

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**SORAYA FERREIRA POMPERMAYER**

**A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO  
DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória  
2016

SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO  
DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS  
- do Instituto Federal de Educação do Espírito  
Santo como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Letras

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leticia Queiroz de  
Carvalho

Vitória

2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P788L Pompermayer, Soraya Ferreira.

A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental I / Soraya Ferreira Pompermayer. – 2016.

204 p. : il. ; 30 cm. –

Orientadora: Letícia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Textos - Literatura. 4. Ensino fundamental. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**SORAYA FERREIRA POMPERMAYER**

**A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A  
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS - do Instituto Federal de  
Educação do Espírito Santo como requisito  
para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovado em: 17 de novembro de 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Presidente/Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Leticia Queiroz de Carvalho

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória

Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Priscila de Souza Chisté Leite

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória

Membro interno

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Dilza Côco

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória

Membro externo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Margareth Martins de Araújo

Instituição: Universidade Federal Fluminense – UFF

Membro externo

Prof<sup>a</sup>. Dr. Francisco Aurélio Ribeiro

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Convidado



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

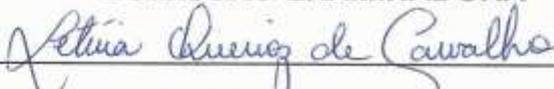
**SORAYA FERREIRA POMPERMAYER**

POMPERMAYER, SORAYA Ferreira; CARVALHO, Leticia Queiroz de. **A roda de leitura formando leitores literários no Ensino Fundamental**. Vitória: Ifes, 2016, 60 p.

Produto final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em 17 de novembro de 2016

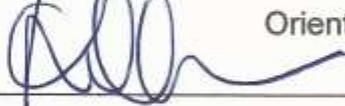
**COMISSÃO EXAMINADORA**



Presidente/Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Leticia Queiroz de Carvalho

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória

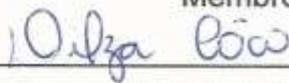
Orientador



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Priscila de Souza Chisté Leite

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória

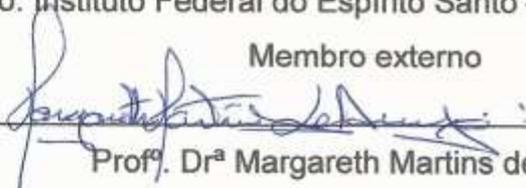
Membro interno



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Dilza Côco

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória

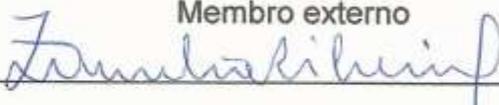
Membro externo



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Margareth Martins de Araújo

Instituição: Universidade Federal Fluminense – UFF

Membro externo



Prof<sup>ª</sup>. Dr. Francisco Aurélio Ribeiro

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Convidado

## DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que esta dissertação de mestrado pode ser parcialmente utilizada, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 17 de novembro de 2016.



---

Soraya Ferreira Pompermayer

*A minha família, pelo estímulo e carinho: minha mãe, Neuza, porto seguro em todos os momentos; Sidauro, meu pai, incentivador e ajudador; Adriana, irmã, amiga e incentivadora; Letícia, minha sobrinha e minha “alegria” e Nélia, minha tia e segunda mãe.*

*A memória do meu avô Wilson de Almeida Ferreira.*

*Para os que sonham,  
Pois sem esperança, a vida não existe ...*

*Para os colegas de profissão que olham o horizonte,  
Pois sem futuro, não há aprendizagem ...*

*Para os que acreditaram em mim, familiares e amigos,  
Pois sem fé, não há construção ...*

*Para você, irmã querida, que “acabou indo embora cedo demais”,  
Pois como disse o poeta, “é tão estranho, os bons morrem jovens...”*

*Para os que semearam, meus professores do Profletras,  
Pois sem plantação, nada vai brotar ...*

*Para aquela que trabalhou lado a lado comigo, Letícia,  
Pois só se descansa depois da criação ...*

*Para todos aqueles que lutam pela escola pública,  
Pois sem educação, fica distante o amanhã ...*

*Para todos os que, em alguma época, foram meus alunos,  
Pois sem eles, qual o motivo da educação?*

*(Soraya Ferreira Pompermayer)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Esconderijo meu, Rocha minha e Libertador meu!

À professora Letícia Queiróz de Carvalho, minha orientadora, por acreditar em mim, pela compreensão, estímulo e competente orientação durante a pesquisa.

À professora Dra. Margareth Martins de Araújo por aceitar o convite para integrar a banca de defesa.

Aos Professores Doutores Francisco Aurélio Ribeiro, Priscila de Souza Chisté Leite e Dilza Côco, pelas inestimáveis contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao professor doutor Francisco Aurélio Ribeiro, meu ex-professor, por aceitar o convite para integrar a banca de defesa.

Aos Professores do Mestrado Profissional em Letras – *Profletras* – pelas contribuições e, muitas vezes, acalanto em nossas dificuldades e incertezas.

Aos alunos do quinto ano, turno vespertino, da EEEFM “Marcílio Dias”, o 5º V01, pela participação generosa em nossa pesquisa, seu entusiasmo e alegria.

Aos amigos de jornada do curso de Mestrado Profissional em Letras - *Profletras*, primeira turma, que compartilharam saberes, alegrias e angústias em momentos de conquistas, dúvidas, dificuldades e descobertas.

A Jackciane Martha Rocon Silva, professora da escola cenário da pesquisa, por acreditar no meu projeto, nos receber em sua turma e pela parceria.

A CAPES pelo apoio a nossa pesquisa.

Aos gestores das escolas EMEF “Eber Louzada Zippinotti” e EEEFM “Nea Salles Nunes Pereira” pelo apoio.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, estiveram ao nosso lado, nos incentivando e nos cobrindo com suas orações.

Às amigas Adriana e Vanusa por sua amizade incondicional.

Ao amigo Gustavo pelo seu desprendimento e ajuda: meu “assessor” durante algumas oficinas.

À amiga Orenícia, pela revisão, mas sobretudo, pelo incentivo e orações.

Aos familiares e amigos que, direta ou indiretamente, me incentivaram nessa caminhada.

A todos aqueles que já foram meus professores, pois nessa vitória de hoje, com certeza, há um pouco de cada um deles.

“Tudo o que era guardado a chave,  
permanecia novo por mais tempo...  
Mas meu propósito não era conservar o novo  
e sim renovar o velho”.  
(Walter Benjamin)

“O voo agora mais alto  
se eleva ao círculo terceiro  
folha de papel de seda  
velando agora o texto.  
[...]  
Se daqui se visse seu homem,  
homem mesmo pareceria:  
mas ele é o primeiro  
que a distância enebolina  
para não corromper, decerto,  
o texto sempre mais idílico  
que o avião dá a ler  
de um a outro círculo”.  
(João Cabral de Melo Neto)



## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

### **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**

#### **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

#### **RESUMO**

Este trabalho integra os estudos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES – Campus Vitória/ ES. Teve por objetivo analisar a inserção da prática Rodas de Leitura, tema esse que teve estreita relação com inquietações advindas da prática profissional e pessoal da pesquisadora. Com base nos pressupostos teóricos da Filosofia da Linguagem em Walter Benjamin (2012) e Mikhail Bakhtin (2003) e de produções do campo da Literatura e do Ensino (Kramer, 2009; Yunes, 2009; Leahy-Dios, 2000; Foucambert, 1997, 1994; Zilbermann, 1991, 2007; Dalvi, 2013), mais especificamente centrada nos conceitos de experiência e narração, buscou identificar de que modo as concepções de leitura, modos de ler, finalidades da roda de leitura propiciam a formação do leitor literário e se configuram práticas leitoras no âmbito escolar que estimulam novas leituras. Para desenvolver esta pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, cujo foco centra-se na observação participante e na pesquisa intervenção. Nossas ações investigativas aconteceram por meio da aplicação de oficinas literárias em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental do Sistema Público Estadual de Ensino, no bairro Barra do Jucu, no município de Vila Velha, ES. Ao final de cada oficina literária os participantes envolvidos produziram relatos escritos. Ainda, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas com os demais participantes (a professora regente e o diretor), além dos registros do Diário de Campo, análise dos caderninhos de “perguntas e respostas”, fotografias e filmagens, para constituir o corpus da pesquisa. Constatou-se que na roda de leitura a experiência com a literatura se dá no sentido pleno, pois recupera a narração e traz a leitura para o espaço do lúdico. A pesquisa permite afirmar que a roda de leitura é uma prática leitora, um acontecimento singular que potencializa a formação do leitor literário, bem como gera momentos de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, destacando-se a importância dos mediadores da leitura. Fortalece também a premissa de que a literatura possui dimensão humanizadora, revelada a partir do encontro dialógico entre leitor e texto

literário. Encontro esse que propicia ao leitor o conhecimento de diversas culturas em seus aspectos sociais e históricos, a liberação do imaginário, o diálogo com diferentes textos e linguagens. O uso do círculo aproxima os leitores na troca de suas interpretações, para estímulo intensivo da própria experiência de dizer e dizer-se.

**Palavras-chave:** Leitura. Experiência. Roda de Leitura. Ensino. Formação do leitor literário.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**ABSTRACT**

This research paper includes studies of the research line Reading and Text Production: social diversity and teaching practices of the Professional Master of Arts - PROFLETRAS, the Federal Institute of Science Education and Technology of the Espírito Santo - IFES - Campus Vitória / ES. We aimed to analyze the insertion of Literature Circles, a theme which had close relationship with the concerns arising from the researcher's professional and personal practice. Based on theoretical assumptions of the philosophy of language in Walter Benjamin(2012) and Mikhail Bakhtin(2003) and of Literature and Education field productions (Kramer, 2009; Yunes, 2009; Leahy-Dios, 2000; Foucambert,1997, 1994; Zilbermann,1991, 2007; Dalvi, 2003), more specifically focused on the concepts of experience and narration, thir research aimed at identifying how the reading concepts, ways of reading, literature circle purposes favor the training of the literary reader and configure reading practices in schools that encourage new readings. To develop this research, a qualitative research methodology was used, which focuses on participant observation and intervention research. Our investigative actions took place through the application of literary workshops in a class of fifth grade of elementary school of the Public School System in Barra do Jucu neighborhood, district of Vila Velha, ES. At the end of each literary workshop, the participants involved produced written accounts. In addition, semi-structured interviews with the other participants were conducted (the classroom teacher and the director), besides the field diary records, analysis of the notebooks of "questions and answers", photos and footage, to constitute the corpus of this research. It appears that the experience with literature is rendered in the full sense within the literature circles, for it recovers the narrative and brings reading to the ludic space. The research allows us to state that the literature circle is a reader practice, a unique event that enhances the formation of the literary reader and generates moments of reflection and redefinition of pedagogical practices, emphasizing the importance of reading mediators. It also strengthens the

premise that literature has a humanizing dimension, revealed from the dialogical encounter between the reader and the literary text. Such encounter provides the reader with the knowledge of different cultures in their social and historical aspects, the release of fictional features, and the dialogue between different texts and languages. The use of the literature circle binds readers together in exchange for their interpretations, for intensive stimulation of their own experience of telling and telling of themselves.

**Keywords:** Reading. Experience. Literature Circle. Teaching. Literary Reader Training.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da Escola “Marcílio Dias” .....	64
Fotografia 2 – Vista das salas e do pátio da Escola “Marcílio Dias” .....	65
Fotografia 3 – Vista da Biblioteca da escola.....	125
Fotografia 4 - Roda/Oficina 1 na biblioteca .....	126
Fotografia 5 - Roda/Oficina 1 na biblioteca .....	126
Fotografia 6 – Capa do livro <b>Saudades de Clarice</b> .....	127
Fotografia 7 – Alunos produzindo relatos .....	128
Fotografia 8 – Roda/Oficina 2 com escritor Francisco Aurélio Ribeiro” .....	130
Fotografia 9 – Capa do livro <b>Fantasmas da Infância</b> .....	130
Fotografia 10 – Roda/Oficina 2.....	131
Fotografia 11 – Capa do livro <b>O Menino Maluquinho</b> .....	133
Fotografia 12 – Roda/Oficina 3 na sala de informática .....	134
Fotografia 13 – Capa do livro <b>A Casa Mal-Assombrada</b> .....	135
Fotografia 14- Roda/Oficina 4 .....	136
Fotografia 15 – Capa do livro <b>Armazém dos Afetos</b> .....	137
Fotografia 16 – Roda/Oficina 5 com escritora Mara Coradello.....	139
Fotografia 17 – Roda/Oficina 5 .....	139

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questões propostas para a entrevista semiestruturada individual com a professora regente .....	72
QUADRO 2 – Dissertações do PPGE .....	78
QUADRO 3 – Dissertações do PPGL .....	81
QUADRO 4 – Teses do PPGE .....	82

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras  
IFES – Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo  
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
ES – Espírito Santo  
RS – Rio Grande do Sul  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
SEB – Secretaria da Educação Básica  
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
PREPES – Programa Regional de Especialização de Professores do Ensino Superior  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudos  
MEC – Ministério da Educação  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
CBL – Câmara Brasileira do Livro  
SNEL – Sindicato Nacional de Editores de Livros  
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
PET – Programa de Educação em Tempo Integral  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
PL – Projeto de Lei  
PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
CCE – Conselho Estadual de Educação  
ALE – Aperfeiçoamento em Leitura e Escrita

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>SINALIZANDO O PERCURSO: ORIENTAÇÕES AO LEITOR</b> .....	18
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	24
2.1	MEMÓRIAS DA PESQUISADORA: TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	31
2.2	PROBLEMATIZANDO E JUSTIFICANDO ALGUMAS ESCOLHAS .....	35
<b>3</b>	<b>“A GENTE QUER TER VOZ ATIVA/ NOSSO DESTINO MANDAR...” PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	43
3.1	O PORQUÊ DA PESQUISA.....	43
3.2	METODOLOGIA PROPOSTA PARA O ESTUDO .....	50
3.3	O CENÁRIO DIALÓGICO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO .....	56
<b>3.3.1</b>	<b>Os participantes da pesquisa</b> .....	58
<b>3.3.2</b>	<b>O espaço dialógico da pesquisa</b> .....	61
3.4	A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA .....	65
3.5	PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	66
3.6	O CADERNO PEDAGÓGICO .....	74
<b>4</b>	<b>FAZ TEMPO QUE A GENTE CULTIVA/ A MAIS LINDA ROSEIRA QUE HÁ...” PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	77
4.1	A PALAVRA DO OUTRO: REVISÃO DE LITERATURA .....	77
4.2	APORTES TEÓRICOS .....	89
<b>4.2.1</b>	<b>Experiência e Leitura (A leitura como Experiência)</b> .....	89
4.2.1.1	Dialogando com Walter Benjamin .....	92
<b>4.2.2</b>	<b>A Leitura e a Formação do Leitor Literário</b> .....	102
<b>4.2.3</b>	<b>A Roda de Leitura como estratégia para a formação do leitor literário</b> ...	110
<b>5</b>	<b>“A GENTE TOMA A INICIATIVA/ VIOLA NA RUA A CANTAR...” LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	123
5.1	O PROJETO “VEM PRA RODA”: AS OFICINAS LITERÁRIAS NO 5º V01 ...	123
<b>5.1.1</b>	<b>Primeira Oficina literária</b> .....	124
<b>5.1.2</b>	<b>Segunda Oficina literária</b> .....	139
<b>5.1.3</b>	<b>Terceira Oficina literária</b> .....	132
<b>5.1.4</b>	<b>Quarta Oficina literária</b> .....	135
<b>5.1.5</b>	<b>Quinta Oficina literária</b> .....	137

<b>6</b>	<b>“O TEMPO RODOU NUM INSTANTE/ NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO...” ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>140</b>
6.1	RELATOS VIVOS.....	140
6.1.1	Os Participantes da Pesquisa e a Literatura como Experiência .....	143
6.1.2	A Experiência da Leitura Literária no Espaço da Biblioteca .....	144
6.1.3	A Roda de Leitura na Concepção da Comunidade Escolar.....	146
6.1.4	A Literatura como Experiência para além da Roda.....	150
<b>7</b>	<b>“RODA MUNDO, RODA-GIGANTE, RODAMONHO, RODA-PIÃO...” RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA RODA DE LEITURA.....</b>	<b>155</b>
7.1	DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: REVISITANDO A PRÁTICA .....	159
<b>8</b>	<b>“...E LEVA O DESTINO, A TRISTEZA PRA LÁ...” APONTANDO CAMINHOS PARA NOVAS EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÕES: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE.....</b>	<b>164</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DIREITO DE IMAGEM ENVIADO AOS PAIS</b>	
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	
	<b>APÊNDICE C – FORMULÁRIO RELATO DO DIRETOR</b>	
	<b>APÊNDICE D – FORMULÁRIO RELATO DA PROFESSORA REGENTE</b>	
	<b>APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA RELATO DOS ALUNOS</b>	
	<b>APÊNDICE F – ATIVIDADE ALUNOS OFICINA 1</b>	
	<b>APÊNDICE G – ATIVIDADE ALUNOS OFICINA 2</b>	
	<b>APÊNDICE H – ATIVIDADE ALUNOS OFICINA 3</b>	
	<b>APÊNDICE I – ATIVIDADE ALUNOS OFICINA 4</b>	
	<b>APÊNDICE J – ATIVIDADE ALUNOS OFICINA 5</b>	
	<b>APÊNDICE K - PLANEJAMENTO OFICINA Nº01</b>	
	<b>APÊNDICE L - PLANEJAMENTO OFICINA Nº02</b>	
	<b>APÊNDICE M – PLANEJAMENTO OFICINA Nº03</b>	
	<b>APÊNDICE N – PLANEJAMENTO OFICINA Nº04</b>	
	<b>APÊNDICE O – PLANEJAMENTO OFICINA Nº01</b>	
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>198</b>

## 1 SINALIZANDO O PERCURSO: ORIENTAÇÕES AO LEITOR

“A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito”.

Walter Benjamin

As questões referentes à leitura têm, cada vez mais ocupado lugar de destaque em pesquisas e discussões. A ideia genérica que o brasileiro lê pouco e mal é bastante conhecida e, em comparação a outros países, os resultados nacionais não são nada animadores.

A discussão sobre a problemática da leitura é considerada complexa, pois se trata de um embate que perpassa por várias instâncias: professores, políticas públicas, ideologia, investimento educacional, entre outros. Nesse sentido, as perguntas que têm perdurado ao longo da última década são várias, como: o que fazer para sanar ou amenizar o déficit na leitura? Onde está o problema? Como formar leitores literários?

Na tentativa de responder a essas e outras perguntas são realizadas várias pesquisas<sup>1</sup> nas escolas com alunos e professores, chegando essas a resultados críticos, uma vez que comprovam a escassez da prática de leitura tanto em relação ao discente como ao docente. Um dos fatores que é mostrado como a maior causa do desinteresse pela leitura advém da presença em sala de aula de professores que não são leitores, que não estimulam o aluno a ler. Isso acontece porque o próprio docente também não possui o hábito da prática leitora.

Corroborando o aspecto de que ainda são poucos os professores que se enveredam pelo caminho da leitura, Silva (2009) destaca que:

Se a tese de que um leitor, para ganhar maturidade, passa por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida [...] veremos que ela nem sempre aplica-se aos professores brasileiros como seria de esperar. Com isto, podemos hipotetizar a presença de “vazios de leitura” no repertório docente [...] (SILVA, 2009, p. 34).

---

<sup>1</sup>Como exemplo cita-se a pesquisa realizada com professores da rede pública pelo projeto Teia do Saber, na cidade de São Paulo, da qual Ezequiel Theodoro fez parte. Ver: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia\\_saber/Teia\\_saber.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp)

É uma situação paradoxal constatar que aqueles “aptos” para incentivar, provocar e encantar os alunos com a leitura não leem efetivamente. O interessante é que Silva (2009) não dá a sentença punitiva ao professor, mas expõe algumas situações que embaraçam a tentativa de ser um leitor literário.

Na realidade, o professor lê, todavia, o tipo de leitura do docente se fecha no esteio do livro didático ou de textos informativos do dia a dia, impossibilitando o mesmo de construir-se enquanto leitor proficiente. Silva (2009) ainda cita que, se a análise feita sobre a participação do docente em atividades de leitura se direcionar à leitura literária, essa se distancia ainda mais da prática leitora cotidiana.

Em nosso país não faltaram programas educacionais com o objetivo de superar as deficiências na área da leitura. Entre esses destacamos o projeto de financiamento de publicações de obras literárias por intermédio do Instituto Nacional do Livro, com o fim de equipar bibliotecas públicas nos níveis estaduais e municipais: Ciranda de Livros; Viagem à Leitura, entre outros.

Mesmo com a realização desses projetos, o desinteresse pela leitura que a sociedade brasileira enfrenta, em pleno século XXI, é a continuação de um modelo de ensino ainda arcaico e com ranços de métodos tradicionais de ensino.

Em seu livro **A leitura e o ensino de literatura**, Zilberman (2012) destaca os esforços que o Brasil vem enfrentando e implementando no intuito de promover a leitura e para despertar o prazer no ato leitor, suplantando o que a autora chama de “atraso cultural”. Entretanto, parte da responsabilidade de exercer o papel de agente promotor de leitura e dos mecanismos que despertem o prazer no ato de ler, é obrigação da instituição escolar.

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 2012, p. 16).

Formar um leitor é tarefa árdua, sobretudo se essa formação estiver pautada nos moldes de ensino presentes na realidade escolar hoje, na qual o desinteresse dos alunos, em sala de aula, é perceptível. Os discentes, em bom número, demonstram

que a escola não atrai mais sua atenção, nem tampouco, desperta seu prazer em realizar as atividades que lhe são sugeridas. Na Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, idade escolar em que o processo de aquisição da linguagem e da leitura está em construção, o aluno deve ser estimulado a ler textos e a realizar atividades que reforcem o papel da arte, da linguagem artística, além de outras tarefas que o ajudem nessa etapa. Logo, o texto literário torna-se, então, a matéria prima essencial ao aluno nessa etapa do ensino básico.

A trajetória da leitura, sua concepção e influência na vida social têm suscitado estudos, pesquisas e debates na tentativa de melhor compreendê-las, oferecendo subsídios aos educadores e leitores com o intuito de despertar a criticidade. A tarefa de disseminar a criticidade no leitor deve ter início na escola, uma vez que é somente nesse ambiente que a maioria dos alunos de classes populares têm acesso a essa leitura, portanto, cabe à escola criar estratégias que estimulem o ato de ler, e sobretudo sua compreensão.

Tendo isso em vista, torna-se pertinente investigar o ato de ler em si e o desenvolvimento de Rodas de Leitura como instrumento facilitador da leitura e de formação do leitor.

Ao falar sobre a condição atual da leitura do texto literário na escola, é preciso refletir sobre o que de fato tem sido realizado nesse sentido e o que efetivamente pode e deve ser feito. De início, é relevante comentar que, pela forma como algumas escolas públicas atualmente trabalham a leitura – em especial a de textos literários, cobrando detalhes de pouca significação –, fica latente que as condições com relação a essa leitura não têm sido uma das melhores.

Em decorrência dessa crença, buscamos fazer um levantamento da literatura científica acerca do tema a fim de mostrar os pensamentos e caminhos tomados por diferentes pesquisadores, assim como, desenvolvemos um trabalho de campo no qual foram realizadas oficinas literárias, a chamada roda ou círculo de Leitura, com alunos do 5<sup>o</sup> ano<sup>2</sup> do ensino fundamental I, do turno vespertino, em uma

---

<sup>2</sup> A Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, dispondo sobre idade e duração do ensino fundamental para 9 anos, muda a

escola estadual localizada no bairro Barra do Jucu, situada no município de Vila Velha, no Espírito Santo.

O relato dos alunos e análise dessas experiências, bem como uma revisão bibliográfica acerca dos pressupostos teóricos de Walter Benjamin, mais especificamente os conceitos de narração e experiência, e a formação do leitor de literatura constituem as linhas centrais desta pesquisa, que detalhamos nos capítulos que compõem este trabalho.

Apresentamos em **“MAS EIS QUE CHEGA A RODA VIVA**, de fato, uma introdução ao trabalho, uma narrativa da nossa trajetória acadêmico-profissional, por considerar que tal relato compõe nossas escolhas teóricas e práticas dessa pesquisa. Algumas inquietações acompanham meu percurso docente e motivaram o nosso interesse pelo objeto literatura/ensino/formação do leitor, e constituem-se nesta pesquisa por questionamentos tais como:

Qual o lugar que a literatura ocupa na sala de aula? Sendo a literatura, o texto literário apenas considerado como subsidiário da gramática normativa, seria possível tentar mudar essa perspectiva e se trabalhar de forma diferente?

É possível priorizar a leitura literária na escola? Como formar o leitor literário? A roda de leitura recupera o ato de narrar? De que modo a roda de leitura pode contribuir para fomentar o hábito de ler? Ela é uma estratégia viável, passível de ser utilizada em nossas escolas de ensino fundamental? Como a biblioteca pode ser um espaço de formação do leitor e divulgação da leitura literária, favorecendo a experiência literária? A partir dessas primeiras inquietações buscamos traçar um caminho, estabelecendo uma relação com pesquisadores e teóricos afins, que nos levassem a obter algumas respostas para esses questionamentos.

No primeiro capítulo do trabalho, **“A GENTE QUER TER VOZ ATIVA/ NO NOSSO DESTINO MANDAR...” VEREDAS: CONSTRUINDO UMA PESQUISA**, ressaltamos as questões e contextos que motivaram a escolha do objeto de estudo, em nosso percurso acadêmico. No mesmo capítulo, apresentamos o quadro metodológico

---

nomenclatura “séries” para “anos”. A lei estabeleceu que os Estados, Municípios e o Distrito Federal teriam prazo até 2010 para se adequar à mudança. Por isso, optei por utilizar neste trabalho a nova nomenclatura.

escolhido para a pesquisa, os procedimentos para a produção dos dados desse trabalho, os sujeitos e os cenários nos quais realizamos nossas ações investigativas, bem como a constituição do corpus da pesquisa.

O levantamento bibliográfico de estudos afins ao tema pesquisado é mostrado no segundo capítulo: **“FAZ TEMPO QUE A GENTE CULTIVA/ A MAIS LINDA ROSEIRA QUE HÁ...” PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**, estabelecemos um diálogo entre as produções acadêmicas da Universidade Federal do Espírito Santo, dos Programas de mestrado e doutorado do PPGL e PPGE, respectivamente, e que destacam aspectos essenciais da leitura literária, literatura, formação de leitores e ensino que norteiam este estudo, bem como um diálogo, no cenário nacional, com as produções acadêmicas em periódicos e os nossos questionamentos. Na segunda parte desse capítulo, apresentamos os referenciais teóricos da pesquisa, pautados na concepção de experiência presentes no pensamento de Walter Benjamin (2012), destacando-se, respectivamente, além de um panorama sobre suas reflexões sobre “narração” e suas possíveis interlocuções com o trabalho da leitura literária nas escolas. Também, apresentamos um breve histórico da Roda de Leitura e sua importância para a formação do leitor.

No terceiro capítulo: **“A GENTE TOMA A INICIATIVA/ VIOLA NA RUA A CANTAR...” LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL**, constitui-se pelas experiências práticas realizadas com os alunos do 5º V01 na escola *locus* da pesquisa, isto é, detalhamos o Projeto “Vem pra Roda”, bem como cada oficina literária realizada.

A análise dos dados produzidos em nossas oficinas literárias pelos participantes deste trabalho é encontrada no quarto capítulo desse estudo: **“O TEMPO RODOU NUM INSTANTE/ NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO...” ANÁLISE DOS DADOS**, em que apresentamos suas falas, ideias e concepções acerca das rodas, as quais foram produzidas em nossas interações verbais e relatos escritos, por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, filmagens e registro no diário de campo e nos “caderninhos de perguntas e respostas”. Vale ressaltar que dividimos nosso corpus em quatro categorias, a saber: 1) Os sujeitos da pesquisa e a literatura como experiência; 2) A experiência da leitura literária no espaço da biblioteca; 3) A Roda

de Leitura na concepção da comunidade escolar e 4) A literatura como experiência para além da Roda.

O momento reflexivo e crítico das nossas práticas foram descritos e analisados no quinto e último capítulo da pesquisa: **“RODA MUNDO, RODA-GIGANTE, RODAMOINHO, RODA-PIÃO...” REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA RODA DE LEITURA**, no qual além de contextualizarmos nossas práticas de leitura literária, buscamos articulações entre alguns pressupostos teóricos por nós escolhidos e as experiências vividas durante a pesquisa.

Por fim, na última parte, **“...E LEVA O DESTINO PRA LÁ...” APONTANDO CAMINHOS PARA NOVAS EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÕES**, sintetizaremos o assunto tratado, apresentaremos novas possibilidades para a problemática envolvendo literatura, ensino e formação do leitor através da roda de leitura, apontando questões para debate, aprofundamento e retomada posteriores.

## 2 INTRODUÇÃO

"Diálogo e conflito fazem parte do compartilhamento do mundo".

Paulo Freire

Este trabalho situa-se no campo das investigações sobre a leitura no Brasil, detendo-se sobre a questão do incentivo e da formação de leitores literários. Para Cagliari (1994, p. 25), "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa". O autor define que a leitura deve ser a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e transformá-la.

Na escola pública, em nossos dias atuais, os principais conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa têm como referência de ensino o livro didático, no entanto, este recurso, muitas vezes exclusivo das aulas de leitura, não garante o devido tratamento que a literatura deveria receber. Percebemos a pouca incidência de narrativas ficcionais e, quando presentes, há um investimento maior nas mais curtas, como contos, crônicas, fábulas etc. E se a ênfase recai sobre narrativas mais extensas, como o romance, a leitura apresenta-se fragmentada, com todas as atividades de interpretação girando em torno de pequenos excertos da obra original, geralmente, descontextualizados e, muitas vezes, funcionando como desencadeadores de conteúdos gramaticais.

A literatura torna-se assim um texto como qualquer outro da língua, servindo de suporte para as verificações de aprendizagem da gramática normativa por parte dos alunos e ocupando, dessa maneira, um lugar de estudo similar ao que é reservado para os demais gêneros, dentre os quais textos que não têm natureza artística, que podem ser muito bem escritos e passar importantes informações, mas que não são literatura. Partindo desta condição de subsidiária da gramática normativa que muitas práticas do ensino de Língua Portuguesa reservam para o texto literário, seria possível tentar mudar essa perspectiva e se trabalhar de forma diferente?

Como garantir então, na escola, o ensino da literatura que se apresente coerente com a sua natureza artística e que, de fato, estimule, por natural consequência, a incursão dos estudantes no mundo da leitura? Torna-se necessário então repensar a escola e suas práticas educativas, a fim de que a atividade docente possa oferecer ao seu público um ensino de leitura literária que, de fato, se transforme em prática para além da simples cobrança de habilidades.

Toda a pesquisa foi motivada através da chamada roda ou círculo de leitura, mais especificamente o projeto “Entre na Roda do Eber”, realizado a partir de 2013 na EMEF Eber Louzada Zippinotti, escola da rede municipal de ensino de Vitória, com duas turmas de 7ºano do ensino fundamental II, o qual se mostrou bastante exitoso, despertando-nos o desejo de aprofundar as pesquisas sobre o tema e dar continuidade ao projeto, inclusive ampliando-o. Ao elaborar o projeto tentávamos responder a uma demanda detectada em nosso cotidiano escolar, de nossa própria prática docente.

A Roda de Leitura, em nossa concepção, é um espaço de encontro e descoberta do outro como sujeito, com aspirações, sentimentos e vivências que precisam ser desveladas a partir do diálogo no grupo, da participação, da troca de conhecimentos e experiências. A organização dos participantes em formato de círculo, quebra o paradigma tradicional de nossas salas de aula, mantendo uma dialogicidade no processo de construção de um saber coletivo, compartilhado e contextualizado.<sup>3</sup>

Vale destacar também que o principal teórico no qual essa pesquisa se pautará será Benjamin<sup>4</sup>, considerado por muitos estudiosos e pesquisadores o grande teórico da modernidade.

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que no Capítulo 2 a fundamentação sobre a Roda de Leitura será mais aprofundada.

<sup>4</sup> Walter Benjamin – judeu alemão, ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, foi fortemente inspirado tanto por autores marxistas como Georg Lukács e Bertolt Brecht como pelo místico judaico Gershom Scholem. O seu trabalho, combinando ideias aparentemente antagônicas do idealismo alemão, do materialismo dialético e do misticismo judaico, constitui um contributo original para a teoria estética. Benjamin nasceu no seio de uma abastada família judaica. Na adolescência, perfilhando ideais socialistas, participou do Movimento da Juventude Livre Alemã, colaborando com a revista do movimento. Em 1915, conhece Gerschom Gerhard Scholem de quem se torna muito próximo, quer pelo gosto comum pela arte, quer pela religião judaica que partilhavam. Em 1919, defende a tese de doutorado A Crítica de Arte no Romantismo Alemão, que foi aprovada e recomendada para publicação. Em 1925, Benjamin constatou que a porta da vida acadêmica estava fechada para si, tendo a sua tese de livre docência Origem do Drama Barroco Alemão sido rejeitada pelo Departamento de Estética da

Buscamos em Benjamin (1994, 1987, 2012) em diálogo com textos críticos sobre o autor – Seligman-Silva (2010), Pires (2014), Santí (2012), Ferreira (2012), Jobim (2012), Kramer (2009) – responder à questão principal desta pesquisa: de que modo as rodas de leitura contribuem na formação do leitor literário da educação básica e propiciam experiências significativas com a literatura.

Faz-se necessário, nesse ponto, explicitar que Benjamin pertencia à *Escola de Frankfurt*, um instituto de Ciências Sociais vinculado à Universidade de Frankfurt, o *Instituto de Pesquisas Sociais* (Institut für Sozialforschung). O Instituto, criado por Félix Weil, financiador do grupo, seria o ponto de convergência de pensadores nascidos na virada do século XIX para o XX, basilarmente formado por Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980) e Herbert Marcuse (1898-1979). Além deles, outros intelectuais viram suas obras serem ligadas posteriormente à Escola de Frankfurt, dentre eles Benjamin (1892-1940), e Siegfried Kracauer (1889-1966) (MOGENDORFF, 2012).

O projeto teórico inicial de cunho fortemente marxista deu lugar a um projeto filosófico e político único, ao propor uma teoria crítica que fosse capaz de apreender a sociedade do início do século XX. A teoria crítica se desenvolveu em grande parte em torno do Instituto e a expressão ‘teoria crítica’ tornou-se a designação preferida dos teóricos. Esta era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista. Não apenas em Marx a Escola de Frankfurt estabeleceu seus alicerces, mas sua filosofia era também herdeira de Freud e Nietzsche.

É sob a direção de Horkheimer que o Instituto alcançou visibilidade como instituição de pesquisa. A designação “Escola de Frankfurt” foi dada *a posteriori*, na década de 1960. Todos os seus pensadores eram intelectuais múltiplos, ligados a diversas áreas do saber como filosofia, sociologia, literatura e artes.

Os integrantes da Escola assistiram surpresos, à deflagração da denominada Revolução Russa, em 1917, o aparecimento do regime fascista, e à ascendente implantação do Nazismo na Alemanha, que culminou com um exílio forçado deste

---

Universidade de Frankfurt. Nos últimos anos da década de 20, o filósofo interessa-se pelo marxismo e, juntamente com o seu companheiro de então, Theodor Adorno, aproxima-se da filosofia de Georg Lukács. Por esta altura e nos anos seguintes publica resenhas e traduções que lhe trariam reconhecimento como crítico literário, entre elas as séries sobre Charles Baudelaire.

grupo, composto em grande parte por judeus, a partir de 1933. Foi, inclusive, em 1933 que o Instituto foi fechado por Hitler e sua sede transferida para Genebra, onde se constituiu a *Société Internationale de Recherches Sociales*. Nesse momento de incertezas, a revista do Instituto passou a ser impressa em Paris. Em 1934, Horkheimer, após uma viagem de “reconhecimento” para os Estados Unidos, transferiu o Instituto para Nova York.

Todas essas mudanças marcaram definitivamente cada um deles, sobretudo depois do suicídio de Walter Benjamin, em 1940, quando provavelmente tentava atravessar os Pireneus, temeroso de ser capturado pelos nazistas.

Apesar da relevância das contribuições produzidas por todos esses teóricos da Escola de Frankfurt, optamos somente por Benjamin porque, durante as rodas de leitura, seus conceitos de experiência e de narração embasarão nossa prática, posto que como se não bastasse o distanciamento entre as épocas nas quais as obras são produzidas e as épocas em que são lidas, “pouco temos estimulado nossos alunos e leitores a narrarem suas próprias experiências e histórias, para que rompam com a dureza cotidiana provocada pela padronização cultural do nosso tempo”, como nos lembra Carvalho (2013, p.3).

Logo, justificamos sua escolha porque tentaremos responder se a força do ato de narrar pode ser um recurso educativo, libertador, transformador, capaz de promover mudanças significativas naqueles que os ouvem com regularidade. Por tudo isso, reiteramos que a ancoragem desta pesquisa, nos pressupostos teóricos de Benjamin (2012), não é uma mera coincidência vocabular.

Priorizaremos seu conceito de experiência e, para tanto, partimos de uma concepção de experiência e experiência coletiva, não privilegiando a informação e a rapidez da comunicação em detrimento, mas sim as narrativas orais, como ocorria na época do ensaísta alemão, importantes para se pensar a leitura como prática social. A leitura é uma das possibilidades que se colocam de que uma experiência ocorra (BENJAMIN, 2012a), de que algo se passe conosco e de que sejamos afetados e transformados.

No entanto, de acordo com o filósofo alemão, é cada vez mais raro encontrarmos pessoas que saibam narrar uma história corretamente, quer seja oral, quer seja pela escrita, porque o ato de narrar requer tempo e ouvintes reunidos para tal (CARVALHO, 2013, p.3).

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012b, p.197-198). A roda de leitura poderia contribuir para resgatar essa faculdade de “intercambiar experiências” ao recuperar o ato de narrar? É o que nos propomos investigar.

A experiência social com a leitura constitui uma resistência ao excesso de informação e uma possibilidade de parada e de relação consigo. É uma abertura para o desconhecido que permite a invenção de novas formas de ser e de viver, algo fundamental na realidade contemporânea, “na qual somos frequentemente assolados pelo rolo compressor da informação” (CABRAL; KASTRUP, 2009, p,11).

A leitura literária é importante para a formação ética e estética do indivíduo, uma vez que a experiência estética favorece a formação de sujeitos sensíveis à diversidade e, ao mesmo tempo, possibilita um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo.

A fim de explanar sobre a experiência do leitor de literatura como uma prática humanizadora, recorreremos aos trabalhos de Candido (2011); quanto à experiência de leitura e formação do leitor aos escritos de Yunes (2009), Machado (2004), Kramer (2000), Zilberman (2012), Lajolo (2002), Silva (1996). Recorreremos a Dalvi e Rezende (2013), sobre literatura, leitura literária na escola, formação do leitor, dentre outros autores.

