas	07/05/2018	Avaliar o nível de leitura da turma.
No universo da leitura, quem sou eu?	2 aulas	21/05/2018	Identificar práticas da leitura em ambientes formais e informais.
Leitura e emoções	4 aulas	05/06/2018	Proporcionar o contato dos estudantes com a leitura paradidática.
Quanto vale este livro?	4 aulas	18/06/2018	Fomentar a leitura a partir da análise dos paratextos.
Diálogos com o livro	2 aulas	02/07/2018	Estimular a prática leitora e o compartilhamento de experiência.
Leitura Virtual: Indicações e TAGS	5 aulas	06/08/2018	Promover conhecimento, análise e seleção de obras com uso de recursos tecnológicos.
Book Trailer: a busca de um livro pelo olhar das câmeras	5 aulas	20/08/2018	Impulsionar a prática leitora por meio de ambiente virtual.
Book Trailer e entrevista: a arte de convencer	2 aulas	03/09/2018	Estimular o uso da tecnologia em sala de aula a partir da exibição de Book Trailers.
Diálogos sobre os paratextos	4 aulas	01/10/2018	Compreender obras paradidáticas a partir dos paratextos.
Considerações finais: compartilhando experiências	2 aulas	26/10/2018	Promover o diálogo sobre os critérios para escolha de obras.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os encontros, que serão abaixo descritos, foram distribuídos em duas etapas. Na primeira, houve a participação de um grupo composto de dez alunos, sendo cinco destes, frequentadores e leitores assíduos da biblioteca da escola, e os demais, alunos que pouco frequentavam o espaço e não constavam no registro de empréstimo nos últimos seis meses, o que determinou o critério para a seleção deste primeiro grupo. Os encontros iniciais foram realizados na biblioteca da escola e contaram com a participação de todos os integrantes que, sabendo previamente a data dos encontros, compareceram em sua totalidade. Nos últimos cinco encontros, os trabalhos se estenderam para toda a classe e contou com contribuições significativas do grupo de dez alunos que haviam iniciado a pesquisa ainda no primeiro momento.

Ao final de alguns encontros, foi reservado um espaço para que os participantes da pesquisa escrevessem um curto memorial/relato composto de suas experiências literárias vividas durante as atividades.

Os dois primeiros encontros apresentavam atividades e diálogos que permitiam identificar o perfil de leitura dos estudantes por meio de conversas em grupo e preenchimento de questionário. Logo, foi possível sistematizar a primeira problemática para a promoção da leitura no espaço escolar: O atendimento realizado pela biblioteca da escola analisada é em horário de aula, ficando fechada nos momentos de intervalo, de entrada e de saída, o que dificulta o acesso ao espaço, uma vez que, no período das aulas, os estudantes não podem se ausentar das suas respectivas salas. Abaixo segue o quadro com alguns dados produzidos no questionário, conforme apêndice A.

Quadro 2 – Perfil do grupo participante

ALUNOS LEITORES E FREQUENTADORES DA BIBLIOTECA	ALUNOS POUCO LEITORES E NÃO FREQUENTADORES ASSÍDUOS DA BIBLIOTECA
Todos os estudantes possuem livros, revistas e internet em casa.	As leituras realizadas advêm da internet.
Apresentam maior interesse em livros de romance, poesia, história em quadrinhos e alguns sites.	Apresentam maior interesse em sites e livros de romance que sejam pequenos.
Livros em comum lidos pelo grupo: O Pequeno Príncipe e Diário de um Banana.	Livro em comum lido pelo grupo: Diário de um Banana.
A maioria das obras é indicada pela família, escola e amigos.	A maioria das obras é indicada pelos amigos.
Os assuntos mais procurados são livros em HQ, aventura e ficção científica.	Os assuntos mais procurados são livros em HQ, poesia, esporte e história do Brasil.
Todos têm livros em casa e leem diariamente por incentivo da família.	A maioria dos alunos não tem livros em casa e leem por obrigação.
A maioria dos alunos seleciona os livros folheando páginas, lendo os versos do livro e pelas ilustrações da capa.	A escolha de livros na biblioteca é um olhar a partir da quantidade de páginas e por indicação dos amigos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Embora a maioria das respostas oscile de um grupo para o outro, alguns apontamentos chamam a atenção. Há de se considerar que o interesse dos grupos por livros que apresentam os mesmos gêneros (História em Quadrinhos e romances, por exemplo) delimitam um perfil de público similar. Não se trata de alunos com gosto de leitura diferente, e sim com práticas de leitura diferenciadas. Enquanto o primeiro grupo analisado apresenta uma vivência leitora que se inicia junto à família, com exemplos e obras presentes em seus domicílios, o segundo grupo tem acesso às obras, visivelmente, no contexto escolar, o que pode justificar a complexidade que sentem na leitura de obras que apresentem maior quantidade de páginas.

Nos três encontros que seguiram, os estudantes tiveram contato com algumas obras paradigmáticas e, desenvolvendo uma atividade diferenciada em cada encontro, avaliaram as obras apresentadas e discutiram sobre os critérios que utilizavam para a atribuição de notas. Na primeira etapa, avaliaram os gêneros literários; na segunda etapa, avaliaram os paratextos e na terceira etapa, após a leitura da obra mais pontuada nas tarefas anteriores, houve a análise e o compartilhamento de opiniões sobre o livro escolhido pelo grupo: Capitães da Areia, de Jorge Amado. Nos próximos capítulos serão discutidos os resultados dessa seção.

Nos três eventos seguintes, sexto, sétimo e oitavo encontros, os estudantes tiveram contato com as leituras virtuais por meio do Book Trailer e dos vídeos em formato de TAG, conforme serão discriminados nas próximas seções. Nos dois últimos encontros, os estudantes retomaram, agora para toda a turma, as discussões sobre os paratextos e finalizaram realizando leituras e o compartilhamento das experiências vivenciadas durante o período da pesquisa em campo.

