

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RACHEL CURTO MACHADO MOREIRA

**EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: DIÁLOGOS COM UMA  
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA**

VITÓRIA  
2010

RACHEL CURTO MACHADO MOREIRA

**EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: DIÁLOGOS COM UMA  
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA  
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

M838e Moreira, Rachel Curto Machado, 1971-  
Experiências literárias : diálogos com uma escola da rede  
municipal de Vila Velha / Rachel Curto Machado Moreira. – 2010.  
143 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do *Espírito* Santo, Centro de Educação.

1. Leitura. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. I.  
Foerste, Erineu. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
**RACHEL CURTO MACHADO MOREIRA**

**EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: DIÁLOGOS COM UMA  
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 02 de Dezembro de 2010

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos  
Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vânia Pereira dos Santos-Wagner  
Universidade Federal do Espírito Santo

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo-Poderoso, fonte de sabedoria e encorajamento. A Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

Aos meus pais, pelo amor, zelo, dedicação e por nunca medirem esforços para que eu continuasse a estudar. Mãe, obrigada por me ensinar o amor aos livros e por me desafiar a ir além do que pensava poder. Pai, obrigada por me sustentar em oração.

Ao Cornélio, pela paciência, presença e por todo amor...

À Christina e Gabriela, por compreenderem minha ausência e pela luz que irradiam, que me faz ter certeza de que a vida é muito mais do que trabalhos acadêmicos.

Ao prof. Dr. Erineu, pela parceria sempre colaborativa, por ser militante da educação pública de qualidade, por acreditar em mim e compartilhar comigo sua sabedoria.

À amiga Eliane, pelo exemplo de garra e por toda força que me transmitiu.

Às professoras e amigas Josiane e Miriam, por permitirem minha entrada em suas salas de aula e desejarem concretamente que este estudo se concluísse.

À Renata, Léa, Marlúcia, Raquel, Sandra, Elis, Luciana, Eliane Cristina, pelo apoio nas horas necessárias.

Aos sujeitos entrevistados, cheios de experiências, e aos alunos, que me receberam em suas leituras...

À Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga”, que permitiu transformar a minha prática em uma permanente pesquisa.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz Foerste e Dr<sup>a</sup> Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner, por contribuírem, de forma ímpar, através das questões e sugestões na ocasião de nosso Exame de Qualificação. Às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos e Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus, por aceitarem integrar a banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar a mim e demais sujeitos a oportunidade de regressar à Universidade e continuar tecendo diálogos na busca do saber, que nunca se esgota.

“E você pode ficar com o livro por quanto tempo você quiser.” Entendem? [...] Como contar o que se seguiu? Eu estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Clarice Lispector

## RESUMO

Esta investigação analisa práticas com leituras literárias que reproduzem o modelo marcado pela racionalidade técnica, levantando questões acerca das potencialidades e dificuldades da leitura literária na escola e problematiza os diversos tipos de práticas de leitura literária realizados na sala de aula e na biblioteca escolar. Investiga ainda dimensões teóricas e práticas do processo, discutindo a experiência estética com textos literários na biblioteca escolar e em outros espaços-tempos e analisa o tratamento dado à prática de leitura pelos professores que atuam em escolas públicas. Procura, além disso, estudar as possíveis relações entre formação acadêmica e dificuldades encontradas por educadores no trabalho com textos literários. Para concretizar tais investigações, adotou-se como metodologia a pesquisa-ação na perspectiva crítico-colaborativa, utilizando-se gravação em áudio, fotografias, levantamento dos programas e projetos de leitura literária em nível nacional e estadual, diário de campo e entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e abertas. A coleta de dados se deu através de gravação em áudio, fotografias, levantamento dos programas e projetos de leitura literária em nível nacional e estadual, diário de campo e entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e abertas, ocorrendo basicamente em três espaços: em uma escola básica pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória – ES; na biblioteca escolar, anexa à referida escola, e no entorno do Convento da Penha (ladeira, pátio e pracinha). A pesquisa permite afirmar que a parceria colaborativa constitui-se uma alternativa de formação continuada de professores em que discussões e debates sobre as experiências com leitura literária, geram momentos de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Fortalece também a premissa de que a literatura possui dimensão humanizadora, libertária, que é revelada a partir do encontro dialógico entre leitor e texto literário. Encontro esse que conduz o leitor ao conhecimento de diversas culturas em seus aspectos sociais e históricos, à liberação do imaginário, ao diálogo com diferentes textos e linguagens, bem como a momentos de experiência estética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas educativas de leitura literária. Parceria colaborativa. Formação de professor. Experiências.