Buscamos também dialogar, nesta pesquisa, com os estudos de Freire (2006, p.11) e percebemos que o autor, em *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*, apresenta uma ideia que passa a ser bastante divulgada e até emblemática no contexto nacional: “[...] a leitura de mundo precede a leitura da

palavra [...]”. Com isso, o autor questiona a educação bancária<sup>5</sup> e propõe que se repensem as práticas que a sustentam, bem como a leitura descontextualizada. Para ele, ler criticamente é ler o texto e o contexto, em oposição à leitura meramente de decifrar símbolos, que não leva em consideração o conhecimento prévio do leitor. Na referida obra, Freire (2006, p. 17) denuncia que “[...] a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”.

Entendemos, assim, que ainda na década de 80, o educador brasileiro (2006) já alertava para a importância de a leitura não ser mitificada, problematizando a visão redentora da leitura. Britto (2003, p. 17), porém, aponta dois fatores determinantes para que acreditemos que a concepção “ingênua da leitura” sobreviveu. Para ele, o primeiro fator se refere ao mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura seja considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura, pois, de acordo com ele “[...] ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se leem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e de sociedade”.

Diante do exposto, acreditamos que a concepção ingênua de leitura desfavorece a emancipação do leitor, por impossibilitá-lo de agir criticamente diante do texto, de questionar a realidade para transformá-la, pois, para Freire (2006, p.20), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo por meio de nossa prática consciente”. Enfatizamos, pois, que esta pesquisa não será pautada numa concepção mítica, redentora e ingênua da leitura.

Quando pensamos novas possibilidades do trabalho com a leitura literária na escola, não podemos deixar de questionar os atuais paradigmas literários e linguísticos que ainda se inserem em nossos discursos e prática docente. Afinal, o que é ler? Tal questão evoca, hoje, uma dimensão de leitura na qual os textos, livros, autores e

---

<sup>5</sup> Conceito cunhado por Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (2005). Segundo ele, nesse tipo de educação o professor deposita conteúdos, como depositamos dinheiro no caixa de um banco, e saca-os no momento da avaliação.

leitores mantêm intrincada relação com o mundo, por meio da linguagem e da literatura como fenômeno estético totalmente articulado com os contextos culturais mais amplos.

Autores que serão contemplados nesta pesquisa, como Foucambert (1994, 1997), Freire (1967,1989), Geraldi (2010), Bakhtin (1993, 1997, 2000), Leahy-Dios (2000), entre tantos outros autores, apresentam-nos o viés social da literatura e da linguagem, capazes de responder adequadamente às demandas contemporâneas de leitura.

Dessa forma, reiteramos a pertinência dos ensaios de Benjamin (2012) e por que tomamos por base, para este trabalho, sua teoria crítica da cultura e da modernidade: considerar a narrativa como espaço de diálogo e de rememoração, tendo papel imprescindível na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade. Benjamin não investiga a partir de um lugar fixo, toma a realidade como algo descontínuo e ao se afastar desse centro, percebe que o caminho está em pensar a experiência. Para que isso ocorra traça uma análise da modernidade a partir daquilo que vê acontecer no mundo, seja nas artes seja na rua (MOGENDORFF, 2012).

Quanto à leitura, neste trabalho, é entendida como experiência inventiva e de produção de sentidos. Para além de uma capacidade de decifração e de compreensão de palavras, assim discutiremos a dimensão de experiência da leitura a partir da concepção de experiência do filósofo alemão. Essa experiência é pensada a partir da perspectiva do leitor, investigando os efeitos da leitura sobre ele e a coletividade na qual está inserido (BENJAMIN, 2012a).

A fim de recuperar o caráter complexo e experiencial da leitura, impõe-se a necessidade de desnaturalizar tanto um saber do senso comum, quanto o paradigma do processamento da informação, que restringe a leitura à decifração e compreensão do texto escrito.

Esta pesquisa refere-se a uma proposta de educação das sensibilidades e preocupa-se com a formação humana, de promoção da consciência, do encantamento e da inteireza; uma concepção educativa que certamente não exclui

os saberes escolares nem a necessidade da formalização dos conteúdos, mas que os colocam como mais uma lógica para entender o mundo, somados às múltiplas outras possibilidades advindas do universo expressivo dos alunos.

Pretende-se, portanto, verificar se as rodas de leitura poderão quebrar a rigidez hierarquizada da fila, ao colocar os sujeitos participantes frente a frente, no lúdico rodar de um círculo sem princípio e sem fim, apresentando-se como uma alternativa, uma estratégia possível para a formação do hábito de ler.

Devido a tudo isso, compreendemos que a aprendizagem da leitura (e, conseqüentemente, a formação do leitor) se apresenta como um dos desafios da escola de Ensino Fundamental e uma exigência da sociedade atual.

## 2.1 MEMÓRIAS DA PESQUISADORA: TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Este ano completo<sup>6</sup> 25 anos de magistério – atuando como professora regente de escola pública em salas de aula do ensino fundamental II e em paralelo com outros níveis escolares...parece que foi ontem: Prefeitura de Viana...1990. Atualmente leciono na Rede Municipal de Vitória e na Rede Estadual. Após 25 anos, reafirmo meu compromisso com a utopia, – no sentido freireano do termo – no poder transformador da educação.

De família pobre, porém como muitas no Brasil que acreditam na ascensão social pela educação, meu avô materno deixou o interior da Bahia, foi primeiro para Minas Gerais e depois veio para o Espírito Santo, porque queria que os filhos estudassem, que tivessem a oportunidade que não pôde ter. Eu fui a primeira da família a ter curso superior; infelizmente, ele não estava vivo na minha formatura.

---

<sup>6</sup>Optei pelo uso da primeira pessoa do singular porque esta modalidade de mestrado, o mestrado profissional, permite falar da minha prática e da minha trajetória, que é o assunto que priorizo nesse tópico/capítulo.

Desde muito menina via meu avô, semialfabetizado, que por aquelas contingências da vida, só estudou até o segundo ano primário, lendo a Bíblia, lendo jornal, lendo... lendo... lendo...

A escola era tudo para mim porque acreditava que seria ali que aprenderia a fazer o mesmo que meu avô. Queria ir à escola até nos fins de semana e custei a entender que não havia aula aos sábados e domingos. Aos 5 (cinco) anos, tia Glorinha, minha primeira professora, havia me ensinado as letras e saí por aí, juntando-as e tentando “ler o mundo”: O avô-leitor, claro, ficava encantado!

De família de professoras, mãe, tias, primas, os livros faziam parte de meu cotidiano, além da Bíblia do vô Wilson. Entretanto, o que queria mesmo era poder ler aquelas revistinhas coloridas, cheias de quadrinhos, com o Tio Patinhas, a Mônica, o Mickey, a Luluzinha: as histórias em quadrinhos!

Cheguei à primeira série e “tia” Arlete, finalmente, me proporcionou realizar meu sonho: juntei as letras e ... a mágica se deu! Aos 6 (seis) anos eu, de fato, lia! Agora todas, absolutamente todas as “revistinhas”, quer dizer histórias em quadrinhos, podiam e foram lidas, assim como os jornais, as revistas dos adultos, a Bíblia do avô, todos os letrados e tudo que me caía às mãos! Daí em diante nunca mais parei... meus melhores companheiros eram os livros. Gostava de ler até os textos do livro didático! Eles foram importantes porque foi através de muitos deles que me interessei em ler as obras completas da qual faziam parte. Assim foi com o livro que mais me marcou, **Uma rua como aquela** de Lucília Junqueira de Almeida Prado. Após ler um trecho, mais precisamente o início do primeiro capítulo no meu livro didático da disciplina “Comunicação e Expressão”, eu queria continuar, precisava saber se o romance do personagem galã com uma bela garota candidata a miss, teria um final feliz, queria conhecer mais o cotidiano vibrante dos moradores daquela rua... Nos livros encontrava amores que na vida real não tinha, nas histórias encontrava a coragem que me faltava na realidade de menina tímida. Fui assim, crescendo rodeada de palavras escritas, faladas, representadas.

Após terminar o então “primeiro grau”, optei por fazer o curso de “magistério”. De uma família na qual predominavam professores foi quase que natural essa escolha.

Por isso, a sala de aula faz parte da minha vida há muito tempo. Em 1986 passei no vestibular e ingressei na Universidade com uma certeza: seria professora.

A escolha pelo curso de Letras – cursei Letras/Português na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduando-me em 1989/1 – teve muito da influência das professoras de português que tive durante a minha trajetória escolar e muito por gostar de ler. Tanto que, ao concluir a graduação, decidi que somente faria pós-graduação em Literatura. Como não havia este curso em Vitória/ES, fui cursá-lo na PUC (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte). Cursei o XXIII PREPES (Programa Regional de Especialização de Professores do Ensino Superior) em Literatura Brasileira. Como já era professora concursada do município de Vitória e do Estado (ES), decidi não participar do processo de seleção para o mestrado na PUC/MG naquele ano, adiando o sonho de ser mestranda. No entanto, a leitura literária sempre esteve presente na minha prática. O contato com a sala de aula fez-me constatar a dificuldade do professor de Português em lidar com a leitura do texto literário.

No início de minha trajetória, eram raras as escolas onde havia bibliotecas ou quando havia o acervo era pequeno, ocupavam os piores espaços e não se fazia empréstimo de livros. Minha primeira experiência foi na rede municipal de ensino de Viana/ES e logo em seguida passei a atuar na Prefeitura Municipal de Vitória/ES, mais precisamente em uma escola no bairro Jesus de Nazareth, localizada em um dos “morros” de nossa capital. O desafio que se impunha era como trabalhar a leitura em turmas com sérios problemas disciplinares e sendo eu a terceira professora em apenas três meses.

Para tanto, resolvi adotar a antiga estratégia de contar história, isto é, ler o livro por capítulos, um por aula, parando na parte mais interessante. A estratégia funcionou e a leitura foi minha ponte, o elo entre mim e os alunos.

Três anos mais tarde, fui participar do Projeto “Revitalização dos Espaços Escolares”, que ocorreu entre os anos de 1997 a 2001 na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Atuando mais precisamente no espaço das bibliotecas contando histórias e ministrando aulas de flauta-doce, em conjunto com os bibliotecários, pude desenvolver estratégias de leitura diferenciadas, com movimento, encantamento.

Atuávamos na dinamização desses espaços que eram antes subutilizados pelas escolas a fim de revitalizá-los.

Na rede particular de ensino, na qual atuei em períodos alternados, concomitantemente com a rede pública, tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio, a leitura era de caráter obrigatório, ou seja, para se fazer prova, mesmo assim, procurei realizar atividades diferenciadas que propiciassem aos alunos uma dimensão de prazer, de arte, de fruição, a fim de que meu trabalho e minha prática não fossem afetadas por essas distorções redutoras da importância do texto literário na escola e na vida.

Busquei promover o diálogo e os debates nas práticas leitoras e nas reflexões propostas em minhas aulas. Realizava leituras ao ar-livre, embaixo de árvores do pátio da escola, em parques; promovia saraus, releituras a partir do livro paradidático obrigatório, etc. Procurei sempre focar meu trabalho na leitura literária e na escrita.

Continuei minha trajetória... Por um bom tempo trabalhei na formação de professores – atuei nos cursos de Pedagogia e Letras, em duas faculdades particulares, sempre enfatizando a importância da leitura, levando os graduandos a feiras de livros, palestras com escritores, eventos literários...

Sempre me incomodaram em meu percurso de professora, questões como: os critérios de escolha dos livros paradidáticos, o pouco acesso aos livros e à biblioteca da escola, e, sobretudo o fato de usarem a biblioteca como o lugar do castigo e a leitura como punição para os indisciplinados. Sem destacar questões de infraestrutura como: a falta de bibliotecários, acervo restrito e o péssimo estado desses espaços em várias, para não dizer a maioria, de nossas escolas públicas.

Em 2014 decidi fazer a seleção do mestrado profissional em Letras, *Profletras*, no Instituto Federal de Educação – IFES/Campus Vitória-ES, não tive dúvidas de que meu projeto teria que se direcionar à questão da leitura e à formação do leitor literário.

Enfim, vinte e cinco anos depois muitos são os desafios presentes no ensino de língua e literatura nas escolas públicas, pois embora o discurso de valorização da

leitura emergja fortemente dos setores públicos responsáveis pela elaboração de projetos e assessorias na área da leitura, ainda são percebidas dissonâncias entre o que se pretende e o que é possível ser feito no cenário escolar para que se dissemine o hábito de leitura entre os alunos. Isso implica que sem nunca matar os sonhos, ainda cabem mais algumas iniciativas (dentre as quais este projeto); cabe a utopia de uma escola em que a leitura seja uma prática “viva” em nossas escolas.

## 2.2 PROBLEMATIZANDO E JUSTIFICANDO ALGUMAS ESCOLHAS

Este estudo tem como título “A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor literário no ensino fundamental I”, título esse que se prende ao fato de que nele contemplamos a leitura, a formação do leitor de textos literários, aliada a estratégia da Roda de Leitura, ancorada nos conceitos de narração e de experiência de Walter Benjamin.

Acreditamos ser interessante uma percepção construída por meio do diálogo, com a linha teórica e os fundamentos de investigação que, naturalmente, foram ministrados pelas disciplinas que compõem o currículo do *Profletras*.

Conforme discussão durante o decorrer do curso, fica evidente que o desejado é que o conhecimento do professor de português se aprofunde, em especial nos estudos voltados para as linguagens, e que se valorize sempre a realidade linguística e de mundo que os estudantes trazem para a sala de aula. Em virtude disso, no presente estudo, a linha de pesquisa escolhida contempla mais efetivamente a leitura numa perspectiva interacionista.

Portanto, o problema foi concebido: nossa pesquisa investiga de que modo a prática leitora denominada “roda de leitura” contribui na formação do leitor literário na escola de ensino fundamental e propicia experiência com a literatura, além de motivar para se continuar lendo.

Após chegarmos à construção do problema e de termos feito determinadas leituras, a hipótese básica foi definida: poderia a Roda de Leitura, por pautar-se no

reconhecimento das múltiplas possibilidades de trabalho com a interação, por seu caráter dialógico e descontraído, desenvolver no educando a prática de leituras orais, em voz alta, de socialização, experiência coletiva e escritas realizadas de maneira autônoma e crítica, potencializando, assim, a formação do leitor?

O objetivo geral é investigar se a roda de leitura, a partir do conceito de experiência e narração de Benjamin, contribui para a formação do leitor literário, recupera o ato de narrar e estimula novas leituras.

A partir desse objetivo geral, foram traçados três objetivos correlatos para ajudar na elucidação do problema e contribuir para o êxito do objetivo geral. São eles: 1) identificar se a experiência vivida na roda de leitura estimula o desejo de continuar lendo; 2) verificar, por meio da análise dos relatos dos participantes, se as rodas de leitura despertam experiências no processo formativo do aluno enquanto leitor; 3) demonstrar como a experiência da roda de leitura pode implicar na prática docente e na organização didática da escola, apresentando-se como uma estratégia viável a ser incorporada nas aulas de língua portuguesa.

Trata-se, portanto, de ensejar uma proposta de leitura lúdica inspirada no que a literatura tem de lúdico e experimental. Uma proposta de leitura que se traduz pelo ler fazendo, que considera que o sujeito/leitor (o estudante) precisa participar ativamente do processo, ir além da postura de responder o que significa isso ou aquilo. Com base nessa percepção, o estudo é relevante, academicamente, pois poderá apontar caminhos para formulação de propostas pedagógicas visando à formação de leitores.

No mundo contemporâneo o livro compete com jornais, periódicos, cartazes publicitários, rótulos, embalagens, letreiros luminosos, livros virtuais, internet, *messenger*, *facebook* entre outros. Mas, a importância da leitura literária é inquestionável, pois como afirma Perissé (2006, p. 102) a —[...] vida só é possível transfigurada, reinventada pela imaginação, pela emoção, por novas concepções, pela palavra.

Os alunos são contemporâneos de um momento extremamente diversificado na oferta de tecnologias de comunicação. A leitura de suportes impressos está cada

vez mais em desuso. Todavia, mesmo diante da predominância dos suportes digitais no cotidiano dos alunos, ainda é possível garantir-se o espaço do livro impresso em sala de aula. Os suportes e gêneros digitais, eletrônicos, virtuais e outras linguagens como a fotografia, o desenho, a pintura etc., desde que compartilhem de algo em comum como tema, espaço, personagens e seus desdobramentos, pode ser um aliado eficaz no incentivo à prática de leitura de narrativas literárias, cumprindo assim o papel de parceiros e estimuladores da leitura da escrita impressa.

O mundo passou por uma rápida transformação num período histórico marcado, na escala mundial, por uma estarrecedora lógica da exclusão, acompanhada por uma diminuição significativa da sensibilidade solidária; à medida que aumentavam as taxas de crescimento econômico, uma grande parte da população mundial passava ao rol de “massa sobrando”.

Da mesma forma, o nosso país chegou ao século XXI imerso num quadro econômico e político mundial que acentua as desigualdades – concentração de riqueza – crescimento econômico com altos custos sociais, culturais e ambientais; progressos contínuos e infinitos nas comunicações e demais áreas do conhecimento, sem que a miséria seja amenizada.

Diante deste cenário, vale lembrar que Benjamin, autor judeu e alemão, apaixonado por Paris, não viveu situações tão diferentes da nossa. Pelo contrário, foi fortemente marcado pelas contingências históricas que atravessaram toda a primeira metade do século XX, o que refletiu não apenas no teor acentuadamente político de ensaios como *Teorias do fascismo alemão* (1996), escrito em 1930, e *Experiência e pobreza* (1996), escrito em 1933, mas também no caráter provisório e descontínuo de trabalhos controvertidos como as *Passagens* (2006) obra não concluída, escrita entre 1927- 1940, na qual discute a história como um grande arquivo, raciocínio que serve para observar a sociedade atual (SELIGMAN-SILVA, 2010, p.66).

Em setembro de 1940, Benjamin morreu tragicamente. O filósofo cometeu suicídio – após uma árdua jornada pelos Pirineus, quando tentava a travessia da França para a Espanha com o propósito de fugir do nazismo. Com os cacôs da história, Benjamin construiu uma obra múltipla, optando por uma escrita não didática, não linear; fragmentária e inconclusa como foi a sua história (PIRES, 2014).

Isso nos remete aos intelectuais da Escola de Frankfurt: quando esses teóricos propuseram-se encetar uma produção intelectual que explicitasse uma teoria crítica da sociedade, eles estavam muito voltados a uma atualidade. Todavia, isso poderia parecer uma aparente contradição, uma vez que ao falar de certa realidade histórico-temporal parece-se circunscrever essa discussão a um só tempo e espaço. Para voltar ao passado e realizar esse exercício de atualização, é necessário realizar primordialmente um exercício de memória, tendo como ponto de partida, contudo, o presente. Frisa Seligman-Silva que

O 'atualizador' não teme cortar e recortar o fato cultural que ele estuda. Trata-se de um modo diverso do que normalmente se pratica no âmbito acadêmico, pois a escrita voltada para a atualização está mergulhada na atualidade e não pode ser simples encômio e comemoração (SELIGMAN-SILVA, p. 11).

Ao observar o seu tempo de maneira particular, Benjamin em especial, transcendeu essa barreira. É, justamente aí, nesse ponto, que vai haver uma interseção entre nossas realidades. Também vivemos tempos difíceis, de perplexidade e de mudanças em todos os sentidos. Portanto, mais do que qualquer outro, talvez, ele possa dialogar com esse momento em que estamos inseridos; a atualidade dos seus pressupostos nos assombra e vem ao encontro das necessidades contemporâneas.

Para Seligmann-Silva (2010), a atualidade de Benjamin só aumenta no decorrer dos anos, e isso se deve a uma grande característica de seus escritos: a centralidade da ética na sua obra, ética essa que perpassa o olhar do intelectual quando ele faz crítica literária ou em seu trabalho de historiador. A multiplicidade da obra benjaminiana não se esgotou em seu tempo nem no nosso, uma vez que a cada nova leitura a força do seu pensamento se renova.

Desde 1997, a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – estabeleceu-se que “[...] é função da escola desenvolver atividades que contemplem as habilidades e competências necessárias para que o aluno consiga compreender o que está lendo” (BRASIL, 1997, p.53). Por isso, sentimos a necessidade de pesquisar sobre alternativas que promovam e motivem a leitura dos nossos alunos, porque o desinteresse pela leitura está ligado, dentre outros tantos fatores, também, à escolaridade da família, ao nível socioeconômico, cultural.

Acreditamos na relevância desta pesquisa porque é função de cada um de nós, professores, independente da área curricular, antes de ministrar conteúdos formais, promover a leitura de textos que devam ser aprofundados para que todos vivenciem o encantamento da descoberta de sentidos trazidos pela leitura, dialogando com a realidade e formando para a cidadania. Seguindo o pensamento de Freire (1988, p. 25), quanto mais um povo se torna consciente de sua história, mais facilmente “[...] perceberá as dificuldades socioeconômicas e culturais da realidade em que vive[...]” e, por conseguinte, “[...] estará apto para o enfrentamento e a libertação”.

Um projeto de difusão de leitura seja ele qual for sempre será relevante por ser um espaço, um modo de propiciar ao indivíduo a oportunidade de sair de sua situação de oprimido, ou seja, agindo e interagindo na sociedade na qual está inserido (FREIRE, 2005). É evidente que a leitura e a escrita não serão suficientes, sozinhas, para garantirem uma mudança em sua totalidade e eficácia, mas também é verdade que não se pode negar a relação entre linguagem, sociedade e cidadania e a leitura é um forte mecanismo de colaboração nesse processo.

Esta pesquisa se justifica, também, porque a despeito dos estudos e pesquisas realizados, dos movimentos e projetos de diferentes instâncias, dos esforços verificados na alteração de algumas práticas pedagógicas, a leitura ainda é objeto de preocupação para todos os que se encontram envolvidos com a formação docente. O discurso sobre superação do fracasso escolar, evidenciado nos índices de evasão e de repetência, apontando para uma qualidade de ensino questionável, bem como os resultados alcançados pelo país em indicadores como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e desempenho no (Programa de Avaliação Internacional de Estudos) PISA, nos últimos anos, demonstram, ou pelo menos apontam, que a escola brasileira não encontrou ainda uma resposta a ser dada àqueles que, no século XXI, não se constituem leitores, mesmo considerando-se os diferentes níveis de escolarização (JUCHUM, 2009).

Em se tratando de leitura, o Brasil ocupa uma das últimas posições. A situação é crítica. De acordo com dados de 2014 da Avaliação Nacional da Alfabetização, do MEC – Ministério da Educação – 22% dos alunos de 8 anos não sabiam ler

adequadamente.<sup>7</sup> Fazemos parte do grupo de países que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para usar a leitura como meio para adquirir conhecimentos em outras áreas.

O último levantamento do Programa de Avaliação Internacional de Estudos (PISA), de 2006, segundo Juchum (2009), e realizado a cada três anos comprova isso. Na média, os estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações ou reconhecer temas de um texto. Lamentavelmente, a maioria dos brasileiros avaliados não consegue organizar informações, apontar o que é mais relevante no texto, avaliar criticamente e demonstrar compreensão aprofundada no conteúdo lido.

Ainda precisamos ressaltar que não é nossa pretensão abordar dados estatísticos, nem nos deter em questões históricas, políticas sobre a produção da leitura no Brasil, uma vez que existem diversas pesquisas promovidas por órgãos oficiais, além das produzidas na academia nos últimos anos, empenhadas em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da leitura e do livro no país, indicando, sobretudo as pesquisas oficiais, que os brasileiros não leem nem dois livros por ano, que nossos estudantes estão entre os piores do mundo em testes de leitura e por meio das quais são apresentados dados concretos para que se possa buscar sua superação.

É o caso, por exemplo, do Mapa do Alfabetismo no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2003), do Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional – INAF (2001 e 2005), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2001 e 2003), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000) e do Retrato da Leitura no Brasil – Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) (2012), que apontam para a precária formação de leitores. Vale destacar que essas são pesquisas que utilizam metodologias diferentes, mas que, apesar de diferenças de embasamento político-ideológico e de metodologias, indiciam aspectos importantes para se pensar práticas de leitura que se efetivam na escola e a situação do Brasil em relação à leitura.

---

<sup>7</sup>Fonte: Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA – MEC, 2004. Pesquisa realizada em salas de alfabetização de todo país, com alunos com idade entre 6 a 8 anos.

A preocupação de tornar o Brasil uma sociedade leitora vem de longo tempo, e ao longo das últimas décadas têm gerado muitas discussões e pesquisas, seminários, e projetos de fomento à leitura. As rodas de leitura, também, não se constituem uma novidade, posto que já são uma estratégia utilizada, como reafirma Yunes (2009, p.85), “[...] ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações”. No entanto, nada disso parece ter sido suficiente ainda para desencadear mudança nas práticas de leitura de uma maioria significativa da população brasileira, sobretudo de crianças e pré-adolescentes.

Segundo Zilberman (2007), isso acontece porque raramente a escola provoca lembranças prazerosas de leitura em seus alunos; com atividades pedagógicas entediantes, a leitura parece ficar “do lado de fora” porque os professores não a incorporam ao universo do ensino. Seria imperativo investir em práticas que motivem o prazer de ler e ler por prazer e que formem um leitor competente, polivalente.

A Roda de Leitura é uma prática leitora que ao ser inserida no cotidiano da classe, poderia ampliar as possibilidades estéticas e o leitor se descobriria apropriando-se de uma experiência carregada de sentidos. Investigar e, portanto, descobrir esses sentidos que emergem das Rodas, seria fundamental para o direcionamento do planejamento dos professores, para a difícil tarefa de motivar o prazer, facilitar a recepção do texto pelos alunos e poderiam reduzir “[...] a distância entre o texto e o leitor real, ampliando seus horizontes de expectativas” (FOUCAMBERT, 1994, p.42).

Daí a importância desta pesquisa no sentido de resgatar, também, a dimensão da escola enquanto espaço prazeroso. Ou seja, a roda seria uma forma de trazer a leitura efetivamente para dentro dos *espaçostempos* escolares, para todos os sujeitos envolvidos e para que o cotidiano escolar tenha sentido, como afirma Lerner (2002, p.18)

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Ressalta a autora, entretanto, que não é qualquer leitura, mas uma prática viva, que permita que se diga o que não sabemos expressar e nos fale de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos, num

movimento dialógico, na interação, no entrecruzamento de diversas experiências e ações.

### **3 “A GENTE QUER TER VOZ ATIVA/ NOSSO DESTINO MANDAR...” PERCURSO METODOLÓGICO**

“A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

Antônio Candido

#### **3.1 O PORQUÊ DA PESQUISA**

Desde que iniciamos na docência, mais precisamente em 1990, nos incomodavam os modelos e padrões impostos por grades curriculares distanciadas do universo real de nossas salas de aula e, após terminar a pós-graduação em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), outras inquietações e demandas foram somadas àquelas dos primeiros anos de docência, dentre elas, que lugar a leitura literária ocupava?

A busca da resposta a essa indagação nos remeteu para o fato de que as grades curriculares existem, não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola. Logo, essas grades, também chamadas de diretrizes, se apresentam como uma forma de exercício de poder e de controle sobre aqueles que a elas são submetidos – sejam educadores ou alunos.

Percebemos que a escola diante disso é obrigada a destituir-se de sua função de ensino, de socializadora e produtora de conhecimentos, para encarregar-se da assistência, orientação e controle. Tornou-se triste, um espaço sem sentido, sem encantamento, sem práticas cotidianas que valham realmente a pena, que formem de fato os brasileiros do hoje e do amanhã. E mais: espaço onde a leitura, a literatura só constam dessas grades no papel escrito, nos documentos norteadores oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, implementados a partir de 1997 no ensino fundamental (PCNs), as diretrizes curriculares de Estados e Municípios.

De fato, a leitura sempre nos acompanhou desde o primeiro trabalho como professora regente numa escola de periferia em Viana-ES, recém-concursada, com a cabeça repleta de sonhos e ideias. A escola não possuía biblioteca nem estrutura, contudo levava meus livros e uma vez por semana lia para minhas turmas. No ano seguinte permutei de escola e bairro, mas a realidade permaneceu. Continuamos com a mesma estratégia: levar os livros. Passamos a recorrer às editoras em busca dos livros que eram “cortesia” e assim aumentar o acervo, nunca parando de ler.

Dessa forma ocorreu também na primeira escola da Rede Municipal de Vitória em que atuamos em 1995. Líamos todos os dias para aquela difícil turma que “expulsava” os professores da escola e esse foi o elo que estabelecemos com eles. Lia o livro por capítulos, um por aula, parando sempre na parte mais interessante e deixando as “cenas dos próximos capítulos” no ar. À moda de “Xerazade” e dos folhetins do século XIX.

Da mesma forma aconteceu quando atuamos em escolas da Rede Privada de ensino ou no ensino superior. Mais uma vez constatamos que a leitura e a literatura estavam presentes nos currículos, nos planos de ensino, nas ementas de algumas disciplinas específicas, no entanto, não se efetivava nas práticas, ou quando isso acontecia, era apenas como pretexto para se ensinar algum conteúdo ou cumprir um ritual burocrático instituído, como por exemplo, fazer um trabalho para nota e como preparação para o vestibular.

Nesses dois contextos profissionais, pois, buscamos promover o diálogo e debates nas práticas leitoras e nas reflexões propostas em minhas aulas. Realizávamos leituras ao ar-livre, embaixo de árvores do pátio da escola, em parques; promovia saraus, releituras a partir do livro paradidático obrigatório, enfim, realizar atividades diferenciadas, como participar com os alunos, do ensino médio e da graduação, de feiras de livros, oficinas, eventos literários como palestras com escritores, lançamento de livros. Uma leitura que não estivesse apenas presente nos discursos, mas sobretudo se efetivasse nas práticas de professores e professoras, ecoando na vida, na aprendizagem dos alunos e alunas.

A leitura pode propiciar um currículo vivo, pautado nas memórias, experiências dos leitores-alunos, que recupere o ato de narrar, que valorize os saberes trazidos por

esses mesmos alunos e promova experiências significativas de aprendizagem com encantamento e prazer. Acreditamos que a leitura literária pode tudo isso porque é um universo povoado de emoções e significações. Não uma leitura por obrigação, mas sim uma leitura por fruição, pois como afirma Machado (2012, p.59):

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade.

Isso é possível porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Na leitura e na escrita do texto literário, reitera Candido (2011, p.3) “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. E mais... enfatiza, também, Compagnon (2009, p,52) que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Acreditar, almejar que isso ocorra nos motivou e nos respaldou a pesquisar as rodas de leitura como uma estratégia, simples sim, mas não menos eficaz, para resgatar esse lugar central que a leitura e a literatura devem ter na escola e na prática docente dos professores de língua portuguesa, além de contribuir para a formação do leitor literário. Porque foi assim, observando nosso contexto escolar atual, escola pública municipal de ensino fundamental, que constatamos que não estava satisfeita com nossas práticas de leitura, refletimos e decidimos procurar algo que pudesse usar para modificar essa realidade, para mim e para meus alunos.

Fomos ler e pesquisar e conhecemos experiências com rodas de leitura em diversos contextos, não só na escola. A partir daí, por meio de conversas e planejamento

com a bibliotecária da escola, surgiu a ideia de realizar rodas de leitura, uma vez por semana, envolvendo inicialmente, o 7º ano, na biblioteca, no auditório e no pátio da escola. Nascia, então, o Projeto “Entre na Roda do Eber”. À medida que acontecia, íamos eu e a bibliotecária, aperfeiçoando-o, reescrevendo-o, imprimindo a ele nossa identidade.

Quando, em 2014, designaram algumas horas de nossa carga horária ao PET (Programa de Educação em Tempo Integral), não tive dúvidas em aplicar o projeto. A prática confirmou que os alunos gostavam do formato e se interessavam pela leitura, buscando mais a biblioteca, suplantando até nossas expectativas iniciais. Logo, quando fui aprovada na seleção do Mestrado Profissional em Letras – *Profletras*, no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, Campus Vitória/ES, acreditei que minha pesquisa pudesse focar a formação do leitor e englobar as rodas de leitura.

Outra questão que sempre nos incomodou em todo o percurso de professora foi a biblioteca escolar, o pouco acesso a ela e aos livros e, sobretudo o fato de usarem-na como o lugar do castigo e a leitura como punição para os indisciplinados, bem como as dificuldades de infraestrutura como: a falta de bibliotecários, acervo restrito e o péssimo estado desses espaços em várias, para não dizer a maioria, de nossas escolas públicas.

Vale destacar um fato de nossa trajetória profissional, extremamente relevante para justificar o porquê desta pesquisa: a participação em 1999 no Projeto de Revitalização dos Espaços Escolares, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória entre os anos de 1998 a 2001. Convidada a fazer parte da equipe como professora de flauta-doce e contadora de histórias, deixamos a regência de classe para atuar no Projeto juntamente com outros profissionais.

Nosso trabalho constituía na dinamização das bibliotecas municipais, sobretudo de escolas recém- municipalizadas. A maioria desses espaços eram subutilizados pelas escolas e a nossa “missão” era revitalizá-los, dar vida a eles, partindo de uma concepção de que a biblioteca é o centro difusor do conhecimento no espaço escolar e como tal precisa ser o mais agradável possível e, poder atuar como *locus* de disseminação da cultura e na formação de leitores.

Uma vez por semana a equipe se reunia para leituras que nos embasariam em nossa prática cotidiana, nas escolas/bibliotecas em que atuávamos durante a semana. Foram muitas reflexões que influenciaram minha prática para sempre e ecoam hoje no mestrado, pois os autores que líamos como Paulo Freire (1967,1989), Vera Candau (2000), Michel Certau (1994), Tomás Tadeu da Silva (1997), Miguel Arroyo (2007), Nilda Alves (2000), João Wanderley Geraldi (2001) nos marcaram e conduziram aquele grupo a buscar mais. Praticamente todos foram cursar o mestrado e o doutorado, inclusive foi nessa época que decidi tentar a seleção para o mestrado pela primeira vez.

Já no mestrado profissional em Letras – *Profletras* – houve um encontro com o ensaio de Antônio Candido “O direito à literatura” (2011) e com ele pude estabelecer uma ponte com o teórico principal da pesquisa, o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940).

Candido (2011) nos diz nesse texto que as produções literárias vão além do contato com a erudição, e principalmente confirmam no homem traços essenciais em sua formação

[...] como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p.249).

As muitas faces da literatura por ele apresentadas convergem para o seu sentido maior: a humanização. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando a materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa ter um lugar especial nas escolas, como afirma Compagnon (2009, p. 47), a literatura “[...] oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. Também corroborando com ideias é que tive a confirmação de que minha pesquisa deveria se pautar a partir dessa premissa.

E outros encontros se seguiram. Fomos apresentados a Benjamin (2012) e o seu conceito de experiência. Ler o seu ensaio “O Narrador” (2012) abriu-me o entendimento para a possibilidade de resgatar nos alunos essa dimensão perdida do ato de narrar pela sociedade atual, o narrador marinho mercante, viajante que incorpora novas experiências a cada viagem que faz. Então, esse passou a ser o teórico- base da nossa pesquisa.

Os encontros não pararam por aí... já aconteceu durante a disciplina inaugural *Elaboração de Projetos e tecnologia educacional*: “descortinar” o hipertexto e elaborar o projeto de pesquisa. Seguiu-se à disciplina *Fonologia, variação e ensino*, que deu ênfase na realidade da escrita e da oralidade de alunos do Ensino Fundamental, me levando a rever conceitos importantes da graduação e da minha prática. Discutir os conceitos de *Alfabetização e Letramento, multiletramentos, pedagogização* do letramento, foram fundamentais para o início da minha pesquisa, durante a disciplina de mesmo nome.

Os desafios do trabalho com a análise do texto, do discurso relacionando-o à prática da sala de aula, na disciplina *Texto e Ensino*, além da discussão sobre os gêneros discursivos, a tipologia textual nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais como estabelecem os componentes curriculares do *Profletras*, proporcionou questionamentos e leituras que contribuiriam para a elaboração deste relatório final e fizeram diferença na minha prática docente.

Em *Gramática, ensino e variação* encontramos com a análise *epilinguística*, a metalinguística, considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos e, a parte mais proveitosa, na qual podemos fazer pontes com nossa prática: a elaboração de material didático.

O mestrado proporcionou o encontro com novas teorias como a metacognição, na disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita*. Ao estudar os processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita mais uma vez refletimos sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita, as

pesquisas sobre letramento e minha prática docente. Muitos autores, via de regra muitas leituras, são pertinentes ao tema desta pesquisa e foram incorporados na escrita do trabalho final.

Por focar a concepção de literatura e seu ensino, a relação entre o livro e o leitor e, sobretudo as práticas pedagógicas direcionadas à formação do leitor do texto literário, a disciplina *Leitura do Texto Literário* contribuiu para a construção do presente relatório de forma decisiva, visto que os textos lidos, as discussões, as sugestões dos professores são pertinentes à temática a ser pesquisada, bem como as três últimas disciplinas optativas: *Literatura Infantil e Juvenil*, *Função Sociossimbólica da Linguagem* e *Literatura e Ensino*, fechando assim, o ciclo dos encontros e reforçando em nós a certeza do percurso a ser trilhado na realização da pesquisa.

Durante todo o tempo esses encontros em cada uma das disciplinas certificaram as nossas inquietações primeiras e trouxeram outras que nos moveram a ir a campo com o intuito de investigar, sobretudo no último ano do ensino fundamental I, o 5º (quinto) ano (antiga 4ª série), como leem essas crianças e como é o seu contato com o texto literário, enfim as relações dessas crianças com a leitura na escola e como se forma o leitor literário.

Será que a transição para o ensino fundamental II irá mudar sua relação com a leitura, para o “bem” ou para o “mal”, como ressalta Candido (2011, p. 85) “a literatura exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, fazendo-nos perceber nela, um paradoxo, posto que “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos mal, humaniza em sentido profundo, por que faz viver”.

Podem estratégias consideradas até certo ponto simples, como os círculos, as rodas de leitura gerarem movimentos novos no cotidiano de práticas cristalizadas e contribuírem na formação de um leitor crítico, inventivo e por que não, humanizado?

Mesmo entendendo que as pesquisas no âmbito da investigação das práticas de leitura na escola não são novas e que esse tem sido um tema muito pesquisado, nos impomos mais um desafio: a realização desta pesquisa como mais uma contribuição

para as práticas escolares de leitura, na medida em que aponta uma leitura não obrigatória, não compulsória, mas que faz pensar, que propicia um encontro consigo mesmo e com o outro num exercício de alteridade para formar o leitor literário.

Enfim, apostamos na leitura como uma prática de revisão e questionamento do mundo e reafirmamos que o ambiente pedagógico pode ser lugar de fascinação e inventividade, além de propiciar outros encontros, trocas e provocar novos questionamentos acerca de nós mesmos, professores de língua materna, de nossa prática e do mundo.

### 3.2. METODOLOGIA PROPOSTA PARA O ESTUDO

— Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não [...]

Umberto Eco

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei como metodologia a pesquisa qualitativa, cujo foco centra-se na observação participante, pesquisa intervenção e na pesquisa como acontecimento.