Nas duas próximas seções, serão organizados e discutidos os resultados das pesquisas realizadas durante este período. Os encontros serão distribuídos em duas categorias, sendo a primeira relacionada à experiência de leitura na sala de aula e a segunda sobre o critério para a seleção de obras paradidáticas com enfoque nos paratextos, sendo todas as considerações baseadas nos apontamentos dos próprios estudantes. Sobre isso, é importante destacar que todas as citações foram espontâneas e advêm da relação do pesquisado com a leitura.

5.1 EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA SALA DE AULA

Nesta primeira etapa, optamos por selecionar três encontros realizados com os estudantes para basearem os diálogos sobre a experiência de leitura em sala de aula. Trata-se dos eventos intermediários (6º, 7º e 8º encontros) intitulados “Renda-se, como eu me rendi [...]”, “Avançar sempre - chegar nunca” e “Há quem me julgue perdido, porque ando a ouvir estrelas. Só quem ama tem ouvido para ouvi-las e entendê-las”. O sexto encontro abordou a leitura virtual e, de forma específica, o trabalho com os vídeos no formato TAG, plataforma onde os chamados “youtubers” publicam vídeos apresentando, classificatoriamente, obras relevantes para um público-alvo da mesma idade. Após a exibição de doze vídeos com indicações de livros paradidáticos, os estudantes foram organizados em grupos e, com uso de uma tabela, pontuaram as obras deixando em evidência qual livro teria chamado mais a atenção dos participantes.

A partir das notas atribuídas por cada grupo e das justificativas apresentadas pelos estudantes foi possível inferir que, na maioria dos casos, os temas ligados à adolescência e às histórias envolvendo conto de fadas não são chamativos para a faixa etária participante (como o caso do livro *Asas*, de Aprilynne Paike, descrito

pelos estudantes como infantil e descontextualizado). Em contrapartida, livros com temáticas envolvendo histórias de superação foram bem avaliadas por todos os grupos, conforme as citações transcritas abaixo sobre o livro *Extraordinário*, de R.J. Palacio:

- Grupo 1⁴: “Gostamos do livro, parece legal e interessante”.
- Grupo 2: “Claro que esse livro tinha que ser o 1. Ele é muito bom”.
- Grupo 3: “Gostamos, pois mostra que não se pode ter discriminação”.
- Grupo 4: “Gostamos, pois fala da vida de uma pessoa com deformidade facial e sua família tentando ajudar”.
- Grupo 5: Já vimos uma história parecida e consideramos uma superação”.

Considerando os trechos acima e os apontamentos de Petit (2009) no campo da leitura, é importante destacar que, segundo a autora, a partir da literatura, podemos humanizar o outro, pois, diferentemente das narrativas históricas, os textos literários apresentam personagens que provocam a identificação com o leitor e a emoção com a história transcrita. Vertentes estas que se concretizam nos relatos dos estudantes acima mencionados.

Por mais insignificante que pareça, toda leitura promove a mudança de posturas e posicionamentos. É impossível não ser transpassado pelas temáticas que os livros trazem. Positiva ou negativamente, toda obra propõe um novo olhar, principalmente quando relacionado às causas humanas e às histórias de superação.

No sétimo encontro, um novo conceito de leitura virtual foi apresentado aos estudantes. Ainda no formato circular da etapa anterior, a fim de promover o aspecto dialógico bakhtiniano, os estudantes conheceram o book trailer, material audiovisual que acompanha o livro nos meios de divulgação. Partindo do princípio de que a escola está situada em uma área rural de pouco acesso à internet, já se esperava que grande parte dos estudantes não tivesse conhecimento do material projetado. O evento teve início com a exibição do book trailer “Tristão e Isolda” e, após as primeiras provocações sobre a temática apresentada, foi feito o preenchimento das primeiras questões sobre o material, conforme detalhado no quadro seguinte.

⁴ Optou-se por identificar os grupos como “Grupo 1”, “Grupo 2”, “Grupo 3” e assim, consecutivamente, por se tratar de uma atividade coletiva, com estudantes que estão na faixa etária de 12 a 13 anos.

Quadro 3 – Avaliação dos participantes sobre o Book Trailer

QUESTIONAMENTOS	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Após assistir o Book Trailer e sabendo que você agora conhece parcialmente o livro, sente o anseio de ler a obra completa?	33%	50%	17%
Você considera o book trailer como uma ferramenta para ajudar na escolha de livros para leitura?	83%	0%	17%
A narração, a música e as imagens apresentadas no vídeo ajudam a criar um ambiente para que você leia?	50%	17%	33%

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Mediante os resultados obtidos e após as considerações levantadas pelos estudantes ao final da exibição do primeiro vídeo, é possível inferir que, embora o book trailer seja uma forma contemporânea que facilita a contextualização da obra, ainda assim, os estudantes sentem a necessidade da presença física do livro e de mais informações nos vídeos a ponto de motivar a escolha da obra.

Pensamos que isso ocorra pelo fato de o espaço da pesquisa situar-se em área rural, afastada do centro do município, região de pouco acesso aos ambientes virtuais. Nesse cenário, a influência dos meios midiáticos é reduzida, tornando-se mais presente pelos canais de televisão e estações de rádio.