## ABSTRACT

This research analyses practices with literary readings that reproduce the model marked by technical rationality, raising questions about the potentialities and difficulties of literary reading in school and discusses the various types of literary reading practices conducted in the classroom and school library. It investigates theoretical and practical dimensions of the process, discussing the aesthetic experience with literary texts in the school library and other space-times and analyses the treatment given to the practice of reading by teachers who work in public schools. It also searches to study the possible relations between academic and difficulties found by educators in working with literary texts. To make true these investigations, we adopted the methodology of the action research in the perspective on critical-collaborative. The data collection was through audio recordings, photographs, surveys of literary reading programs at national and state levels, logs, structured, semi-structured and open interviews occurring primarily in three áreas: in an elementary public school from the outskirts of the city of Vila Velha, in a metropolitan region of Vitória-ES, in their school library, and around the “Convento da Penha” (slope, patio and square). The research allows to claim that the collaborative partnership constitutes in an alternative for continuous teachers training where discussions and debates about the experiences with literary reading generates moments of reflection and re-meaning of pedagogical practices. Another issue observed in the research is that alternative spaces can be used as alternatives to encourage the reading, to develop in students a love for reading literature. And yet, it strengthens the premise that literature has a humanizing dimension, manifested from the dialogic encounter between reader and literary text. Not any meeting, but that meeting that would bring the reader to release the imagination, to experience aesthetic experiences, to learn about different cultures in their historical and social aspects, to dialogue with different texts and languages, as well as working the subjectivity, the ability of fruition and textual interpretation.

**KEY WORDS:** Educational practices of literary reading. Collaborative partnerships. Teacher training. Experiences.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Biblioteca Transcol do Terminal de Campo Grande .....	66
Fotografia 2 - Biblioteca Itinerante .....	70
Fotografia 3 – Alunos lendo na Pracinha da Prainha de Vila Velha-ES .....	92
Fotografia 4 – Alunos na biblioteca escolar escolhendo e lendo livros .....	94
Fotografia 5 – Alunos no jardim da escola compartilhando com os colegas de turma suas leituras .....	96
Fotografia 6 – Texto autobiográfico produzido por um aluno .....	101
Fotografia 7 – Ilustração da história lida e sugestão de leitura realizadas por uma aluna .....	101
Fotografia 8 – Opinião escrita por uma aluna sobre o livro lido .....	102
Fotografia 9 – Passeio e leituras no Convento da Penha .....	103
Fotografia 10 – Confecção da colcha de retalhos na sala de aula .....	104
Fotografia 11 – Exposição da colcha de retalhos na biblioteca da escola .....	104
Fotografia 12 – Encontro da escritora capixaba Silvana Pinheiro com os alunos na biblioteca escolar .....	105

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Ceturb-GV – Companhia de Transportes Urbanos da Grande Vitória

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CSLLL – Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura

EDUFORUM – Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário

GT – Grupo de Trabalho

INEDD - Internacional Education Doctorate da Faculdade de Ciências da Educação, Psicologia e Pedagogia Social da Universidade de Siegen/Alemanha

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura

ONG – Organização Não-Governamental

PIS/COFINS – Programa de Integração Social/Contribuição para Financiamento da Seguridade Social

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLs - Planejamentos

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECULT – Secretaria Estadual de Cultura do Espírito Santo

SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental

Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
Justificativa .....	21
Problema .....	23
Objetivos .....	23
Revisão da produção acadêmica .....	24
Metodologia – Trilhas: construindo uma pesquisa .....	29
A coleta de dados .....	31
A escola .....	33
As professoras colaboradoras .....	34
As profissionais da biblioteca escolar .....	35
A estrutura da dissertação.....	36
<b>1 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA</b> .....	37
1.1 Problematizações .....	37
1.2 Escolarização inadequada da leitura literária: herança histórica .....	43
1.3 Ressignificando práticas pedagógicas de leitura literária .....	47
1.4 Parceria e leitura literária na escola: questões sobre formação continuada de educadores .....	51
<b>2 PROGRAMAS, PROJETOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA</b> .....	56

	14
2.1 Ações de promoção da leitura literária no Brasil .....	58
2.2 Ações de promoção da leitura literária no estado do Espírito Santo .....	62
<b>3 CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA E A LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>72</b>
3.1 “Erfahrung”: iniciando o diálogo .....	72
3.2 Um diálogo com Walter Benjamin.....	75
3.3 Diálogos com a Estética da Recepção.....	80
3.4 O aspecto catártico de “Erfahrung” .....	84
<b>4 LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>88</b>
4.1 Os projetos de incentivo à leitura literária através de “leituras de prazer” em diversos espaços e contextos .....	88
4.2 Projeto <i>Leitura, experiência e paixão</i> .....	89
4.2.1 Primeiro momento do Projeto <i>Leitura, experiência e paixão</i> .....	90
4.2.2 Segundo momento do Projeto <i>Leitura, experiência e paixão</i> .....	93
4.2.3 Terceiro momento do Projeto <i>Leitura, experiência e paixão</i> .....	95
4.2.4 Quarto momento do Projeto <i>Leitura, experiência e paixão</i> .....	96
4.3 PROJETO <i>PASSEIO DA LEITURA</i> .....	98
4.3.1 Pensando o projeto.....	98
4.3.2 Desenvolvimento do Projeto <i>Passeio da Leitura</i> .....	99
4.3.2.1 Primeira etapa: sensibilização dos alunos à leitura literária e apresentação dos livros escritos por autores capixabas .....	99

4.3.2.2 Segunda etapa: Convento da Penha – passeio e leituras.....	102
4.3.2.3 Terceira etapa: confecção de uma colcha de retalhos .....	103
4.3.2.4 Quarta etapa: culminância do projeto .....	105
4.3.3 Algumas considerações sobre o Projeto <i>Passeio da Leitura</i> .....	106
4.3.3.1 Ressignificando práticas pedagógicas .....	106
4.3.3.2 Envolvimento da família .....	110
4.3.3.3 Envolvimento dos alunos com a leitura literária .....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
6 REFERÊNCIAS .....	120
ANEXOS .....	134
ANEXO 01 - Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga” .....	134
ANEXO 02 - Questões da entrevista com usuários da Biblioteca Transcol .....	135
ANEXO 03 - Biblioteca da UMEF “Joffre Fraga” .....	137
ANEXO 04 - Autorização para uso de imagens – Alunos das 3ª séries .....	138
ANEXO 05 - Autorização para uso de imagens – Alunos das 8ª séries .....	139
ANEXO 06 - Autorização para entrevista e uso de imagens com usuários da Biblioteca Transcol .....	140
ANEXO 07 - Termo de consentimento para entrevista .....	141
ANEXO 08 - Visita Ao Projeto “Mundo Mágico da Leitura” .....	142

## INTRODUÇÃO

“[...] lembro das cores, dos cheiros, sons, toques e sabores [...]. Toda a sinestesia significativa desse universo ainda hoje me povoa [...]”.