Devido à natureza do problema a ser investigado, para responder aos objetivos propostos e verificar a hipótese inicial, optamos por uma pesquisa qualitativa porque, segundo apontam Bogdan e Bilken (1982, p.23-25), tal pesquisa proporciona resultados diretamente representativos da complexidade do objeto que se pretende investigar, levando em conta todos os agentes envolvidos e os questionamentos com todas as suas frentes; é uma abordagem mais ampla, de diálogo, tem prioridade a práxis humana, ação histórica e social; considera a pluralidade cultural e os participantes é que vão direcionar o rumo da pesquisa em sua interação com o pesquisador, além de que o estudo do problema por nós proposto inclui procedimentos e interações cotidianos, como: ouvir o outro, tentando capturar a perspectiva dos participantes.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.1), “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Para isso, em um primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico, isto é, a revisão da bibliografia. Utilizamos o universo de referências centrado em fontes diretas e indiretas de vários autores, expressas em livros, teses, periódicos, revistas científicas publicadas por editoras nacionais, pesquisa via internet, sobretudo em bibliotecas virtuais.

Buscamos fontes como: artigos em periódicos e *sítes* específicos sobre leitura, literatura, formação do leitor, linguagem, educação com a intenção de estabelecer um diálogo com as produções acadêmicas sobre Leitura, Literatura e Ensino; os textos dos teóricos escolhidos que tratam do valor da narrativa e da experiência; das rodas de leitura; a formação do leitor literário.

Os documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCNs*), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), Pareceres do MEC (Ministério da Educação), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cenário desta pesquisa, dentre outros que foram necessários à medida que a pesquisa se desenvolveu.

Por isso, essa pesquisa inseriu-se no rol das investigações qualitativas, visto que é rica em dados descritivos obtidos no contato direto da pesquisadora com a situação estudada. Enfatizou mais o processo do que o produto, preocupou-se em retratar a perspectiva dos participantes, além de focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Por meio da observação participante, vivenciamos o cotidiano do campo de pesquisa a fim de conhecer os sujeitos e iniciar o registro de imagens e registro no diário de campo, além dos dados gerados através dos “[...] cadernos de perguntas e respostas”: um caderno nos quais os sujeitos responderam a um questionário sócio-econômico-cultural, composto de 30 (trinta) perguntas.

Esta é também uma pesquisa-intervenção. Nessa modalidade de pesquisa que envolve uma intervenção direta em sala de aula, o professor torna-se

professor/pesquisador e assume, de certa forma, dois papéis: o de membro do grupo que está sendo observado ao mesmo tempo em que é o observador principal.

A pesquisa-intervenção pauta-se na interação entre sujeitos, no caso os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, numa troca dialógica, na qual pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Essa se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p.271). O enunciado é elaborado como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte. O que constitui um enunciado é o fato de dirigir-se a alguém e de voltar-se para o seu destinatário. Compreender, pois, ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro (FREITAS, 2003).

O processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. Esse processo compreensivo bakhtiniano, segundo Freitas (2003, p. 5) “[...] supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente”.

O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo coisa, mas sujeito tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa. Pesquisador e sujeito pesquisados, como diz Amorim (2006, p.98-99), ao participarem do evento de pesquisa, se tornam produtores de textos,

O texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação, que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas.

Mesmo que a palavra intervenção não esteja presente explicitamente em Bakhtin, porém toda a orientação que confere à pesquisa é que ela possibilite uma

compreensão ativa geradora de uma resposta: um encontro dialógico e transformador entre dois sujeitos.

Foi buscando exatamente isso que a pesquisa se propôs: ela não se apresenta monológica, isto é, imposta por um único sujeito ativo, o pesquisador, mas, de acordo com a arquitetura dialógica de Bakhtin (2003) que pressupõe que o homem não pode ser apenas explicado e sim compreendido. Compreensão que é ativa e acontece no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam.

Dessa forma ocorreu nosso encontro com os sujeitos da EEEFM “Marcílio Dias”. Por isso também, essa é uma pesquisa acontecimento<sup>8</sup>. Isto é, cada Roda de Leitura teve uma singularidade, foi um momento único, pois segundo Zaccur e Bambirra (2012, p.3) “[...] questões instigantes dialogavam com acontecimentos que provocavam reflexões”. Durante cada oficina e, sobretudo após, posto que novas perguntas em conexão com os acontecimentos experienciados/refletidos na pesquisa de campo surgiam.

Pensar a pesquisa em Ciências Humanas como um modo especial de acontecimento na vida implica levar em consideração que a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Entretanto, como o pesquisador não está só na cena da pesquisa, o grande desafio diz respeito a sua disponibilidade de se deixar surpreender pelo encontro/confronto que acontece no campo com os sujeitos da pesquisa.

[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, p.378).

Portanto, o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir

---

<sup>8</sup>Termo cunhado por Edwiges Zaccur a partir do termo “aula como acontecimento” utilizado primeiramente por Geraldi no livro **A aula como Acontecimento** (2010). O autor, em um dos artigos do livro, define a aula como acontecimento ou aula como um encontro ritual, com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento. Pequenos **acontecimentos** a constituem e a transformam em um evento com garantias sobre como começar, mas **não** acerca de como terminar.

textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida. Bakhtin afirma (2003):

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2003, p.308).

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2003, p.307).

A metodologia foi sendo construída ao longo do processo, fomos nos deixando problematizar ora pelos acontecimentos, ora pelo diálogo com autores conhecidos durante essa caminhada de pesquisadora; ora com os acontecimentos de cada roda propiciados pelo diálogo com os escritores capixabas, leitores-guia, em todo tempo permitindo-nos surpreender pelo inesperado.

Inicialmente, fomos à escola a fim de compartilhar o nosso Projeto de Pesquisa, fazer um diagnóstico, ouvir e sermos ouvidos. Após essa primeira visita, houve mais 2 (dois) encontros no campo para planejamento das ações. A partir dos dados produzidos e do referencial teórico, só então marcamos as datas das oficinas/rodas.

Por isso, é importante ressaltar que ao assumirmos a teoria da linguagem que nos propõe Bakhtin (2003) como fundamento de nossas preocupações metodológicas para a pesquisa, a interlocução entre o pesquisador e seu outro ganha uma especificidade que precisa ser caracterizada. Afirmamos isso porque, aqui o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. Na perspectiva bakhtiniana, reforçam Souza e Albuquerque (2012, p.115) “[...] a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”.

Enfatizar ainda que nessa abordagem teórica o outro, para o pesquisador, não é uma realidade abstrata, um objeto de pesquisa, mas é visto como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta.

Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta por uma determinada concepção de método científico e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona (BAKHTIN, 2003).

Assim, destacam Souza e Albuquerque (2012, p. 116) que, com base nessa abordagem, entende-se que “[...] qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define”, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida.

No diálogo entre o pesquisador e seu outro, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida.

O pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, se posiciona como um sujeito, que, do lugar de pesquisador, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa.

Para Souza e Albuquerque (2012, p.116), todavia, “[...] a pesquisa não se esgota no encontro entre o pesquisador e seu outro. Ela somente dará forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa, através do texto escrito”. A escrita do pesquisador vai consolidar a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade. No caso desta pesquisa, através dos relatos escritos dos sujeitos/alunos participantes das rodas, procuramos dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido.

Ao final da leitura de cada obra lida, pois, os sujeitos da pesquisa produziram relatos escritos, a saber: os alunos, a professora regente e o diretor da escola. Além disso, foi realizada entrevista semiestruturada com a professora regente da turma, que consta do apêndice deste trabalho.

Destacamos ainda que, após a realização das oficinas, retornamos algumas vezes à escola para compartilhar com os sujeitos os aspectos positivos e negativos, ou seja, fazer uma avaliação sobre as oficinas; para discussão com os pares – a professora regente – no dia do seu planejamento, apoiando seu trabalho e dialogando sobre o que foi executado, a fim de que ela pudesse dar continuidade ao projeto nas aulas subsequentes, elaborando atividades conjuntas; também para recolhimento de documentação pertinente, como autorizações de imagem, relatos, dados produzidos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que consta no anexo) e para o preenchimento pelos alunos dos “Cadernos de perguntas e Respostas” ou outra demanda que viesse a surgir, posto que o compromisso do pesquisador é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, e para dar conta dessa tarefa é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.121).

Além dos dois encontros para planejamento, ocorreram 5 (cinco) Rodas de leitura – cada uma com uma duração de 1h30 minutos aproximadamente, realizadas entre os meses de julho a setembro de 2015. As rodas aconteceram na biblioteca e na sala de informática da escola.

### 3.3 O CENÁRIO DIALÓGICO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

“O homem não existe sem o olhar do outro”.

Tzvetan Todorov

Como já foi indicado, o projeto de pesquisa pretende realizar investigação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Marcílio Dias”, localizada na Barra do Jucu, no município de Vila Velha/ES, escolhida para desenvolvimento da pesquisa qualitativa, com observação participante e pesquisa intervenção. Vale ressaltar que optamos por uma escola em que não atuamos, amparados no Artigo 42 do Regimento/Regulamento do Programa de Mestrado Profissional, capítulo VI (Do Exame de Qualificação, da Proficiência em Língua Estrangeira e do Trabalho de

Conclusão) que faculta ao mestrando ter como objeto de investigação “[...] um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando”.<sup>9</sup>

A escolha por essa escola se deu por dois motivos: estar de licença médica, o que me impedia de lecionar no momento na minha escola e o principal motivo: ter uma colega da graduação, Otília Gomes Noronha, que atua no ALE<sup>10</sup> – Aperfeiçoamento em Leitura e Escrita – projeto oferecido pelo governo do Estado do Espírito Santo às escolas que possuem ensino fundamental I, a fim de promover a difusão da leitura e dar suporte aos professores, atuando com alunos que apresentam dificuldade de leitura e escrita. Ela detectou em sua prática naquela escola o problema da formação do leitor, a pouca ênfase no trabalho com o texto literário, além da subutilização do espaço da biblioteca e nos convidou para desenvolver nossa pesquisa lá, intermediando o nosso acesso à escola.

A proposta envolveu 12 (doze) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, do turno vespertino (5º V01): turma composta por 33 (trinta e três) alunos cuja professora aceitou nos receber, permitindo que realizássemos a pesquisa. Entretanto, condicionou sua participação à quantidade de alunos: só poderíamos trabalhar com um grupo de alunos, apontando como justificativa o espaço reduzido da biblioteca onde a maioria das rodas/oficinas iria acontecer. Em comum acordo, chegamos ao número de doze alunos e, novamente, houve a indicação para que fosse feito um sorteio, aleatoriamente, a fim de se escolher os participantes. Ressaltamos nossa indignação diante deste fato, pois os alunos não contemplados foram alijados da

---

<sup>9</sup> Texto na íntegra do Artigo 42 do Regimento do Programa de Mestrado Profissional: “Conforme diretrizes do Conselho Gestor considerando o parágrafo 3º do artigo 7º da Portaria Normativa nº 17 – CAPES, de 28 de dezembro de 2009, a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. Também o item 8.2, Recomendação 6, do PPC do *Profletras*, reitera o que assegura o Artigo 42, a saber: “apresentar natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”.

<sup>10</sup> O ALE – Aperfeiçoamento em Leitura e Escrita (Resolução CEE/ES n.º 1.900/2008) é um projeto do Governo do Estado do Espírito Santo, nas escolas de Ensino Fundamental, ministrado por um professor de Língua Portuguesa, Efetivo ou DT, Ampliar as práticas de leitura e escrita dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de propostas que visam à continuidade, à consolidação e ao fortalecimento da alfabetização através do trabalho com os diferentes **gêneros textuais**, e **sequências didáticas**, possibilitando aos alunos a solidificação e o desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão, da interpretação e da oralidade. ao trabalho do professor, atuando em parceria com o docente titular da turma, a fim de melhorar os índices nas avaliações institucionais como a Prova Brasil.

oportunidade de participar o projeto, lhes foi negado isso de uma forma arbitrária e discriminatória.

Estabelecemos, então, uma parceria com a professora regente da turma do 5º V01, Jackciane Marta Rocon Silva.

### 3.3.1 Os participantes da pesquisa

“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo”.

Mikhail Bakhtin

Os 12 (doze) alunos do turno vespertino, escolhidos por sorteio, – condição da professora regente para permitir que a pesquisa ocorresse – são apenas estudantes que ficam em casa pela manhã e vêm à tarde para estudar ou fazem alguma atividade esportiva ou cultural, tais como aulas de instrumentos musicais, em sua maioria oferecida por uma instituição social próxima à escola. Sua faixa etária é entre 10 e 11 anos, sendo 6 (seis) meninas e 6 (seis) meninos. Não têm acesso a bens culturais, só vão a cinema, teatro ou museu se a escola lhes propiciar isso. A maioria mora na Barra do Jucu, moram em habitações simples, possuem bens de consumo como videogame, celular e têm muitos sonhos. A fim de preservá-los não serão identificados pelos seus nomes reais, e sim por nomes fictícios escolhidos por eles durante as oficinas.

Ressaltamos que esses dados foram obtidos por meio da observação participante, mas sobretudo, por meio dos “Caderninhos de Perguntas e Respostas”<sup>11</sup>, nos quais

---

<sup>11</sup> Os cadernos de perguntas e respostas como instrumento alternativo para a produção e coleta de dados foram inspirados após a leitura da experiência de pesquisa na tese de Camargo (2014). Nela a pesquisadora disponibilizou um caderno, como ocorre na brincadeira comum entre alunos, um

os alunos – brincadeira muito comum em escolas entre crianças dessa faixa etária –, responderam a 30 (trinta) perguntas por escrito, propiciando-nos traçar um perfil sócio-econômico-cultural desses alunos.

Os alunos que integrarão o grupo de pesquisa encontram-se no 5º ano do ensino fundamental I, série escolhida devido à faixa etária, etapa de transição entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II, desde que foi instituído o ciclo básico em 9 (nove) anos (Lei nº11.274/2006; PL 144/2005 e o Parecer CNE/CEB nº4/2008 de 20 de fevereiro de 2008).

De acordo com Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o direito à aprendizagem se consolida até o 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental, ou seja, a alfabetização poderá ser completada até o 5º ano e, da mesma forma, o direito à leitura; sua idade mental e sua competência de leitura corroboram para um trabalho efetivo de formação do leitor. De acordo com o documento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização, concepções e princípios, MEC, SEB, 2012, “a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais” (p.30). Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto, primeiramente, no artigo 32, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

[...]

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

---

“caderninho” que circulava entre a turma, isto é, ia passando entre os colegas, ficando durante uma semana com cada aluno, para que pudessem responder às questões pertinentes à pesquisa. Adaptamos a ideia a nossa realidade e elaboramos um “caderninho” para cada participante da pesquisa. Justificamos o porquê da escolha desse instrumento da mesma forma que Camargo (2014, p.38) o fez: “[...] devido a sua ludicidade e criticidade e à dificuldade em obter dados na escola”.

Logo, podemos concluir que, a partir da instituição do ciclo básico em nove anos, o 5º ano, agora último ano do ensino fundamental I, se apresenta como estratégico para consolidar práticas leitoras.

Nessa mesma perspectiva, Yunes (2012, p.43) defende a ideia de que todo o ciclo básico do ensino fundamental I é marcado pela preocupação dos professores em tornar a leitura uma parte integrante do dia das crianças. Trabalha-se o lúdico, o divertido, o prazer e as crianças leem. Contudo, ao chegarem ao segundo segmento do ensino fundamental, tudo muda: “[...] é como se a tarefa de formar o leitor estivesse terminada, ou, pior que isso, a leitura passa a ser obrigatória e nada criativa. Agora passa-se a ler para fazer prova sobre o livro e o que era gostoso, prazeroso vira obrigação”.

Associa-se a isso também, o fato rapidamente levantado por Faria (1997) de que até o primeiro segmento do ensino fundamental a literatura é infantil, voltada para a infância: são livros coloridos, lúdicos, o alvo é a criança, no entanto, o aluno entre 10, 11 anos que vai para o ensino fundamental II rejeita essa literatura “de criança” como uma forma de romper com tudo que é infantil e deixa de ler; só que evoluímos como leitores, tal como evoluímos como pessoas. Há formas de se envolver as crianças desde cedo, fazendo uma transição de forma consciente, tendo em mente que o leitor adulto de hoje foi criança um dia, que conseguiu fazer a ponte ao longo dos anos, juntar e armazenar muitos conhecimentos, para melhor entender o mundo porque, lembra-nos Yunes (2012, p.44) “[...] ler não é coisa só de criança: é coisa de todas as pessoas em todas as idades”.

Quanto às famílias desses sujeitos, ainda são constituídas por pai e mãe casados e vivendo juntos com seus filhos em uma mesma casa, entretanto, há um número significativo de famílias que são sustentadas apenas pela mãe, necessitando que os filhos ingressem, o mais rápido possível, no mercado de trabalho, às vezes, prematuramente. O número de irmãos varia de acordo com a idade e escolaridade dos pais: quanto mais velhos e com menor escolaridade maior o número de filhos. Atualmente, a média de filhos está em torno de dois a três filhos por família.

Os seus pais, de modo geral, trabalham no comércio local, são autônomos (donos de restaurantes, farmácia, padaria, pequenas lojas de roupas ou artigos religiosos),

são funcionários públicos, ou são trabalhadores do setor de serviços, tais como pedreiros, eletricitas, cabelereiros e esteticistas.

Também, se constituem participantes do presente estudo, a professora Jackciane Marta Rocon Silva e o diretor da escola, Neimar da Silva Neves.

Jackciane é formada em Ciências Contábeis com complementação pedagógica em Matemática, pós-graduação em Administração Escolar, pertence ao quadro efetivo do magistério estadual, concursada desde 1992; contudo, quando fez o Concurso Público, havia concluído o magistério e optou, mesmo depois da faculdade, em continuar atuando no ensino fundamental I. Atua na escola há 10 (dez) anos.

O diretor, Neimar da Silva Neves, é graduado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, pertence ao quadro efetivo do magistério estadual, concursado desde 1999 e nesta escola atua como diretor *pró tempore*, isto é, foi enviado à escola como interventor por um período determinado a fim de sanar problemas administrativos.

### 3.3.2 O espaço dialógico da pesquisa

"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".

Paulo Freire

A escola em que foi realizada a pesquisa, a EEEFM “Marcílio Dias”, foi reconhecida pelo Ato de criação do Conselho Estadual de Educação – CCE nº 1175 de 28/11/1975, que criou o Ensino Fundamental e o Ato de criação do Ensino Médio – CCE nº 835/2003 de 18/08/2003. Está situada na Rua Professor Jaime Coutinho, s/nº, Barra do Jucu - Vila Velha (ES), CEP. 29125-030. Reiteramos que a escolha desse cenário já foi justificada no item 1.3.

A região da Barra do Jucu se configura como um pequeno balneário de Vila Velha, ainda tranquila e localizada a 15 km do centro da cidade. É uma região que possui

uma grande diversidade geográfica: montanhas, mar e lagoa, reservas ecológicas (como a reserva Paulo Vinhas), abrigando a barra do Rio Jucu, Rio histórico que serviu, às primeiras investigações do sertão capixaba, nos primórdios da História de nosso Estado.

Antiga vila de pescadores, até hoje mantém estas características: pacata, ruelas sem calçamento, que encantam visitantes e à noite torna-se encontro de boêmios. Por suas origens históricas guarda tradições religiosas e folclóricas (congo é um dos ritmos locais), com festas e celebrações, famoso pelo carnaval (Quarta da Porca). Tornou-se um *point* de Surf devido à qualidade das ondas.

Se, de um lado, a região era habitada por pescadores e famílias mais humildes, hoje passa por uma ocupação crescente de seu território, com grandes empreendimentos imobiliários, como, por exemplo, a construção de dois condomínios residenciais horizontais de luxo, até mesmo de um *shopping center*, atraindo cada vez mais uma população de renda média, que conta com a proximidade do centro de Vila Velha, Vitória e Guarapari. O acesso pode se dá utilizando-se de carro, por meio da Rodovia do Sol, assim como do transporte intermunicipal, devido a existência de terminais de ônibus.

O nome da unidade escolar homenageia uma figura extraordinária, o marinheiro Marcílio Dias que, mesmo pertencendo à mais baixa graduação da escala hierárquica da Imperial Marinha, destacou-se por suas contribuições para a consolidação e conservação da unidade territorial e para a pátria livre e soberana.

Marcílio Dias nasceu em 1838, na cidade do Rio Grande - RS e era filho de Manoel Fagundes Dias e Palcema Dias. Assentou praça na Marinha em 06 de julho de 1855, como grumete. Matriculou-se na Escola Prática de Artilharia, em janeiro de 1863, sendo promovido a marinheiro de 1ª classe em 20 de julho de 1864. Destacou-se nos combates em torno do Paissandu. Sagrou-se herói da Batalha de Riachuelo, em 11 de junho de 1865, no início da Guerra do Paraguai, onde foi chefe de corveta. Morreu no dia 12 de junho de 1865. Antes, porém, teve a grande sensação de ouvir os brados de vitória de seus irmãos.

Após sua morte, Marcílio Dias foi homenageado e alguns navios torpedeiros, fundações e instituições importantes receberam seu nome, assim como ruas, estação ferroviária e praças em alguns estados brasileiros.

A então Escola de 1º Grau “Marcílio Dias” foi inaugurada em 28 de novembro de 1975, primeiramente criada para atender alunos do ensino fundamental residentes na Barra do Jucu e bairros vizinhos. Oferecia apenas o 1º ciclo do Ensino Fundamental, pois seu espaço físico não comportava outra modalidade. Atendendo ao pedido da comunidade escolar, em 2003, recebeu autorização para o funcionamento do Ensino Médio, visto que a escola estava com as salas disponíveis no turno noturno e a escola mais próxima a oferecer essa modalidade situava-se em Coqueiral de Itaparica. Com o passar do tempo, e ainda objetivando atender aos anseios da comunidade local e vizinha, foi necessário ampliar o ensino médio.

A escola é pequena, possui apenas 5 (cinco) salas de aula, pátio amplo que funciona também como quadra, um laboratório de informática, uma sala dos professores, uma sala do pedagogo, uma sala do diretor, secretaria, um refeitório, uma cozinha e uma biblioteca pequena, com um bom acervo literário (não tivemos acesso ao número exato de livros por não haver bibliotecário). Ao todo, nos três turnos, trabalham cerca de 28 professores.

De modo geral, não temos distorção idade/série em nossa escola, a não ser no turno noturno, na qual a faixa de idade vai de 17 a 38 anos no ensino médio regular. Nos turnos matutino e vespertino, a média de idade é respectivamente de 06 a 13 anos (1º, 3º, 4º e 5º ano) no ensino fundamental e de 15 a 18 anos no ensino médio, considerada adequada para cada etapa escolar.

A capacidade de matrícula da Instituição é de 424 alunos no total, divididos em 154 alunos no Matutino, 154 alunos do vespertino e 154 alunos no Noturno. A organização das turmas é a seguinte: matutino - 05 turmas de Ensino Médio: 1º M1, 2ºM2, 2ºM2, 3ºM1, 3ªM2; vespertino - 05 turmas de Ensino Fundamental (séries iniciais) 1º V1, 3º V1, 4ºV1, 5º V1 e 5º V2; noturno - 04 turmas de Ensino Médio: 1º N2, 1ºN3, 2ºN3 e 3ºN3.

No turno vespertino, a Escola está distribuída com 01 turma de 1º ano, 01 turma de 3º ano, 01 turma de 4º ano e 2 turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2015, a escola funcionou com 1 turma de 2º ano, 1 turma de 3º ano, 1 turma de 4º ano e 1 turma de 5º ano. Como se pode constatar, a oferta de vagas para o as séries iniciais (Ensino Fundamental 1) será gradativamente retirada, sendo prevista a oferta sequencial das séries finais (Ensino Fundamental 2) para os alunos regularmente matriculados.

Hoje em dia, a EEEFM “Marcílio Dias” atende um público bastante diversificado em termos econômicos e sociais, mas que, em sua maioria, pertence à classe trabalhadora e assalariada, de famílias que residem nas proximidades e em bairros tais como: Santa Paula, Xuri, Terra Vermelha. Outros são oriundos de outros Estados como Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso e Rio de Janeiro, pertencentes a famílias que buscam no Estado do Espírito Santo uma melhoria de sua qualidade de vida, sob o aspecto financeiro primordialmente.<sup>12</sup>

As observações, reflexões, intervenções e descrições apuradas, bem como o planejamento das atividades, oficinas literárias/rodas de leitura realizadas serão explicitados no capítulo quatro e cinco do presente trabalho.

Fotografia 1 - Fachada da Escola “Marcílio Dias”



Fonte: Acervo Soraya Ferreira Pompermayer – Julho/2015

---

<sup>12</sup> Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico – da EEEFM Marcílio Dias.

Fotografia 2 - Vista das salas de aula e pátio da Escola “Marcílio Dias”



Fonte: Acervo Soraya Ferreira Pompermayer – Julho/2015

### 3.4 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA

“Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. Talvez tenha sido a partir de então que pegou um hábito para o resto da vida: cada vez que a confusão aumentava e ele enxergava pouco, tirava os óculos sob o pretexto de limpá-los e, sem óculos, fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego”.

Clarice Lispector

Nosso corpus constitui-se das narrativas orais e escritas produzidas pelos sujeitos ao final de cada Roda de leitura.

Os relatos dos alunos para análise dialogam com o conceito de experiência de Benjamin (1933) no ensino de literatura. Por isso, a partir das oficinas escolhemos esse corpus.

Dos 40 (quarenta) relatos produzidos, selecionamos 2 (dois) por oficina literária. Ressaltamos que dividimos a análise do corpus em quatro categorias, a saber:

- 1) Os sujeitos da pesquisa e a literatura como experiência;
- 2) A experiência da leitura literária no espaço da biblioteca;
- 3) A Roda de Leitura na concepção da Comunidade Escolar;
- 4) A literatura como experiência para além da Roda.

Quanto aos relatos da professora regente e do diretor da escola, farão parte da concepção da comunidade escolar sobre as oficinas/ rodas de leitura como metodologia, enquanto uma estratégia de leitura passível de ser aplicada, incorporada ao cotidiano da escola, sobretudo às aulas de Língua Portuguesa.

Os registros no diário de campo e as narrativas orais captadas através das filmagens, também serão utilizadas na análise dos dados nas categorias apontadas acima. Além dos dados recolhidos pelos “caderninhos de perguntas e respostas”.

### 3.5 PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.

Walter Benjamin

A opção pela abordagem qualitativa na pesquisa em educação pressupõe o envolvimento da pesquisadora com os sujeitos e a cena pesquisada, a fim de que ela possa obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto com a situação estudada, de modo que os fenômenos sejam compreendidos segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da situação em estudo.

Portanto, por se tratar de uma metodologia complexa, foram utilizados neste estudo diferentes instrumentos de coleta e produção de dados os quais serão explicitados a seguir.

### Caderninho de Perguntas e Respostas

Como procedimento metodológico, elaboramos um instrumento alternativo para produção de dados: um caderno de perguntas e respostas que foi disponibilizado a todos os alunos para que pudessem responder às questões. A dinâmica de utilização deu-se da seguinte forma: cada aluno ganhou um caderno que foi enviado para casa e, no dia marcado, ficou combinado de trazer para a escola e entregar à professora regente. Essa organização só foi possível com a ajuda da professora regente, recolhendo e nos repassando o caderno.

A eleição por esse instrumento deu-se por dois fatores: primeiro, porque, por meio dele, encontraria respostas que trariam informações singulares sobre o ambiente sócio-histórico-cultural dos alunos e, a partir de tais informações, poderia planejar ações pedagógicas; e, segundo, trata-se de um instrumento de coleta de dados cuja principal característica é a ludicidade, a brincadeira.

Assim, alguns dados que, por constrangimento ou pouca intimidade entre as crianças e a pesquisadora poderiam não ser coletados, foram conseguidos com ajuda do “caderninho”, como era chamado por todos. As questões apresentadas no “caderninho” foram as seguintes:

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Como se chamam seus pais? Eles moram juntos?
4. Você tem irmãos? Quantos?
5. Onde você mora? Quantas pessoas moram com você? Quem são?
6. Qual sua religião?
7. O que costuma fazer em casa depois da escola?
8. Você já foi ao cinema? De que filme mais gostou?
9. Você já foi ao teatro? Com quem foi?
10. Você já visitou algum museu? Qual?
11. O que mais gosta de comer?

12. Seus pais trabalham fora? Se trabalharem, diga a profissão deles, em que trabalham.
13. As pessoas que moram com você estudaram? Até que série?
14. Na escola, o que você acha mais legal?
15. O que você menos gosta na escola?
16. Qual a matéria de que você mais gosta? E a que menos gosta?
17. Você gosta da aula de Língua Portuguesa? Por quê?
18. Você tem celular? ( ) SIM ( ) NÃO
19. Na sua casa tem: ( ) *tablet* ( ) videogame ( ) computador ( ) TV de LCD
20. Quantas pessoas na sua casa têm celular?
21. Quantos cômodos têm sua casa?
22. Descreva sua casa – como ela é?
23. Você tem um quarto só seu?
24. Você já viajou?
25. Que lugar você mais gosta de ficar ou ir?
26. O que o deixa mais feliz?
27. O que o deixa triste?
28. Quantos livros já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou?
29. Escreva uma mensagem para Soraya
30. Qual o seu maior sonho?

Algumas dessas perguntas foram elaboradas para coletar as informações necessárias sobre os sujeitos, para conhecê-los (perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28 e 30) e outras foram utilizadas apenas para compor a brincadeira do caderninho e facilitar a aproximação com as crianças (perguntas 8, 11, 14, 25, 29, 15, 17, 18, 20 a 30).

De acordo com as respostas, detectamos que a maior parte dos alunos reside nos bairros que compõem o balneário da Barra do Jucu e redondezas. As famílias são, em sua maioria, compostas por pais (biológicos ou não) com quatro ou mais filhos.

Em poucos casos, os responsáveis legais pelas crianças são as avós. Cinco crianças têm pais separados e a nova família é constituída por madrasta/padrasto.

No geral, 30% das famílias têm escolaridade entre 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, 60% são analfabetos funcionais, 20% concluíram o Ensino Médio e apenas 2% cursam o Ensino Superior. Com relação à religião, predominam os evangélicos, cerca de 80%.

No que tange ao trabalho, 60% são trabalhadores autônomos, dona de casa e os demais dividem-se entre assalariados e desempregados. 50% possuem casa própria e só 40% têm um quarto só seu.

Dentre as atividades que as crianças costumam fazer após o término das aulas, a principal delas era cuidar dos irmãos menores. Oitenta por cento das crianças possuem algum aparelho de informática ou eletroeletrônico (*videogame, tablet, computador, PSP*) além dos aparelhos de televisão. Alguns deles, inclusive, possuíam seu próprio aparelho celular e computador.

Esse dado é, ao mesmo tempo, relevante e preocupante. Relevante no sentido de que desconstrói a tese de que crianças de periferia, ainda que de classe baixa, não têm acesso às mídias digitais e precisam fazê-lo via escola que, por sua vez, não atende à demanda sociocultural.

### Diário de Campo

Uma vez que investigamos a leitura literária em cenário social diferente do qual atuamos, o registro de nossas interações no campo de pesquisa em seus variados níveis foi realizado, graças a esse importante instrumento, utilizado durante todo o período da investigação/ intervenção.

Após cada roda, impreterivelmente, anotávamos tudo o que havia acontecido no campo de pesquisa; de fato organizávamos os dados observados, colhidos. Entendemos que as anotações produzidas tornaram mais viva a pesquisa e complementaram as outras técnicas utilizadas.

## Questionário

A fim de entendermos o papel do bibliotecário na escola elaboramos um questionário composto por perguntas fechadas e abertas. O questionário proposto foi elaborado a partir dos seguintes eixos norteadores: dados sobre a sua escolha profissional, expectativas a respeito do projeto que iríamos aplicar e seus reflexos, repercussão na escola e na vida dos sujeitos da pesquisa, enfim se houve ou não influência na motivação de ler. Entretanto, não pudemos aplicá-lo por não haver esse profissional na escola.

## Entrevista Semiestruturada

Há três tipos de entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p. 33). Esses tipos de entrevistas são conhecidos na literatura por entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Apesar de a literatura trazer outras nomenclaturas, adotamos essa terminologia por, concordando com Manzini (2003), achá-la mais adequada.

A entrevista não estruturada é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva; a entrevista estruturada é conhecida como entrevista diretiva ou fechada, e a entrevista semiestruturada é conhecida com semidiretiva ou semiaberta. No presente trabalho, adotamos a nomenclatura entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à

entrevista. Reitera que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa, fato que nos alerta para importância de um roteiro prévio.

Por isso Manzini (2003) salienta a necessidade de um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. A autora também considera que esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu – o roteiro – frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada.

Foi realizada entrevista semiestruturada com a professora regente. A escolha desse tipo de entrevista justificou-se pela flexibilização possível entre entrevistadora e entrevistada no que se refere às questões propostas. Apesar de se pautar em um roteiro pré-estabelecido, a entrevista realizada também foi se constituindo durante o processo de interlocução, no qual novas questões e problemas foram levantados e puderam enriquecer a interação verbal entre entrevistadora e entrevistada, em meio aos nossos registros e observações do contexto pesquisado. Algumas das questões propostas serão apresentadas no quadro seguinte:

QUADRO 1: Questões propostas nessa pesquisa para a entrevista  
semiestruturada individual

<b>Questões propostas à professora regente</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você já usou as Rodas de Leitura como prática de incentivo à leitura? Se a resposta for afirmativa, relate como foi a sua experiência.</li> <li>2. Qual sua concepção das Rodas de Leitura nas práticas de incentivo à leitura?</li> <li>3. Você acredita que as Rodas de Leitura podem contribuir para a formação do leitor crítico, além de motivar o aluno a continuar lendo? De que modo?</li> <li>4. Como foi participar dessa vivência? O que achou da participação dos alunos?</li> <li>5. O que mudou nos textos dos alunos nas aulas subsequentes às Rodas de Leitura?</li> <li>6. Você tem alguma sugestão para acrescentar ao Projeto?</li> </ol>

Fonte: Do autor

### Relato escrito e oral

O nosso corpus, instrumento de produção de dados, foram os relatos escritos produzidos pelos alunos participantes das rodas, pelo diretor da escola e pela professora regente. Para tanto, elaboramos um formulário próprio, que consta do apêndice. Nele, sem se identificar, o aluno marcava um “x”, externando se gostou ou não de participar da oficina. Em seguida, produzia um texto, gênero textual a sua escolha, narrando a experiência durante a roda. Foram produzidos 40 (quarenta) relatos a partir das práticas. Além de um relato produzido pelo diretor da escola e 5(cinco) relatos produzidos pela professora regente do 5º V01 ao final de cada oficina.

Quanto aos relatos orais, foram espontaneamente gerados, ao final de algumas rodas pela professora regente. Por estarmos filmando a oficina, a câmera estava ligada e captou seu depoimento, sem um roteiro pré-estabelecido.

### Observação participante

Durante todo o processo investigativo, observamos como pesquisadora as reações, a relação entre os sujeitos envolvidos e as questões que pretendíamos verificar. Num primeiro momento, foi uma observação indireta do espaço e da turma do 5º V01, a fim de conhecer o campo de investigação e participando da construção coletiva do projeto a ser aplicado.

Num segundo momento, foi uma observação participante mais direta, intensiva até. Da observação participante, nos apropriamos do aspecto interativo como pesquisadora/professora, por meio da participação nas rodas, então, a ser pesquisadas. Ao mesmo tempo em que participávamos das rodas como leitora guia, procuramos, também, observar atitudes, comportamentos, opiniões e sentimentos que compunham nosso cenário habitual, no caso a sala de aula, e quando não atuávamos como leitora guia, nos posicionamos como observadora de fato.

Nos cenários da pesquisa – a biblioteca escolar e a sala de informática – a observação foi além do ver e ouvir, pois havia o nosso envolvimento total nas etapas constituintes do trabalho, dessa forma pudemos sentir os sons, cheiros, as reações emotivas dos envolvidos, os problemas e imprevistos surgidos no percurso, os quais se tornaram dados importantes registrados em nosso diário de campo.

### Filmagens e fotos

Durante a pesquisa, foram produzidos dados visuais: todas as oficinas/rodas foram filmadas e fotografadas. As imagens armazenadas a partir do registro feito foram utilizadas como corpus e dados a fim de ilustrar a pesquisa.

### 3.6 O CADERNO PEDAGÓGICO

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Paulo Freire

Nossa proposta de pesquisa buscou implementar uma intervenção pedagógica a fim de contribuir no processo de formação do leitor, bem como dar suporte ao trabalho docente, ou seja, um produto educacional simples, objetivo, facilmente aplicável e adaptável às diferentes realidades. Para tanto, optamos pela confecção de um Caderno Pedagógico direcionado ao professor de Língua Portuguesa.

O objetivo do nosso Caderno Pedagógico é apoiar e contribuir com o desafio a que se dedicam professores do Ensino Fundamental I em sala de aula, e também, os professores de Língua Portuguesa, em geral: a formação de leitores literários.

Julgamos necessário dividi-lo em partes: a fim de justificarmos nossas escolhas, propomos, inicialmente, alguns conceitos importantes sobre a Literatura como Experiência, a formação do leitor e apresentamos a roda de leitura como estratégia, prática leitora que corrobora na formação do leitor literário. A seguir, apresentamos cinco propostas de intervenção pedagógica, formuladas e realizadas durante a nossa pesquisa, seguidas de propostas de produção textual, uma para cada oficina realizada, que podem ou não ser usadas num segundo momento pelo professor que quiser dar continuidade ao trabalho, indo além da leitura e desenvolvendo também a escrita. Finalmente, sugerimos outras obras, de autores da literatura produzida no Estado do Espírito Santo e da literatura infantojuvenil brasileira, que podem ser utilizadas durante as rodas.

Nossa intenção é que o último ano do Ensino Fundamental I não seja apenas uma transição ou apenas uma preparação para o Ensino Fundamental II, mas sobretudo, que seja um período em que se solidifique o leitor do texto literário, não permitindo que se rompa a magia entre os contos infantis – trabalho que teve seu começo nos anos iniciais – e a maturidade dos clássicos pretendida nos anos subsequentes.

Os procedimentos sugeridos nesta proposta de intervenção estão divididos em etapas a serem realizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, sempre com a mediação do professor/leitor-guia.

Há, durante todo o tempo, uma preocupação em motivar para a leitura literária, para uma experiência com a literatura por meio de estímulos prévios que vão variar de acordo com cada roda; cautela no decorrer do processo em aplicar atividades que exijam o esforço interventivo do aluno na construção dos sentidos; e, por último, a tentativa de expansão das ideias com a extrapolação do texto a partir da temática abordada.

As referidas etapas de trabalho precisam ser cuidadosamente exploradas, com atenção aos detalhes de reação dos aprendizes de modo que a leitura literária possa ser aproveitada potencialmente, mas vale ressaltar que nada é rígido, tudo dependerá do grupo e do momento. O importante é a sensibilidade do professor/leitor-guia na condução do processo.