Nesse aspecto, retomando os apontamentos da antropóloga francesa Michèle Petit, é importante lembrar que a leitura é, antes de tudo, um ato de liberdade, que foge ao controle externo, já que “[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção” (PETIT, 2008, p. 26). Se não é possível controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado, há de se considerar que a leitura, seja nos ambientes virtuais ou em exemplares físicos, proporciona as mesmas alterações no indivíduo. Nos fragmentos transcritos abaixo é possível visualizar alguns registros sobre o gênero:

Aluno 1⁵: O book trailer prendeu minha atenção até o fim.

Aluno 2: Achei a ideia de um livro ter book trailer interessante.

⁵ Optou-se por identificar os participantes da pesquisa como “Aluno 1”, “Aluno 2”, “Aluno 3” e assim, consecutivamente, por se tratar de estudantes que estão na faixa etária de 12 a 13 anos.

Aluno 3: Ainda não tenho vontade de ler todo o livro, mas comecei a entender o tema.

Aluno 4: O book trailer atinge um público da minha idade.

Aluno 5: Prefiro book trailer com desenhos animados do que personagens reais.

Aluno 6: Gostei do vídeo, mas para comprar este livro eu preciso de mais informações. O áudio e a animação precisam estar melhores.

No oitavo encontro, ainda em relação ao book trailer, os estudantes realizaram tarefas no formato de entrevista, em que era necessário apontar o que os vídeos precisariam conter para que motivassem uma possível compra da obra pela internet. Embora a teoria benjaminiana, utilizada como uma das matrizes teóricas da nossa pesquisa, não apresente uma proposta educacional, o autor incorpora à juventude um espírito capaz de transformar a sociedade por meio da criticidade e da iniciativa propulsora. Faltaria ao “[...] adulto que já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres” (BENJAMIN, 2009, p. 21) sensibilidade para a poesia e as artes. Dessa forma, promover atividades em que os próprios alunos apontem as falhas na sistematização dos critérios para a escolha dos livros torna-se ainda mais relevante.

Como forma de estímulo ao diálogo, as atividades da última etapa do encontro analisado trataram acerca da experiência de leitura na sala de aula. Os dados apresentados mostram que a maior parte dos estudantes associa o livro à vida e à mudança de pensamento. Atribuem ao livro o anseio por uma sociedade mais igualitária, idealizada pelos parâmetros religiosos muito presentes na localidade. Nos relatos abaixo é possível identificar esses pensamentos:

Aluno 1: “O livro é um incentivo de vida para os jovens. Tem livros que nos fazem viver por algum tempo em um mundo que pensamos toda vez que estamos diante do Altar. Gosto de livros que me levam para o céu”.

Aluno 2: “Os livros com mais informações ajudam os jovens a erguerem a cabeça e pensarem um pouco. Gostamos de livros que trazem reflexão e mostram a realidade, mesmo que as vezes sejam doloridas” (sic)⁶.

Em relação às falas apresentadas e apropriando-se dos argumentos de Petit (2009), é importante destacar que a leitura, por permitir um distanciamento da realidade concreta, pode estimular o senso crítico e ainda proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades acerca do viver. Na leitura, é possível

⁶ Mantivemos a grafia conforme o registro em punho do participante.

alterar sentidos, deturpar, reaproveitar, introduzir diálogos. Acrescenta, porém, que “[...] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo” (p. 28-29). A autora ainda lembra que, em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de alterar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais.

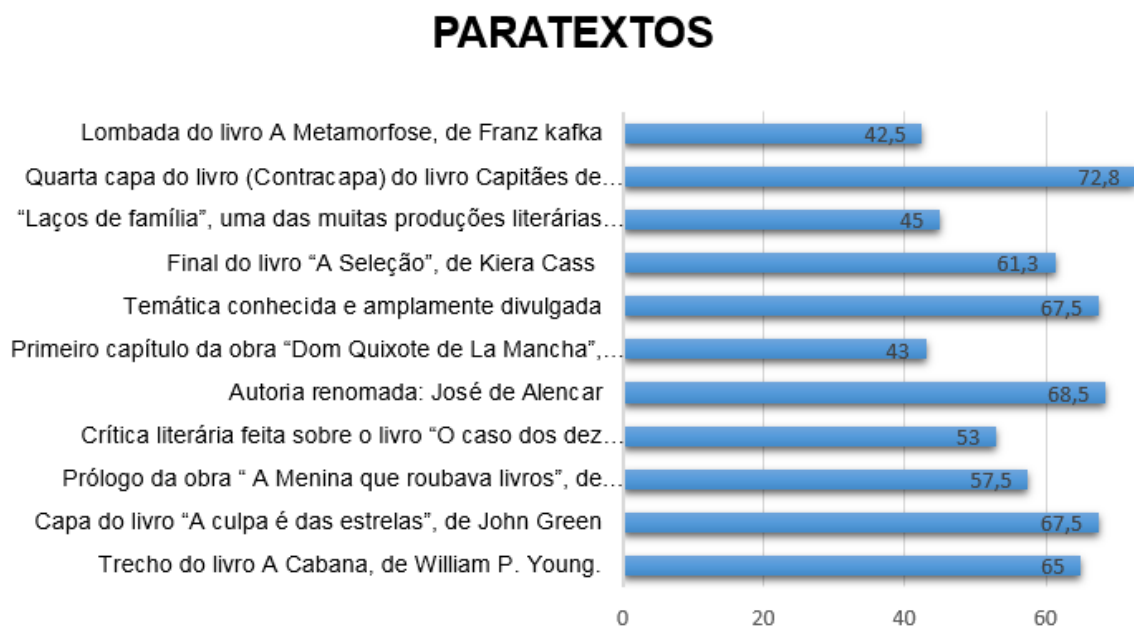
Os dados apresentados reafirmam as proposições teóricas de que a leitura deve adquirir um status diferenciado nas escolas brasileiras e que muito ainda precisa ser refletido quando se fala em critérios para a escolha de obras a serem trabalhadas em sala de aula. Longe de descartar a importância do docente na condução do trabalho com a literatura, os resultados mostram que os estudantes possuem critérios para a seleção de seus paradidáticos, mas nem sempre fazem escolha de cânones literários, por exemplo. Dessa forma, considerar as vozes dos estudantes é o primeiro passo para que a leitura deixe de se concentrar no campo da obrigatoriedade e seja mais natural e espontânea para o educando. Introduzir clássicos da literatura forçadamente, em muitos casos, não é uma metodologia que produz os resultados que se esperam quando o assunto é leitura, tais como a satisfação e o anseio por conhecer novas obras.