Virgínia de Oliveira Silva

E leitura lembra sofá? Para mim, lembra! Quantas tardes gostosas passei deitada naquele sofá preto da sala de estar de nossa casa me deliciando com belas histórias! Nesse lugar fui apresentada a Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel Macedo e tantos outros escritores clássicos que habitavam a estante velha, empenada, mas enriquecida com as belas obras literárias guardadas com carinho por minha mãe. A história que mais me marcou foi a que narrava o cotidiano vibrante de moradores de uma rua. Através do livro de Lucília Junqueira de Almeida Prado, *Uma rua como aquela*, vivi um grande amor. Apaixonei-me por um personagem galã e vibrei quando o romance dele com uma bela garota teve um final feliz. Sentimentos, sensações, arrepios, taquicardia, confrontos proporcionados pelo ato de ler me ajudaram a enfrentar os conflitos da adolescência. Nos livros encontrava amores que na vida real não tinha, nas histórias encontrava coragem que me faltava na realidade. Fui assim crescendo rodeada de palavras escritas, faladas, representadas. Em 1990, ingressei na faculdade de Ciências Econômicas e tempos mais tarde, ao lecionar Língua Portuguesa e Literatura em uma escola pública de Ensino Médio, descobri que os cálculos, os gráficos, as estimativas econômicas não me encantavam tanto quanto a dinâmica de lidar com as palavras. Apesar de toda minha dedicação ao preparar as aulas, o fato de não ser habilitada em Língua Portuguesa me deixava em situação desconfortável. As angústias vivenciadas nesse período serviram de motivação para, após conclusão do curso de Economia, prestar o vestibular e ingressar na faculdade de Letras.

Durante o curso de Letras a literatura que outrora me encantava havia se transformado em um mar de críticas literárias, onde o prazer pela leitura acabou sendo substituído por interpretações e opiniões de teóricos, a ponto de adormecer



por muito tempo esse desejo alimentado desde criança pela literatura. Ainda durante o curso percebi que a teoria não está muito próxima das práticas pedagógicas, por isso as aulas ofertadas pelo Centro de Educação se tornavam mais interessantes, pois suscitavam em mim o desejo de estudar as razões pelas quais muitos responsabilizam o professor pelo fracasso escolar; ignoram as condições de trabalho, o tipo de formação inicial e continuada que esse professor recebeu e está recebendo, ignoram também, muitas vezes, as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais do país e da comunidade escolar, e outras mais.

Por muitos anos a minha prática como professora de língua materna foi fundamentada em atividades que privilegiava o ensino gramaticalista. A leitura era usada como pretexto para atividades gramaticais. Na verdade, repetia as mesmas práticas vivenciadas como aluna e aquelas aprendidas durante a formação acadêmica; seguia também as orientações recebidas nos encontros de professores de Língua Portuguesa e o que estava prescrito nos livros didáticos. No entanto, o fato de me deparar durante anos com alunos que chegavam à 5ª série<sup>1</sup> com muita dificuldade em ler e escrever me incomodava e fazia com que vários questionamentos surgissem sobre a formação acadêmica recebida. Como lidar com essa situação para a qual não fui preparada? O que fazer para que alunos que já estavam no Ensino Fundamental – 2º ciclo – pudessem aprender a ler e escrever? Ler aqui não no sentido de decodificação das letras, mas interpretar, inferir, compreender os textos. Havia uma cobrança muito intensa por parte de pedagogos e Secretaria de Educação para que os conteúdos programados fossem cumpridos e esses contemplavam predominantemente a gramática tradicional. Os encontros de formação continuada de professores pouco contribuíam, uma vez que, geralmente, serviam como momentos para se compartilhar angústias, evidenciar reclamações, culpabilizar o sistema pelo fracasso escolar. Na busca, então, para solucionar o problema da dificuldade de leitura dos alunos, resolvi planejar aulas que pudessem envolvê-los mais e despertá-los a participar, assim, passei a desenvolver projetos de leitura que proporcionavam àqueles alunos momentos inesquecíveis com a

---

<sup>1</sup> A Lei Federal 11.274, de 6/2/2006, 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 nomenclatura “séries” para “anos”. A lei estabelece que Estados, Municípios e o Distrito Federal têm prazo até 2010 para se adequar à mudança. Optei por utilizar neste trabalho a nomenclatura *série*, pois no período da coleta de dados nosso estado e municípios estavam em fase de adequação à nova lei e mantinham a referida nomenclatura.

literatura. Como a escola em que lecionava nesse período era muito pequena, sem quadra esportiva, pátio, biblioteca, resolvi levar para a sala de aula, dentro de sacolas de supermercado, livros de literatura recolhidos em minha casa. As experiências negativas que tive na minha formação acadêmica, que me angustiaram durante anos, foram suplantadas com as aulas de leitura literária desenvolvidas com meus alunos. Elas se tornaram mais dinâmicas, prazerosas e produtivas para os alunos e para mim. Começava, assim, a refletir sobre minha própria prática e a buscar entender o que precisava ser mudado, como e para que mudar, que resultados obteria se mudasse o foco das aulas. Desde então passei a me envolver com questões de leitura literária e linguagem na escola, sendo que a literatura passou a ter relevo nos meus questionamentos e evidência em minha prática de sala de aula.