A proposição pode se estender por várias aulas, partindo do princípio de que um leitor não se forma de modo instantâneo.

Desde a motivação até a extrapolação do texto, todas as atividades são pensadas para propiciar a reflexão e a criticidade ao aluno. Destacamos que mais importante do que identificar pontos de vista e marcas linguísticas que os caracterizem, inferir, comparar opiniões, apontar trechos que considerem significativos na relação entre textos e a reconhecer papéis sociais representados na obra literária é deixar o texto falar e que o professor trabalhe essa fala na direção de um desvelamento, pelo próprio leitor, da realidade por meio do imaginário, procurando-se nessa aventura uma vivência prazerosa. O que vale é o leitor crescer em sua consciência do mundo e da linguagem, ou seja, um quase nada de teoria entra em cena.

O intuito é apresentar uma proposta que possa ser facilmente adaptada para qualquer obra literária, a juízo do professor. Ressaltando que é preciso ser criterioso na escolha do texto/livro, de modo a atender às demandas dos alunos. Nesse sentido, conhecer o perfil do público-alvo é importante, pois o material com possibilidade para ser muito produtivo em um determinado contexto, pode não produzir os mesmos resultados em outro.

Enfim, que este Caderno Pedagógico possa favorecer o trabalho dos professores e proporcionar, aos alunos, uma experiência singular com o texto literário. Vale ressaltar que, o Caderno será validado por meio de uma formação para professores e que o mesmo será disponibilizado em formato de *E-book*.

## **4 FAZ TEMPO QUE A GENTE CULTIVA/ A MAIS LINDA ROSEIRA QUE HÁ...” PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **4.1 A PALAVRA DO OUTRO: REVISÃO DE LITERATURA**

“Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Mikhail Bakhtin

O objeto de investigação de nossa pesquisa é a roda de leitura, uma prática, uma experiência literária capaz de formar leitores no ensino fundamental, resgatando a força da narração como um recurso educativo, emancipatório e humanizador. Por isso, é importante dialogarmos com os pares, com outros trabalhos que exploram a mesma temática: formação de leitores, a leitura literária e os escritos de Walter Benjamin (2012).

Para o levantamento das dissertações e das teses, buscamos, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o descritor “formação de leitores” (com variações dos termos), produções acadêmicas em periódicos reconhecidos nacionalmente e no banco de Teses e Dissertações do PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras) e do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) desenvolvidas entre os anos de 2008 a 2015, que têm abordado o tema “formação de leitores”, “literatura”, “ensino”.

Esclarecemos que fizemos este recorte temporal, devido ao fato de que a partir do ano de 2008 ocorreu a implementação do Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo, tomando por base os descritores da Prova Brasil. Também, porque iniciou-se a implantação do projeto Aperfeiçoamento em Leitura e Escrita – ALE (Resolução CEE/ES n.º 1.900/2009) nas escolas estaduais de ensino fundamental, projeto que motivou nossa ida à escola cenário da pesquisa. O novo currículo estadual e o ALE fazem parte de uma série de ações implementadas no âmbito dos governos estaduais com o objetivo final de melhorar os índices dos principais

indicadores que avaliam o desempenho da Educação e atingir a meta do IDEB, prevista pelo governo federal, até o ano de 2020.

Como exemplo, têm-se abaixo algumas dissertações sobre formação de leitores, leitura e/ou literatura defendidas nos últimos anos no PPGE da UFES:

Quadro 2 – Dissertações do PPGE

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Orientador (a)</b>
Práticas docentes de leitura e escrita no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas públicas do município de Vitória (ES)	Laura Maria Bassani Muri Paixão	2014	Erineu Foerste
Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa provinha Brasil	Ana Paula Rocha Endlich	2014	Cláudia Maria Mendes Gontijo
A Educação Ambiental nos Encontros do Congo com os Cotidianos Escolares de uma Escola Municipal da Barra do Jucu, Vila Velha, ES.	Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi	2014	Martha Tristão
A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social.	Fábio Mota Salvador	2013	Erineu Foerste
O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960.	Eliete Aparecida Locatelli Vago	2013	Cleonara Maria Schwartz
Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES	Gisele Santos de Nadai	2013	Cleonara Maria Schwartz

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Orientador (a)</b>
Práticas de Leitura em um hospital do Município de Vitória – ES	Clediluce Santana	2012	Cláudia Maria Mendes Gontijo
Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública	Janaína Silva Costa Antunes	2011	Cláudia Maria Mendes Gontijo
Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha	Rachel Curto Machado Moreira	2010	Erineu Foerste
O trabalho com a Literatura na Educação Infantil	Luciana Domingos de Oliveira	2010	Cleonara Maria Schwartz
Obrigação ou prazer: o mundo da leitura de alunos do curso de Letras-Português da UFES	Regina Lúcia Egito Soares	2010	Cleonara Maria Schwartz
Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão”	Andressa Dias Koehler	2008	Regina Helena Silva Simões

**Fonte: Do autor.**

Tomamos do quadro acima a pesquisa de Roldi (2014), tendo em vista que a mesma se apoia na produção narrativa com os cotidianos, com a intenção de problematizar os saberes e fazeres produzidos nos encontros entre a produção cultural que se propôs investigar, o congo, com as práticas escolares cotidianas. Ou seja, apesar de à primeira vista o tema “educação ambiental” causar um estranhamento ao tema da presente pesquisa há uma aproximação entre o caminho trilhado pela pesquisadora e os nossos em nossa pesquisa: as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa sinalizarão burlas às hierarquizações curriculares, culturais em relação às práticas de leitura literária em nossas escolas vão além das propostas instituídas, se colocando como potências para a produção de saberes. Assim como as oficinas de “congo” possibilitaram “outra” alternativa para a produção de subjetividades e para troca de saberes, em nosso projeto, as oficinas literárias também se propõem ao mesmo.

A pesquisa *A Educação Ambiental nos Encontros do Congo com os Cotidianos Escolares de uma Escola Municipal da Barra do Jucu, Vila Velha, ES* também foi relevante porque tem o mesmo cenário de pesquisa do nosso trabalho: ambas se situam numa escola de ensino fundamental na Barra do Jucu, em Vila Velha, ES.

Vale destacar ainda outra pesquisa que dialoga com a nossa: *Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha*, pois a autora propõe uma reflexão sobre o papel que a literatura tem exercido nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e porque ambas observam práticas de leitura literária, além de ter como cenário, também, uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de Vila Velha, ES.

Moreira (2010), após traçar um panorama da história do ensino de Literatura no Brasil, traz à voga referenciais de autores que têm se preocupado em ressignificar práticas pedagógicas de leitura literária, dentre eles Walter Benjamin, teórico que embasa nossa pesquisa.

Após realizar o diálogo de suas experiências com a palavra de estudiosos como Walter Benjamin e Jauss, a pesquisadora encerra o trabalho com a apresentação de um projeto de leitura literária realizado com alunos da 8ª série (9º ano), descrevendo todos os momentos de desenvolvimento do projeto que, posteriormente, deu origem a outro desenvolvido com alunos da 3ª série (4º ano) da mesma escola. Esse será o ponto em que as duas pesquisas se distanciam: os discentes que constituem o *corpus* a ser analisado não pertencem à mesma faixa etária. No entanto, a observação feita após a realização dos dois projetos desenvolvidos por Moreira (2010, p. 119) de que “[...] espaços alternativos, como a biblioteca escolar, o jardim da escola, o pátio, praças, todo o contexto comunitário dentro ou próximo à escola podem ser usados para incentivar e promover nos alunos o gosto pela leitura literária” vem ao encontro da presente pesquisa, visto que a proposta é, justamente, que ela ocorra no ambiente da biblioteca da escola e/ou em outro espaço alternativo.

A seguir, procedemos à pesquisa por dissertações defendidas nos últimos anos no PPGL da UFES. Seguem abaixo os trabalhos relacionados à leitura literária ou à formação do leitor:

Quadro 3 – Dissertações do PPGL

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Orientador (a)</b>
Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES	Arnon Tragino	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
O trançar de uma trajetória: o feminino em Bisa Bia, Bisa Bel	Lucinei Maria Bergami	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Apropriações do livro didático de Literatura em diálogo com professores e alunos	Héber Ferreira de Souza	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Os avatares da cultura italiana em "Karina", romance de Virgínia G. Tamanini	Silvana Costa Bissoli	2015	Ester Abreu Vieira de Oliveira
Literatura, videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade	Adriana Falchetto Lemos	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Interseções entre a literatura e o jornalismo: uma análise do discurso literário no Brasil a partir de realidade e de Piauí	Isabela Cristina Milagres Baltazar	2015	Orlando Lopes Albertino
Patativa do Assaré e a Identidade Sertaneja: oralidade, memória e religiosidade	Poliana Bernabé Leonardeli	2009	Sérgio da Fonseca Amaral

**Fonte: Do autor.**

Infelizmente, a pesquisa feita no Banco de Teses do PPGL-UFES nos últimos sete anos de defesa utilizando os descritores formação de leitores, leitura literária não se mostrou tão profícua como ocorreu com o Banco de Teses do PPGE – UFES. Constatamos que há muitos trabalhos cujo foco de investigação são obras de escritores capixabas, brasileiros e estrangeiros, não obstante apresentam alguns pontos de aproximação, nenhum deles elege a formação do leitor, a leitura literária como objeto de pesquisa. O livro didático, os jogos de videogame, o jornalismo e o

vestibular da UFES foram apenas pontos de interseção de pesquisa com leitura e literatura.

Por isso, dentre os trabalhos do quadro 2, selecionamos a dissertação de Leonardeli (2009) tão somente por abordar a memória coletiva. Mesmo não tendo o objeto de estudo igual ao de nossa pesquisa, ao resgatar a poesia de Patativa do Assaré, distinguindo-a por expressar uma situação particular na literatura brasileira: a construção da identidade sertaneja, foi necessário partir da oralidade, temática que também dialoga com a pesquisa por nós proposta.

Em seguida, propomos um terceiro quadro, com teses pesquisadas no Banco de Teses do PPGE da UFES nos últimos anos considerando os descritores “leitura literária, formação de leitores, práticas de leitura, educação”.

Quadro 4 – Teses do PPGE

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Orientador (a)</b>
Memórias Imagéticas Revisitando as Narrativas Infantis em Contexto Escolar de Ensino Fundamental	Fernanda Monteiro Barreto Camargo	2014	Gerda Margit Schutz Foerste
“Na boca da noite, um gosto de sol”; leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de Professores de Língua Portuguesa	Geraldo Bassani	2014	Regina Helena Silva Simões
A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores	Letícia Queiróz de Carvalho	2012	Erineu Foerste

Fonte: Do autor

Vale a ressalva que nenhuma tese foi desenvolvida no PPGL da UFES com um objeto de pesquisa com algum ponto de contato, com as palavras-chave leitura, literatura e educação.

Na perspectiva de hierarquizar os trabalhos com mais aproximação temática, ou seja, que desenvolveram discussões sobre formação, leitura literária e educação analisamos três pesquisas do PPGE, respectivamente de Fernanda Machado Monteiro Barreto (2014), Geraldo Bassani (2014) e Leticia Queiróz de Carvalho (2012). Destacamos que comparativamente ao número de dissertações, há uma redução acentuada no número de pesquisas em nível de doutorado dedicadas a esses temas discutidos aqui. Excertos dos resumos de tais pesquisas são úteis para a compreensão do que pretendem:

Indaga-se de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças? Investiga, em uma classe de 27 crianças do 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, as memórias imagéticas cultivadas e silenciadas em contexto escolar(...) Discutiu as narrativas presentes nos ambientes da escola e analisou a relação entre a prática pedagógica e a mediação da Arte na formação dos sujeitos partindo do trabalho colaborativo do professor de Arte com o professor regente. Buscam estabelecer diálogos com Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) e as mediações entre afetividade e conhecimento. Com Benjamin (1984, 1985, 1991, 1993, 1994, 2002, 2005, 2011) e os conceitos de narrativa e experiência, a partir da compreensão do valor da produção das crianças, propôs uma reflexão sobre as bases da construção filosófica-metodológica do ensino das artes nas séries iniciais (CAMARGO, 2014, p.10).

Busca compreender, por meio da perspectiva da História da Educação no Espírito Santo, a constituição da Literatura como disciplina escolar, bem como as estratégias de seu ensino, especialmente o uso do texto literário em sala de aula, ou em trabalhos extraclasse. Analisa a narrativa de professoras de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, entres as décadas de 1960 e de 1980, época da instituição da Lei 5.692, de 1971, que concebia a educação como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática e desenvolvimentista. Lança mão, além das narrativas das professoras, de documentos, da letra da lei, de diretrizes oficiais, e de publicações acadêmicas e didáticas da época; orientando-se, para a análise, nas proposições de Ginzburg (2002, 2003, 2007), especialmente as noções de multiplicidade de fontes e de relações de força (BASSANI, 2014, p.9).

A pesquisa tem como objetivo o ensino de literatura na formação de professores, no que diz respeito as relações estabelecidas entre a Universidade e os espaços não escolares, a partir da crença no viés social da literatura e da leitura que não se configura apenas no interior do ambiente escolar, perpassando, pois, nossas relações e práticas sociais (BENJAMIN, 1996; FREIRE, 1987, 1996). Buscam-se responder questões como: é possível estabelecermos diálogos entre a literatura trabalhada na Universidade e a literatura vivida em espaços não escolares? Que professor de Literatura e Língua Portuguesa pretende-se formar nos cursos de graduação? Que mudanças poderiam ser realizadas nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar? (CARVALHO, 2012, p.8).

A pesquisa de Camargo (2014) *Memórias Imagéticas – revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental*, interessa a nossa pesquisa por discutir as narrativas presentes nos ambientes da escola, utilizando múltiplas fontes de pesquisa como fontes bibliográficas, entrevistas, filmagens, os “cadernos de perguntas” e respostas e, assim como nós, relatos das narrativas infantis. Ainda vai dialogar com o presente trabalho porque seu aporte teórico contempla, dentre outros autores, Benjamin (2012) e os conceitos de narrativa e experiência do filósofo alemão, também nosso teórico referência.

É conveniente destacar na pesquisa de Bassani (2014) a retrospectiva histórica da literatura como disciplina escolar e o uso do texto literário em sala de aula. O ponto alto do trabalho é a ocorrência do estudo das narrativas de professoras de Língua Portuguesa entre as décadas de 1960 e 1980, conforme o enfoque dado no título lírico da tese *“Na boca da noite, um gosto de sol”: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de Professores de Língua Portuguesa*. A maior aproximação com nossa pesquisa, no entanto, é ter Benjamin como um dos teóricos que a embasam.

A pesquisa de Letícia Queiróz de Carvalho *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores* (2012) apresenta logo no título uma semelhança mais direta com a nossa proposta de pesquisa. Porém, ao trazer à tona a formação do professor em relação à leitura literária, o faz em nível da graduação. O ponto maior de contato entre as pesquisas, sem dúvida alguma, é seu aporte teórico ancorado em Bakhtin, Freire e, sobretudo, Benjamin. Mesmos autores que dialogam na presente pesquisa. Além, é claro, de outras questões importantes como o interesse pela oposição existente entre o cânone literário estabelecido pela academia e a literatura lida em espaços definidos como não escolares.

Usamos o portal da CAPES, posto que nos propicia uma gama de pesquisas que podem dialogar com o nosso trabalho. Dentre muitos, destacamos o de Juchum (2009), porque ao se propor a investigar em que medida as concepções de leitura subjacentes às questões da Prova Brasil, instrumento de medida aplicado junto a crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos), estão

em consonância com as concepções de leitura de professores que atuam no Ensino Fundamental.

Num primeiro momento da pesquisa, Juchum (2009) realizou um levantamento das diferentes visões sobre leitura, processamento da leitura, ensino e avaliação da leitura, além de trazer dados estatísticos relevantes, que muito contribuirão com a nossa proposta de pesquisa.

Sua dissertação intitulada *Concepções de Leitura Inerentes à Prova Brasil Versus Concepções de Leitura de Professores do Ensino Fundamental* discute que se uma das principais atribuições da escola é capacitar o aluno à leitura compreensiva, por que os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas, entre elas a Prova Brasil, ainda são tão ruins?

A fim de auxiliar os professores a conhecerem melhor essas avaliações e a refletirem sobre sua prática pedagógica dando melhores condições a esses de desenvolverem a compreensão leitora, faz um estudo das concepções de leitura inerentes às questões da Prova Brasil. A partir do exposto, a questão essencial que Juchum (2009) coloca é: como ressignificar o percurso de formação de um leitor competente para alterar os resultados ruins apresentados pelos alunos na realização da Prova Brasil?

A constatação obtida após a pesquisa é que aprender a ler é também um ato social e cultural e não apenas individual, de um indivíduo isolado. Diante disso, fica evidente que a formação de um leitor competente não é algo natural, mas exige investir no seu desenvolvimento, através da interação entre autor-texto-leitor. Em função disso, não é possível atribuir a culpa a apenas um dos atores envolvidos nesse processo. Acredita-se que é justamente a soma de esforços (aluno, professor, escola, sociedade e governo) que poderão garantir o sucesso dos alunos nessas avaliações e, especialmente, na sua formação como verdadeiros cidadãos.

Por isso, apesar da pesquisa de Juchum (2012) se distanciar da nossa pesquisa quanto ao *objeto* analisado, em relação à metodologia adotada, o público-alvo da pesquisadora são alunos do mesmo segmento do Ensino Fundamental, o 5º ano, também escolhidos como participantes em nossa pesquisa e os conceitos

defendidos são os mesmos: a escola precisa trabalhar mais ou de forma diferente, desde os anos iniciais, para garantir a todos os seus alunos o desenvolvimento da compreensão leitora, melhor dizendo investir na formação do leitor literário. O leitor se constrói no transcorrer de sua vida. Ou seja, ela defende que a leitura consiste especialmente na tarefa de atribuir sentido ao mundo em que vivemos. As pesquisas também se aproximam ao abordar o papel das estratégias de leitura. Para isso, entre outros autores, utiliza os conceitos de Bakhtin, Freire, Silva, dentre outros, que fazem parte do referencial teórico da presente pesquisa.

Acreditamos ser também necessária a interlocução com artigos e trabalhos acadêmicos publicados em anais de eventos nacionais na área de educação e de leitura, bem como os textos publicados em revistas de circulação nacional na área educacional. Por isso, mapeamos trabalhos relacionados ao ensino da literatura, formação do leitor, educação literária. Dentre um universo imenso de trabalhos, destacamos o de Pereira (2015), publicado na Revista Contexto, uma publicação semestral do Programa de pós-graduação em Letras (2015) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O artigo intitulado *Dados para o subsídio a práticas da leitura de literatura na escola: um círculo de leitura* apresenta reflexões oriundas da aplicação de um projeto alocado no terreno das práticas da leitura, cujo foco incidu sobre a inserção, no ambiente escolar, do chamado “círculo de leitura”.

Para tanto, ancorou-se nas teorias contemporâneas da literatura, da leitura e da cultura. Ciente de que a leitura nos obriga a acatar diferentes campos disciplinares para com eles dialogar, Pereira (2015) propõe pensar esta prática na horizontalidade dos campos citados, para, com isto, potencializar leituras e gerar sentidos, alcançando, assim, os leitores “de carne e osso”, presentes nos bancos escolares.

Utilizando-se dos conceitos de autores como Bloom (2001), Yunes (2003), Freire (1987), dentre outros, esse artigo dialoga com a presente pesquisa ao mostrar, a partir do material coletado nos “círculos de leitura”, a potência da literatura, enquanto linguagem se aproximada de outras expressões culturais e da cultura absorvida pelos sujeitos e seus contextos, capaz de gerar sentido, da mesma forma que pretendemos demonstrar com as rodas de leitura. Além disso, este artigo ao registrar, num breve percurso, alguns dados, contribui para “[...] o subsídio a práticas

leitoras, que envolvem a leitura de literatura, no universo da escola”, como as que são foco em nossa pesquisa (PEREIRA, 2015, p. 399).

Outro artigo destacado é o de Santí (2012) publicado na Revista *Educação & Sociedade*, publicação trimestral do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. O artigo intitula-se *Walter Benjamin: Tempo de Escola – Tempo de Agora. Prolegômenos para uma Educação para dias Feriados*. Pensar a tarefa da educação e seus modos de operação na contemporaneidade é o propósito deste artigo. Pretende operar, então, a conexão de noções presentes no pensamento de Benjamin e outras relacionadas à educação, à escola e à infância (da educação, das pessoas), demonstrando assim, a atualidade – enquanto gerar um encontro de nosso tempo com o dele – do pensamento benjaminiano. Nesse sentido, o trabalho da autora assemelha-se muito com essa pesquisa, pois entende o processo da educação como experiência fundadora capaz de constituir indivíduos aptos a ler e criar a si e o mundo, trazendo vida a um cotidiano escolar massacrante. Enfim, o propósito deste artigo é relacionar o pensamento de Walter Benjamin com o universo da educação e da infância, através da noção de tempo.

A infância, para Benjamin, representa a suspensão do tempo vazio e linear, em favor de um tempo “artístico”, um tempo de “dias feriados”. A educação, em sua forma tradicional, trabalha com a formação da criança para o tempo linear, mas a infância, em sua potência revolucionária, é a suspensão do tempo como repetição mecânica, em favor de um tempo artístico, um “tempo de agora”. Com base na constelação conceitual construída por Benjamin, Santí (2012) pensa uma agenda voltada para o futuro da educação, onde a escola deve, então, voltar seus investimentos para o tempo intensivo, o das surpresas, o dos cortes, o do inusitado. O artigo aponta para a educação pensada como experiência de outra temporalidade – aquela que se faz num encontro intensivo entre coisas e pessoas, livre e aberto para o inédito, aberto para o radical e para o agora.

A autora defende ainda que a educação, em sua forma tradicional, trabalha com a formação da criança para o tempo e o espaço lineares. É através da institucionalização do tempo que se produz a domesticação necessária ao mundo adulto, voltado para o trabalho. Segundo Santí (2012, p.215), a “[...] infância, em sua

potência revolucionária, é a suspensão do tempo linear, morto, em favor de um tempo artístico que é capaz de romper com a experiência do tempo como repetição mecânica”.

Apesar de nos distanciarmos do artigo por não termos como foco a infância, nem o objetivo de estudar as relações de tempo no cotidiano da escola, concordamos quando Santí (2012, p.215) afirma que a escola pode “[...] voltar seus investimentos para o tempo intensivo, o das surpresas, o dos cortes, do inusitado, que se apresenta num agora não planejado, um tempo de dias feriados!” Para ela e para nós, esta educação, este tempo, constitui-se de pequenos (ou grandes) desvios de rota conforme irrompam situações inusitadas, reações não esperadas, alquimias impensadas. As rodas de leitura seriam uma proposta de reafirmar esse cotidiano vivo, essa possibilidade de uma escola transformadora. Percebemos que a autora faz uma interessante analogia com esta “escola do futuro” x “tsunami”. Poderíamos conceber a estratégia da roda de leitura, como um pequeno deslocamento capaz de gerar grandes transformações. Ou seja, “[...] a partir da disponibilidade desta “escola do futuro[...]”, algo como um efeito “[...] tsunami: uma educação em que pequenos deslocamentos geram grandes transformações” (SANTÍ, 2012, p. 215).

Considerando as análises feitas sobre algumas teses, dissertações e artigos científicos foi possível observar que o tema formação de leitores é questão premente nos trabalhos acadêmicos. Porém, percebe-se também que não é um tema esgotado, pois muitos são os desafios que os docentes têm encontrado em busca de metodologias que privilegiem o trabalho com o texto literário em sala de aula, sem falar na formação de novos leitores. Além da importância do encontro com a palavra do outro, que descortina novas possibilidades de trabalho, cria novos questionamentos acerca dos temas estudados e, sobretudo, faz com que nos sintamos pertencentes a uma comunidade de pesquisadores que enfrentam dificuldades, em meio às tensões próprias do processo de pesquisa, mas que também se movimentam no trânsito educacional em busca de novos caminhos e de opções de trabalho.

## 4.2 APORTES TEÓRICOS

### 4.2.1 Experiência e Leitura (A leitura como Experiência)

“A experiência vivida é o alimento da narrativa”.

Walter Benjamin

Este capítulo tem o objetivo de investigar o conceito de *Erfahrung* (experiência) e a sua relação com a leitura de textos literários. Para tanto, algumas indagações pertinentes a esta pesquisa, se apresentam: Quais significados a *Erfahrung* pode promover no leitor? Que sentidos diversos podem ser produzidos no texto literário? Quais abordagens o conceito de *Erfahrung* suscita? Como se dá a relação texto-leitor com a *Erfahrung*? Por que é importante trabalhar leitura literária articulando com a experiência do coletivo? Qual a relação da *Erfahrung* com a leitura literária?

A leitura dos ensaios, de Walter Benjamin, considerado um dos mais fecundos pensadores da Alemanha no início do século XX, traz importantes reflexões filosóficas para a área da Literatura e das Ciências Humanas em geral, a partir da revisão crítica de alguns aspectos já sedimentados em nossas práticas. Alguns conceitos presentes em seus textos são de extrema importância para o pensamento acerca da leitura como prática social em uma sociedade que, como nos dias do ensaísta alemão, parece ter perdido a noção da experiência coletiva ao privilegiar a informação e a rapidez da comunicação em detrimento das narrativas orais, como ressalta Carvalho (2013, p.1).

Na obra de Walter Benjamin, encontra-se um conjunto complexo de reflexões produzidas nas primeiras décadas do século XX, em torno de variadas relações estabelecidas entre história e linguagem, imagem e pensamento. O ensaísta alemão produziu um estudo decisivo no qual a linguagem não pode ser considerada como mero instrumento de elaboração dos dados da realidade nem como simples abstração, mas é pensada como campo no qual emerge uma intrincada rede de relações entre conhecimento e experiência.

Para o filósofo, ao pensar a obra de arte e o contexto urbano (2012c), a linguagem é o *médium* espiritual e histórico da experiência. Esse conceito está intrinsecamente relacionado, em seus escritos, ao pensamento de que todas as manifestações e

expressões humanas podem ser concebidas como linguagem e, essa, por sua vez, é então pensada na sua dimensão simbólica, ao contrário do que pretendiam os filósofos do esclarecimento quando apontavam, como condição para o verdadeiro conhecimento, uma racionalidade que separava o imaginário do pensamento. Para ele, o paradigma estético é fundamental, indo na contramão do pensamento iluminista científico de então. A partir do acolhimento do conceito na imagem, evidenciam-se novas formas de conhecer. Benjamin põs em xeque uma concepção linear de conhecimento baseada no *continuum* da própria história, desenvolvendo a crítica de um determinado modelo de razão e de racionalidade.

Segundo Pires (2014), nessa crítica, a Ciência e a Filosofia são pensadas como arte. O filósofo propõe não uma reterritorialização<sup>13</sup> dos saberes, mas, ao contrário, a sua desterritorialização, seguida de uma interrupção, um gesto de descontinuidade na estável cronologia da história. Da mesma forma que o *labirinto rizomático*, como metáfora do conhecimento, é algo em permanente construção, uma obra inacabada – aberta – que possui direções movediças, é conectável, modificável, o conhecimento é pensado por Benjamin (2012) de modo não linear; como uma paisagem urbana, a partir de lugares diferentes, fragmentariamente, nas reconfigurações da memória; não a partir de um lugar fixo, mas movendo-se em uma constelação de ideias.

Ao buscar uma experiência total e concreta do conhecimento, Benjamin (2012a) critica a institucionalização do saber. No ensaio “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2009), o filósofo alemão encontra nos artistas e nas crianças um outro entendimento do mundo. Ele se opõe aos padrões psicológicos, referindo-se à figura da criança como uma pessoa inserida na história e em uma cultura, da qual é também criadora.

Entretanto, o que entendemos por “experiência”? Em linguagem corrente, experiência possui várias conotações como ato ou efeito de experimentar;

---

<sup>13</sup> Deleuze e Guattari, são uma espécie de “pais” desta terminologia, introduzida principalmente através da obra *O Anti-Édipo* (publicado originalmente em 1972) e desdobrada sobretudo em *Mil Platôs* (1980) e *O que é a filosofia?* (1991). Simplificadamente podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.224); no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquímicos de corpos e coletivos de enunciação

conhecimento adquirido pela prática da observação ou exercício: possuir habilidade, perícia ou prática, ter experiência. Na modernidade, com o advento da técnica científica, experiência adquiriu mais um significado, podendo também ser entendida como: ensaio, tentativa para verificar ou demonstrar qualquer coisa, utilizando para isso métodos científicos. Filosoficamente, experiência significa o conhecimento transmitido pelos sentidos, ou seja, a apreensão sensível da realidade externa, cuja confirmação ou possibilidade de confirmação é empírica. Experiência é também concebida em caráter interno como ato de viver algo dado anteriormente a toda reflexão (MEINERZ, 2008, p. 20).

Nunes (2008), afirma que em Benjamin a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela *experiência*, mas que essa *experiência* não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca é por uma *experiência autêntica* e, esta busca, leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910. Revisita as tentativas filosóficas no anseio de encontrar a “verdadeira” *experiência*. A *verdadeira experiência*, conclui, nasceria da palavra poética, da relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição. Por isso, Benjamin (2012b) critica a modernidade que, substituindo a narração pela informação e a informação pela sensação, provocava a atrofia progressiva da experiência e apagava a marca do narrador, que proporciona o que viveu como *experiência* àqueles que o escutam.

Yunes (2008), que tem se dedicado ao estudo da leitura e da teoria literária, faz no ensaio — “Tchibum & pirlimpimpim” — um exame da experiência da leitura apresentando suas memórias de leitora, as quais têm início no mundo da imaginação construído pelos livros de Monteiro Lobato. A partir das sugestões de leitura do referido autor (obras de Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Jorge Luís Borges, Guimarães Rosa, entre outras), ela construiu sua própria narrativa sobre o mundo. Revela em seu depoimento que, foi pela experiência da leitura, muito antes que pudesse entender de políticas e ideologias, que começou perceber semelhanças e diferenças de pontos de vista e que os interesses podem aproximar ou afastar as pessoas. O texto literário não reclama interpretação, compreensão ou explicações, pois os sentidos dados à leitura são consequências da experiência com o texto lido.

Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas -, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica (YUNES, 2003a, p. 15).

No texto “Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais”, Kramer (2000), a partir de entrevistas com professores sobre a relação deles com a escrita e com a leitura, propõe entender essas habilidades como experiência baseada nos ensaios de Benjamin.

Leitura e escrita como experiências são, portanto, ações que passam para além do seu tempo de realização, são ações que convocam o papel da memória para não se desprezar o passado quando se propõe a se indagar sobre o futuro ou o presente. Nesse contexto, “[...] a leitura literária é compreendida como uma possibilidade de se resgatar a produção cultural crítica, capaz de contribuir para a formação de leitores e escritores, capaz de abrir-lhes um espaço de indignação e resistência [...]” afinal, a literatura tem, de acordo com Kramer (2000, p.25), “[...] o papel central de humanizar, de se contrapor a outras produções que desumanizam”.

#### 4.2.1.1 Dialogando com Walter Benjamin

“A condição para estar no mundo, dialogando com ele, em tudo o que isto implica, é a de tornar-se leitor da história, mas sobretudo das histórias dispersas pelos tempos e espaços, feitas de sonhos, às vezes delirantes, às vezes geradores, no compasso que vai do imaginário à busca do real”.

Eliana Yunes

O conceito de *Erfahrung* (experiência) atravessa toda a obra de Benjamin: desde um texto de juventude, escrito em 1913, intitulado *Erfahrung* (1933), em que o autor contesta o desinteresse dos entusiasmos juvenis em nome da experiência dos adultos, as teses de 1940 e fundamenta seu debate sobre esse conceito no momento histórico em que vivia – a transição das sociedades artesanais para o tempo do trabalho do capitalismo moderno.

No texto “Experiência e Pobreza” (1933), Benjamin rememora uma história que ilustra o quanto que a experiência transmitida de pai para filho tinha seu valor. A parábola conta a história de

[...] um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 2012a, p. 114).

Fica evidente que a experiência representa uma tradição e que vai se concretizar em uma temporalidade transmitida de geração em geração. Benjamin desenvolve dois conceitos importantes: o de *Erfahrung* (experiência) e o de *Erlebnis* (vivência) para compreendermos como que se dá a experiência.

De acordo com Nunes (2008, p. 78), “*Erfahrung* é a experiência bruta, e *Erlebnis*, é a experiência que sofre a intervenção da consciência” – também traduzida em língua portuguesa em algumas obras por experiência vivida. A *Erlebnis* traz a marca da cisão entre o intelectual e o místico [...], “[...] que opera a transferência da experiência além das palavras para a experiência que nomina o suprasensível e o inclui na esfera do conhecimento”, reforça Nunes (2008, p.78).

Segundo Carvalheiro e Zuin (2004, p.220), a *Erfahrung* vem do radical *Fahren*, ainda usado no alemão antigo no sentido de percorrer, em seu sentido literal, de atravessar um lugar durante uma viagem. Na visão benjaminiana, é a experiência coletiva, cuja matéria é o acervo dos acontecimentos pertinentes a uma dada comunidade. Seu ‘corpo’, feito de memória, edifica-se como narrativa responsável pelo elo entre as gerações. Esse tipo de experiência é caracterizada pela tradição compartilhada e perpetuada de geração em geração; já a *Erlebnis* vem de *Erleben*, que significa viver [...] “Trata-se de uma vivência sentida, e não refletida” (CARVALHEIRO; ZUIN, 2004, p. 220). “É a *Experiência* vivida, própria do indivíduo solitário, decorrência de seu embate isolado com o mundo” (BREDARIOLLI, 2007, p. 23).

É importante estabelecer que para Benjamin há diferença entre experiência e vivência. Kramer (2009), evidencia essa distinção feita por ele, da seguinte forma: vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado); na

vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita) e na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Reafirma-se, pois, o caráter histórico da experiência, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva.

Fato é que Benjamin insiste em focar a *Experiência* em toda sua obra, sobretudo porque o filósofo se preocupa com o comportamento da sociedade moderna, que com as inovações da industrialização se desvencilhou de valores e da tradição. Um dos costumes que essa sociedade desprezou é o de perpetuar a experiência através da narração. Para o filósofo alemão, a subtração da experiência de narrar desencadeia uma pobreza, que não é apenas privada, mas de toda a humanidade (BENJAMIN, 2012b, p. 115).

Tanto no texto “Experiência e Pobreza” (1933) quanto em o “Narrador” (1936) – ambos publicados na década de 30 – Benjamin trata a questão da *Experiência* explicitando que a *Erfahrung* enfraqueceu no mundo capitalista moderno devido à *Erlebnis* e que se faz necessária sua reconstrução para garantir “[...] uma memória e uma palavra comuns, [apesar] da desagregação e o esfacelamento do social” (GAGNEBIN, 1999, p. 9).

Para Gagnebin (1999, p.9) ressalta que Benjamin estabelece uma “[...]relação entre o fracasso da *Erfahrung* e o fim da arte de contar e acrescenta que a reconstrução da *Erfahrung* deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade”. Observa ainda que nos dois textos citados, Benjamin coloca que a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna.

A existência da *Experiência*, antes das grandes Guerras Mundiais e das Revoluções Industrial e Francesa estava atrelada a condições importantes como a tradição de transmitir a experiência através de relatos, ou seja, o ato de narrar ser comum, natural entre os membros de uma comunidade. Com o advento do capitalismo, a introdução de técnicas, a mecanização das atividades e outros fatores característicos da era moderna, a prática da narrativa compartilhada e transmitida de pai para filho sofreu degradação, provocando distanciamento entre as pessoas,

entre as gerações, um mundo acelerado, repleto de atividades e cobranças, com excesso de informações que são disseminadas *globalizadamente* através de meios de comunicação segundo após segundo, dificultando a nossa assimilação.

Apesar de recursos tecnológicos modernos e inovadores de comunicação que revolucionam nossa vida, que nos permitem conversar com várias pessoas que estão em lugares distantes e diferentes ao mesmo tempo, porém a falta de contato pessoal, do contato do narrador com o ouvinte, além de sucumbir com a prática da narrativa faz com que nos isolássemos, nos tornássemos individualistas, centrados em nós mesmos. A ausência da prática de narrar afeta as relações humanas. O discurso, as histórias, as narrativas das pessoas mais velhas do mundo moderno, detentoras de experiências inigualáveis não têm importância para os ouvidos da juventude, sobretudo na cultura ocidental, na qual os costumes, conselhos, experiências dos mais velhos são considerados descartáveis, inúteis. Os mais jovens desejam a ajuda servil dos idosos, seus préstimos e que até assumam a criação dos netos, mas não aceitam recomendações, conselhos, pensando serem ultrapassados.

A época em que se vive, do descartável, do consumismo, não favorece o aparecimento da memória, da experiência, o que nos torna empobrecidos. Por isso, quando se escuta uma narrativa, se torna responsável por ela, pois na relação narrador e ouvinte, o compromisso com o narrador é desencadeado no ouvinte. Segundo Moreira (2010, p.78), essa relação intrínseca “[...] favorece a afetividade, o respeito, a admiração e a valoração dos relacionamentos interpessoais, que podem ser elementos importantes a serem utilizados em atividades de incentivo à leitura literária”.

Além disso, de acordo com Benjamin (2012a), o que favorecia a *Experiência* àquela época era o trabalho artesanal e não o pré-capitalista, que vigorava no tempo dele. Gagnebin (1999, p. 10) diz que esse fato fundamenta “[...] um caráter de comunidade entre vida e palavra”, pois as relações existentes no contexto do trabalho artesanal, estritamente manual envolvem contato físico, desenvolvimento das tarefas mais lentamente, propiciando conversas, narrativas, diálogos e, conseqüentemente, o enriquecimento da própria *Experiência*.

Na sociedade capitalista moderna o trabalho manual foi substituído pelo técnico, desenvolvido por máquinas, por serviços automatizados e informatizados e as pessoas deixaram de desenvolver aquilo que é próprio do ser humano: relacionamentos que envolvem sentimentos. Com isso, acabaram se tornando seres individualistas, calculistas, desligados uns dos outros, envolvidos com diversas atribuições que tomam o tempo e não nos permitem mais conversar olhando nos olhos, contar histórias, pois chegam a pensar que é perder tempo. Na frente do computador as pessoas se isolam, esquecem que a vida humana deva ser cercada de experiências interpessoais.

Diante disso, acreditamos ser importante inserir nas práticas pedagógicas de leitura literária, atividades que desenvolvam o contato direto dos alunos com a leitura, com o livro e com narrativas, atividades que proporcionem a eles momentos de interação leitor-texto-leitor, mas também, interação entre os alunos por intermédio da socialização das histórias lidas, narradas, experienciadas.