5.2 CRITÉRIO PARA A SELEÇÃO DE OBRAS PARADIDÁTICAS A PARTIR DOS PARATEXTOS

Nesta segunda seção, utilizaremos como corpus as produções de dois encontros realizados com a temática envolvendo os paratextos. A opção por restringir o número de fragmentos analisados se deve à proximidade no assunto abordado e pela presença de produções enriquecidas que darão maior clareza e consistência à pesquisa. Sabendo que os paratextos “[...] consistem em um conjunto de itens que acompanham o texto, trazendo informações para sua identificação e utilização” (CAMARANO; KANSO, 1996, p. 12), é importante que o estudo contemple uma análise das expectativas e dos olhares dos estudantes quando estão com o livro em mãos. No primeiro evento desta seção, quarto encontro, os estudantes tiveram acesso a recortes de obras paradidáticas de variados gêneros. Os dados apresentados na leitura dos resultados nos permitem conhecer mais os participantes

da pesquisa, bem como suas preferências e critérios que utilizam para a seleção de obras. Abaixo segue o gráfico com a sistematização dos resultados.

Gráfico 1 – Avaliação dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Mediante os dados obtidos, observamos que paratextos como lombada (42,5%), lista de livros (45%) e leitura somente do primeiro capítulo (43%) obtiveram os menores índices em relação aos critérios utilizados pelos estudantes para escolha de paradidáticos. Na vertente intermediária, encontram-se crítica literária (53%), prólogo da obra (57,5%), final do livro (61,3%) e leitura de trechos (65%). Já a capa do livro (67,5%), autoria (68,5%), temática conhecida (67,5%) e contracapa (72,8%) foram os paratextos que os estudantes apontaram como direcionadores no momento de seleção das obras, sendo que o último (quarta capa) obteve maior percentual. Dessa forma, há de se considerar que, embora os resultados sejam recortes de um público-alvo da mesma localidade e considerando que haja casos específicos de estudantes que possuem outros olhares no momento da escolha de um livro, é possível afirmar que dentre os paratextos, a capa, a contracapa e a presença de cânones da literatura nas relações de livros colaboram significativamente com os jovens estudantes no momento da seleção.

Os dados expostos anteriormente apontam ainda a necessidade de intensificar o trabalho realizado nas bibliotecas escolares, desde o atendimento realizado pelo bibliotecário até o comando das atividades encaminhadas pelos professores. Repensar o uso do espaço e o contato do estudante com as prateleiras é uma necessidade, tendo em vista que, pela forma como o educando analisa uma obra, poderá ou não influenciar a leitura do material.

Nesse intuito, Petit (2009) lembra que, às vezes, é preciso apoiar a escolha de livros e ajudar certos leitores a superar dificuldades, como passar da seção juvenil à de adultos, a outras estantes, a outros tipos de leitura, a outra biblioteca.

Quanto à escolha e à indicação de obras, Petit lembra que é perigoso oferecer, apenas, aos jovens o que eles desejam, deixando de lado obras clássicas que poderiam ampliar seus horizontes, o que contribui com a segregação que reserva as obras canônicas e mais densas para leitores privilegiados. Outro ponto levantado por Petit é em relação às listas de leitura. Na opinião da autora, o mediador '[...] deveria poder dar, a cada leitor, uma oportunidade de encontros singulares com textos que possam lhe dizer algo em particular'. Apesar de ter em mente que, em muitos contextos, o mediador pode se sentir impotente ao se deparar com grandes obstáculos, Petit lembra que o bibliotecário ou um professor podem transformar a vida de jovens que até então só tinham como perspectiva um mundo de desigualdade e violência (NEVES, 2009, p. 245).

Na última etapa, nono encontro, ainda em relação aos paratextos e a fim de possibilitar a ampliação do diálogo por meio da expressão livre das vozes dos alunos, foi proposta uma atividade para que os estudantes expusessem, de forma detalhada, quais os posicionamentos em relação às partes do livro. O evento foi realizado a partir da formação de grupos, metodologia que nos remete ao dialogismo bakhtiniano e nos desprende da análise de números e gráficos, uma vez que a interação do indivíduo se torna essencial. “O pensamento que, como o peixe dentro do aquário, toca o fundo e as paredes, e não pode ir mais longe nem mais fundo. O pensamento dogmático” (BAKHTIN, 1997, p. 406).

Para a análise dos dados produzidos, o corpus foi selecionado a partir das contribuições de dois grupos mediante os argumentos que foram apontados e a criticidade apresentada pelos estudantes. Na tabela abaixo são apresentadas algumas considerações sobre os paratextos.