Em 2004, efetivei-me como professora de Português na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga”<sup>2</sup> (ANEXO 1), no município de Vila Velha. Esta escola tem um significado muito especial para mim, pois nela vivi intensas experiências que contribuíram para que angústias e reflexões sobre a prática pedagógica e o ensino da leitura ebulissem dentro de mim ainda mais.

Uma dessas experiências bastante significativas foi quando, ao chegar para trabalhar, encontrei um clima diferente dos demais espaços em que já havia atuado. A escola havia sido inaugurada apenas há um ano e todo o quadro de professores foi refeito em virtude do concurso público para efetivação de professores. Devido ao grande número de alunos interessados em estudar nessa instituição, foi realizado um sorteio para preenchimento das vagas. A preferência por estudar na UMEF “Joffre Fraga” tinha uma razão, aliás, várias. A escola era a única no bairro, e continua sendo, considerada pela Secretaria de Educação de Vila Velha modelo de infraestrutura e qualidade de ensino. Além de salas de aula grandes, arejadas, com mobiliário novo, a escola possuía sala de leitura; sala de dança; laboratórios de ciências e informática equipados; sala de vídeo; auditório; quadra e pátio cobertos; campos de futebol e de areia; oficinas de atletismo, futebol de campo, futebol de salão, basquetebol, voleibol, dança e ginástica rítmica; reforço escolar em Português

---

<sup>2</sup> Escola escolhida para desenvolver minha pesquisa. Posteriormente discorrerei mais sobre ela.

e Matemática. Isso fez com que, inicialmente, a escola se tornasse um orgulho tanto para as famílias que tinham filhos que estudavam nela, quanto para todos os moradores do bairro. Esse fator tornou-se relevante porque se refletia em sala de aula através do envolvimento dos alunos nos estudos e, conseqüentemente, no rendimento escolar. A participação dos discentes em concursos como de redação, de poesia, Olimpíada de Matemática, etc. e projetos propostos pela escola ou Secretaria de Educação era intensa. Todo esse clima de pertencimento à escola motivava direção, equipe pedagógica, funcionários e professores a se empenharem cada vez mais para se obter resultados gratificantes de ensino e aprendizagem. Isso me fez refletir sobre práticas colaborativas de ensino, sobre o papel da escola pública, sobre como fazer para se ter qualidade de ensino, enfim, sobre que currículo pode ser vivenciado na escola. Buscava então compartilhar meus questionamentos e discutir o cotidiano escolar nas reuniões com professores, mas principalmente nos horários de recreio, corredores, nas caronas até a escola ou no retorno para casa. Nesses espaços-tempos conversava muito com a professora Eliane Dias Martins, também da área de Português, sobre minhas práticas, o que poderia ser trabalhado nas aulas de língua materna para que o ensino fosse mais interessante, significativo. Quando refletia sobre minha prática profissional eu sempre era tomada por um temor que me angustiava: pensar que agia corretamente, mas podendo ser “arcaica” por falta de oportunidade de estar sem contato com novas discussões acadêmicas devido à falta de diálogo entre universidade e escola.