Se nos falta nos dias de hoje o trabalho manual, os movimentos precisos do artesão, que manuseia sua matéria-prima e detém o conhecimento de todas as etapas do processo de criação, respeitando a matéria que transforma para estabelecer uma relação profunda com a atividade narradora, visto que esta é, de certo modo, “[...] uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra”, como frisa Gagnebin (1999, p.11), precisamos, enquanto professores, buscar alternativas para desenvolver a atividade criadora dos alunos e proporcionarmos momentos em que possam ter experiências enriquecedoras com a leitura, que transformem atitudes, pensamentos, sentimentos, ou, mesmo que não haja transformação, que lhes seja permitida a experimentação da *Erfahrung*.

Benjamin trata ainda de uma – a terceira – condição de realização da *Experiência*, observada no momento histórico em que vivia: a dimensão utilitária, prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma *sapiciência*, que seus ouvintes podem receber com proveito. Essa *sapiciência* prática colocada aqui muitas vezes é entendida pelos ouvintes como sendo um conselho, uma sugestão, um ensinamento moral ou até mesmo uma advertência, que nem sempre são aceitos em nossos dias. De acordo com o pensamento benjaminiano, o conselho

não é intervir do exterior na vida do outro, mas é, como declara em “O Narrador” (2012b), fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Sendo assim, o narrador e o ouvinte estão inseridos em um processo narrativo vivo, natural e contínuo, em que as experiências carregadas de sabedoria se perpetuam. Como o conselho é pautado na sabedoria, o processo de extinção dessa na coletividade moderna implica no empobrecimento da arte de narrar, na degradação da *Erfahrung*, o que dá lugar a experiências individualistas e isoladas, características da *Erlebnis*.

Em “O Narrador” (2012b), encontramos dois tipos de narradores. O primeiro, o lavrador, é sedentário e identifica-se com a prática de contar e dizer a memória do lugar onde mora, mantendo a cultura e a tradição local. O segundo, o marinheiro mercante, é agente do contar e do dizer de outros mundos, aqueles que conheceu em suas viagens – ou ouviu falar sobre. Sua arte de narrar é que permite a imaginação recriar os lugares nos quais esteve e sobre os quais conta suas histórias.

Para Benjamin (2012b), a narrativa é uma prática social na qual alguém conta algo para alguém que escuta, estando, portanto, em relação direta, imediata. Esse tipo de narração é estreitamente vinculado à tradição e entra em declínio com o surgimento da imprensa e todo o desenvolvimento tecnológico subsequente. O romancista rouba a cena aos narradores anteriores, mas é ator isolado, comunica-se apenas de modo mediado, diferenciando-se pelo alheamento da experiência.

É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que a construção das narrativas é modo concreto de produção de conhecimento, pois produzir conhecimento diz respeito a tornar pública a produção do seu trabalho. Esse movimento compreende, indo ainda mais além, a noção de que somos seres sociais e que aprendemos uns com os outros, através da mediação com o meio em que vivemos. Assim, nenhuma prática e nenhuma reflexão acontecem através da atuação única de um indivíduo.

Narrar não é um compromisso individual, mas com o mundo. É testemunho que materializa uma percepção única, e ao mesmo tempo múltipla, das atitudes, acontecimentos e encontros. Evidencia o sujeito histórico, social e cultural, possibilitando uma ampliação da imagem que se faz daquele que narra. Desvela não

só o discurso, mas também o silêncio. De acordo com Ferreira (2012, p.13), o que é escolhido para ser contado “[...] traz em si também as renúncias, os contextos, a figura e o fundo. Narrar permite àqueles que escutam questionar seus próprios caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso, permitindo resistir/reexistir de outras maneiras”.

As narrativas se configuram, na obra de Benjamin, como uma espécie de rito de encontro, de partilha. São registros de reflexões que possibilitam olhar para a experiência de vida por uma ótica pessoal e pautada nos sentidos. Através dela, é possível dar-se conta das próprias escolhas feitas ao longo do trajeto de aprendizagem.

Dessa forma, as narrativas diferenciam-se da escrita acadêmica, sobretudo no envolvimento do autor com sua própria escrita. Há, nos textos técnicos, um distanciamento entre o conhecimento produzido e as experiências particularmente vividas, que mobiliza menos os sujeitos, pois evoca um discurso enrijecido e já incorporado, impessoal.

“Narrar pressupõe também rememorar, porque ao dizer de si, do que é vivido e experienciado [...]”, reforça Ferreira (2012, p. 12), isto é, “[...]compreende-se estar dizendo também de todas as experiências anteriores, necessárias para a construção da identidade e dos contextos de vida daquele que fala/escreve no momento presente”. Ainda, considerando a necessidade de rompimento com o tempo linear de outras concepções do conhecimento, acredita-se que memórias são conexões de sentido entre as imagens construídas e reconstruídas, com base nas experiências, e que se modificam e ressignificam a partir do vivido e dos novos sentidos a elas atribuídos (BENJAMIN, 1987).

Logo, podemos afirmar que a forma narrativa de registro, de relato e da transmissão de informações significativas, que serão produzidas pelos sujeitos da pesquisa após cada roda de leitura, é também um meio de romper com o prescrito e com a lógica de construção do conhecimento, uma alternativa coerente com as propostas apresentadas na própria essência do trabalho do autor.

Sem diferenciar modernidade e pós-modernidade, mas considerando o fato de que hoje se agrava e se acentua, é cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar uma história direito, seja oralmente, seja pela escrita. Essa denúncia da perda da capacidade de narrar, de trocar experiências em consequência do definhamento do homem moderno foi feita por Benjamin. De fato, poucos de nós, professores, temos estimulado nossos alunos e leitores a narrarem suas próprias experiências e histórias, para que rompam, como afirma Carvalho (2013, p. 3), “[...] com a dureza cotidiana provocada pela padronização cultural do nosso tempo”.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância dos estudos benjaminianos, posto que a experiência social com a leitura do texto literário poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura, mas sobretudo, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida em meio às mudanças e paradoxos da sociedade moderna.

A atualidade do pensamento de Benjamin e suas reflexões a respeito da modernidade, da infância e da linguagem nos apontam caminhos para refletir a educação como um processo formativo, no qual o conhecimento realiza-se como uma experiência de linguagem.

Assim, a própria vida cotidiana fragmentária e aparentemente sem sentido configura-se em um *experimentum linguae*, permeado de poéticas visuais, sonoras e textuais, apresenta-se como um saber coletivo; uma, “[...] estrada-texto aberta a possíveis leituras/escrituras que são compartilhadas como experiências de linguagem, formas de conhecimento” (PIRES, 2014, p. 826).

“O dom do narrador é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”, nos lembra Benjamin (2012b, p.240). Portanto, à luz dos conceitos do filósofo alemão, professores e alunos leitores – como é a proposta das rodas de leitura – devem ser narradores das suas experiências vividas com a leitura literária por meio dos relatos, que se compõem com a experiência do ouvinte e produzem uma nova experiência ligada à realidade prática.

A capacidade de ouvir e transmitir histórias precisa integrar a vida social de leitores “[...] que já não têm mais conselhos a oferecer aos outros”, como reforça Carvalho (2013, p.8), “[...] tem uma perspectiva dialógica e social para além da escola, em que a linguagem da ficção seja mediadora entre os homens e o mundo, propondo um saber que não seja o instrumental”.

Em seu texto “O direito à literatura”, Candido (2011) afirma que a literatura não é uma experiência inofensiva, ao contrário, assim como na vida, posto que dela é imagem e transfiguração, ela é uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais. O papel formador da personalidade foge ao convencional, pois não raro transcende as normas estabelecidas. Exatamente por isso é alvo de conflitos na sociedade e, no meio escolar, entre os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários.

A noção de que a leitura literária é um importante instrumento para a formação de leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo parece se perder diante de concepções de leitura que ainda orientam práticas escolares e que reforçam os mecanismos de regulação.

No cotidiano escolar observam-se professores preocupados com o ensino da literatura, procurando dar conta de repassar ao aluno o que já está posto, objetivado, considerando o lado produtivo das obras literárias, o lugar delas em seu tempo, em relação a seus autores, porém raramente evidenciam o receptivo e quase nunca o comunicativo que podem ser *experenciados* nos momentos de leitura das obras literárias (DALVI, 2003). Com isso, se perde o entendimento da experiência daqueles que, nas atividades produtiva, receptiva e comunicativa desenvolveram a práxis histórica e social.

Constatamos também que poucas são as atividades desenvolvidas nas escolas que permitem aos alunos a experimentação da experiência estética, da participação ativa e criativa de quem lê, do comportamento assumido pelo leitor (CARVALHO, 2012).

Vale destacar que a obra literária não é um objeto que existe por si só e nem oferece ao leitor em cada época um mesmo aspecto. Ela - como a música - se renova constantemente, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe

existência do contexto histórico, do atual, real. É importante também ressaltar que o leitor diante de um texto não é um ser vazio, que aguarda por meio das palavras se completar, ele possui conhecimentos prévios que devem ser levados em consideração. Por isso, o leitor narrador possui extrema importância no processo de compreensão do fenômeno estético, da *Erfahrung*, pois compreendemos que o diálogo, a rememoração, a *Erfahrung*, a experiência estética e a sensibilidade contribuem incondicionalmente para a constituição do ser humano como sujeito social, enraizado na coletividade.

Nesse sentido, acreditamos que a leitura da literatura pode promover o sujeito para além do que está posto, do imediato, porque permite pensar, criticar, concordar, discordar, rir, chorar, entender ou não o texto, fazer parte dele ou distanciar-se, continuar a história ou alterá-la, mudar o olhar e encontrar a sua experiência estética. Sendo assim, ao entender que o texto literário propicia o escapismo, fica vinculada a ideia de que o conhecimento de mundos imaginários, sonhados, invertidos, absurdos ou mesmo de mundos muito semelhantes ao real, pode provocar deslocamentos tais que se torna inevitável o questionamento crítico do mundo vivido pelo leitor (EVANGELISTA, 2001).

Por fim, vale esclarecer que não se trata de acreditar em fórmulas prontas para ensinar a ler, ouvir ou assistir a tantas histórias que a cada dia são novas, tanto por estarem ainda sendo inventadas e contadas quanto por estarem sempre abertas a outras interpretações. O que de fato importa é a experiência com a leitura do texto literário, é que a nossa sensibilidade e inteligência estejam envolvidas exatamente neste intervalo maravilhoso entre o início e o fim de uma narração. É nesse espaço que se dá a nossa vida, aí estamos nós todos: contadores/narradores, ouvintes, leitores grandes e pequenos, enredados na trama da linguagem que fizemos e de que somos feitos.

#### 4.2.2 A Leitura e a Formação do Leitor Literário

“A Literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta”.

Fernando Pessoa

Quando pensamos novas possibilidades do trabalho com a leitura literária na escola, não podemos deixar de questionar os atuais paradigmas literários e linguísticos que ainda se inserem em nossos discursos e prática docente. Afinal, o que é ler? Tal questão evoca, hoje, uma dimensão de leitura na qual os textos, livros, autores e leitores mantêm intrincada relação com o mundo, “[...] por meio da linguagem e da literatura como fenômeno estético totalmente articulado com os contextos culturais mais amplos”, frisa Carvalho (2013).

Para Kramer (2000) leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. Ou seja, se por um lado, a leitura pode ser percebida como estando mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras, também se pode entender, por outro lado, que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer [...] “um conhecimento prévio, linguístico e não linguístico — tanto a informação visual quanto a não visual são importantes na leitura do texto” (KRAMER, 2000, p. 24).

A pesquisadora vai reforçar que desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado por meio das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados.

Parte de um conceito amplo de leitura: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura dele” afirma Freire (2006, p.11). Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendem a ler lendo o mundo a nossa volta:

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

Defende, pois, Kramer (1998) que o leitor se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro. Diversos setores sociais, por meio de teias de relações, são responsáveis pela formação da identidade social destes leitores.

Gradativamente, a sociedade concedeu às camadas populares o direito de aprender a ler, mas não lhes foi dado o direito de se tornarem leitores. A leitura ganhou, então, durante um bom tempo, o caráter de produtividade para alguns e condições de ascensão social e cultural para outros. Isto é, além do aspecto meramente utilitário, que possibilita ao indivíduo ultrapassar os obstáculos impostos pelo cotidiano e facilitar o acesso ao mercado de trabalho, a aprendizagem da leitura assume uma função social, de resgate da cidadania, posto que coloca à disposição do leitor conhecer, refletir e atuar sobre uma dada realidade.

Brito (2003) ressalta que “[...] é inegável a relação entre linguagem, sociedade e cidadania”, pois é por intermédio dela que os indivíduos interagem com o mundo, “adquirindo a postura de agentes de mobilização para a coletividade” (p.23).

É por isso que Candido (2011) vai reafirmar a força, a absoluta “*indispensabilidade*” da literatura para a sociedade, pois para ele “[...] um livro nas mãos de um leitor pode ser fator de perturbação e mesmo de risco [...] “o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (CANDIDO, 2011, p.176).

Logo, a literatura constitui um direito e é fato indispensável de humanização. Ao ler os textos literários, os leitores dão forma aos sentimentos e à visão de mundo do autor, assim se organizam por meio das histórias e, portanto, se humanizam.

No entanto, “[...] a escola ainda não entendeu o que é a leitura [...]”, ressalta Foucambert (1994, p. 30). Continua insistindo em práticas burocráticas como explicita Yunes, Versiani e Carvalho (2012, p.27):

Muitas vezes, permitimos que os planejamentos, objetivos e metas sejam muito mais importantes do que nossa função primeira: a de encantar, porque somente o desejo de saber mais sobre alguma coisa é capaz de nos mobilizar e nos mover nesse sentido. De que adianta colocar o livro na mão do menino e, em seguida, anotar no quadro o dia da prova sobre o livro, ou um questionário sobre o texto (dirigindo assim a leitura e impossibilitando que cada um “viaje” nas entrelinhas)?

É possível alcançar a constatação, não inédita, de que a abordagem à leitura e, sobretudo à leitura de textos literários, continua atrelada, tanto por professores, quanto por estudantes, a duas situações: de um lado, a literatura vinculada a algo de que se pudesse tirar proveito, com vistas ao vestibular ou a algum concurso ou como pretexto para outras atividades, como ensinar à gramática. E, por outro lado, eliminadas as condições anteriores, a literatura continua sendo tratada com total gratuidade, sendo-lhe reservado o lugar do inútil.

Sendo assim, a escola teria um papel negativo na formação do leitor — impondo leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, conteúdo escolar. Paralelamente, a escrita na escola é acompanhada pela vergonha, pelo texto ridicularizado, jogado fora. Retratada desta forma, a escola produz leitores? Ou estes se formam apesar dela?

Kramer(1998) enfatiza que,

[...] mesmo sendo indiscutível o seu papel enquanto instância divulgadora/promotora de cultura, a escola — com a obrigatoriedade, a não-liberdade de escolha, a dissecação de textos — esterilizou as práticas de leitura e escrita. Entendemos que a leitura não é escolarizável (isto é, não é de propriedade da escola) e que a ampliação de seu acesso é crucial no processo de democratização. Um programa de leitura precisa levar em conta tudo que a leitura envolve e aborda, pois, afinal, é lendo que se aprende a ler; é escrevendo que alguém se torna constituído de escrita (KRAMER, 1998, p.8).

Parte da resposta a esses questionamentos vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que propõe um trabalho de leitura que vá além da mera extração de informações textuais, da mecânica decodificação de letras e palavra; que vá além da leitura burocrática, muitas vezes em voz alta, de textos do livro didático em sala de aula.

A leitura, nesse trabalho, é um processo de interação em que o leitor e o autor se aproximam por meio do texto, em que o leitor realiza um trabalho ativo de

compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ou sobre o autor. Enfim, uma leitura muito além de somente buscar informações no texto.

É evidente que o processo de desenvolvimento da leitura não se esgota nas séries iniciais, no período da alfabetização. Na verdade, há um longo caminho a percorrer após a alfabetização. Aí que entra a escola. Seu papel será fundamental “[...] à medida que forneça condições para que o aluno leitor vá adquirindo estratégias adequadas às condições de produção de leitura, se aproprie do mero código escrito e vá além, tornando-se leitor e leitor crítico, ativo nesse processo” (KRAMER, 1998, p.25).

Salienta ainda que,

Formar leitores críticos é central para a consolidação da cidadania, pois a cidadania se constrói com política cultural ampla. Similarmente, a formação é direito dos cidadãos e das cidadãs — logo, é direito dos professores. Mas, a formação de leitores passa também pelo acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança (KRAMER, 1998, p.25).

Vale ressaltar, também, que embora Kramer afirme que a leitura não seja escolarizável, defende que é papel da escola incentivá-la, garantir a sua democratização.

Corroborando com essa ideia, Dalvi (2013) vai defender que o objetivo da escola deve ser formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão, quer dizer, leitores para toda a vida não importa a área do conhecimento em que vai atuar profissionalmente; “[...] leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e até – por que não? – consolação, indispensáveis à vida” (p.79).

Tais concepções, em relação ao ensino de leitura, vão encontrar sintonia tanto em Foucambert (1994), quanto em Lerner (2002) no sentido de que é necessário “desescolarizar” a leitura e a escrita, o que significa conceber que, tanto em relação às crianças quanto aos adultos, todas as instâncias educativas devem ter o cuidado de formar leitor sob o ângulo da técnica e do manuseio do livro e demais textos escritos.

Os textos escritos, por exemplo, jornais, livros, revistas, enfim, em todos os gêneros<sup>14</sup> sob os quais se apresentam são ferramentas que funcionam com objetivos e características determinados e, para usá-los, é preciso uma certa iniciação ao seu funcionamento, ou seja, é necessário o ensino de estratégias<sup>15</sup> de leitura para serem utilizadas como ferramentas no exercício de cidadania. Como leitura é um ato que se pratica socialmente, em âmbitos educativos diversos, em diferentes contextos, é utopia imaginar que haja receitas padronizadas que se apliquem para todas as exigências de leitura e que somente a escola é determinante de tal processo.

A formação permanente do leitor deve ser assumida por todas as instâncias educativas, visto que a leitura não é um processo que se conclui na escola, como esclarece Lerner (2002),

Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (LERNER, 2002, p.17).

É decorrente desta concepção que Foucambert (1994, p.19) propõe o conceito de *desescolarização* da leitura e o de *leiturização* da sociedade. A partir de suas pesquisas, assegura que cerca de 70% dos cidadãos são excluídos desse processo de *leiturização* por não encontrarem motivos para continuarem a fazê-lo. Isto porque “[...] as sociedades industriais construíram seu desenvolvimento e prosperidade do trabalho, o taylorismo, o enquadramento do maior número de pessoas em tarefas de execução que não abrem espaço à iniciativa e à decisão”. Então, há o retorno ao analfabetismo. A leitura é, portanto, segundo Foucambert (1994), o produto de um status social que se constrói em determinadas condições sociais, o que significa dizer que a leitura, além de ser uma questão de técnica, é também de status, de estatuto de leitor.

---

<sup>14</sup> Os Gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. O termo gênero é utilizado aqui como concebido por Bakhtin e exposto por Dolz e Schneuwly (2004).

<sup>15</sup> Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê (PCNs, p.53). Também nos pautamos no conceito de Koch (2012), ou seja, uma estratégia é “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação” (KOCH, 2012, p. 39).

Coscarelli e Novaes (2010) vão acrescentar a esse debate a discussão do que chamam de “leitor navegador”. Isto é, defendem a ideia de que hoje há uma realidade muito diferente da que tínhamos no passado, tendo em vista que, quando ao aluno era dada a oportunidade de pesquisar, este contava apenas com uma única enciclopédia que havia em casa ou com algum amigo; a habilidade de procura e seleção de informações, tão imprescindível nos ambientes digitais, era pouco explorada em ambientes escolares.

Atualmente, continuam destacando as autoras, o leitor “[...] é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a Internet, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros” (COSCARELLI; NOVAES, 2010, p.36).

Isso vai requerer da escola uma mudança de postura e, por conseguinte, repensar o conceito de leitura. De acordo com Coscarelli e Novaes (2010, p.36), “[...] isso não significa pensar que vamos ter que reinventar a roda, pois o processamento do texto continua acontecendo da mesma forma na cabeça do leitor”. Contudo, acreditam ser esse um bom momento para procurar novos ângulos, novas lentes para rever não só o conceito de leitura, bem como considerar os vários domínios de processamento: a leitura como um processo do qual “[...] emergem significados que não são fruto do processamento das partes isoladamente e não estão explicitamente marcados nos elementos que compõem o texto” (COSCARELLI; NOVAES, 2010, p.41).

Nesse mesmo sentido, é possível afirmar que práticas tradicionais pedagógicas não constroem uma “história de leitura com os alunos” nem promovem um processo de interlocução por meio da oralidade. Muitas tarefas escolares, preocupadas com a aprendizagem do código escrito de maneira restrita, impedem que a principal função da linguagem cumpra o seu verdadeiro papel, ou seja, o intercâmbio da experiência autêntica (ação que deriva do seio da cultura, portanto comunicável e possível de ser compartilhada). A escola, sufocada por uma listagem de conteúdos extensos e fragmentados, não explora a produção de conhecimentos com base na vida e na experiência dos sujeitos.

É preciso, pois, investir tempo no convite à leitura e compartilhamento de leituras pessoais, não banalizando essa experiência, mas sim, mediando sua compreensão pelo debate, por meio da construção de argumentos e, se tiver que contemplar alguma atividade posterior, que essa seja multidisciplinar, sempre permitindo a crianças e jovens expressarem sua leitura em desenhos e outras formas lúdicas de se expressar.

A quem caberia, então, a “formação do leitor”? E, que leitor? Leitor decifrador de códigos, interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada? Na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia ao ensino fundamental “despertar o gosto” pela leitura.

É necessário instituir, de acordo com Tinoco (2013), a experiência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores. Entretanto, para que isso aconteça é preciso aprender – e ensinar – a partir do movimento teoria-prática-teoria, mesmo que nem sempre sua permanência na escola, sob algumas vertentes, esteja afinada com a democratização dessa mesma escola e das experiências sociais e culturais.

Por isso, defende que formar o leitor de texto literário passa por recolocar no lugar onde nunca esteve a leitura e a literatura na escola, mas de onde nunca deveria ter saído: do centro do ensino da língua.

O texto literário não deve, enfatiza Tinoco (2013, p.78), ser considerado como uma área apêndicula, periférica, aristocrática da disciplina de português, “[...] mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa”. É imperioso formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, “[...] com conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola, reitera (TINOCO, 2013, p.79).

Nesse sentido, afirma Foucambert (1994, p. 33),

[...] o problema totalmente novo, colocado para todos, é inventar as condições e abordagens de uma política de ‘leiturização’ que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo, da mesma maneira que a política de alfabetização satisfaz as exigências dos últimos cem anos”.

Em vista da importância das ideias expostas, garantir acesso à leitura passa a ser uma tarefa de responsabilidade da sociedade como um todo. Para que isso

aconteça, a *leiturização* social deve implicar um processo contínuo de formação de leitores, por meio de programas educativos que atuem em duas direções: desenvolver tanto a capacidade leitora de diversos gêneros textuais como também atitudes favoráveis à leitura enquanto veículo de aquisição de novos conhecimentos e de aprimoramento cultural. O desafio é o de vincular a escola a este contexto sem, no entanto, perder a sua identidade, as suas características.

O que se propõe como reflexão é que muitos fatores entram em jogo quando se discute leitura. Os debates escolares advêm, são fomentados, muitas vezes, por políticas públicas e giram essencialmente em torno dos métodos sem considerar as questões sociais, políticas, econômicas, culturais das quais originam o leitor, um sujeito social, antes do contato com o texto. O aprendizado de leitura depende também da organização geral da escola e do seu entorno, da política coerente que a equipe pedagógica decide adotar para o ensino em seu conjunto.

Diante disso, Foucambert (1980) vai defender que mais importante que as discussões sobre a escolha dos métodos, a escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental: precisa entender o que é a leitura; para ele, só então será fácil e frutífero escolher o método. Acha possível provocar nos professores e nos pais “[...] uma tomada de consciência sobre o que é a leitura, a partir de sua própria prática, para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar” (FOUCAMBERT, 1980, p.2).

A leitura de textos literários, na escola, deve ser guiada, mediada pelo professor com segurança, porém com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário considerar suas emoções, alegrias, afetos, tristezas, piedade, a revolta e a indignação, indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida, e de si próprio, fundamentais aos jovens, adolescentes e crianças, para que o ato da leitura não se torne mecânico.

Deve-se destacar, no entanto, que a mediação do professor consiste em ajudar o aluno a estabelecer as relações entre o texto e seu conhecimento de mundo; a reconhecer os elementos linguísticos; a perceber a progressão temática, por meio

de elementos sequenciadores, a desenvolver a *metacognição*, ou seja, controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando necessário, pontos de inferências é o que defendem Moura, Martins e Caxangá (2010).

Para as pesquisadoras acima, essa ação ajuda o aluno a buscar, em seu conhecimento de mundo, referências que permitam estabelecer a conexão entre o que é dito e o que ele já conhece sobre o que foi dito, indo mais além: percebendo o diálogo do texto com outros textos – a intertextualidade – que pode estar claro ou nas entrelinhas. Segundo elas “[...] a compreensão do aluno mantém relação estreita com a capacidade de perceber esses outros textos e, para tanto, a mediação do professor é fundamental” (MOURA; MARTINS; CAXANGÁ, 2010, p.6).

Ressaltamos também que é imprescindível uma educação literária, e que essa requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional, constata Leahy-Dios (2000). Isso posto, três pontos são relevantes a fim de que se dê a transformação das práticas de educação literária: 1) garantir (ou se esforçar por) a apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aula de literatura; e 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura.

Acreditamos que desse modo, podemos fomentar, no centro da educação escolar, uma leitura literária próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias.

#### **4.2.3 A Roda de Leitura como estratégia para a formação do leitor literário**

“...Mas eis que chega a Roda viva e leva a saudade, a ‘tristeza’ pra lá”.

Chico Buarque de Holanda

Começemos por definir o que são rodas. De uma forma genérica, Houaiss (2001) define roda como “[...] círculo, peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. A definição que nos interessa é a de “grupo de pessoas”, ou seja, alunos do ensino fundamental que se sentam em formato de círculo para ler juntos.

Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tampouco nas escolas. Podemos analisar a evolução e apropriação desse tipo de dinâmica porque advém desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. Garcia (s/d, p.1) define a roda de leitura especificamente como [...] “um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor guia”.

Segundo Yunes (2009, p.77), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”.

Ela prossegue lembrando-nos que

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico – imagem da cabala, presente nas rosáceas – aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual” (YUNES, 2009, p. 78-79).

Acrescenta ainda que a imagem do círculo prevalece hoje, nas sociedades industrializadas e pós-industriais, sem que a consciência desse gesto esteja religada a esse passado marcante. E diz mais:

“Razão há (e muita!) para essa (re)tomada de uma prática de dança, de conto, de troca, para a pedagogia da leitura concebida como passível de fruição. [...] É abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas”. E conclui afirmando que “[...] daí para o diálogo que faz crescerem leitores é um passo, um passo para dentro da leitura (YUNES, 2009, p.79).

Já, na concepção de Vargas (2009, p.103), a roda de leitura é tomada como estratégia de estímulo ao ato de ler “[...] é atividade das mais corriqueiras, não

encerra nenhuma novidade [...] a não ser sua extrema simplicidade num momento em que a sofisticação e o requinte de certos métodos parecem protagonizar a cena literária”. Sendo assim, o que são então?

Na prática, as rodas são uma construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, em um contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor do ensino.

A roda de leitura tem por objetivo fazer nascer o leitor escondido dentro de nós e o que a diferencia são os procedimentos utilizados, como “[...] a presença de um leitor guia que lê em voz alta enquanto todos acompanham a leitura tendo o texto à mão e não comentado de forma abstrata. Não há mistério: só leitor, literatura e público (alunos)”, reforça Vargas (2009, p.130). Ela é uma forma de trabalho com o texto que se desvia (aparentemente) de uma leitura que visa à avaliação de conteúdos para a obtenção de notas, diplomas e se desloca em direção à prática de leitura lúdica, antes de associá-la a objetivos terceiros.

Já Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 5) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula e/ou outro espaço, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “[...] uma forma de dinamizar o aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras”.

Vale dizer que o papel de leitor guia pode ser feito tanto pelo professor quanto por um aluno, pois nessa dinâmica não há a intenção de colocar os docentes como únicos mediadores do processo (como se isso fosse possível), mas como parceiros. Nas palavras do próprio autor, sobre os papéis de cada um na roda, temos que:

É importante ressaltar que a denominação roda de leitura como roda não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda (GARCIA, s/d, p. 2).

Cabe ainda destacar, nesse ponto, a dimensão lúdica que as rodas também encerram. Para tanto, recorreremos a Winnicott (1975, p. 71). Diz ele que:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica e a experiência de controle dos objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança.

Para o psicanalista inglês, o brincar é uma atividade própria da saúde, visto que, além de ser uma forma de comunicação estabelecida entre o universo da criança e o mundo externo, facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais. Outrossim, [...] “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais” (WINNICOTT, 1975, p. 76), tais como a arte e religião. Ou seja, o brincar fundamenta a experiência cultural.

Brincar é natural e faz parte do desenvolvimento humano. O faz de conta mostra a realidade e são formas encontradas pela criança de assimilar, atuar e mudar, contribuindo para seu desenvolvimento psíquico. Então, o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

É este aspecto de envolvimento emocional que torna uma atividade de forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Entretanto, é necessário que as escolas se sensibilizem no sentido de desmistificar o papel do lúdico, que não é apenas um passatempo, mas sim uma ferramenta de grande valia na aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos, pois propõe problemas, cria situações, assume condições na interação, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança.

A criança colocada diante de situações lúdicas apreende a estrutura dos conteúdos culturais e sociais. Além disso, será, também, um construtor do saber, privilegiando a criatividade, imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer.

Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis.

Trabalhar com as rodas é ver a aprendizagem acontecendo de forma lúdica, oportunizando momentos para o aluno criar hipóteses, questionar o que foi lido e propor soluções, enfim, reconstruir o tecido textual sob uma nova ótica, apropriando-se de um sentido que havia sido expresso pelo autor.

Apontam Vianna e Braun (2010) que a literatura possui um potencial criativo que pode possibilitar um encontro que cause a mudança do estado de coisas e com a alteridade. O autor ainda afirma que na leitura literária, por ser uma atividade tão intensa, não há dissociação entre o sentido e o sentimento. Um se mescla ao outro, provocando uma sensação única de prazer no leitor, o deleite do compartilhamento, do diálogo.

As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Benjamin (2012e, p.250) nos auxilia a entender que “[...] de maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança”. Para esse autor, o adulto acredita que a criança tem direito de brincar porque é criança, enquanto ele possui esse mesmo direito porque trabalha, mas somente o pode fazer quando não está trabalhando.

O jogo da criança, para o adulto, costuma ser uma atividade desvalorizada, característica da infância, ainda não responsável. Assim, para o adulto, o brincar é uma atividade de não trabalho, ou seja, sem importância. Por conseguinte, a criança somente tem direito a brincar depois de terminar suas tarefas escolares. Dessa forma, o brincar exerce relações sobre o adulto.

O brincar não só expressa as possibilidades que a criança dispõe de se opor à sua dependência e de adquirir certa autonomia, como também simboliza uma das formas mais variadas e construtivas de possibilitar o relacionamento com o adulto.

Segundo Benjamin (2012e),

[...] o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos é confronto na verdade não tanto da criança com os adultos, do que estes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiro seus brinquedos senão deles? [...] Há, portanto, um grande equívoco na suposição de que as próprias crianças movidas pelas suas necessidades determinam todos os brinquedos (BENJAMIN, 2012e, p. 250).

O autor acima citado considera que o maior sonho da criança seria o de ser adulta. Os adultos seriam os deuses que ela adora, admira, de quem copiaria os atos e as atividades. Sendo assim, no jogo da criança haveria a sombra do mais velho impulsionando-o, dirigindo-o muitas vezes. Toda a infância é sustentada, impulsionada pelo apelo do mais velho. O jogo é um brinquedo constituindo-se em um fato social produzido historicamente, culturalmente. Um jogo sendo ensinado. Um jogo sendo aprendido. Um jogo delegado pelos adultos.

Benjamin (2012d) salienta que,

[...] uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças mas também aos pais (BENJAMIN, 2012d, p.246).

Jogos eletrônicos, jogos na Internet, *Playstation*, *X-box*, *minigame*, robôs interativos, *iDog*. Jogos desconhecidos de nossa infância. Jogos associados ao avanço das tecnologias da comunicação e da informação. Jogos necessários, assim como a redescoberta dos jogos e brincadeiras antigas, pois a criança necessita correr, se esconder, brincar com sucatas: criando, recriando e não somente tornando-se cibernética – uma criança virtual, que passa horas em frente a um computador, jogando, conversando via comunicadores instantâneos, criando perfis em sites de relacionamentos, mas que muitas vezes não sabe brincar.

As crianças classificadas como mais lúdicas são mais engajadas em atividades físicas durante o brinquedo, mais alegres e bem-humoradas, mais flexíveis com o grupo, saíram-se melhor em tarefas como: sugerir novas ideias sobre o uso do brinquedo, novos títulos para histórias, listas mais ricas de nome de animais, de coisas para comer, de brinquedos etc.

O jogo sério da vida que as crianças praticam nos recorda o espanto fundamental na experiência com o mundo. Todavia, a necessidade de conquistar um lugar em um outro reino já nem tão encantado – o dos adultos – exige a percepção e a assimilação de leis e interditos. É quando, no limiar dos dois reinos, o que súbito irrompe com sua qualidade inaugural se transforma em hábito em decorrência da repetição mesmo daquilo que gera prazer – a brincadeira. Afinal, “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2012e, p.253).

Já nós adultos, aprendemos a domesticar a espontaneidade (de fato, somos forçados a fazê-lo), subordinando-a aos códigos sociais, morais, penais, religiosos, etc. – que nos conformam desde a mais tenra idade, na tentativa de regular nosso modo de ser e estar no mundo.

Mesmo assim, algo da diversão infantil resta no adulto, num processo de resistência, pois “[...] o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira” (BENJAMIN, 2012e, p.253).

Sem dúvida, a roda de leitura propicia isso, inicialmente, pelo formato lúdico do círculo e por seu rito – aprendemos por imitação, por ver o outro fazendo – que promove a leitura como socialização, bem como através da mediação do professor/leitor-guia, responsável pela sedimentação da leitura. Elas não partem da pressuposição do impresso e provocam um acionamento da literatura, além de quebrar a ideia tradicional de aula.

Segundo Garcia (s/d), a principal finalidade das rodas de leitura é a participação efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social.

Nesse sentido, relembramos que Paulo Freire<sup>16</sup> (2006), na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão

---

<sup>16</sup> Educador pernambucano que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a *Pedagogia do Oprimido* (2005), sendo criador de um ‘método’ de alfabetização denominado – Método Paulo Freire.

política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de ler o mundo.

A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno ler o mundo nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer. Isso se materializou através da promoção dos “círculos de cultura”, um dos pilares de seu método.<sup>17</sup>

Para Freire (2006), *Círculo de Cultura* é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no seu exercício pedagógico na região nordestina, inicialmente.

*Círculo*, porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos/as se olham e se veem. Nesse círculo, não há um/a professor/a, mas um/a animador/a das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos/as se ensinam e aprendem. O/a animador/a coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de *diálogo*: valor ético fundante deste ‘método’ de estudo (BRANDÃO, 2005).

Assim, um *Círculo de Cultura* é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico podendo ser útil para além do seu exercício primeiro, no processo de alfabetização. Hoje, transcendendo aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente, com postura de vida

---

<sup>17</sup> Para Freire, o círculo de cultura visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. O seu conteúdo tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida (MEDEIROS, 2010).

participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos, em cursos de preparação de recursos humanos e mesmo em nível de pós-graduação, apresentando-se como uma estratégia viável para um trabalho de leitura em nossas escolas (MEDEIROS, 2010).

Após tudo isso posto sobre a roda de leitura, surge uma questão: quais seriam as vantagens de lermos em grupo? A boa leitura é sempre confrontação crítica com o que estamos lendo e em grupo isso se multiplica; ler em grupo também é uma forma de continuar a leitura, compartilhar opiniões e dar chance, por meio da reflexão, de conhecer melhor o “outro”, fazer amigos, além de oferecer a possibilidade de quebra de paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera as experiências dos alunos.

Fato é que a organização das rodas de leitura privilegia um espaço e tempo no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos. O coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação. Nesse contexto, não há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas pelo aluno, sobretudo após a leitura apresentada na roda.

Nesse sentido, a roda de leitura como uma ação coletiva de aprendizagem respeita a condição individual de cada aluno. Essa é uma das grandes vantagens dessa prática leitora, pois favorece o aluno na apropriação das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva.

A estratégia da roda ou círculo de leitura pode oferecer essa possibilidade de quebra do paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera os contextos de origem social e de experiências dos alunos, que não se dá conta de tornar o conhecimento algo próprio ao aluno. Na contramão de muitas atividades, na roda de leitura, não há a preocupação com nenhum tipo de registro escrito formal, ou com leitura oral coletiva, ou ainda, com sequência de atividades de interpretação.

A intenção é permitir a cada um que dinamiza a leitura ou que a escuta, explorar ideias, narrar fatos, despertar a curiosidade, opinar, apresentar dúvidas, a partir do que foi lido para/com o coletivo. Uma vez viabilizado o espaço de interação na roda, as informações passam por vários interlocutores. Isso nos cativou desde o primeiro momento em que fomos pesquisar sobre as rodas de leitura no início de 2013.

Ao planejar juntamente com a bibliotecária da escola onde atuamos, buscando um trabalho mais profícuo com a leitura e a literatura, encontramos o projeto desenvolvido por Suzana Vargas (2009), escritora gaúcha, poeta e ensaísta com vários títulos publicados. Foi a partir de seu trabalho que adaptamos a metodologia usada por ela à nossa realidade, incorporando-a a nossa prática docente.

Defende ela que, aspectos absolutamente negligenciados pelo ensino formal brasileiro do século XX, como a relação com o livro (suporte material), a autonomia do leitor capacitado e a leitura como forma de interação humana são prementes.

O fundamental nesse seu projeto é que a questão do confronto entre iniciativas – como a Roda de Leitura – com o que acontece entre os muros da escola não aponta apenas para um conflito, mas uma complementação (visto que não se vai abandonar de uma hora para a outra a função pragmática que se dá à escola).

As técnicas apresentadas por Vargas (2009) também podem ser instrumentais para docentes e mediadores. Vários são os cuidados que a idealizadora do projeto coloca; e todas são de grande valia para quem resolver colocá-las em prática. Ela sugere que seja exposto apenas um mínimo de recursos teóricos sobre o texto escrito (produção e recepção), seguido da prática da leitura propriamente dita. Os textos devem ser lidos no momento do encontro e haverá cópias para que todos acompanhem a leitura. Todos serão convidados a dar opiniões, independente da área de atuação de que façam parte (mas só após a leitura finalizada).