Quadro 4 – Avaliação dos participantes sobre os paratextos

ANÁLISE DA OBRA – PARATEXTOS		
	Itens para análise	Considerações dos grupos
1	Capa do livro	“Elas chamam a atenção, mas, em muitos casos, poderiam ter mais ilustrações”.
2	Orelhas do livro	“É uma das partes que mais olhamos, pois tem muitas informações”.
3	Folha de guarda	“Não tem informação suficiente e raramente são apresentadas. É difícil consultar toda vez”.
4	Quarta capa (contracapa)	“É ótimo para ajudar a escolher livros, pois tem o resumo. É uma parte que chama muito a atenção e auxilia na escolha.”
5	Prólogo	“Raramente olhamos, pois é incompleto”.
6	Nome do autor	“Não interfere não saber os nomes dos autores. Lemos mesmo assim”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Estes pequenos relatos solidificam os resultados obtidos anteriormente. Todos os grupos tiveram os mesmos apontamentos em relação aos paratextos: a contracapa é a parte mais considerada no momento da escolha, seguida da análise da capa do livro. Percebemos, tanto nos dados do gráfico quanto na escrita do grupo participante, que há o conceito da leitura crítica em todos os momentos. Em nenhuma atividade proposta, os estudantes citaram as formas já massificadas pelas escolas, como a seleção aleatória, sorteada ou involuntária, o que nos leva a compreender que a leitura obrigatória imposta nas aulas de Língua Portuguesa pode não ser tão eficaz como se pensava.

Portanto, mediante os dados produzidos, é possível inferir que, dentre os variados critérios apresentados pelos estudantes para a escolha de livros paradidáticos, nenhum descarta a necessidade do contato com a obra e com um referente que faça a ponte deste com o universo da leitura. Função essa, muitas vezes, atribuída à escola e à família. Considerando, ainda, que há diversidade de gostos, já era de se esperar que a pesquisa não daria conta de sistematizar todos os critérios, mas com os resultados apresentados é possível delimitar uma linha em comum que perpassa pelos estudantes da faixa etária analisada, sendo ela a importância dos paratextos (em especial, a contracapa dos livros) no momento da escolha de obras na biblioteca.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Mestrado Profissional em Letras, curso de pós-graduação *stricto sensu*, tem como objetivo a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental em todo o território nacional. No mestrado Profissional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) determina o Produto Educacional como um objeto de aprendizagem desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa a disponibilizar contribuições para a prática profissional.

A Capes (BRASIL, 2013, [s.p.]), descreve como deve ser o produto educacional. Caracterizam-se como produto: “[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc.”. É importante ressaltar que esse produto, gerado da dissertação, deve ser, nas palavras de Moreira e Nardi (2009, p. 4): “[...] algo identificável e independente da dissertação”. Para tanto, a fim de aprimorar o trabalho realizado pelo programa, a Capes traçou os objetivos abaixo descritos:

- O aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- O declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;
- O multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- O desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatíveis aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Em relação aos objetivos propostos, percebemos a necessidade de elaborar um produto educacional que auxilie na disseminação da leitura no espaço escolar, por meio da análise de critérios para a escolha de paradidáticos e à luz da experiência juvenil. Conforme as orientações da Capes (2012, p. 3), incluem-se entre os tipos de Produto Educacional os seguintes itens:

- Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de

aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc);

- protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais;
- propostas de ensino (sugestão de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção etc.);
- material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares);
- material interativo (jogos, kits e similares);
- atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras).

Dessa forma, buscamos criar um caderno pedagógico, em forma de e-book, o qual apresenta a sugestão de dez encontros dialógicos, desenvolvidos a partir da leitura de estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II. Para isso, amparamo-nos no conceito de experiência desenvolvido por Benjamin (1933, 1987, 2002), bem como na leitura juvenil explorada por Petit (2005, 2009). Nesse material, consideramos oportuno conceituar o termo “paradidáticos” e sua atual funcionalidade nas escolas públicas, sistematizar as teorias que abordam a leitura no espaço escolar e refletir sobre a experiência benjaminiana e as potencialidades no ato de ouvir o aluno a respeito das práticas de leitura.

Os encontros buscam o desenvolvimento do diálogo com a realidade dos alunos a partir das seguintes temáticas:

- 1º encontro dialógico: “Vamos nos conhecer” (Identificação do perfil de leitura dos participantes);
- 2º encontro dialógico: “No universo da leitura, quem sou eu?” (Questionário para sistematização das práticas de leitura);
- 3º encontro: “ Leitura e emoções” (Trabalhando os gêneros literários com uso de emoji);
- 4º encontro dialógico: “ Quanto vale este livro” (Análise de paratextos);
- 5º encontro dialógico: “Diálogos com o livro”(Análise da obra lida no encontro anterior: Capitães da Areia, de Jorge Amado);

- 6º encontro dialógico: “Leitura virtual: indicações e TAGS” (Apresentação das plataformas de leitura virtual);
- 7º encontro dialógico: “Book Trailer: a busca de um livro pelo olhar das câmeras” (Apresentação do gênero);
- 8º encontro dialógico: “Book trailer e entrevista: a arte de convencer” (Término da explanação referente à leitura virtual);
- 9º encontro dialógico: “Diálogos sobre os paratextos” (Apresentação da anatomia de um livro);
- 10º encontro dialógico: “Considerações finais: compartilhando experiências” (Finalização e avaliação dos encontros);

Pensamos, com nossa proposta, em elaborar um material pedagógico que possibilite trabalhos diferenciados em relação à leitura e que, de fato, apresente metodologias de apoio ao educador. Pretende-se, com este trabalho, ampliar as formas de selecionar paradidáticos à luz das considerações do público-alvo de toda a pesquisa: os estudantes.

6.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO COM OS PARES

No dia vinte de novembro do ano de dois mil e dezoito, em um momento formativo na escola viva “Bráulio Franco”, em Muniz Freire, o produto educacional foi validado por meio do diálogo com os pares. Trinta pessoas estavam presentes no evento, contando com membros da equipe gestora, professores da educação inclusiva, bibliotecária e professores da Base Comum Curricular das áreas de conhecimento: Códigos e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. O objetivo central do movimento foi explicar o produto educacional e promover reflexões que partiriam da problemática apresentada para esta pesquisa: Quais os critérios para a seleção de obras paradidáticas nas séries finais do Ensino Fundamental?

Para esse fim, encaminhamos, no dia anterior, o documento em PDF para o grupo de Whatsapp da escola, a fim de que os funcionários se apropriassem do material e trouxessem mais considerações no momento dialógico. Na ocasião, todos os

participantes realizaram a leitura prévia, o que pudemos observar ainda no início do evento a partir dos apontamentos realizados.

A validação teve início com a apresentação da proposta de pesquisa e dos fatores que motivaram os estudos. Posteriormente houve um diálogo sobre a realidade da escola no campo da leitura e as fragilidades encontradas no trabalho com os paradidáticos da biblioteca. Após a troca de experiências, foi feita a apresentação do caderno pedagógico intitulado “Paradidáticos na sala de aula: Diálogos, Experiência e Leitura” que foi projetado no aparelho multimídia. Durante a apresentação da parte inicial, houve um diálogo sobre os teóricos referenciados na pesquisa, em especial Benjamin (1933, 1987, 2002) e Petit (2005, 2009). Em seguida, foram projetados os dez encontros dialógicos, intercalados com as considerações dos participantes.

Após as considerações iniciais, dialogamos acerca da possibilidade de se trabalhar com os alunos especiais, uma vez que há um número significativo na escola. Os professores de Língua Portuguesa fizeram suas considerações ressaltando a importância do material e dos estudos envolvendo o Ensino Fundamental, momento em que, muitas vezes, há um afastamento da leitura. Houve ainda apontamentos de outros participantes, conforme relatado abaixo:

Professor 1⁷: A apresentação e a organização das atividades estão claras, bem divididas, de forma que os alunos não terão dificuldade em entendê-las.

Professor 2: Penso que o roteiro está muito organizado e com atividades que despertam o interesse pela aula.

Professor 3: Muito interessante o material. As questões de leitura foram trabalhadas de forma dinâmica, atrativa e, em alguns casos, até divertida. Trabalho belíssimo!

Por fim, entregamos a ficha de avaliação do caderno pedagógico, a qual se encontra no apêndice I. Após as considerações, foi possível observar que todos os participantes atribuíram nota 10 para o material, destacando a relevância do assunto e a replicabilidade no próximo ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Abaixo seguem algumas considerações dos participantes explanadas na ficha de avaliação:

⁷ Todas as considerações partiram dos professores da escola, mas optamos, neste trabalho, por não identificá-los, e sim, atermos às potencialidades das falas.

Professor 1: O conteúdo é perfeitamente adequado à capacidade interpretativa e crítica dos adolescentes.

Professor 2: O caderno apresenta-se muito bem elaborado, produzido de forma bastante didática e clara, o que favorece a replicabilidade das ações/atividades em qualquer ano do Ensino Fundamental e até do Ensino Médio. Acrescido a isso, o excelente resultado obtido nas práticas experimentais mostra que o trabalho é de excelente qualidade e de grande contribuição; por isso, é nota 10.

Professor 3: Nota 10. Além de ter uma linguagem fácil e atrativa, as atividades deste caderno chamam a atenção pelo dinamismo e organização.

Professor 4: Gostei muito, principalmente porque utiliza ferramentas dinâmicas adequadas para a idade, como os emojis.

Professor 5: Nota 10. Trabalho maravilhoso de muita utilidade para os professores.

Professor 6: Nota 10. Organizado, visivelmente atrativo, dinâmico, didático... o material possui muitos atributos positivos.

Professor 7: Muito interessante. Vejo como uma ferramenta de trabalho para nós, professores, que encontramos dificuldades na elaboração e escolha de livros.

Professor 8: Nota 10. Como professora de Língua Portuguesa, este caderno seria para mim um norte, uma maneira de, numa faixa etária complicada, motivar o meu aluno a viajar pelo mundo dos livros. As atividades são dinâmicas e possuem indicações de leitura, músicas e filmes que agregam ainda mais valor ao caderno.

Portanto, o diálogo construído nesta validação solidifica a necessidade de um material que direcione a escolha dos livros paradidáticos na escola. Cada apontamento levantado pelos participantes foi fundamental para que tivéssemos um retorno à luz do atual panorama da leitura. Mediante a isso, podemos inferir que o caderno pedagógico é de extrema relevância para potencializar a leitura no espaço escolar.

6.2 VALIDAÇÃO DO PRODUTO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O processo de validação também foi aplicado junto aos participantes da pesquisa. Ao final de cada encontro dialógico, os estudantes encontravam um campo em que poderiam redigir suas experiências, impressões e observações sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Além disso, no último encontro, em uma roda de conversa, os estudantes expressaram um parecer relacionado ao impacto do projeto na sua vida acadêmica, conforme relatos abaixo:

Aluno 1: Eu gostei de tudo. Acho que não teve nada de ruim nos encontros.

Aluno 2: Gostei muito da liberdade de poder dizer o que me agrada.

Aluno 3: Gostei dos encontros, pois foram atividades fáceis e divertidas.

Aluno 4: Eu gostei, pois cada aluno contribuiu um pouco.

Aluno 5: Os encontros foram bem aproveitados, organizados e debatidos.

Aluno 6: Achei muito legal, principalmente a parte dos emojis para expressar o que sentimos ao lermos textos. O mais legal foi o direito de cada um dizer o que sente e seus gostos especiais.

A devolutiva dos alunos participantes corresponde a um momento significativo da pesquisa, pois possibilita mensurar o potencial dos encontros que, mais do que sugerir critérios para a escolha de obras paradidáticas, consiste em motivar a prática leitora nas esferas educacionais.