A teoria textual será revisitada quando necessário, mas o foco está na prática da leitura em grupo e a literatura será o campo privilegiado. Vários gêneros poderão ser abordados, se a opção do grupo for esta ou assim o desejarem. Na apresentação: breves noções de técnicas de leitura, níveis de linguagem e gêneros textuais. A relação amorosa da leitura se dá pelo que o texto desperta nos leitores e o que um

pode despertar no outro durante o debate. O texto torna-se uma extensão do corpo, graças ao contato direto com as palavras. Há a possibilidade de trabalhar nas leituras por temas, como: o amor, o erotismo, o riso, a crueldade, a morte.

No projeto original de Vargas (2009) o próprio autor do texto está presente no auditório, o que instiga o público a elucidar questões do texto e às vezes até sobre o processo de produção do mesmo. Isso gera uma grande participação daqueles que sentem vontade de escrever, mas não entendem o processo de criação.

Na Roda de Leitura, não há avaliação eliminatória ou mesmo de classificação dos participantes. O sucesso do trabalho será avaliado pela receptividade e interação do grupo presente. A própria idealizadora do projeto prevê que as leituras em grupo podem desencadear cursos, oficinas de maior duração, com o objetivo de desenvolver a escrita dos participantes.

Constatamos que o ensino da literatura é problemático em sua essência, pois não existe uma prática pedagógica inocente, nua de valores a inculcar. A literatura, se realmente é lida, gera questionamentos que podem, inclusive, desconstruir a necessidade de uma educação formal com suas hierarquias, seus objetivos. Ensinar a ler, em sentido mais amplo, é como ensinar a enxergar. Não há apenas um modo de ver, como não existe apenas uma maneira de interpretar um texto. É um ensino destituído de sentido final. Uma disciplina sem objetivos pragmáticos não teria como ser bem vista em uma escola que visa à ascensão social, por exemplo.

A literatura não almeja nada. Se os textos literários têm força ideológica e são capazes de mudar o espírito dos homens, é exatamente porque não são panfletos. A arte tem caminhos distintos do discurso cotidiano. A leitura imposta jamais tem o apelo que aquela que foi desejada e buscada. A literatura deve ser um direito e não um dever. A literatura deve ser compartilhada como a terra e o pão. Eis a questão que ninguém jamais resolve é como a literatura, destituída de utilidade em sua essência, pode alcançar tamanhos prodígios. É o paradoxo da arte.

Cabe à escola um papel decisivo nessa comunhão. Quem lê, pode fazer escolhas que os outros não conseguirão. Faz-se necessário, portanto, um resgate do lugar da literatura. Na escola é um desafio propor um saber que não seja o instrumental, visto

que este permite o suposto acesso ao mundo do trabalho, enquanto a ficção seria inútil.

Com as rodas não é assim: a leitura é significativa e permite a literatura como experiência. E isso acontece porque na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação está sempre aberta. Este talvez seja o aspecto mais fascinante de toda a experiência propiciada com as oficinas, as rodas de leitura: abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a autoafirmação.

Num movimento circular, em convivência nas rodas, vão se descortinando para todos (estudantes e docentes) caminhos desconhecidos, e transformam-se modos de fazer e pensar (n)a sala de aula e para além da escola. São leituras produzidas e leitores em formação.

O ato de ler, por si só, é uma ação que se dá em diferentes contextos e a partir de diferentes meios. A escola é somente mais um contexto o qual, a partir de dinâmicas como a roda de leitura, pode valorizar e enriquecer as mais diversas formas de leitura. A leitura, “[...] além de ser uma questão de técnica, é também de status, de estatuto de leitor” (FIRMINO, 2007, p. 15).

As rodas com suas leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas é possível alunos, de qualquer idade, emitir suas opiniões, indagar sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético das palavras. Essa circularidade como espaço/tempo é, e pode ser profícua para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas.

Por isso, as rodas de leitura, cuidadosamente planejadas, no cotidiano da escola, procuram cobrir a variedade textual e de interesse dos alunos, mas acima de tudo, despertam a vontade de ler mais, buscam formar o leitor.

Nesse movimento da roda, os alunos podem aprender a estabelecer diferenças entre o que é falado e o que é escrito, desenvolver o prazer em ler, conhecer os

diferentes gêneros textuais, apreciar a beleza da linguagem, apreender e compreender metáforas, ampliar o vocabulário, descobrir os diferentes ilustradores e seus estilos, perceber diferentes tempos e espaços do mundo, tirar conclusões, relacionar ideias, ou podem até não fazer nada disso, enfim, realizam inúmeras aprendizagens e constroem variados conhecimentos, sempre contando com a mediação do professor e/ou leitor guia.

As rodas de leitura têm-se tornado uma expressão de cultura escolar, quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, (re)elaborada, transformada, ou seja, uma experiência coletiva que propicia novas experiências enriquecedoras com o texto literário.

## 5 “A GENTE TOMA A INICIATIVA/ VIOLA NA RUA A CANTAR...” LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

[...]

— A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler [...]

Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido [...] ele não se perdeu assim tão completamente.

Desgarrou-se, apenas.

Fácil de ser reencontrado.

Ainda que seja preciso saber por qual caminhos procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós... que afirmamos gostar de ler', e que pretendemos partilhar esse amor.

Daniel Pennac

### 5.1 O PROJETO “VEM PRA RODA”: AS OFICINAS LITERÁRIAS NO 5º V01

Permeada de reflexões, questionamentos e dos diversos pressupostos relevantes a esta investigação engendrados durante nossa prática pedagógica, elaboramos um projeto de leitura literária que tinha como objetivo principal proporcionar aos alunos a experiência estética por meio da prática de leitura literária, uma experiência que fosse marcante, que legitimasse os alunos para que continuassem lendo, mas sobretudo que fugisse do tradicional.

No momento de apresentar o projeto de intervenção, as oficinas literárias, à escola da pesquisa, mudamos o nome apenas, mantendo a ideia básica, central da roda, a leitura circular, partindo da concepção do círculo de cultura do método Paulo Freire mesclado com a metodologia de Suzana Vargas (2009).

Após o primeiro contato com a escola, conversa informal com o pedagogo, com o gestor e, sobretudo com a professora da turma do 5º V01, apresentamos o projeto “Vem pra Roda”, no qual constava a proposta das rodas de leitura/oficinas literárias contando como leitores guia convidados alguns escritores capixabas.

Decidimos, conjuntamente, as datas das rodas/oficinas literárias, no entanto, o pedagogo pontuou que o espaço da biblioteca era pequeno para uma turma inteira. Argumentamos que as rodas poderiam acontecer em qualquer espaço da escola e não tinha que ser necessariamente no espaço da biblioteca. Pediu, então, que consultássemos a professora da turma. Ela sugeriu que fosse realizado o projeto somente com um grupo de alunos.

Destacamos que, após ler nosso projeto, a professora disse: “[...] tudo isso já fazemos, a leitura está muito no discurso e não na prática de nossas escolas” (DIÁRIO DE CAMPO, p.2). Sobre essa fala teceremos comentários na análise dos dados apurados.

A professora regente trouxe sua pauta e sorteamos os dez alunos que participariam da primeira oficina, número que depois passou a ser de doze alunos, pois os que substituíram os dois faltosos na primeira oficina não quiseram mais deixar o projeto, o que nos levou a ampliar o número de participantes, entendendo que isso não implicaria prejuízo ao andamento da pesquisa e nem ao desenvolvimento do projeto.

As datas das duas primeiras oficinas foram marcadas e o espaço escolhido foi o da biblioteca. Em princípio elas teriam 50 (cinquenta) minutos de duração, iniciando-se às 13h50min.

Salientamos que em todas as etapas do projeto, fizemos registros fotográficos, gravação em vídeo e anotações no diário de campo.

### **5.1.1 Primeira Oficina literária**

No dia 06 (seis) de junho, chegamos à escola e o pedagogo nos levou à biblioteca para preparar o local. No entanto, a professora que atende aos alunos especiais estava lá e o pedagogo falou “que ia precisar desalojá-la”, causando um constrangimento, apesar de tudo já estar agendado e que iríamos ocupar aquele espaço.

A biblioteca estava muito bem arrumada, organizada, parecendo que não era usada há muito tempo. Após preparar o material, fomos encontrar a professora e os alunos. Todos estavam ansiosos. A professora regente estava fazendo uma leitura dinâmica com a turma, foi muito receptiva e nos apresentou. Então, os alunos sorteados foram conduzidos à biblioteca. Bastante agitados e falantes, naquele dia estavam ainda mais devido à ansiedade. Aproveitando o formato circular de uma das mesas, nos acomodamos a sua volta.

Fotografia 3 – Biblioteca da EEEFM “Marcílio Dias”



Fonte: acervo pessoal Soraya F. Pompermayer – Julho/2015

Seguindo o planejamento proposto, iniciamos explicando o projeto aos alunos e todos se apresentaram. Para tanto, à medida que nos apresentávamos, íamos colocando um crachá (etiqueta) com o respectivo nome. Dinâmica que foi adotada em todas as oficinas subsequentes. Vale destacar que o leitor guia dessa primeira oficina fomos nós, a pesquisadora (fotografia 4).

Figura 4 – Roda de leitura – oficina 1



Fonte: Acervo pessoal Soraya F. Pompermayer – Julho/2015

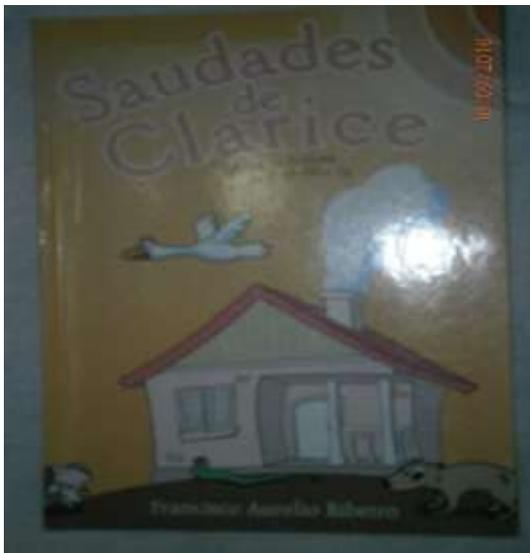
Figura 5 – Roda de leitura – oficina 1 na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer- Agosto/2015

Mostramos o livro do qual retiramos a história a ser lida e colocamos uma máscara de cachorro. Foram lançadas perguntas aos alunos, como: Por que acham que estou usando isso? Quem tem um animal de estimação? Como trata seus animais? Com exceção de um aluno, todos tinham e quiseram contar sobre eles ao mesmo tempo.

Em seguida, distribuimos o texto a ser lido: “Clarice”, do livro **Saudades de Clarice** (2004), do escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro (fotografia 6).

Fotografia 6 – capa do livro **Saudades de Clarice**

Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer – setembro / 2016

A leitura foi realizada pela leitora guia: a pesquisadora. À medida que a crônica era lida, fomos fazendo inferências, perguntas, comentários explicativos: Perguntamos se haviam ouvido falar da escritora Clarice Lispector? Infelizmente não se recordavam de nenhum livro da escritora, por isso falamos um pouco sobre o seu livro para crianças **A vida íntima de Laura** (1974) e nos perguntaram se havia este livro na biblioteca. Seguiu-se a leitura e, quando lemos o trecho que citava o bairro de “Fradinhos”, fizemos comentários explicativos sobre a Pedra dos Dois Olhos citada no texto. Estavam compenetrados na leitura da história de Clarice. Interromperam para fazer cálculos matemáticos, porque queriam saber quantos ovos Clarice botou e quantos pintinhos teve! Seguimos a leitura...

Outra observação foi sobre duas frases do texto escritas em latim e italiano: “*Requiescat in pace*” e “*galeto al primo canto*”. Como estavam curiosos conversamos sobre ambas. Também comentamos sobre “Setiba”, uma das praias de Guarapari-ES mencionada pelo autor. Aí a conversa passou a girar sobre piquenique na praia e as praias da região.

A leitura acabou e iniciamos o diálogo, de fato, o continuamos... debatendo sobre a natureza predadora do gavião que comeu o pintinho “Júnior” e todos queriam falar sobre suas experiências com seus animais, perguntando e narrando outras histórias

envolvendo seus animais de estimação, animais conhecidos do bairro, a Barra do Jucu, e o rumo do diálogo se modificou: passamos a falar de caçadas, armadilhas, animais em extinção e sobre o “Totonho”, o galo de briga personagem que ganhou a atenção das crianças. De novo trouxeram suas experiências para a Roda e contaram sobre galos de briga e rinhas.

Na próxima etapa, realizamos sorteio de livros. Então, pedimos para produzirem um relato sobre a roda e sua participação (fotografia 7). Encerramos com todos ganhando um lápis com borracha colorida.

Fotografia 7 – Produzindo os relatos



Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer – setembro / 2016

Imediatamente após o encerramento, os alunos espontaneamente se dirigiram às prateleiras de livros procurando livros do mesmo autor do texto lido: Francisco Aurélio Ribeiro, antes mesmo de que nós o fizéssemos, posto que era esse nosso propósito inicial. Anunciamos que, na próxima oficina, receberíamos um convidado especial, já criando neles uma expectativa. Entregamos uma atividade a ser feita juntamente com a professora regente, que se constituiu em produção de um texto sobre o seu animal de estimação em forma de desenho, massinha, em papelão ou a criação de um animal caso não tivesse um. Em seguida, retornaram para a sala de aula (atividade consta do apêndice F).

Antes de irmos embora, passamos na sala do 5º V01 para agradecer à professora e ela perguntou, em voz alta, se eles tinham gostado. Entusiasmados, responderam:

“Sim!” Ela então falou que voltaram empolgados, eufóricos contando da “Clarice”, da história, do sorteio dos livros. Consideramos uma avaliação esta fala dela. Ao todo, a oficina inicial durou 1h e 10 minutos.

### **5.1.2 Segunda Oficina literária**

Devido à experiência com a primeira oficina, já a planejamos com uma duração aproximada de 1h10 minutos. Ela aconteceu no dia 09 (nove) de julho também no espaço da biblioteca.

Ao chegarmos à escola nosso convidado especial já nos aguardava: o escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro, nosso leitor guia nessa oficina.

Fomos preparar a biblioteca e novamente nos deparamos com a mesma situação: a biblioteca sendo usada para outro fim. Após explicações sobre nosso projeto, a professora entendeu e foi para outro espaço da escola. Com a biblioteca liberada e preparada, fomos buscar os alunos que nos receberam com euforia. Conseguimos que a professora regente acompanhasse toda a oficina.

Os alunos se sentaram em círculo, dessa vez, no tapetinho emborrachado e o escritor optou por se acomodar numa cadeira, inserindo-se no círculo.

Colocamos a etiqueta com os nomes em todos. Apresentamos o nosso convidado e as crianças já queriam fazer perguntas.

Fotografia 8 - Roda de Leitura com o escritor Francisco Aurélio Ribeiro- oficina 2



Fonte: Acervo Soraya Ferreira Pompermayer – Julho/2015

Passamos a palavra ao leitor guia e o autor falou do seu livro **Fantasma da Infância** (1998) (fotografia 9), como foi feito, porque deu este título, da foto da capa. Os textos escolhidos por ele foram as crônicas “Abobrinha” e “Dona Penha”. Sua presença foi a motivação naquele dia.

Fotografia 9 – Capa do livro **Fantasma da Infância**

Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer – setembro / 2016

Iniciou lendo o primeiro texto “Abobrinha”. À medida que lia, ia entremeando com fatos, contando passagens de sua infância e as crianças vidradas. Ao final da leitura, todos queriam dialogar, contar alguma coisa pessoal.

Francisco Aurélio leu o segundo texto “Dona Penha”, pois sentimos que um texto seria pouco, elas desejavam ouvir mais. Só que antes perguntou: “Quem se lembra da primeira professora?” “Aquela que te ensinou a ler?” Todos falaram e narraram,

até a professora regente participou comentando. Então, ele leu a história de sua primeira professora, de seus colegas e turma da escola; contou que o presente mais precioso para eles era ganhar uma caixa de lápis de cor. E foi lendo...lendo... e no final do texto, na parte que falava que se reencontrou com a professora já idosa numa estradinha e que ela precisou voltar a trabalhar depois de aposentada, contando o que ela disse a ele, os olhos das crianças se encheram de lágrimas. A emoção estava palpável ali naquela pequena biblioteca. Tanto que, quando ele terminou a leitura, de forma espontânea, todas as crianças bateram palmas.

Partimos, agora de fato, para o debate, os comentários. As crianças fizeram muitas perguntas sobre Dona Penha, sobre a escola dele, sobre a filha da professora... O diálogo passou para aqueles “tipos” que existem em todas as localidades. Citamos o “João Grilo”, personagem de nossa infância. Então as crianças foram narrando sobre figuras típicas da Barra do Jucu. Devido a isso, Francisco Aurélio nos pediu que para ler “Ataliba”, história de alguém assim, andarilho, que tinha um saco. O nosso planejamento de ler duas crônicas passou para três textos lidos.

Fotografia 10 – Roda de leitura – oficina 2



Fonte: Acervo pessoal Soraya F, Pompermayer – agosto/2015

Após a leitura, começaram mais perguntas, até de cunho pessoal. Foi quando o aluno “JONAS” perguntou a data do aniversário do escritor. Espontaneamente, as crianças o chamaram para vir à escola que fariam uma festa para ele.

Fizemos o sorteio de livros do escritor. O entusiasmo foi tanto que ele decidiu sortear mais um livro para quem fizesse aniversário no mesmo mês que ele. Aí, em vez de encerrarmos, Francisco Aurélio contou mais uma história, dessa vez sobre o livro sorteado, **O menino e os ciganos** (2012) que aquilo realmente aconteceu, pois ele era o menino preso pelos ciganos.

Mais uma vez, os alunos identificaram os livros do escritor na estante da biblioteca. Ainda destacamos a fala da aluna “YASMIN”. Ela disse que conhecia um livro do autor: **A casa mal-assombrada** (2008) “é um que tem a capa azul e preta, tem aqui ó (apontou para a estante da biblioteca onde estava o dito livro)”. O escritor ficou muito feliz por saber que havia associado o livro a ele, autor.

Foi difícil encerrar, mas homenageamos o escritor, agradecemos e ele se foi, não sem antes doar três livros para a biblioteca da escola.

No momento de produzirem o relato escrito da oficina/roda estavam eufóricos demais. Constatamos, então, que a leitura é prazerosa para eles, porém a escrita não. Ganharam seus lápis com borracha e retornaram à sala de aula.

Deixamos a atividade a ser produzida com a professora regente (apêndice G): após conversar com pessoas mais antigas da localidade, colhendo histórias da infância e da localidade, sugerindo que ela desse continuidade ao que iniciamos, até mesmo com o restante da turma.

Ressaltamos que a oficina durou 1h e trinta minutos e que por esta experiência na roda Francisco Aurélio Ribeiro produziu a crônica “Assim caminha a Humanidade”, publicada no Jornal *A Gazeta*, no dia 20/07/2015 (consta do anexo D).

### **5.1.3 Terceira Oficina literária**

Após uma semana de recesso escolar, retornamos à escola para realizar a terceira oficina/roda que aconteceu no dia 23 (vinte e três) de julho de 2016.

Dessa vez optamos por fazer algo diferente e para tanto necessitamos do espaço da sala de informática. Escolhemos um livro num suporte diferente, isto é, o livro “O menino maluquinho” de Ziraldo no suporte digital (fotografia 11), na tela do computador.

Fotografia 11 – capa **O menino maluquinho**



Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer – setembro / 2016

Apesar de reservar a sala de informática com antecedência, naquele dia, a internet estava fora do ar e foi preciso fazer a leitura no quadro digital e não de forma individual, ou seja, cada aluno no meu terminal, com o livro na tela do seu monitor. No entanto, a leitura coletiva na tela da lousa não prejudicou o nosso propósito.

Buscamos as crianças. Elas nos receberam eufóricos. Jackciane logo falou da crônica e que estavam conversando sobre os acontecimentos das férias quando chegamos. Contamos que mais um convidado especial viria à escola, na verdade uma escritora.

Percebemos que pelo estado da sala de informática não era usada há muito tempo. Após as boas-vindas, fizemos um círculo em torno da lousa digital, da tela e a leitura aconteceu, desta feita, não na folha impressa, no papel, mas na tela, mudando a página no “*touch*”.

Explicamos que, nesta oficina, a leitora guia seria a pesquisadora, o motivo de estarmos ali, a não conexão com a internet. Mostramos o nosso exemplar do livro impresso que leríamos: **O menino maluquinho** (1992) de Ziraldo, edição de bolso, autografado e eles se motivaram. Passamos a conversar sobre autógrafos,

dedicatórias e sobre o autor, Ziraldo. As crianças quiseram saber quantos anos ele tem (têm mania de idade). O diálogo seguiu sobre o nome diferente do autor, sua prisão, exílio, a Turma do Pererê, falta de liberdade e um menino maluquinho.

Fotografia 12- Roda de leitura – oficina 3 na sala de informática



Fonte: Acervo pessoal Soraya F. Pompermayer – julho/2015

Fizemos a leitura, na tela, e eles riram das ilustrações do livro. Apesar de ser um livro conhecido, todos leram, riram, se transportaram para o mundo do escritor. Depois fizemos uma segunda leitura, circular, no sentido horário, cada um lendo uma tela. Dialogamos sobre partes do livro como o que era ter “macaquinhos no sótão”, a separação dos seus pais, como se fazia uma pipa naquele tempo, o perigo do cerol, mas o que lhes chamou a atenção mesmo foi o fato de maluquinho ter dez namoradas, além de dialogarmos sobre “bombar” e “ser subversivo”. Começamos às 13h50 e fomos até 15h40: a roda mais longa.

Explicamos sobre o livro digital, os suportes, os inventores, a forma de ler, como são produzidos, os e-books. Em seguida, houve o sorteio e a produção dos relatos. Escreveram de forma calma, comparando as duas formas de ler: na tela ou no papel. Quanto à atividade, dessa vez, ficou a cargo da professora-regente: produzir um livro digital com os alunos, a partir das nossas orientações, para tanto deixamos um material sobre o assunto com ela com sugestões de plataformas de criação (hospedeiros) de livros digitais. O encontro com o Menino Maluquinho foi marcante e feliz.

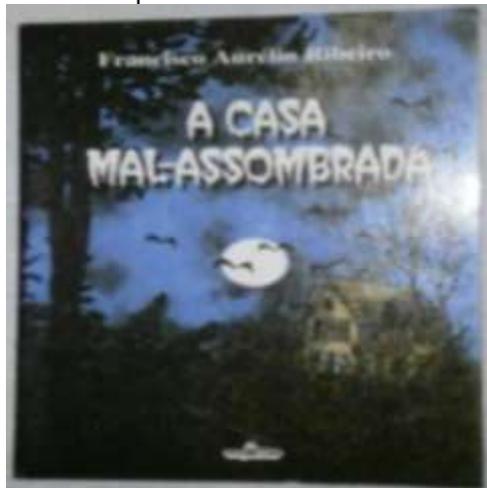
#### 5.1.4 Quarta Oficina literária

A quarta oficina/roda aconteceu no dia 03 (três) de agosto e também teve como leitor-guia a professora pesquisadora.

A fim de valorizar a literatura produzida no Espírito Santo e aproveitando o interesse demonstrado pelos alunos durante a segunda oficina/roda, o texto escolhido foi **A Casa Mal-Assombrada** (2008) de Francisco Aurélio Ribeiro (fotografia 13). Por ter edição esgotada, o autor nos autorizou a reproduzir o conto.

Durante essa oficina, apresentamos aos alunos os “Caderninhos de perguntas e respostas”, a fim de coletar dados para o perfil socioeconômico e caracterização dos sujeitos/alunos e da comunidade. A professora regente se comprometeu em cuidar pessoalmente do preenchimento e devolução dos mesmos.

Fotografia 13 – Capa do livro **A Casa Mal- Assombrada**



Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer – setembro / 2016

Como novamente a biblioteca estava ocupada, precisamos pedir ajuda ao diretor. Preparamos a biblioteca. Buscamos os alunos.

Iniciamos dando as boas-vindas e colocando a etiqueta com os nomes nos participantes. Mostramos o livro original explorando a capa e distribuimos as cópias. Começamos uma conversa informal sobre o livro: a capa, as ilustrações, sobre o

escritor, já conhecido deles, e informei que esse era um livro premiado nacionalmente.

Começamos a leitura e logo precisamos parar comentar a expressão “chamou Raul”, desconhecida deles e também para falar de Muqui, cidade capixaba e que nos levou a dialogar sobre o “boi pintadinho”. Seguimos lendo e a magia se fez: o relato do escritor capixaba sobre o homem enforcado na janela de uma velha casa sede de uma fazenda e que não foi enterrado os cativou.

Após a leitura, fizemos alguns questionamentos a fim de nortear o diálogo: “Quem contou todos os detalhes se ninguém voltou para contar?” “Como histórias como essa chegam até nós?” “O que as pessoas faziam quando não havia a televisão?” Todos queriam opinar. Então, relembramos de histórias como “A mulher de algodão” e imediatamente nos corrigiram afirmando ser “A loira de algodão”, passando a ser esse o assunto. Todos tinham histórias de terror ou de fantasmas para contar, inclusive histórias acontecidas na Barra do Jucu. Identificamos os exemplares desse livro na prateleira da biblioteca, mas eles não puderam efetuar o empréstimo.

Fotografia 14 – Roda de leitura – oficina 4



Fonte: Acervo pessoal Soraya F. Pompermayer – agosto/2015

Sorteamos o livro e produziram o relato sobre a oficina. Ao todo, teve 1h e 30 minutos de duração. O encerramento dessa vez foi um pouco diferente: Gustavo, professor de Arte, contador de história e ator foi nosso ajudante durante algumas oficinas, era o responsável pelo registro visual, contou uma história de terror, a

nosso pedido, de surpresa. Ao final, os alunos não queriam que ele parasse. Quanto à atividade, foi entregue à professora para dar continuidade (apêndice I).

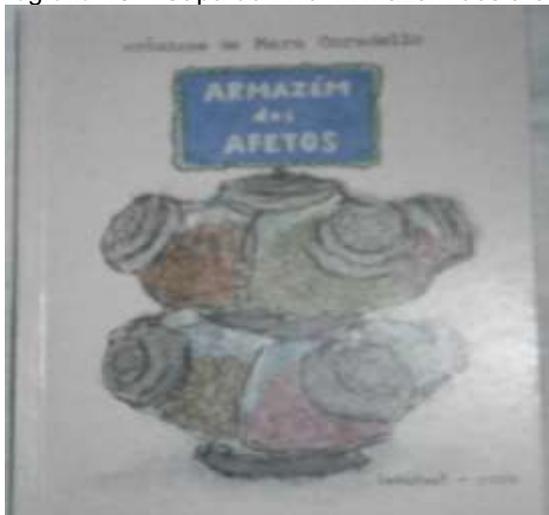
Ao sair, após arrumar a biblioteca, nos deparamos com dois alunos participantes “narrando”, compartilhando com um colega de outra turma a história que ouviram, em vez de irem para sua sala de aula.

### 5.1.5 Quinta Oficina literária

Desta feita a escritora capixaba Mara Coradello foi a leitora-guia. Ela escolheu a crônica “História acerca de Botões” do seu livro **Armazém dos afetos** (2009) (fotografia 15).

Dessa vez a biblioteca estava ocupada pela professora de Arte que pintava um quadro, reciclando um quadro antigo. Apesar disso, a roda aconteceu na biblioteca. Inicialmente, fizemos as apresentações e colocamos as etiquetas com os nomes. Todos estavam eufóricos para conhecer mais um escritor.

Fotografia 15 – Capa do livro “Armazém dos afetos”



Fonte: Acervo pessoal Soraya Ferreira Pompermayer – setembro / 2016

Após apresentar a escritora, mostramos seus livros publicados e entregamos a cópia do texto que seria lido. Mara Coradello passou a travar um diálogo com eles preparando-os para a leitura. Falou do seu processo criativo e ouviu de uma aluna que gostaria de ser escritora. Então, ela iniciou a leitura da crônica. Parou para

explicar algumas palavras que os alunos pediram, pois não compreendiam e para falar dos “botões dourados” – referência ao seu pai militar e à ditadura – e na hora eles se reportaram a Ziraldo, ao livro **O Menino Maluquinho** (1992).

Após a leitura, comentou o texto, instigando-os com perguntas, como: “quem de vocês acha que era essa menina?” “Você coleciona alguma coisa?” “Você já criou alguma coisa, um brinquedo, uma caixinha, uma pipa ou algo parecido?” “Você tem seus avós?” Ela revelou que a menina da história era de certa forma ela própria, que tudo que escreveu fazia parte de suas memórias com sua avó.

O diálogo passou a girar sobre a importância da leitura para a nossa vida, pois a escritora contou que sempre foi antes de tudo uma leitora e de como viajava através dos livros que lia. A conversa fluiu sobre a infância atual, muito diferente da do passado, como eram as brincadeiras e os brinquedos. Mara falou do filho e da enciclopédia que o pai comprou para ela estudar e que junto veio uma coleção de Machado de Assis. Ela citou o trecho de abertura de **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (1990) de cor e um aluno prontamente perguntou: “[...] quem ensinou o verme a ler?” e continuamos a falar de leitura. Mara citou outras obras de Machado de Assis e como “aprendeu a ler” com ele. Um aluno perguntou “[...] como era isso de aprender a ler”. A pedido da escritora falamos sobre Machado de Assis, sua trajetória de vida, sua vontade de ser alguém, vencer os preconceitos e como superou tudo para estudar, seu amor por Carolina. Uma aluna exclamou: “Eu quero ser escritora!” Mara a incentivou dizendo que podemos ser o que quisermos, lutando, estudando, etc.

Nesse momento, para nossa surpresa, os alunos foram até as prateleiras e começaram a achar os livros que tinham sido citados. Um pegou um do Ziraldo e veio mostrar, outro que dizia não ser leitor encontrou um sobre brincadeiras antigas e como fazer animais com verduras e ossos, pedindo para levá-lo emprestado. Como não há bibliotecária mediamos com o diretor e puderam levar os livros que queriam.

O diálogo ainda prosseguiu, agora sobre o que ser quando ficar maior, gostar ou não de ler, ler no suporte digital. Pedimos a Mara para falar sobre sua experiência com as redes sociais e os aparatos digitais. Fizeram muitas perguntas.

Chegou o momento do sorteio. A escritora levou 6 (seis livros) para sortear e autografou todos. Explicamos como produzir o relato e a atividade a ser feita posteriormente (apêndice J).

Algumas homenagens aconteceram: à convidada, escritora Mara Coradello e à professora da turma, Jackciane. Ao agradecer, ela se comprometeu em dar continuidade ao projeto.

Fotografia 16 – Roda de leitura – oficina 5 com a escritora Mara Coradello



Fonte: Acervo pessoal Soraya F. Pompermayer – setembro/2015

Fotografia 17 –Roda de Leitura 5



Fonte: Acervo pessoal Soraya F. Pompermayer – setembro/2015

## 6 “O TEMPO RODOU NUM INSTANTE/ NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO...” ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 RELATOS VIVOS

“Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.”  
Fernando Pessoa

No texto “O Narrador”, Walter Benjamin (2012b) contrapõe dois atos diferentes: ler um romance, uma experiência solitária; e narrar uma história, um ato coletivo, no qual se trocam experiências. De acordo com o autor, é cada vez mais raro encontrarmos pessoas que saibam narrar uma história direito, quer seja oralmente, quer seja pela escrita. As pessoas estariam perdendo cada vez mais a faculdade de trocar experiências, e, conseqüentemente, a habilidade de narrar. O ato de narrar uma história requer tempo e ouvintes reunidos para tal, o que o ritmo de trabalho de hoje em dia não mais permite, pois, ao contrário do trabalho dos antigos artesãos, feito com calma, e normalmente em grupo, agora trabalhamos com muito mais pressa, e normalmente sozinhos. Para o autor,

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012b, p. 197-198).

Sob essa perspectiva, a experiência social com a leitura poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura, mas, sobretudo, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida, segundo o autor, em meio às mudanças e paradoxos da sociedade moderna, na qual as “[...] experiências estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 2012a, p.198).

Pautando-nos na perspectiva da triangulação de dados, numa abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVINÓS, 1987), procuramos coletar os dados em momentos diferentes, em uma variedade de situações e com diversas fontes de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que sentimos a necessidade de interagir com os vários sujeitos envolvidos com a leitura literária.

Após a realização das cinco oficinas literárias – rodas de leitura – possuímos fotografias, um diário de campo, vídeos gravados (interações verbais), um relato do gestor da escola, relatos da professora regente, entrevista semiestruturada da professora regente da turma do 5º V01, 12 (doze) “cadernos de perguntas e respostas”, 40 (quarenta) relatos de alunos. Foi elaborado um questionário, a fim de realizar entrevista semiestruturada com o responsável pela biblioteca. No entanto, esta não ocorreu, pois não há uma pessoa definida para exercer esse papel. O gestor nos explicou que se tiver pessoal na secretaria que possa ser remanejado para essa função, ele pode fazê-lo, mas como essa escola é pequena e possui poucos funcionários, não está podendo acontecer esse desvio de função atualmente.

Para a realização da pesquisa foi necessária a elaboração do seguinte material: formulários para os relatos, elaboração das atividades pós oficinas, entrevista semiestruturada, o planejamento de cada roda que suscitou também a escolha do corpus literário de cada oficina.

Quanto à escolha do corpus literário se deu priorizando narrativas de escritores capixabas, com o propósito de valorização, de dar visibilidade mesmo, à literatura produzida no Espírito Santo. Devido a esse objetivo, nos propusemos a levar escritores capixabas para serem os leitores guia nas rodas.

A escolha por narrativas, mais precisamente crônicas e contos, se deve ao fato de que queremos nos reportar e recuperar a força do ato de narrar como afirma o teórico no qual essa pesquisa está ancorada: Benjamin. Além de serem textos curtos, com linguagem mais adequada à faixa etária dos sujeitos. Ainda destacamos a escolha pela temática: eram textos próximos do universo dos sujeitos da pesquisa, do seu cotidiano (o animal de estimação, pessoas importantes da nossa vida, como a primeira professora, conto de mistério, a própria infância, etc.).

Adotamos uma observação participante durante a pesquisa, procurando manter uma escuta sensível com o objetivo de compreender as atitudes, os comportamentos e os sistemas que envolvem esses sujeitos. Buscamos então nos engajar pessoal e coletivamente, mantendo uma interação com eles, o que permitiu a concretização de uma investigação participativa. A pesquisa intervenção permitiu um envolvimento

maior entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e os contextos nos quais efetivamos nossas práticas.

Nossa sensibilidade como pesquisadora acompanhou nossos passos: produzimos conhecimento à medida que juntos, participantes e pesquisadora, procuramos não silenciar o texto do pesquisado, mas, sobretudo, priorizamos o aspecto dialógico da pesquisa.

Enquanto pesquisadora necessitamos fazer intervenções que revelem nosso mundo exterior, nossa problemática, nossas concepções teóricas, nossos valores, nosso contexto socioeconômico e histórico, a fim de revelar algo dos participantes pesquisados que eles mesmos não enxergavam. Sempre respeitando as divergências, os pontos de vista contraditórios, fazendo prevalecer o diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão distintos.

Cabe esclarecer, no entanto, que para melhor organização da etapa de análise, dividimos o corpus em três categorias. Nesses momentos, sob a luz de nosso referencial teórico, refletimos sobre algumas falas e interações dos sujeitos da pesquisa e anotações no diário de campo, dados dos “cadernos de perguntas e respostas”, uma vez que por meio do registro e relatos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa será possível estabelecer uma relação entre as oficinas literárias, roda de leitura e a formação de leitores na perspectiva dos teóricos adotados para este trabalho.

Vale destacar que dentre os 40 (quarenta) relatos de alunos 30% dialogam mais com o objeto central da pesquisa e serão comentados, explorados durante a análise. Do diário de campo, também destacaremos informações, percepções relevantes. Além de duas falas da professora regente, sendo um relato escrito e um relato do vídeo, destacaremos dois dados relevantes do “caderno de perguntas e respostas” de dois sujeitos da pesquisa.

Resta dizer que o material coletado a partir das oficinas literárias — rodas de leitura – mostrou a potência da literatura, enquanto linguagem, experiência autêntica passível de ocorrer no cotidiano das aulas de língua portuguesa.

### 6.1.1 Os Participantes da Pesquisa e a Literatura como Experiência

Após cada Roda os alunos produziram relatos a partir da experiência a qual foram submetidos. Em um formulário sem identificação, marcaram um X, expressando se gostaram ou não da experiência durante a roda? Depois produziram um texto escrito narrando como foi a sua participação. Não estipulamos o gênero textual em que esses relatos deveriam ser redigidos; os alunos tiveram liberdade naquele momento de se expressar através da escrita. Contudo, destacamos que a maioria optou pela narrativa.

Do universo pesquisado de 40 (quarenta) depoimentos, 30% dialogam mais com o objeto central da pesquisa. Dentre esses, destacaremos dois.

Passaremos aos relatos. O primeiro foi produzido no dia 06/07/2015, durante a primeira oficina literária – roda de leitura:

Eu gostei muito da história da Clarice. A tia Soraya contou a história todinha pra gente.  
Eu gostei da parte que a galinha Clarice botou cinco ovos e que cada um quer ser uma coisa. Tipo o Totonho ele queria ser lutador de MMA. Eu acho feio os galos lutarem até se matar.  
Não gostei de algumas partes da história, mais foi legal (JOÃO<sup>18</sup>).

Nesse dia, o texto escolhido para ser lido na roda foi Clarice, do livro **Saudades de Clarice** (2004) do escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro. A identificação das crianças foi imediata, todos falaram que tinham um animal e dessa história vieram outras, agora contadas por eles.

A fala de João revela uma retomada da experiência social com a leitura, resgatando a experiência coletiva, que Benjamin afirma estar em baixa, pois sendo “Totonho” um galo de briga, o aluno se expressa dizendo achar “[...] feio os galos lutarem até se matar”, ou seja, quando essa história foi narrada deixou de ser uma experiência solitária e passou a ser um ato coletivo no qual outras experiências foram trocadas.

O segundo relato foi produzido no dia 09/07/2015, durante a segunda oficina literária – roda de leitura. Ela contou com a participação do escritor capixaba Francisco

---

<sup>18</sup>Optou-se por utilizar nomes fictícios para os alunos com base no fato de que tal omissão em nada prejudica a análise feita. Foi solicitado a eles que escolhessem seus “novos” nomes.

Aurélio Ribeiro que foi o leitor guia. O escritor leu duas histórias do seu livro **Fantasma da Infância** (1998). Eis o relato:

Eu gostei muito de vim na biblioteca e conhecer o escritor, o Francisco Aurélio Ribeiro, ele é muito legal, contou histórias muito legal da infância, o que aconteceu com ele, foi engraçado vim para biblioteca. Todos gostaram de ouvir a ESTER falar daqui da Barra do Jucu, todo mundo rio (ALUNO JONAS).