Além disso, ouvir esses estudantes e as suas impressões sobre o nosso produto educacional é ter a certeza da necessidade de um trabalho dialógico e participativo no âmbito da leitura e do protagonismo juvenil, de modo a trazê-los para o universo da Literatura de forma integrada e ativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os caminhos para o trabalho com a leitura em sala de aula. Entendemos que nossa proposta não se esgota nas reflexões realizadas, mas apresentam olhares e diálogos que podem ser agregadas ao trabalho já existente. Benjamin (1933, 1987, 2002, 2012) confere à experiência dos jovens um estatuto diferenciado e, por esta razão, motivou nossa pesquisa até aqui.

No campo da educação, para a formação de leitores críticos, não descartamos a necessidade de o professor compreender as relações que os estudantes estabelecem com o texto e com o mundo. Ler, antes mesmo de uma opção e/ou gosto pessoal, é uma atividade que precisa de mediação, por isso a sugestão do caderno pedagógico. Em um aspecto democrático, há de ser considerado que a leitura auxilia na formação de um aluno para que se torne ator da própria vida. Longe de despertar o aspecto agressivo, autoritário e individualista, a leitura deve permitir criar vínculos de afetividade e companheirismo.

Para tanto, torna-se cada vez mais necessário estimular as vozes dos alunos para que participem dos diálogos, de forma a desenvolver o caráter crítico e reflexivo com o meio. No que concerne a este fator, foi enriquecedor observar a participação e os apontamentos dos alunos participantes da pesquisa. Para nós, fica claro o quanto as contribuições foram importantes para alcançar o resultado final.

Quando apreendemos a presente pesquisa apreendia-nos a seguinte dúvida: “como escolher e trabalhar os livros paradidáticos na perspectiva da formação de um leitor a partir dos relatos dos próprios estudantes?” E a partir de então, iniciamos os estudos e as reflexões sobre o espaço da leitura no espaço escolar. Percebemos, mediante o material produzido, que muitos são, ainda, os desafios da escola no que se refere ao assunto, que vão desde a metodologia para o trabalho com as obras até o dinamismo da biblioteca em organizar os espaços e acolher o público.

Já vimos que ter tempo e acesso a livros não é condição irrestrita para o desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, por isso, é indispensável que se ofereçam aos professores alternativas teóricas que auxiliem no trabalho efetivo de

formação do leitor. Uma vez que a relação de fruição com o livro não é construída na família, cabe à escola, por meio da mediação, pensar em ações que envolvam os leitores.

Apesar da leitura deste mundo preceder a leitura da palavra como nos ensinou Freire (1983), ler a palavra é uma forte arma que nos permite decifrar gestos, discursos e intenções. Não podemos privar os estudantes do acesso ao conhecimento, mas sim favorecer não apenas a inclusão, mas a compreensão do que significa viver em sociedade. E esse é o papel da escola.

É válido, enquanto professores, mediadores, bibliotecários, leitores em maior ou menor grau de proficiência, estarmos sempre em contato com o texto e atentos às vozes que emergem das salas de aula.

A pesquisa apontou, também, a relevância das práticas de leitura em que a escuta dos jovens leitores foi oportunizada, bem como a consideração por seus relatos e experiências de leitura a partir de várias interfaces, quais sejam: leitura e tecnologia, leitura e outras linguagens, leitura e paratextos, enfim, situações pedagógicas em que o contato com o universo ficcional foi compartilhado, dialógico e participativo.

Muitas questões adversas à formação do leitor ainda emergem no cenário escolar, contudo ao trazermos para o centro da leitura as experiências juvenis valorizamos não apenas o ato de ler, mas também a formação humana dos nossos jovens alunos que poderão integrar criticamente as práticas sociais nas quais se constituirão como sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

AURORA, Maria. **A leitura como experiência estética**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2014. Disponível em: <<http://www.tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/718>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BEGALLI, Cristiane. **Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1933.

_____. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

_____. “O narrador”. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades Editora 43, 2002.

_____. **Rua de mão única**. Traduzido por Rubens Rodrigues Torres Filho e José Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: Os livros e a Escola do Tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, CAPES. **Documento de área 2013**. Disponível em: <<http://www.avaliacao.triennial2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. **Dinâmica populacional brasileira na virada do século XX**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CANDIDO, Antônio. "O direito à Literatura". In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COUTINHO, Afrânio. Crítica literária. In: **Da crítica e da nova crítica**. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança. v. 1. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

GINZBURG, Jaime. Cãnone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 13-15, abr./maio 2008.

HONDA, Sandra Delmonte Gallego. **Aluno, um leitor em potencial**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. (Org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LACERDA, Lilian dos Santos. **Experiências de leitura na escola**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 2, p. 43-52, ago. 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **O que é literatura**. 17 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

LAROVERE, Andrea Del. **Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 367 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v.2, n.3, p.10-12, set./out. 2009.

NOGUEIRA, Elaine Luiza Köb. **Material paradidático em educação ambiental para o 6.º ano do ensino fundamental**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2015.

PARINI, Jay. **A travessia de Benjamin**. São Paulo: Record, 1999.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2005.

POMPERMAYER, Soraya. As rodas de leitura como experiência significativa para a formação do leitor. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. **Anais....**, XVIII ENDIPE, v. 18, p. 1-5, set./out. 2016.

PRADO, Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Fernanda Siqueira. **Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TORRES, Lília. **O livro paradidático como ferramenta para o ensino da educação ambiental**. 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 137-147, jan./jun 2009.

APÊNDICE A – Questionário sobre os aspectos de leitura dos participantes

QUESTIONÁRIO: LEITURA

Nome	
Idade	
Endereço	
Série	

Você tem em casa? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Sim	Não
1. Livros		
2. Revistas		
3. Jornais		
4. Internet		

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral	(A)	(B)	(C)	(D)
2. História Geral ou do Brasil	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Revistas de informação geral	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Sites de Internet	(A)	(B)	(C)	(D)

CITE TRES LIVROS QUE VOCÊ LEU E MAIS GOSTOU E APONTE QUEM INDICOU (ESCOLA, AMIGOS OU FAMÍLIA):

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
1.	
2.	
3.	

ESCREVA TRÊS ASSUNTOS OU TEMAS SOBRE OS QUAIS VOCÊ MAIS PREFERE LER:

1.	
2.	
3.	

CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
1. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

4. Compro livros em lançamento	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Empréstimo/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA?

- (A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)
 (B) O bastante para encher uma estante (20 a 100)
 (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100)
 (D) Nenhum

VOCÊ LÊ COM QUAL FREQUÊNCIA?

- (A) Diariamente
 (B) Mensalmente
 (C) Anualmente
 (D) Só quando é obrigatório

Você procura um livro para ler (Enumere de 1 a 7, sendo 1 a forma mais frequente e 7 a menos frequente)	Numerações
1. Por iniciativa própria	
2. por indicação do professor	
3. por indicação de um amigo	
4. pelo título ou nome do livro	
5. pela capa e figuras	
6. quando o vê na biblioteca	
7. outro jeito	

APÊNDICE B – Termo de autorização para desenvolvimento da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Sylvia Carla Machado Bastos Elias, pedagoga da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Arquimimo Mattos" – Muniz Freire/ES, nº funcional 525940, em virtude do cumprimento do período de férias do diretor escolar, autorizo a professora Jéssica Figueiredo Paulucio a desenvolver nesta unidade a pesquisa "Os livros paradidáticos na escola: critérios de escolha a partir da experiência de leitura juvenil nos anos finais do ensino fundamental – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória. Entendo que, para a realização desse estudo, a professora precisará utilizar o espaço e os materiais da biblioteca, bem como a participação de dez (10) alunos do 8º ano vespertino, que serão conduzidos pela mesma sempre dentro da unidade a fim de desenvolver as atividades. Compreendo que o objetivo de tal trabalho consiste em articular as necessidades educativas do município de Muniz Freire. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Muniz Freire, 20 de novembro de 2017.

*Sylvia Carla Machado
B. Elias
Pedagoga
Nº Funcional 525940*

ASSINATURA E CARIMBO

APÊNDICE C – Validação do produto educacional com os pares

Validação do produto educacional: **Paradidáticos na sala de aula: Diálogos, Experiência e Leitura.**

a) O conteúdo dos encontros sugeridos está adequado aos alunos do 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental?

b) A forma de apresentação e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?

c) As obras sugeridas e os textos apresentados são atrativos para os alunos?

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e compreensão dos critérios para a escolha de obras paradidáticas?

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria a este caderno pedagógico? Justifique.

APÊNDICE D – Termo de cessão de imagem e voz para fins educacionais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
REITORIA

Avenida Rio Branco, 50 – Santa Lúcia – 29056-255 - Vitória – ES
27 3357-7500

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS

Nome: _____ Idade: _____
 Nacionalidade: _____ Estado Civil: _____
 Profissão: _____ CPF: _____
 Endereço: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ UF: _____
 Telefone: () _____ E-mail: _____

Ora designado **CEDENTE**, firma e celebra com o Ifes – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por meio do Cefor - Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes, R. Barão de Mauá, 30, Jucutuquara – CEP 29040-860 – Vitória- ES, designado **CESSIONÁRIO**, o presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS mediante as cláusulas e condições abaixo discriminadas, que voluntariamente aceitam e outorgam:

Por meio do presente instrumento autorizo o Cefor a utilizar minha imagem e/ou voz, captada por meio de fotografias, gravações de áudios e/ou filmagens de depoimentos, declarações, videoconferência, conferência web, entrevistas e/ou ações outras realizadas a serem utilizados com fins educacionais nas redes de ensino público.

Afirmo ter ciência que a transferência é concedida em caráter total, gratuito e não exclusivo, não havendo impedimento para que o(s) CEDENTE(s) utilize(m) o material captado como desejar(em).

Declaro que o Cefor está autorizado a ser proprietário dos resultados do referido material produzido, com direito de utilização, de forma ilimitada e por um prazo indefinido no que se refere à concessão de direitos autorais, utilização e licenciamento a terceiros, para que façam uso, de qualquer forma, no todo ou em parte, deste material ou de qualquer reprodução do mesmo em conexão com o MEC.

Declaro ainda que renuncio a qualquer direito de fiscalização ou aprovação do uso da imagem e outras informações ou de utilizações decorrentes da mesma. Reconheço que o MEC confiará nesta autorização de forma absoluta e concordo não exigir qualquer indenização relacionada ao exercício das autorizações concedidas por meio deste instrumento.

A cessão objeto deste Termo abrange o direito do CESSIONÁRIO de utilizar a IMAGEM E VOZ do CEDENTE sob as modalidades existentes, tais como reprodução, representação, tradução, distribuição, entre outras, sendo vedada qualquer utilização com finalidade lucrativa.

A cessão dos direitos autorais relativos à IMAGEM E VOZ do CEDENTE é por prazo indeterminado, a não ser que uma das partes notifique a outra, por escrito, com a antecedência mínima de 90 (noventa dias).

Fica designado o foro da Justiça Federal, da seção Judiciária do Espírito Santo, para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao cumprimento deste instrumento, desde que não possam ser superadas pela mediação administrativa.

Assinatura do CEDENTE: _____