Percebemos nessa fala que a experiência de estar no espaço da biblioteca foi prazerosa e a identificação com as histórias narradas pelo escritor, além da oportunidade de conhecê-lo. Novamente, a leitura foi uma experiência coletiva que motivou o diálogo e outras narrativas, pois o aluno frisou como gostou de ouvir o que a colega “Ester” narrou – foi a história de um personagem da Barra do Jucu, como na história lida pelo escritor – evidenciando o fato de que ela falou “daqui da Barra do Jucu”, o lugar onde vivem. No final, os alunos pediram para ler mais uma história e, depois mais outra...precisando de nossa intervenção para encerrar a roda; esta foi a oficina mais longa. A identificação foi tanta que esta Roda gerou uma crônica, como já citado.

### **6.1.2 A Experiência da Leitura Literária no Espaço da Biblioteca**

Após o registro da oficina ocorrida no dia 24/06/2015 acrescentamos uma observação ao texto, localizada na página 3 do diário de campo:

Os turnos matutino e vespertino não possuem bibliotecária, ou funcionário que atue na biblioteca, somente o noturno. Por que será? (DIÁRIO DE CAMPO, p.3).

Esse pequeno registro é muito significativo, posto que revela como esse importante espaço tem sido tratado na escola. Investigamos e apuramos que não é somente na Escola “Marcílio Dias” que não há bibliotecários: esta situação se estende às escolas estaduais. Os gestores podem deslocar funcionários da secretaria para atuarem pontualmente na biblioteca, caso não haja demanda de serviço nesse outro setor. Como a escola na qual a pesquisa aconteceu é pequena, não há disponibilidade de servidores para tal. Quanto ao noturno, às vezes, essa disponibilidade ocorre porque a demanda na secretaria é menor.

Por isso, vale refletir: como implementar a leitura na escola, se a biblioteca não é um espaço priorizado, valorizado, utilizado?

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, citamos ainda o trecho da página 45:

[...] Um pegou um livro do Ziraldo e mostrou para mim e o aluno TITO achou um livro que continha brincadeiras como soltar pipa e como fazer animais com verduras. Ao final de tudo me pediu para levar um livro para casa! Aí meu coração doeu porque não tem bibliotecária para anotar, fazer o empréstimo e dar continuidade a este momento. Falei com o diretor para disponibilizar isso (DIÁRIO DE CAMPO do dia 06/08/2015, p.45).

De pronto verificamos o efeito quase que imediato que as rodas provocam. Elas repercutem nos alunos e os motivam a procurar outras leituras, além de evidenciar o papel fundamental da biblioteca na formação do leitor, sua relevância como um suporte, um apoio ao trabalho do professor, quando busca fomentar as práticas leitoras entre seus alunos. Quando encerrávamos a oficina, os alunos iam às estantes olhar os livros; contudo, a continuidade do que iniciamos ficava prejudicado devido à falta do profissional, bibliotecário. Sem dúvida, esse trecho vai ao encontro da pergunta dessa pesquisa, comprovando que as rodas de leitura despertam nos alunos o desejo por outras leituras.

Destacamos ainda o relato do aluno PEDRO, redigido ao final da quinta roda/oficina que ocorreu no dia 06/08/2015 com a presença da escritora capixaba Mara Coradello. Foi lida a crônica *Histórias acerca de botões* (2009). Eis o relato:

Eu gostei de tudo eu gostei quando foi para a biblioteca e escutar e participar com a autora mais eu fiquei feliz mesmo foi o que eu vim para a biblioteca e mais ela tam bem foi legal com agente leu os livros (**ALUNO PEDRO**).

A fala de “Pedro” revela quão significativa foi a experiência com o espaço da biblioteca, não bastou conhecer uma escritora e ganhar livros, mas sim a importância de estar na biblioteca. Para o pleno exercício da cidadania, é preciso garantir a todos o encontro entre leitor e biblioteca, leitor e livro, além de ser fundamental para o convívio, atualmente, na sociedade da informação em que estamos inseridos, visto que a maioria dos alunos, público-alvo de nossa pesquisa, não possui acesso a aparatos culturais, dentre eles a biblioteca. Como afirma Maroto (1997, p. 27) talvez “[...] a primeira oportunidade concreta de acesso do aluno ao patrimônio científico e cultural para a maioria das crianças brasileiras” seja

por meio da biblioteca da escola. Ao acontecer dentro do espaço da biblioteca, a roda de leitura pode contribuir para que ela deixe de ser um apêndice na escola e passe a ser um espaço vivo e a assumir o seu verdadeiro lugar: “[...] o centro dinamizador da leitura e difusor do conhecimento produzido pela coletividade” (MAROTO, 1997, p. 28). Espaço propício a oferecer propostas inovadoras para o fomento da leitura e da pesquisa, não o único, porém um dos espaços capazes de atuar como instrumentos transformadores do cotidiano da sala de aula, reforça Maroto (1997, p. 28).

Vale destacar que do universo de 40 (quarenta) relatos analisados apenas 5% dos sujeitos não enxergam a biblioteca como um espaço diferenciado na escola e somente 10% não fizeram menção a ela. Ressaltaram como estavam felizes em poder frequentá-la.

### **6.1.3 A Roda de Leitura na Concepção da Comunidade Escolar**

Após cada oficina, a professora regente do 5º V01 produziu um relato escrito assim como seus alunos.

Não só os alunos devem ser narradores das suas experiências vividas. Suas experiências, expressas por meio do relato e da transmissão de informações significativas, se compõem com a experiência do ouvinte aluno e produzem uma nova experiência, ligada à realidade prática, como demonstra o primeiro escrito reproduzido a seguir. Assim se expressou Jackciane:

Após retornar para a sala de aula os alunos participantes se apresentaram bem eufóricos relatando com foi o momento da leitura. O entusiasmo e brilho nos olhos me fez perceber que algo muito positivo para o aprendizado na escola aconteceu.

Pedi para contarem para os outros. Escutamos vários relatos e ficamos felizes em partilhar o ocorrido com demais colegas.

Ao final todos se mostraram interessados em participar do “Vem pra Roda”.

Fica evidenciado que a roda reverberou na sala de aula e o ato de narrar foi recuperado. Quando as crianças narraram oralmente, executaram um trabalho de

elaboração do vivido, cujo sentido se completou ao ser comunicado, transmitido, narrado.

Como lembra Yunes (2006, p.97),

Educadores inspirados em Benjamin trabalham a partir da abundância do ser e do limite de estar encarnado. Trabalham com nuances. Trabalham com o provisório. Trabalham por dentro de uma dinâmica integradora do que é, do que foi, do que virá. Trabalham com temporalidade no tempo, com o ilimitado no limite, com a beleza, não no sentido do bonito e do feio, mas do íntegro.

Após a segunda oficina literária, relatou Jackciane:

Hoje o dia foi mais que especial. Em sala de aula já estavam eufóricos, pois iriam conhecer o escritor Francisco Aurélio que leu duas histórias do seu livro mais recente O menino e os ciganos. Após ouvirem atentamente se divertiram muito com o bate papo referente às histórias. Vivenciar este momento foi maravilhoso, pois além de sair do cotidiano da sala de aula os alunos se expressaram espontaneamente e tive a oportunidade de perceber a atitude diferenciada de cada um ali presente. Parabéns Soraya (09/07/2015).

A segunda oficina/roda contou com a presença de um escritor como leitor-guia e isso fez toda a diferença. “O papel da coordenação e, o espaço que une os pontos, é ocupado pelo leitor guia”, lembra-nos Yunes (2009, p.80), figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Com ele, o círculo se delineou. No entanto, vale frisar, a roda de leitura não deve ser confundida com outras práticas leitoras como o encontro com escritores. Na roda, a atenção está voltada “à obra”, na expectativa de que se transforme em um “texto” com a participação do autor, enquanto coautor, não há espaço para o leitor guia “reinar”, mas sim trazer luz sobre as cenas de leitura, os atos de construção dos sentidos.

A narrativa de Jackciane nos remete à definição de Benjamin (2012b, p.221) sobre o narrador: “O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”. Ao narrar suas histórias, o escritor suscitou uma história narrada pela professora e pelos participantes da roda. Narrar uma história foi, de fato, um ato coletivo, no qual experiências foram trocadas.

Em sua fala apreendemos ainda que sair do ambiente tradicional da sala de aula foi significativo. A biblioteca onde esta oficina aconteceu estava lá, à disposição, no entanto não era utilizada.

Então, houve a terceira oficina, mas a escola não permitiu que Jackciane participasse, estavam sem o pedagogo e todos tinham mais funções a desempenhar. Ela somente apareceu uns minutos e retornou para sua sala. Depois, pediu aos alunos que comentassem o que aconteceu na sala de informática e me relatou oralmente. Assim registramos no diário de campo:

Soraya o que fez para o TITO que não gosta de ler ficar tão entusiasmado? Em vez de retornar para a sala, após a roda, ele ficou contando para os colegas de outra turma o que aconteceu na informática! Pedi para me contarem e todas falavam ao mesmo tempo sobre o menino maluquinho e ler no computador (DIÁRIO DE CAMPO, 23/07/2015, p.26).

Constatamos que a literatura como experiência possui uma dimensão humanizadora revelada a partir do encontro dialógico entre leitor e texto literário; encontro que levou a outras experiências, ao compartilhamento da mesma, provocando nos participantes, alunos, a contar história a outro, produzindo um novo texto. Uma leitura aparentemente conhecida gerou uma novidade porque “[...] a narrativa não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”, afirma Benjamin (2012b, p.204).

Chegou a quarta roda e Jackciane relatou:

Os alunos retornaram para sala bem ansiosos e eufóricos para dividir o que ocorreu na biblioteca durante o “Vem pra Roda”. Parabéns Soraya por transformar o estímulo em algo bom e diferente para nossos alunos. Eles ficaram na expectativa para participarem e posteriormente dividir com os demais alunos da turma (03/08/2015).

Ficou evidente que, realmente, “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 2012B, p.198). A professora percebeu que os participantes não queriam somente para si a experiência na roda, mas, acima de tudo, tinham a necessidade de compartilhá-la, dividi-la, então, passa a ser uma experiência coletiva.

Yunes (2009, p. 76) vai dizer que “[...] na proposta do círculo de leitura, alcançamos, por assim dizer, as segundas histórias”, ou seja, há um desdobramento mais amplo entre o texto e diversos receptores, simultaneamente. Narrar mantém vivas as relações sociais. Aqueles que estavam com dificuldade de “intercambiar experiências” agora têm muito a dizer.

A experiência social com a leitura poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura, mas, sobretudo, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida. Entretanto, é importante evitarmos uma visão folclórica ou tradicionalista da literatura oral, posto que Benjamin (2012b) não propõe um retorno à tradição irremediavelmente, para ele, perdida. O seu pensamento, de fato, nos provoca no sentido de que não deixemos perpetuar em nossas práticas, sejam elas pessoais, sejam elas profissionais, uma falsa sensação de coletividade, enquanto ampliam-se as distâncias entre os indivíduos da sociedade contemporânea.

Após a quinta oficina/roda assim relatou Jackciane:

A experiência em participar dessa oficina foi valiosa. Conhecer a Mara Coradello e ver nossos alunos tendo acesso à escritores é maravilhoso. Já os vejo com maior interesse em buscar livros na biblioteca e se dar conta que conhecem tais escritores e conhecer crônicas...  
Como sugestão gostaria que o projeto fosse com tempo maior (06/08/2015).

Em seu relato, novamente, há o destaque para a presença do escritor no cotidiano da escola. Seu depoimento responde ao nosso problema posto no início de nossa pesquisa: as rodas, ao trazerem a leitura de volta para o espaço do lúdico e ao recuperarem o ato de narrar, no âmbito escolar, estimulam novas leituras e contribuem para formar o leitor literário.

A assertiva da professora revela-nos que a literatura, em uma perspectiva benjaminiana, “[...] poderá colaborar para que os homens não apenas reconheçam e constatem as condições em que vivem em determinado quadro social, todavia possam dialogar com o mundo e se movam para transformá-lo”, como nos ressalta Carvalho (2013, p. 5).

Por fim, temos o relato do diretor da escola, Neimar da Silva Neves. Nele verificamos o reconhecimento da potência do projeto na sua simplicidade e a importância de que

se invista em práticas leitoras possíveis no cotidiano escolar, sem burocracias e sofisticções; precisa-se que apenas se invista no professor, para que ele tenha condições de realizar um trabalho profícuo na formação do leitor e no desempenho de suas funções. Eis o seu relato:

A oficina literária, do projeto “Vem pra Roda” serve como um grande incentivo na formação de leitura na época em que os principais hábitos se formam, creio que crianças com hábito de leitura se tornam adultos mais conscientes e críticos, ou seja, adultos com a capacidade de transformar para melhor o mundo onde vivem (05/12/2015).

O depoimento acima, comprova que cada roda para a comunidade escolar foi um “acontecimento” e revelou que a capacidade de ouvir e transmitir histórias precisa integrar a vida social de leitores que já não têm mais conselhos a oferecer aos outros, incapazes de narrar suas e outras histórias, para que possam, coletivamente, ouvir um aconselhamento que sugira uma continuidade para elas.

Enfim, a leitura circular ecoou para além da experiência, atravessou cada participante transformando-se em uma experiência coletiva, repercutindo em toda a comunidade escolar.

#### **6.1.4 A Literatura como Experiência para além da Roda**

Quando optamos pela ideia do “caderninho” com perguntas e respostas disponibilizado a todos os participantes da pesquisa, nosso objetivo era apenas o de obter dados sócio - econômicos desses sujeitos, de uma forma criativa e lúdica, visto que lembra uma brincadeira muito comum, nessa faixa etária do ensino fundamental I, e sobretudo, mostrou-se uma forma mais rápida, indo direto à fonte, isto é, aos sujeitos que responderão brincando às questões propostas, poupa-se tempo e constrangimentos.

No entanto, “os cadernos de perguntas e respostas” revelaram muito mais do que isso: uma fonte de dados significativos para a pesquisa. Por isso, escolhemos relatar aqui algumas perguntas com suas respectivas respostas de alguns sujeitos, de

forma aleatória e sem identificá-los, ou seja, serão quatro ao todo. A primeira delas é esta:

#### 1 TITO

Pergunta 1- Onde você mora? Quantas pessoas moram com você? Quem são?

Resposta – “Na Barra do Jucu. 2. Meu pai.”

#### 2 BARBIE

Pergunta 1 - Onde você mora? Quantas pessoas moram com você? Quem são?

Resposta – “Na Barra do Jucu. 4 quatro pessoas. Minha mãe e meus irmãos.”

#### 1 TITO

Pergunta 28 - Quantos livros você já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou? Qual?

Resposta – “25. Viagem ao futuro, que ganhei de você.”

#### 2 BARBIE

Pergunta 28 - Quantos livros você já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou? Qual?

Resposta – “17. A casa mal assombrada, do Francisco Aurélio.”

Por meio da pergunta 1 e suas respostas constatamos que os participantes da pesquisa moram no mesmo bairro onde a escola, *locus* da pesquisa, está localizada.

Já a pergunta 2 revela-nos que esses alunos têm contato com a leitura, até surpreende a quantidade de livros lida, mas sobretudo revelam que a roda de leitura influenciou de alguma forma suas leituras. Ao solicitarmos que citassem um livro que leu e gostou, a aluna BARBIE lembra-se do livro lido durante as rodas/oficinas literárias.

Como esses dados foram colhidos entre a quarta e a quinta roda, revelam, dentre outras coisas, que a experiência com a literatura ocorreu também para além das rodas. Diante do não acesso à biblioteca, o aluno TITO responde que leu um livro sorteado ao final de uma de nossas rodas. Vale ressaltar ainda o fato de que, após a roda, ele quis, e já leu, mais um livro.

Destacamos mais trechos dos “caderninhos” de mais dois participantes:

#### 3 AURORA

Pergunta 28 - Quantos livros você já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou? Qual?

Resposta – “2, sim. O fantasma do espelho que você deu”

#### 4 FELIPE

Pergunta 28 - Quantos livros você já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou? Qual?

Resposta – “Cinco. Sim. Cuidado com o menino e o livro da Mara do sorteio.”

#### 5 SALOMÃO

Pergunta 28 - Quantos livros você já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou? Qual?

Resposta – “Não lembro. Li que ganhei no seu sorteio.”

#### 6 NEYMARA

Pergunta 2 - Quantos livros você já leu esse ano? Lembra de algum livro que já leu e gostou? Qual?

Resposta – “sim. Os ciganos, ganhei do Francisco.”

Novamente, podemos apurar que houve uma experiência com a literatura para além da roda, evidenciando a importância da presença do escritor: dois alunos citam nomes dos escritores participantes das oficinas, Mara Coradello e Francisco Aurélio Ribeiro, bem como livros deles. Mais uma vez, mesmo não se lembrando de quantos livros leu ou do título, os alunos citam que foi o livro ganho no sorteio. Sem dúvida, experiência com a literatura propiciou novas leituras.

Ainda para comprovar que a literatura é uma experiência para além da roda, apresentamos três relatos da professora regente do 5º V01, Jackciane: um relato escrito por ela, um registro feito por nós de uma fala dela no diário de campo e outro relato gravado em vídeo e transcrito por nós.

Desde o primeiro encontro, quando o pedagogo acolheu nosso projeto de pesquisa e chamou a professora Jackciane a sua sala, estabelecemos uma harmoniosa parceria e construímos uma relação de confiança. Foi baseada nessa relação de confiança e no trabalho dela, no diálogo que possuímos com os participantes, bem como na liberdade de acesso ao contexto de investigação que conseguimos colher os dados ora apresentados.

Destacamos, inicialmente, seu relato escrito após oficina literária com o escritor Francisco Aurélio Ribeiro, ocorrida no dia 09/07/2015. Assim narrou Jackciane:

Hoje o dia foi mais que especial. Em sala de aula já estavam eufóricos, pois iriam conhecer o escritor Francisco Aurélio que leu duas histórias do seu recente livro: O menino e os ciganos. Após ouvirem atentamente se

divertiram muito com o bate-papo referente às histórias. Vivenciar este momento foi maravilhoso, pois além de sair do cotidiano da sala de aula os alunos se expressaram espontaneamente e tive a oportunidade de perceber a atitude diferenciada de cada um ali presente. Parabéns Soraya (PROFESSORA JACKCIANE).

Após vivenciar juntamente com seus alunos aquela roda de leitura, a experiência não só a atravessou, como a transformou em uma narrativa compartilhada e a transmitiu ao grupo ao qual pertence, além do que se refletiu na sua prática.

Antes do próximo relato, entretanto, frisamos que a partir dos dados obtidos nas observações contidas no diário de campo, pudemos registrar momentos relevantes para a pesquisa, durante a observação participante, verificar uma série de fatores que perpassaram as práticas de leitura nas rodas realizadas, bem como garantimos o registro de nossas percepções, inquietações cada vez que íamos a campo. A que é compartilhada a seguir é por ser um dado que tem ligação com a professora regente e a literatura como experiência para além da roda, no caso, diz respeito à sua própria prática pedagógica.

Ainda devemos ressaltar, que foi possível constatar que, por serem as rodas de leitura uma prática muito comum, muitos docentes não percebem o valor pedagógico. Foi isso que ocorreu com a professora, Jackciane. Por isso, destacamos, dentre os registros do diário de campo, a seguinte fala da professora regente:

Gostei de reviver esta experiência e perceber o interesse dos alunos por algo novo. Todos eles ficavam muito eufóricos e entusiasmados aguardando o dia marcado com a Soraya. Sabiam que iriam fazer algo novo. Observei que alguns alunos começaram a enriquecer suas produções com maiores detalhes. Resultado deste trabalho desenvolvido com a Roda da Leitura (PROFESSORA JACKCIANE, DIÁRIO DE CAMPO, dia 19/08/2015, p.56).

Após acompanhar duas de nossas oficinas literárias/rodas de leitura, despertou-se para a experiência que elas são, conforme fica evidenciado no seu relato. Apesar de não termos como meta a melhora da escrita, ou seja, a leitura como pretexto para a produção textual, a professora regente já sentiu reflexos do nosso projeto na produção escrita dos sujeitos participantes da pesquisa. Isso vem comprovar, reafirmamos apesar de não ser essa a nossa pretensão, a sua relevância.

A professora colaboradora possui características muito importantes para a profissão, como motivação para realizar novos e diversificados projetos e a preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos, o que a leva a uma autocrítica e reflexão constante sobre a sua prática, por isso seu relato revela que sua participação nas rodas se tornou em experiência para ela, no justo sentido que Benjamin concede ao termo.

Percebe-se que o projeto atingiu seu objetivo no que se refere à professora regente da turma: foi capaz de retomar a experiência coletiva perdida, resgatar o gosto pelo diálogo, pela troca. Por meio das rodas de leitura, houve um intercâmbio de experiências entre a pesquisadora/mestranda e os sujeitos da pesquisa.

Apesar de não ser o enfoque principal dessa pesquisa o professor, convém ressaltar a importância de escutar essa voz, posto que para que as Rodas reverberem no cotidiano de outras escolas, a atuação, a mediação, o engajamento do professor será primordial, decisivo. Nesse sentido, cabe muito bem o relato espontâneo dado por ela, que foi documentado em vídeo, fruto das interações verbais, o qual destacamos a seguir:

Agradeço a você, por vir a nossa escola trazendo tanta riqueza, tanta coisa boa, né, trazendo escritores, trazendo pessoas para somar com o nosso trabalho. Parabéns pelo seu trabalho... e obrigada por trazer essa oportunidade para os nossos alunos e até mesmo por me alertar enquanto professora, enquanto educadora que eu posso realizar esse trabalho, só veio a somar com o nosso trabalho já de anos, com certeza veio a acrescentar! Seu projeto veio me lembrar coisas que são importantes e vamos deixando de fazer. Obrigada por me lembrar disso e pode ter certeza que vou dar continuidade ao que você começou porque é isso que importa. Muito obrigada mesmo! (PROFESSORA JACKCIANE)

Por isso, o relato acima é uma memória de futuro que comprova a literatura como uma experiência para além da roda: da mesma forma que o círculo não possui começo e fim demarcados, Jackciane dará continuidade, na sua prática, à experiência por nós iniciada. As rodas de leitura são práticas que criam uma relação entre o texto e o leitor, cujo limite é a criatividade de cada um. Elas não necessitam de grandes investimentos, são conhecidas e simples, e talvez por isso mesmo, se apresentem como uma ótima alternativa na prática cotidiana escolar para formar leitores.

## 7 “RODA MUNDO, RODA-GIGANTE, RODAMONHO, RODA-PIÃO...” RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA RODA DE LEITURA

“Só mais uma confissão muito íntima; um dia neste país, que eu não sei precisar quando vai ser e talvez nem esteja vivo para ver, o povo brasileiro há de ler muito e aquilo que bem entender, a partir de um longo cardápio de estímulos, obras, objetos e mensagens contidos nas bibliotecas”.

Ezequiel Theodoro da Silva

No momento em que o professor pensa em sua prática, dialoga trocando ideias e socializando experiências cria redes coletivas de trabalho e reafirma os valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1995), o que é muito importante, cheio de significados, pois promove a produção de saberes e de valores que constituirão um exercício autônomo da nossa profissão.

Sempre que ocorrem encontros para formação continuada de professores oferecida por órgãos públicos responsáveis, como Secretarias Municipais e Estadual de Educação, por exemplo, geralmente ficam restritos a discutir teorias que não reverberam, de fato, no cotidiano da escola, quando há um apelo, um anseio, dos professores, por se discutir práticas, a realidade vivida nas escolas, afirmamos isso pautada em autores como Arroyo (2000), Nóvoa (1995), Foerste (2005).

Para Benjamin (2012a) experiência (*erfahrung*) tem relação com a história do sujeito e esta promove uma descoberta individual em um fluxo de correspondências alimentadas pela memória. Por isso, refletir, revisitar, reavaliar nossas ações foi tão importante no processo de (re) elaboração das práticas pedagógicas escolares.

Ao refletir sobre nossas práticas, passamos a um estágio de autoconhecimento. Segundo Freire (2006), fui agente de minha própria recuperação em uma postura conscientemente crítica diante de meus “problemas”. Para Freire (2008), faz-se necessário proporcionar ao sujeito sua emersão de forma plenamente consciente e crítica, e essa ação só acontece por meio da educação, mas de uma educação “corajosa”, propondo ao professor e ao aluno a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do ser humano brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2008, p. 65).

No início desta pesquisa, deparamo-nos com ressignificações e situações peculiares da escola. Foi um período de aprendizagem intensa em que construímos e desconstruímos certezas, geramos dúvidas que nos levaram à busca de respostas para os questionamentos que nos eram apresentados. Fortalecemos a ideia da importância de olhar a criança como sujeito histórico social, considerar sua história de vida, seu percurso de leitura e propor mediações<sup>19</sup> pedagógicas utilizando a literatura como experiência através da roda de leitura como um caminho para esse processo.

No processo da intervenção na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Marcílio Dias”, ao apresentar o projeto da roda de leitura, ao contrário do que previamente pensávamos, o olhar das crianças foi de agradecimento, de receptividade.

Acreditamos que escola deve entender a prática educativa como um processo vivo que perpassa a vida dos indivíduos em suas dimensões individuais e sociais, levando-os ao viver bem tanto na esfera pessoal quanto na convivência social, ao entenderem que podem e devem desfrutar dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. Logo, é fundamental o papel da Literatura. Entretanto, há uma distorção da Literatura na escola que não permite aos leitores a experiência, a imersão no literário.

Essa distorção aponta para a necessidade de se reconhecer que negar ou criticar a escolarização da literatura, inevitável e necessária, é negar a própria escola, tendo em vista que o espaço escolar é espaço privilegiado para a formação de leitores e

---

<sup>19</sup> Por mediação entendemos como todos os processos presentes nas relações sociais instituídas, nos quais várias vozes, signos e experiências aparecem presentes no discurso dos sujeitos. Essas vozes podem ou não ser reconhecidas pelo próprio sujeito como sendo de outros, mas perpassaram seu caminho, estando vivas em suas falas e sem nenhuma dificuldade poderiam ser decifradas por meio de suas representações, desenhos, escrita, dentre outras manifestações artísticas. Mediação é o processo no qual o sujeito social é participe do entendimento que a comunicação em massa oferece. Não se trata de um sujeito incapaz, mas daquele que se relaciona com o outro em suas formas de sensibilização (POSSENTI, 2002).

práticas literárias que potencializem esses sujeitos para a conquista do saber em uma dimensão que ultrapasse os muros da escola.

Não se trata, pois, de desescolarizar a Literatura para que o país forme leitores. O cenário educacional talvez deva repensar e reinventar estratégias para o trabalho com a Literatura que leve os leitores em formação “[...] à prática efetiva da leitura (desde a alfabetização ao domínio do texto) e à iniciação literária (desde a paráfrase até a análise crítica)” (COELHO, 1992, p.10).

Rezende (2013) alerta para o fato de que talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura. Durante a pesquisa constatamos exatamente isso: os alunos querem ler.

É possível que o cerne do problema brasileiro esteja na falta de espaço/tempo dentro da escola para esse conteúdo que insere fruição. Talvez a escola careça de um trabalho que dê visibilidade à leitura literária. Rezende (2013, p.106) questiona a metodologia adotada ao afirmar que

À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida.

Por meio desta pesquisa, em consonância ao dito por Rezende (2013) e pensando numa equivocada linearidade do processo de leitura, para que o aluno venha a ler o texto literário num mecanismo de construção do sentido, com olhar crítico, há que se cuidar para que as atividades propostas com a leitura considerem a necessidade de promover a interação leitor-texto. Em suma, para se chegar a uma proposta de intervenção que melhore a formação de leitores na escola, em especial leitores literários é ação precípua ter bem definida a concepção de leitura e de leitor, bem como os objetivos que se pretendem a fim de que estratégias possam ser traçadas.

Fischer (2011), ao refletir sobre o sentido do texto, pressupõe que os livros não falam por si só, precisando do leitor ativamente ligado na tarefa de ler, justificando que a mera decodificação do texto escrito não constrói sentido relevante. Ele afirma que os livros precisam do leitor que conecte em seu universo interior informações,

sensações, memórias, afetos. Conexão que deve ser feita naturalmente, sem imposição de ritmo ou restrições. Cada roda foi única, singular, um acontecimento: presenciamos isso.

Em vista disso, na interação entre texto e o leitor, destaca-se o papel do professor por ele ser o principal responsável pelo ensino da literatura na escola, entretanto não o único. Afinal, o professor oferece oportunidades para o educando, um sujeito que tem autonomia no processo de construção do seu conhecimento. O aluno precisa entender qual é a responsabilidade dele no processo de leitura.

No aspecto “importância do professor” para a constituição do leitor ativo, Solé (1998) nos esclarece que as estratégias para a compreensão dos textos não emergem, não se desenvolvem, precisam ser ensinadas para a formação de leitores autônomos. O profissional precisa estar fundamentado em teorias que norteiem as práticas pedagógicas para o ensino da literatura na escola. Percebemos que o problema é que a concepção de transmissão de conteúdo ainda está muito enraizada nas práticas docentes na escola pública, *locus* deste estudo.

O texto literário em sala de aula pode ser muito ou pouco significativo para a constituição do sujeito leitor e ampliação do senso crítico, dependendo da ênfase dada pelo professor que, segundo Solé (1998, p. 77), deve conduzir o aluno a cada etapa que deseja construir, conforme observamos:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimes’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se nesse sentido ou em um sentido similar.

Mediante o exposto, se o ato de ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura é possível ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível, no sentido de constituir um sujeito leitor mobilizado pelo entusiasmo, pelo comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras. O ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, verificamos com esse trabalho, que à medida que ele se

torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo.

Compreendemos, após todo esse processo de pesquisa, que sendo a leitura uma atividade dinâmica, os estímulos resultantes das aulas devem propiciar a constituição de um leitor consciente de seu papel cooperativo e produtivo: um sujeito do ato de ler e não um simples receptor de ideias. E, para tanto, conseqüentemente, precisamos rever nossas concepções e atitudes enquanto profissionais aptos a contribuir para a formação de sujeitos leitores, e dessa forma, propor ênfase à leitura literária na escola.

Destacamos que isso é possível, por meio de formações que despertem os professores das séries iniciais, bem como de toda educação básica, para a relevância da leitura ou nas palavras usadas pela professora regente, Jackciane, “[...] venham lembrar coisas que são importantes e que vamos deixando de fazer [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2015, p.47).

## 7.1 DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: REVISITANDO A PRÁTICA

“As coisas são prenes da palavra”.

Mikhail Bakhtin

Ao realizarmos as oficinas/rodas em contato com os sujeitos da pesquisa, ficou claro como a biblioteca tem importância para a dinamização da leitura na escola. Vindo de uma realidade em que a biblioteca funciona, possui um profissional capacitado e se constitui como um espaço vivo, uma referência para a escola, experimentar o oposto deu a dimensão de qual o status, o lugar<sup>20</sup> que, de fato, a biblioteca e, na mesma medida, a leitura literária ocupam na escola.

Por isso, saímos desse processo com a certeza de que precisamos ocupar e valorizar, a cada dia, o espaço chamado de biblioteca escolar, bem como lutar para

---

<sup>20</sup>Lugar compreendido como o valor dado à leitura literária e à biblioteca no espaço escolar.

que ele seja valorizado também pelos outros segmentos, a saber, a família, professores de outras áreas e corpo técnico-administrativo, inclusive lutando para garantir a presença de um profissional qualificado em todas elas.

Aplicar o projeto em um cenário diferente, adverso até do que atuamos, em condições muito boas, nos fez repensar a validade dessa estratégia, num exercício de exotopia. E, sem dúvida alguma, isso nos propiciou perceber o impacto das rodas nesse outro *locus*, outra realidade, na qual a biblioteca é utilizada para outras finalidades, com um grupo de alunos do 5º ano, num bairro de periferia e com um perfil socioeconômico também diferente do cenário inicial onde havíamos aplicado o projeto.

Nos dois cenários ficou evidente a necessidade de uma educação literária, da priorização da leitura do texto literário e o não uso desses textos para atividades metalinguísticas descontextualizadas. Pressupõe-se também que haja uma preocupação com a diversidade e com as práticas de recepção dos textos, submetendo todos eles a um tratamento uniforme.

Ao final de cada oficina/roda, quando pedíamos para produzirem o relato escrito e a atividade de extrapolação havia uma resistência, um bloqueio, os alunos relutavam em escrever. Ao fazer o exercício coletivo de nos colocar no lugar do outro, podemos perceber que não cabe realizar atividades de escrita após a leitura, ou seja, a escrita causa uma certa cisão, uma ruptura de todo processo desencadeado com a leitura do texto literário. Se houver necessidade dessa escrita, que ela aconteça em outra aula, outro momento.

Conhecer esse outro universo veio também confirmar que não basta fazer circular na escola uma diversidade de textos. Há a necessidade de preparação dos alunos para a recepção dos textos, sobretudo o literário. É necessário desinstalar o leitor do seu papel pacífico de modo a colaborar para a construção do sentido do texto, o que requer do professor subsídios teóricos capazes de nortear a práxis, planejando ao longo das atividades de leitura previstas, o tratamento didático adequado de aspectos da construção dos sentidos.

Por mais que haja um planejamento prévio, cada roda é um momento único, que teve uma singularidade que não pode ser desprezada, até em relação à duração; foram, de fato, um acontecimento na vida de todos os participantes, não pelo simples sentar-se em círculo ou por sair do ambiente da sala de aula, mas sim pela imprevisibilidade do texto literário e pelas infinitas possibilidades que se abrem quando sobre ele nos debruçamos e ousamos mergulhar. Não menos também por outros fatores como as condições do espaço, a motivação de cada sujeito envolvido, o comprometimento do leitor-guia, a experiência do leitor, dentre outros.

Compreendemos que na prática, não importando qual seja o cenário, para cada texto, existe uma possibilidade de leitura, que varia conforme as condições de produção e de recepção. O aluno vai circulando pelos níveis conforme a sua maturidade de leitor. A partir do primeiro contato com a materialidade do texto em que se decifra, conhece o vocabulário e desvela o significado pretendido pelo autor do texto, o leitor tem a possibilidade de comparar as suas ideias com as veiculadas pelo texto. Nesse processo, ele não permanece apenas na constatação do significado, mas reage, questiona, problematiza e, por último, chega à criação do seu próprio texto de leitor, logo não há como controlar esse processo.

Desse modo, o grande desafio para os professores de Língua Portuguesa e os professores em geral, é, sem dúvida, estar preparados para constituir leitores, em especial leitores literários no espaço educacional do século XXI.

Juntamente com os sujeitos da pesquisa aprendemos que qualquer que tenha sido a história de leitura, ela pode ser transformada e a escola tem papel fundamental nesse processo. Muitos pesquisadores, a exemplo de Lajolo (2005), reconhecem que é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poder recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.

Partindo do princípio de que literatura não se ensina, se transmite e de que, na realidade brasileira, em geral, essa tarefa é delegada à escola, o professor assume papel fundamental, pois, como diz Fischer (2011, p. 8-9): “[...] ele que mostra ao vivo, testemunhalmente, com e sem palavras, a relevância de ler”. Ou é quem

deveria mostrar. Para assumir tal postura, o professor também precisa que ser um leitor.

A relevância das colocações apresentadas acima também é alcançada por Burlamaque (2006) quando ela, no artigo “Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor”, condiciona a boa atuação do professor, enquanto mediador, ao tipo de relação existente entre o professor e o texto literário.

A pesquisadora ousa dizer que, se não houver interação entre professor e texto, além de não conseguir atingir o aluno, ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola. O que significa dizer que “[...] a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários” (BURLAMAQUE, 2006, p.83).

A pesquisa reforçou-nos a certeza de que, ao invés de exigir leitura, o educador deve partilhar sua própria satisfação em ler e focar nos procedimentos de leitura para que os alunos possam aproveitar essa forma diferenciada de conhecimento e humanização com mais consciência e profundidade, ou seja, pressupõe que só é capaz de ajudar o aluno a ler, e ler bem, aquele que de fato pratica a leitura cotidianamente e fala das suas leituras para os alunos, associando-as sempre ao assunto da aula.

O exemplo é importantíssimo, afinal, como transmitir ao aluno entusiasmo pela leitura, se o próprio professor não o tem? Levando-nos a concluir que primeiro é preciso formar educadores preparados para formar leitores, e para tanto, é preciso que tenha, também, um ambiente profissional estimulante, seja valorizado, pois, muitas vezes, se isso não ocorre, não é por falta de desejo do professor, mas devido à própria condição docente e cultural do país. Esclarecido isso, reiteramos que o professor precisa conquistar o aluno, provocando-o, desafiando-o e isso só acontece quando ele também se sente motivado.

Formar o leitor para toda a vida, implica também considerar as condições afetivas, interesse e motivação em relação ao ato de ler, para que se possa garantir prazer e gosto pela leitura no dia a dia da vida.

As cinco rodas de leitura também evidenciaram a importância do escritor para o aluno, saber que ele existe, é um ser humano real, com contradições, necessidades, que teve uma infância igual à dele, até mesmo para entender que não estão todos mortos. Na nossa experiência anterior não houve a presença dos autores dos textos como leitores guia. Foi muito significativo, pois, nas rodas/oficinas aplicadas, a presença deles, o diálogo no círculo, todos da mesma forma trocando experiências. Sempre que possível, conhecer o escritor, priorizar a leitura de textos em que se possa levar o escritor à escola fará a diferença.

Nesse mesmo sentido, vale destacar que essa pesquisa reforçou em nós a necessidade e relevância de utilizar textos de escritores locais, no nosso caso os escritores de literatura produzida no Espírito Santo, quer dizer do nosso contexto, para que os alunos reconheçam e valorizem a literatura, a cultura local, claro que não negando o acesso a todos os tipos de textos e a todos os autores, nem mesmo os clássicos, mas democratizando e dando visibilidade à literatura de qualidade que, na maioria das vezes, fica relegada em segundo plano.

Trabalhar com um grupo pequeno nos propiciou, ainda, ousar e testar a leitura em suportes diferentes: lemos um livro digital, aliando a tecnologia à leitura. Experiência que se mostrou diferente do projeto inicial e exitosa também nesse cenário, comprovando que as rodas podem acontecer em torno de uma tela de computador.

Após a intervenção na escola campo da pesquisa, afirmamos que assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se comprometidamente com a intermediação da passagem do leitor de textos com estruturas mais simples, para o leitor de textos com maior complexidade e também ousar sair do espaço formal, tradicional da sala de aula e ocupar outros e todos os espaços na escola e até mesmo, por que não, os espaços não formais.

## 8 “...E LEVA O DESTINO, A TRISTEZA PRA LÁ...” APONTANDO CAMINHOS PARA NOVAS EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÕES: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE

“Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”.

Mikhail Bakhtin

Esta é a parte em que, como pesquisadora, experimentamos um misto de contentamento e tristeza. Contentamento, pois os achados de nossas investigações, de alguma forma, representaram esclarecimentos para a questão que nos inquietava e ainda o faz: de que maneira a roda como experiência, acontecimento pode potencializar a formação do leitor literário? E tristeza, por sentir que existem outras inquietudes das práticas educativas que não foram contempladas aqui.

Quando se trabalha o texto literário como pretexto para mostrar a formação de sílabas ou palavras, ou com a finalidade de estudar a gramática da língua, fixar fatos históricos e biográficos, ou ainda atribuir determinada classificação a obras e autores tem-se uma concepção abstrata e idealizada de língua e de linguagem. Dessa maneira, a prática torna-se mecânica e os alunos deixam de perceber o que a leitura pode proporcionar, deixam também de experimentar sensações, de renovar os sentidos produzidos pela linguagem instaurada na relação, pois a língua não é um produto pronto, acabado. Cada sujeito possui diferentes concepções de verdade, de mundo, processa e realiza a língua de maneiras distintas. Assim, o sujeito deve participar da construção de sentidos, que não estão dados, cristalizados, ao contrário, eles são construídos no processo de interação verbal (BAKHTIN, 2003), por isso mesmo são renovados a cada nova situação de comunicação.

Ler não é decodificar signos linguísticos, depreender letras, fonemas, sílabas, palavras, ou, no máximo, desvendar um único e legítimo sentido. Ler é produzir sentidos diversos; é defrontar-se com várias concepções e valores de homem e de mundo; é ser capaz de reavaliar significações impostas ou disseminadas como verdades na sociedade.

A leitura literária é importante para a formação ética e estética do indivíduo, uma vez que a experiência estética favorece a formação de sujeitos sensíveis à diversidade

e, ao mesmo tempo, possibilita um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo. De acordo com Silva (2003, p. 234-235),

Ao desvelarmos as letras, promovemos símbolos para o mundo, ao desvelarmos as palavras, somos apresentados a um mundo e, ao desvelarmos os conteúdos dos textos, desvelamos também de que ângulo este mundo nos é apresentado e que mundo é este que nos apresenta. Desvelamos, enfim, qual **visão de mundo** nos tenta passar este ou aquele texto [grifos da autora].

Nesse sentido, a leitura literária não se dá apenas na interação com a palavra escrita, mas também em momentos, imagens e outros grafemas que os sentidos atentos percebem, dando-lhes significado. Tal qual Silva (2003) e Freire (2006, 2008), acreditamos que a leitura literária torna-se emancipadora na interação, no entrecruzamento de diversas experiências e ações, nos campos sociopolítico, econômico e cultural e, assim, pode ser entendida como ato científico, estético, ético e político. Por isso, entendemos ser importante ampliarmos as discussões sobre a experiência estética com textos literários para compreendermos como ela ocorre e também buscarmos alternativas para que práticas educativas com leituras literárias consideradas inadequadas sejam superadas.

Ao chamar nossa atenção para a perda da experiência que advém com as transformações decorrentes da modernidade, Benjamin (2012) nos alerta para a necessidade de preservação de uma experiência que a modernidade quer apagar. O excesso de informação da sociedade atual não permite a experiência, o que aconteceu, o que se viveu, o que se passou, o que tocou, o que afetou. Lembra-nos de que a verdadeira experiência nasce da palavra poética, da relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição (CARVALHO, 2012).

Narrar sua própria história representa a experiência do sujeito promovendo valores culturais que são novamente agregados à sua história em um processo cíclico e criativo. Para Benjamin (2012b), narrar mantém vivas as relações sociais. Segundo ele, quando se perde o desejo de narrar, a história do sujeito desaparece. O presente estudo demonstrou que as rodas proporcionaram isso.

Nos processos educacionais, as narrativas estão ligadas à história de vida dos sujeitos e suas relações com o outro e, se pensadas a partir do sentido colaborativo

dos processos educacionais, promovem aquisição do conhecimento de forma mais efetiva.

No ambiente escolar, vislumbra-se tal afirmação na medida em que tanto os alunos quanto os professores trazem para a escola parte de suas histórias de vida, seu arcabouço cultural destacado nos graus de interesse em determinados assuntos.

Assim, a experiência assume um papel relevante ao tornar o sujeito consciente do mundo e seu entorno, torna-o também consciente em relação ao seu papel social e político de/para/com o mundo. Mundo, aqui, que assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade — é na ação com o outro, no contato com ele, que nos humanizamos. Não podemos, portanto, falar de uma consciência mecânica isolada do próprio movimento do mundo, da vida, mas de uma consciência dotada de uma intencionalidade que sempre tende para o mundo. De acordo com Freire, em **Pedagogia do oprimido** (2005, p. 77), uma educação pautada apenas nesses princípios torna-se insipiente;

[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo [...]

Afinal, quando nos tornarmos conscientes da cultura que produzimos, passamos a percebê-la não como algo estático, fechado, mas como um movimento aberto a novas possibilidades de ser e existir. Da mesma forma que o Círculo de Cultura – espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – a roda de leitura, assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações.

No caso, o diálogo não se reduz a instrumento metodológico, é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua articulação na totalidade social onde o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento, no caso específico de a roda potencializar a formação do leitor literário, a literatura como experiência.

Apesar de formação dos professores não ser o foco deste trabalho, há que se pensar nisso como um dos nossos apontamentos: investir no professor, na sua formação, pois se os professores não tiverem uma boa relação com a literatura nada vai acontecer de positivo com nosso aluno, por melhores que sejam os livros escolhidos, por melhores que sejam os procedimentos planejados, por melhor intencionados que estejamos ou a estratégia que usemos.

A importância do mediador, bem como da sua relação com a literatura vem-se mostrando como uma condição precípua para a formação de leitores literários. Normalmente, é a partir do referido envolvimento do professor com a literatura e da concepção que ele tem de leitura que as atividades são delineadas, considerando aqui que não há uma única maneira de ler ou de apresentar a literatura aos educandos. O importante é convidar o outro para a leitura, revelando o universo dos livros e estar atento aos indícios de como está sendo a mediação de modo que os educandos se apropriem de um comportamento leitor.

Após revisitar teóricos, a literatura produzida pelos pares e, sobretudo, experienciar a roda de leitura como um espaço democrático, de compartilhamento de ideias, concluímos afirmando que pode ser esse um ambiente propício para oportunizar uma experiência emancipatória com a obra literária e para a formação de leitores no Ensino Fundamental.

O círculo ou roda de leitura possibilita aos alunos a experimentação de duas importantes dimensões do ato da leitura: o entretenimento e a aprendizagem. Além disso, possibilita a ampliação progressiva da competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, o estímulo à reflexão crítica do que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vistas sobre o que foi lido, sobretudo quando diante de temas controversos e polêmicos.

Os teóricos vão além ao afirmarem que a prática e exercício da leitura dialogada mobilizam dois aspectos importantes: o aspecto cognitivo e o aspecto social e ainda sugerem que “[...] quanto mais intensa é a compreensão daquilo que se está lendo, mais o processo pedagógico atinge o resultado de formar criticamente”, como reitera o relato produzido pela professora regente após a realização de três oficinas/rodas e registrado no diário de campo. Narrou assim “Jackciane”:

Gostei de reviver esta experiência e perceber o interesse dos alunos por algo novo. Todos eles ficavam muito eufóricos e entusiasmados aguardando o dia marcado com a Soraya. Sabiam que iriam fazer algo novo. Observei que alguns alunos começaram a **enriquecer suas produções com maiores detalhes**. Resultado deste trabalho desenvolvido com a Roda da Leitura [grifo nosso] (PROFESSORA JACKCIANE – DIÁRIO DE CAMPO, dia 19/08/2015, p.56).

Apesar de não ter tido como meta a melhora da escrita, ou seja, a leitura como pretexto para a produção textual, a professora regente já sentiu reflexos do projeto na produção escrita dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ressaltamos, depois de todo o processo de observação, intervenção no campo durante a pesquisa que os alunos querem ir, gostam de estar no espaço da biblioteca, no entanto, não há valorização desse espaço. Carecemos de políticas públicas que visem de fato à aprendizagem dos alunos e, em decorrência disso, supram as demandas pedagógicas, dentre elas as bibliotecas escolares, como também material pedagógico, condições de trabalho com instalações adequadas, e acima de tudo, a priorização da leitura com ênfase na formação de leitores.

Nesse aspecto, percebemos que sair da rotina indo ao espaço da biblioteca, bem como a simples quebra do paradigma organizacional da sala de aula com a proposta de uma nova dinâmica de discussão de textos, já propiciou um nível de prontidão diferente por parte dos alunos. A organização em círculo facilita o enxergar-se e a emissão do ponto de vista. Além disso, possibilita também uma postura de abertura para o acolhimento de pontos de vistas diferentes e a consequente discussão deles, aceitando-os, refutando-os ou ampliando-os.

Ver a face desnuda do companheiro e suas colocações destemidas sobre o texto ou sobre o que o outro colocara antes, possibilita uma entrega mais sincera ao grupo e o consequente desenvolvimento do espírito de confiança. Os pensamentos sobre o que foi lido passam a ser partilhados por todos, não é mais desse ou daquele aluno específico, é do grupo e está livre para ser emendado ou até mesmo reconfigurado.

Assim, sem perceber, o texto é desconstruído e reconstruído em todo momento. Os participantes deixam de ser elementos pacientes da aula e passam a ser agentes da reconstrução textual na Roda de Leitura. Percebem-se responsáveis por dar

sentido a uma série de informações que eles mesmos retiraram do texto, numa costura feita a várias mãos cujo resultado final será um tecido único, diferente de tudo. Sentem como se o trabalho com o texto fosse uma missão a ser cumprida a todo custo e esforços não são poupados, portanto, o papel dos alunos é fundamental para o sucesso da Roda e também é fundamental a sensação de liberdade que lhes é dada ao longo do desenvolvimento do projeto.

Essa liberdade é importante, pois assim o aluno percebe que não será cerceado nas suas opiniões e colocações sobre os textos, mesmo que não sejam tão pertinentes. A postura de acolhimento do grupo, a atenção dirigida ao participante e a possibilidade de se expressar sem censuras são, de certa forma, as chaves para o sucesso da Roda de Leitura.

Por outro lado, é importante também destacar o papel do mediador no processo dessa construção de um contexto grupal. Considerando nossa experiência durante a pesquisa nas rodas em que atuamos como leitor guia, percebemos essa demanda, mesmo não sendo a professora regente daqueles alunos, naquele momento estávamos nessa condição para os sujeitos.

Por isso, apontamos, na futura utilização do material por nós elaborado, o caderno pedagógico, que o professor desconstrua a imagem que tem sobre o papel que exerce como professor e guardião da disciplina da sala de aula e do conhecimento a ser transmitido aos alunos. É imperativa uma mudança radical: desconstruir uma imagem tradicional de professor e construir uma imagem de mediador, facilitador das discussões que advirão dos textos selecionados e lidos. A atitude fundamental deve passar de um avaliador, aquele que diz o que está certo ou errado, para aquela de alguém que acolhe sem julgamento prévio qualquer tipo de iniciativa de participação, até mesmo as solicita e incentiva.

Esse movimento não é muito fácil, tendo em vista o modelo de educação que existe hoje. Dar protagonismo ao aluno pode, em princípio, parecer como indisciplina e conseqüentemente perda do controle da sala, inclusive para os alunos, conforme já explanado. Todavia, à medida que o professor desconstrói a imagem pré-estabelecida de profissional da educação de uma sociedade de controle e se reconfigura de acordo com as necessidades do grupo, levando em consideração o

papel protagonista dos alunos participantes, desempenhando apenas o papel de incitador e mediador das discussões, a dinâmica da Roda de Leitura flui perfeitamente e passa a contribuir para o crescimento de ambos: alunos e mediador.

Logo, além de apontar a postura dos alunos como chave para o sucesso da estratégia, a função do mediador também deve ser destacada como prioritária. Para o bom funcionamento da roda de Leitura, o momento da discussão dos textos não pode ser uma reprise da sala de aula no que tange à sistemática e dinâmica da aula regular.

Isso ficou evidenciado nas rodas nas quais os leitores-guia foram os próprios autores/escritores. É como se sua presença propiciasse legitimidade, credibilidade à discussão, tendo em vista que estes falavam sobre sua criação e, portanto, o faziam de forma singular, em nada se assemelhando às interpretações de texto dos livros didáticos realizadas em sala de aula; enfim, não era o seu professor ministrando um conteúdo de determinada disciplina.

Daí advém outro aspecto a ser destacado: a escolha do corpus, dos livros e/ou textos a serem lidos. Textos com temáticas de interesse daquela faixa etária que provoquem reflexão por parte dos leitores, não muito longos, sempre considerando o grupo, sua realidade, o contexto, não que haja texto que não possa ser lido, mas no sentido de que vai ao encontro do grupo a fim de motivá-los, por isso optamos em nossas rodas por textos mais curtos, narrativas como o conto e a crônica que se mostraram adequados, eficientes ao tempo que tínhamos para realização da roda e ao que nos propusemos, o que não impede, de forma alguma, o uso de outros gêneros, como por exemplo, a poesia. Enfim, o texto literário, por excelência deve ser o priorizado, pois são abertos, solicitam muito da fantasia do leitor, além de ser os que mais incitam a criatividade inventiva.

O uso da Roda de leitura apresenta resultados animadores sob vários pontos sobre uma possível implantação de tal recurso nas aulas de língua portuguesa ou como um componente curricular autônomo a fim de propiciar uma participação mais abrangente a todos os alunos. Para tanto, há que se repensar o atual modelo

curricular e a organização das turmas, sobretudo, no que tange à quantidade de alunos.

Claro que pesquisas futuras podem se debruçar sobre tais aspectos, o que não foi o escopo desta que, com o caráter inicial sobre o assunto, preocupou-se basicamente com a viabilidade de tal dinâmica dentro do ambiente escolar.

Estudar a viabilidade da Roda de leitura num universo com turmas mais numerosas e dentro da grade curricular ou até mesmo como uma oficina no contraturno dentro de propostas como a da Educação Integral ou em projetos como o “Mais Educação” talvez dirimissem tais dificuldades verificadas na pesquisa, pois há que se notar que a utilização da Roda de leitura, conforme proposto nesse trabalho, aconteceu como um projeto, não em aulas regulares, não dentro da grade curricular, nem com o grande grupo, mas com um grupo de doze alunos.

Daí decorre que sua implementação dentro da grade curricular de ensino pode ser dificultada, tendo mais uma vez em vista o modelo atual de ensino com cargas horárias e grades curriculares fechadas e com turmas de alunos numerosas. Fica evidente que uma desterritorialização, em relação à sala de aula faz-se necessária. Mesmo sendo utilizada pelo professor em suas aulas apenas como estratégia de fomento à leitura, não se poderá prescindir a essa desterritorialização<sup>21</sup>.

Por todas as razões apontadas até aqui, não resta dúvida de que o uso da roda de leitura não se trata de mais uma técnica ou estratégia a ser utilizada no interior de aulas estratificadas, disciplinas organizadas sob um formato tradicional, que nada mais promovem senão a *reconhecimento*. Muito ao contrário disso, trata-se de uma demanda por mudança na própria escola, de um incentivo à busca por alternativas ao tradicional, ao disciplinar, à estratificação institucionalizada na escola. Alia-se assim às inovações de toda ordem que vemos emergir no momento atual buscando novos possíveis para a Educação.

---

<sup>21</sup> Benjamin (2012c) propõe a desterritorialização dos saberes. Aqui relacionamos a sua ideia à questão do lugar que a leitura literária ocupa no currículo e também ao território da sala de aula considerado o espaço principal para o ensino. Pressupomos uma integração dos saberes cujo centro seja a leitura do texto literário, nos moldes do método Paulo Freire em que tudo se inicia a partir do Círculo de Cultura.

Uma outra discussão possível seria sobre a utilização da roda de leitura em espaços não escolares, ou seja, a ampliação do nosso projeto para além dos muros da escola. O uso dessa estratégia para fora do espaço formal, tradicional da sala de aula: a roda indo ocupar outros e todos os espaços na escola e até mesmo, por que não, os espaços não formais como praças, clubes, asilos, orfanatos, etc.

A partir dos resultados e discussões desse estudo, verificou-se que a prática da dinâmica de Roda de Leitura apresenta grande eficácia no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação textuais.

Eficácia não apenas no desenvolvimento da habilidade de leitura e esgotamento do texto pelo texto, ou seja, a atenção apenas aos elementos textuais de cada gênero, talvez, foco exclusivo dos professores de língua portuguesa em diversos níveis de ensino; mas também no desenvolvimento da inventividade, propiciando um mergulho profundo na tessitura textual e na constituição individual do leitor.

O que evidencia sua importância para a interpretação textual, posto que através de uma dinâmica acolhedora, não castradora nem coercitiva na participação do aluno, dão suporte à vontade de querer participar, expor seus comentários, pensamentos e intimidades. Levando-os a um encontro com o texto e consigo mesmos, considerando também a riqueza das discussões sobre o texto e para além do texto.

O pensar sobre o texto, naquilo que ele comunica já seria um fator de grande ganho pela Roda de leitura, porém, este projeto foi além, desenvolveu também o olhar para além do texto, o encontro com sua alteridade, a criação de novos problemas não antes propostos, o resgate das narrativas orais, e por que não escritas, tão desgastadas nesse tempo, como afirma Benjamin (2012b).

Isso é propiciar o verdadeiro desfrute do texto, é descortinar ao aluno um universo desconhecido, nunca antes experimentado, sequer imaginado. Algo que havia ali, mas que estava escondido, existia apenas como virtualidade. É a prática verdadeira da fruição literária – saborear o texto literário em todas as suas amplitudes. Perceber que o texto literário está além de meras palavras escritas num papel em um dado momento, sem sentido, a esmo – relaciona-se com a vida, toca-a,

impregna-a, infecta-a. Leitor – texto – vida tornam-se um só, indissociáveis e indissolúveis, no momento da leitura.

Constatamos que a narração, mais do que a mera reprodução de uma estrutura composicional, corresponde a um processo de aproximação com o outro por meio de experiências que emocionam e fazem refletir sobre o cotidiano vivido.

Resta, pois, dizer que o material coletado no trabalho com estas rodas de leitura mostrou a potência da literatura, enquanto linguagem, se aproximada de outras expressões culturais e da cultura absorvida pelos sujeitos e seus contextos, capaz de gerar sentido.

Lembra-nos o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1986, p. 22) que “[...] as palavras são as portas e janelas. Se nos debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita”. Sem dúvida alguma, há ainda, reconhecemos, muito a avançar no subsídio a práticas leitoras, que envolvam a leitura de literatura, a formação do leitor literário, no universo da escola.

Temos certeza, contudo, de que estudos desta natureza podem fazer emergirem outras pesquisas sobre os diversos aspectos envolvidos na formação do leitor literário e a valorização da leitura na escola. Afinal, destrancar as portas e janelas desse processo passa a ser compromisso de todos que, de uma ou de outra forma, “sonham” com uma educação libertadora, emancipadora, humanizadora e de qualidade para todos os brasileiros.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. Infância e história – destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre – imagens e autoimagens**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BASSANI, Geraldo. **Na boca da noite, um gosto de sol**: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de Língua Portuguesa. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

BENJAMIN, Walter. “Experiência e Pobreza”. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. “O Narrador”. In: **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c.

BENJAMIN, Walter. “História cultural do brinquedo”. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d.

BENJAMIN, Walter. “Brinquedo e brincadeira”. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012e.

BENJAMIN, Walter. **Textos escolhidos**. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRAUN, Patrícia; MORAES, Jaqueline; OLIVEIRA, Cristiane; ALMEIDA, Mônica. **A roda como espaçotempo de aprendizagem no ensino fundamental**. 2009. [no prelo].

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler?** Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sariknopp. **Investigação qualitativa em educação-uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1982.

BREDARIOLLI, Rita. Educação como experiência: uma narrativa sobre formação de professores. In: MAGRO, Adriana; CORASSA, Maria Auxiliadora; REBOUÇAS, Moema Martins (orgs). In: **SEMINÁRIO CAPIXABA SOBRE O ENSINO DA ARTE, 7. ENCONTRO PÓLO ARTE NA ESCOLA/UFES, 2, 2007**. Vitória. Anais... Vitória, 2007, p. 21-31. ISBN 978-85-60050-06-2.

BRITO, Eliana Vianna (org.). Estratégias de leitura: a formação do leitor no ensino fundamental. In: **PCNs de Língua Portuguesa: a prática na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2003.

BURLAMAQUE, Fabiane. Os primeiros passos na construção de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis –ANEP, 2006.

CABRAL, Maria do Carmo; KASTRUP, Virgínia. Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22 (2), p. 286-293, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Memórias imagéticas**-revisitando as narrativas em contexto escolar de ensino fundamental. 2014. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

CANDAU, Vera M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis; Vozes, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHEIRO, Suzana Aparecida; ZUIN, Antônio Álvaro. A experiência formativa diante da educação à distância. In: SILVA, Ademar; ABRAMOWCZ, Marisa Bittar (orgs.) **Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos: Rima, 2004. p. 219-237.

CARVALHO, Letícia Queiróz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A literatura no currículo escolar: reflexões a partir das contribuições de Walter Benjamin. In: Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos, 2013, Vitória. **Anais do Seminário Currículos, Culturas e Cotidianos Anais eletrônicos**. Vitória: NUPEC3, 2013. v. 1.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Haydée Ribeiro. Um olhar em movimento: o ensino da literatura nos livros didáticos. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORADELLO, Mara. **Armazém de afetos**. Vitória: Edufes, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAES, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.45, n.3, jul./set., 2010, p.35-42.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Faleiros, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

EVANGELISTA, Aracy et. (Org.). **A escolarização da Literatura: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Maria Alice. Clássicos de quem? Para quem? Jornal **PROLEITURA**, ano 4, nº13, abril/1997.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Sobre a estética da experiência e da docência: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin**. Anais IX Anped Sul, 2012.

FIRMINO, Célia. Rodas de Leitura: uma proposta de leiturização social. In: Anais do **16º Congresso de Leitura do Brasil**. [online] Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16,2007>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FISCHER, Luís Augusto. **Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender**. Porto Alegre: Arquipélago. 2011. (registro eletrônico).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n.116 p.20-39. Jul.2002.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marlene Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. São Paulo: Imago, 1999.

GARCIA, Pedro Bandeira. **Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”**. [online] Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 06 jun. de 2016.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. 5ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

JUCHUM, M. Prova Brasil: um alerta para a educação. **O Informativo do Vale**, mar. 2009. Opinião, p. 02.

JUCHUM, M. **Concepções de Leitura Inerentes à Prova Brasil Versus Concepções de Leitura de Professores do Ensino Fundamental**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Santa Cruz do Sul –RS.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores-Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**. nº7, p.19-40, jan./fev./marc. /abr., 1998.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et al (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p.269-280.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 6, n.31, p. 17-27, jan./fev. 2000. Disponível em <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

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

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOEHLER, Andressa Dias. **Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin - o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2006.

LEAY-DIOS, Cyana. **A educação literária como metáfora social.** Desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LEONARDELI, Poliana B. **Patativa do Assaré e a identidade sertaneja: oralidade, memória e religiosidade.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo.

LERNER, D. **Ler e Escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura.** 1ed. São Paulo: Rocco, 1974.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3.** 2 ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro do Estado de São Paulo, 2012.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.** Marília: Unesp, 2001.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MAROTO, Lúcia Helena. Biblioteca escolar: centro difusor do fazer educativo. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** ensaios. 1 ed. Vitória: UFES, 1997.

MEDEIROS, Estela Maria Leite Meirelles. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem.** vol.63, nº.3, maio-jun., Brasília, 2010.

MOGENDORFF, J. R. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**, vol. XXVI, n. 63, setembro-dezembro 2012, p.152-159.

MOREIRA, Rachel C. M. **Experiências literárias**: diálogos com uma escola da rede Municipal de Vila Velha. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

MOURA, Ana A. V.de; MARTINS, Luzineth R.; CAXANGÁ, Maria do Rosário R. A sequência didática aplicada à leitura; os explícitos, os implícitos e a mediação do professor. **Anais do III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora**. Universidade de Brasília, 2010.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 14-31.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Valéria C. R. Dados para o subsídio a práticas da leitura de literatura na escola: um círculo de leitura. **Revista Contexto**, Vitória, n.27, 2015/1.

PINTO, Ziraldo Alves. O menino maluquinho. Disponível em: [www.meninomalquinho.com.br](http://www.meninomalquinho.com.br) Acesso em: 01 out. 2016.

PISA. Relatório Nacional 2012. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/acoesinternacionais/pisa/resultados/2014/relatorionacionalpisa2012resultadosbrasileiros.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

PIRES, Eloíza G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº3, p.813-828, jul./set. 2014.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, v.20, n.01, jan./jun.2002, p.105-124.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete. In: PRADO, Jason; SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

REZENDE, Neide. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Saudades de Clarice** – vinte crônicas e uma fábula. Vitória: Formar, 2004.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Fantasma da Infância**. 2 ed. Vitória: Grafer/IHGES, 1998.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A casa mal-assombrada**. 3ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2008.

ROLDI, Ana Paula Dias Pazzaglini. **A Educação Ambiental nos encontros do Congo com os cotidianos escolares de uma Escola Municipal da Barra do Jucu**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

SANTI, Ângela M. Walter Benjamin. Tempos de escola – tempos de agora. Prolegômenos para uma Educação para dias Feriados. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.118, p.205-216. jan.-mar.2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 abr. 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Virgínia de Oliveira. As marcas da leitura em nós. In: Regina Leite Garcia. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 225-244.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2). 109-122, Jul/Dez, 2012.

TINOCO, Robson C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A; REZENDE, N; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2012.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem. In: PLETSCHE, M.D.; RIZO, G (Org.). **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. Seropédica (RJ): Editora da UFRJ, p..59-66, 2010.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura - teorizando a prática. Revista **Leitura, Teoria e Prática- Escritos Alternativos**, Uberaba, n. 14, jun. 1998.

YUNES, Eliana (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. Tchibum & pirlimpimpim. NASCIMENTO, Evandro; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (orgs.). **Leitura e experiência: teoria, crítica, relato**. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora: PPG-Letras: Estudos Literários – UFJF, 2008.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. 1ed. Curitiba: Aymar, 2009.

ZACCUR, Edwiges ; BAMBIRRA, Vera. A pesquisa como acontecimento, por que não? In: IV CÍRCULO Rodas de Conversa bakhtiniana: nosso ato responsável, 2012, SÃO CARLOS - SP. **CÍRCULO Rodas de Conversa Bakhtiniana**. SÃO CARLOS: Pedro & João Editores, 2012. v. IV. p. 159-161.

ZANOLI, Tiago. O papel da biblioteca. **A Gazeta**, Vitória, 6 fev. 2010. Disponível em <[http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2010/02/598773o+papel+da+biblioteca.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2010/02/598773o+papel+da+biblioteca.html)>. Acesso em: 5 ago. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. Sociedade e Democratização da Leitura. IN BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

## APÊNDICE A - Termo Direito de Imagem Enviado aos Pais



INSTITUTO FEDERAL  
ESPIRITO SANTO



PROFLETRAS

**PESQUISA:** A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

### EEEF MARCÍLIO DIAS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma 5º V 01, autorizo a utilização dos dados produzidos como relatos, atividades, entrevistas, ou qualquer outro fornecido que possa contribuir para esta pesquisa, bem como autorizo que fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam feitas e utilizadas pela equipe da escola e pela pesquisadora para:

- a) fins pedagógicos;
- b) para fins de divulgação do trabalho da escola e da pesquisa de mestrado ( dissertação, vídeo, informativos, encartes, folders, jornais internos e/ou semelhantes);
- c) para fins de publicação no blog/site da escola, do Projeto e da pesquisadora.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de sigilo e de preservação de identidade com as quais o(a) pesquisador(a) se comprometeu. Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone fixo/celular:(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável

Vila Velha, \_\_\_\_\_ de julho de 2015.

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



INSTITUTO FEDERAL  
ESPÍRITO SANTO



PROFLETRAS

**PESQUISA: A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental**

**MESTRANDA: SORAYA FERREIRA POMPERMAYER**

**ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR

Nome: \_\_\_\_\_ SEXO: F ( ) M ( )

Escola: \_\_\_\_\_ Turmas: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_ anos Tempo em que atua nessa Escola: \_\_\_\_\_ anos

Data da Entrevista: \_\_\_\_\_

Perguntas:

1. Você já usou as Rodas de Leitura como prática de incentivo à leitura? Se a resposta for afirmativa, relate como foi a sua experiência.
2. Qual sua concepção das Rodas de Leitura nas práticas de incentivo à leitura?
3. Você acredita que as Rodas de Leitura podem contribuir para a formação do leitor crítico, além de motivar o aluno a continuar lendo? De que modo?
4. Como foi participar dessa vivência? O que achou da participação dos alunos?
5. O que mudou nos textos dos alunos nas aulas subsequentes às Rodas de Leitura?
6. Você tem alguma sugestão para acrescentar ao Projeto?





## APÊNDICE E – Formulário para Relato dos Alunos



**PESQUISA: A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental**

**MESTRANDA: SORAYA FERREIRA POMPERMAYER**

**ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO**

### PROJETO “VEM PRA RODA!” – OFICINA Nº \_\_\_\_\_

EEEFM MARCÍLIO DIAS - DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 201\_\_\_\_

ALUNO(A) nº \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

- VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR DA OFICINA? ( ) SIM ( ) NÃO

CONTE SUA EXPERIÊNCIA NA RODA (O QUE GOSTOU E ATÉ O QUE NÃO GOSTOU)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA!**

**APÊNDICE F – Atividade Alunos Oficina 1**

INSTITUTO FEDERAL  
ESPÍRITO SANTO



PROFLETRAS

**PESQUISA:** A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

**PROJETO “VEM PRA RODA!” – RODA DE LEITURA/ OFICINA Nº \_\_\_\_**

EEEF MARCÍLIO DIAS

ALUNO(A) \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE**

- FAÇA UMA ILUSTRAÇÃO, UM DESENHO SOBRE O CONTO QUE OUVIU. OU , SE QUISER, PODE INVENTAR OUTRO FINAL PARA HISTÓRIA. CRIE UM ANIMAL DIFERENTE, PODE SER A MISTURA DE DOIS BICHOS. USE PAPELÃO, MASSINHA, SUCATA, ETC.. DÊ UM NOME PARA ELE; OU AINDA, DESENHE SEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO. CASO NÃO TENHA, INVENTE.





**APÊNDICE I – Atividade Alunos Oficina 4**



**PESQUISA:** A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental  
**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER  
**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROFª Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO  
 EEEF MARCÍLIO DIAS

**PROJETO “VEM PRA RODA!” – RODA DE LEITURA/ OFICINA Nº4**

ALUNO(A) \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

**- ESCOLHA UMA OPÇÃO E FAÇA A ATIVIDADE:**

1. **CRIE UM NOVO FINAL PARA “A CASA MAL- ASSOMBRADA”.**
2. **PESQUISE SOBRE UM CASO DE ASSOMBRAÇÃO NA BARRA E CRIE SUA HISTÓRIA DE MISTÉRIO.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA!**



## APÊNDICE K - Planejamento Oficina nº01



**PESQUISA: A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental**

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

### PROJETO “VEM PRA RODA!”

#### PLANEJAMENTO OFICINA Nº1

- Data: 06/ 07/ 2015

-Horário: 13h55min

- Local: Biblioteca

- Turma: 5º ano

- nº de alunos: 10

- Leitor-guia: a mestranda

- Texto: Clarice – do livro “Saudades de Clarice, de Francisco Aurélio Ribeiro

OBS.: Se precisar, ler também, AVC, do mesmo autor.

1º PASSO – Apresentação/ Boas-vindas/ Explicar como a vivência ocorrerá

2º PASSO – Sentar em círculo. Cada aluno recebe texto/ livro

3º PASSO – Leitura do texto Clarice, pelo leitor-guia (máximo 15 min.)

O leitor-guia lê pausadamente, comenta, faz observações interessantes, curiosas, divertidas, informativas.

4º PASSO – Lido o texto, inicia-se o diálogo que será tanto mais empolgante quanto mais verdadeiro for, quanto mais os elos com a realidade que vivemos se fizerem sentir. Conversa com os alunos.

5º PASSO – Entregar folha para o RELATO sobre a Roda – entregar um lápis a cada aluno

6º PASSO – Sorteio de um livro – mostrar na biblioteca outras obras com mesma temática, incentivando-os a ler

7º PASSO – Atividade para fazer e entregar na próxima Roda – explicar e agradecer

## APÊNDICE L -Planejamento Oficina nº02



INSTITUTO FEDERAL  
ESPÍRITO SANTO



**PESQUISA: A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental**

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

### PROJETO “VEM PRA RODA!”

#### PLANEJAMENTO OFICINA Nº2

- Data: 09/ 07/ 2015

-Horário: 13h55min

- Local: Biblioteca

- Turma: 5º ano

- nº de alunos: 10

- Leitor-guia: escritor capixaba **Francisco Aurélio Ribeiro**

- Texto: do livro “Fantasmas da Infância”, de Francisco Aurélio Ribeiro

1º PASSO – Apresentação do leitor visitante/ Boas-vindas

2º PASSO – Sentar em círculo. Cada aluno recebe texto/ livro

3º PASSO – Leitura do texto pelo leitor-guia (máximo 15 min.)

O leitor-guia lê pausadamente, comenta, faz observações interessantes, curiosas, divertidas, informativas.

4º PASSO – Lido o texto, inicia-se o diálogo que será tanto mais empolgante quanto mais verdadeiro for, quanto mais os elos com a realidade que vivemos se fizerem sentir. Conversa com os alunos, perguntas. O escritor instiga os alunos com afirmações fascinantes.

5º PASSO – Entregar folha para o RELATO sobre a Roda

6º PASSO – Sorteio de um livro – mostrar na biblioteca outras obras com mesma temática, incentivando-os a ler

7º PASSO – Atividade para fazer e entregar na próxima Roda – explicar e agradecer

## APÊNDICE M – Planejamento Oficina nº03



INSTITUTO FEDERAL  
ESPÍRITO SANTO



PROFLETRAS

**PESQUISA:** “A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL “

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIRÓZ DE CARVALHO

### PROJETO “VEM PRA RODA!” PLANEJAMENTO OFICINA Nº3

- Data: 23 / 07/ 2015

-Horário: 13h55                      - Duração: 2 aulas de 55 min.

- Local: Sala de Informática              - Turma: 5º ano

- nº de alunos: 12

- Leitor-guia: a mestranda

- Texto: Leitura em ambientes virtuais: livro digital – O menino maluquinho

([www.meninomalquinho.com.br](http://www.meninomalquinho.com.br)).

1º PASSO – Boas-vindas/ Explicação de como utilizaremos o computador e o que faremos: mudança de suporte. Falar um pouco sobre o escritor Ziraldo.

2º PASSO – Entrar no site. Ler o livro silenciosamente.

3º PASSO – Leitura do texto em voz alta. O primeiro a ler será o leitor-guia, depois no sentido horário, todos os alunos seguirão lendo.

4º PASSO – Lido o texto, inicia-se o diálogo que será tanto mais empolgante quanto mais verdadeiro for, quanto mais os elos com a realidade que vivemos se fizerem sentir. Conversa com os alunos frisando como foi a diferença entre ler no papel e ler no computador

5º PASSO – Confeccionar livro virtual – este livro pode ser baseado nas leituras das rodas anteriores, ou não: início da atividade com a explicação, pesquisando sites na internet e planejando a história coletivamente

6º PASSO – Sorteio de um livro

7º PASSO – Entregar folha para o RELATO sobre a Roda

8º PASSO – Início da escrita de todo o enredo da história

**OBSERVAÇÃO:** A continuação da atividade será feita pela professora regente da turma – postagem do livro no ambiente que a escola disponibilizar

## APÊNDICE N – Planejamento Oficina nº04



**PESQUISA:** “A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL “

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

### PROJETO “VEM PRA RODA!” PLANEJAMENTO OFICINA Nº4

- Data: 03/ 08/ 2015

-Horário: 13h55min          Duração: 1h30min

- Local: Biblioteca

- Turma: 5º ano

- nº de alunos: 12

- Leitor-guia: a mestranda

- Texto: conto “A Casa Mal-Assombrada”, de Francisco Aurélio Ribeiro

1º PASSO – Apresentação/ Boas-vindas

2º PASSO – Sentar em círculo. Cada aluno recebe texto/ livro

3º PASSO – Leitura do conto, pelo leitor-guia (máximo 15 min.)

O leitor-guia lê pausadamente, comenta, faz observações interessantes, curiosas, divertidas, informativas.

4º PASSO – Lido o texto, inicia-se o diálogo que será tanto mais empolgante quanto mais verdadeiro for, quanto mais os elos com a realidade que vivemos se fizerem sentir. Conversa com os alunos.

5º PASSO – Entregar folha para o RELATO sobre a Roda – entregar um lápis a cada aluno

6º PASSO – Sorteio de um livro – mostrar na biblioteca outras obras com mesma temática, incentivando-os a ler

7º PASSO – Atividade para fazer e entregar na próxima Roda – explicar e agradecer

## APÊNDICE O – Planejamento Oficina nº01



INSTITUTO FEDERAL  
ESPÍRITO SANTO



PROFLETRAS

**PESQUISA:** “A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL “

**MESTRANDA:** SORAYA FERREIRA POMPERMAYER

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIRÓZ DE CARVALHO

### PROJETO “VEM PRA RODA!” PLANEJAMENTO OFICINA Nº5

- Data: 06/ 08/ 2015

-Horário: 13h55min

Duração: 2h

- Local: Biblioteca

- Turma: 5º ano

- nº de alunos: 12

- Leitor-guia: escritora capixaba **Mara Coradello**

- Texto: “Histórias acerca de botões” de Mara Coradello

1º PASSO – Apresentação do leitor visitante/ Boas-vindas

2º PASSO – Sentar em círculo. Cada aluno recebe texto/ livro

3º PASSO – Leitura do texto pelo leitor-guia (máximo 15 min.)

O leitor-guia lê pausadamente, comenta, faz observações interessantes, curiosas, divertidas, informativas.

4º PASSO – Lido o texto, inicia-se o diálogo que será tanto mais empolgante quanto mais verdadeiro for, quanto mais os elos com a realidade que vivemos se fizerem sentir. Conversa com os alunos, perguntas. O escritor instiga os alunos com afirmações fascinantes

5º PASSO – Entregar folha para o RELATO sobre a Roda

6º PASSO – Sorteio de um livro – mostrar na biblioteca outras obras com mesma temática, incentivando-os a ler

7º PASSO – Atividade para fazer e dar endereço do Blog – homenagem escritora e agradecimentos

## ANEXO A – Consentimento Livre e Esclarecido



**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Vitória, mês de ano.

Prezado (a) diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado (NOME EM CAIXA ALTA DO PROJETO), que estou desenvolvendo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal (descrever tal objetivo). Desejo investigar (explícite o que pretende). Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo.

Tomarei como sujeitos da pesquisa (descreva quem são eles). Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de (Questionários? Entrevistas?). Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Nome do Mestrando

CPF XXXXXXX

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa A literatura como experiência: a roda de leitura na formação do leitor literário no ensino fundamental que o(a) Professor(a) Soraya Ferreira Pompermayer realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais o(a) pesquisador(a) se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

Vitória, mês de ano.

Nome

Assinatura



**ANEXO D - Crônica de Francisco Aurélio Ribeiro – publicada em A Gazeta**

**ANEXO E – TEXTOS UTILIZADOS DURANTE AS OFICINAS**