Em 2006, a Eliane ingressou no curso de Mestrado em Educação na UFES e nosso diálogo se consolidava a cada dia. Através dela passei a ler Bakhtin, Foerste, Ferraço, Boaventura, Nóvoa, Larrosa, entre outros e as inquietações quanto ao sentido dado ao currículo na escola aumentavam ainda mais. Nesse período Eliane me convidou para ser colaboradora de sua pesquisa e participar de um projeto de parceria com a UFES através dela e do Prof. Erineu Foerste. O projeto de *parceria colaborativa*, de caráter extra-oficial, consistia em levar os alunos estagiários da disciplina Estágio Supervisionado II, ofertada no 8º período do curso de Letras/Português da Universidade Federal do Espírito Santo, para estagiarem nas turmas de 7ª séries do Ensino Fundamental em que eu lecionava e desenvolverem projetos de leitura literária. Essa aproximação da universidade com a escola, através

da presença da então mestranda, de estagiários e professor da universidade favoreceu diálogos enriquecedores e a compreensão de que a *parceria colaborativa* estava proporcionando a ressignificação de minhas práticas muito mais do que nos momentos de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação, que na maioria das vezes tem sido um espaço para expor reclamações, ruminar angústias, mas sem apontamento para se chegar a soluções. Entendi também que precisava de um aprofundamento teórico para que pudesse embasar as respostas para os questionamentos que constantemente surgiam dentro de mim: como a biblioteca escolar pode ser um espaço de formação do leitor e divulgação da leitura literária, propiciando a experiência literária? O professor como leitor é apaixonado por leitura literária? Como o professor pode “vender a ideia” de que ler é bom se não é leitor? Não seria incoerente o professor, independente da disciplina que leciona, não desenvolver a sua própria habilidade de leitura? Como o professor de outras áreas, funcionários, pedagogos, bibliotecários podem contribuir para a prática da leitura literária na escola? Que mudanças devem ocorrer nas atividades de sala de aula para que o aluno possa sentir prazer no ato de ler? Que significado é dado pela escola para a biblioteca? Qual lugar da biblioteca no Projeto Político Pedagógico da escola? Qual a relação existente entre a biblioteca e a sala de aula? Quais práticas de leitura têm sido desenvolvidas na biblioteca? Como a biblioteca pode deixar de ser um local utilizado por escolas para depósito de livros? Como se dá a experiência literária em diversos espaços e tempos? Como as brechas existentes na formação do professor que já esteja atuando podem ser reparadas? Como as práticas mecânicas, limitadas, tradicionais de leitura literária praticadas por professores podem ser ressignificadas? É possível na escola se dar outro sentido ao currículo? Como o professor pode fazer isso?

Para realizar a pesquisa, precisei percorrer alguns caminhos que me conduziram ao aprofundamento da fundamentação teórica e à investigação de campo, num diálogo constante entre teoria e prática, que me apontaram pistas do que vem sendo discutido sobre a experiência com leitura literária. No entanto, acredito que esse texto tenha começado a ser produzido antes mesmo do meu ingresso no mestrado, em março de 2008, pois ele é uma continuidade de outros textos inacabados registrados em minha memória no decorrer de minha trajetória como leitora e

professora e uma continuidade também da pesquisa de mestrado em educação, da qual fui colaboradora. Baseada na perspectiva do professor reflexivo (NÓVOA, 1995), acredito que na escola eu fazia pesquisa, uma vez que pensava em minha prática, mas queria entender as observações, debates, investigações de maneira teórico-metodológica. Portanto, muitas reflexões que coloco neste trabalho iniciaram em minha prática pedagógica, mesmo quando ainda era professora contratada por designação temporária, nos idos de 1998. Diante disso, penso ser importante recuperar sucintamente parte dessa história para evidenciar como esta pesquisa surgiu e as necessidades que me motivaram a buscar compreensão de práticas pedagógicas que priorizem a experiência estética com textos literários. Todavia, a existência de relatos e percepções não dizima o caráter científico que este trabalho deve estar submetido.

### **Justificativa**

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

Dentre tantos fatores que estão relacionados com a constituição do próprio imaginário e da subjetividade do indivíduo, Virgínia Silva (2003) aponta a vida escolar, a convivência familiar e o envolvimento com a leitura na infância. Experiências com a leitura de textos literários na infância promovem o fortalecimento da subjetividade, instiga o imaginário e deixam marcas na memória. Assim como Silva, Benjamin (2002) ao direcionar o olhar para o novo, em “Programa de um teatro infantil proletário”, também compreende que a criança possui a sensibilidade, a capacidade de perceber o novo, pois está destituída das experiências já vividas por nós, adultos, e que nos influenciam, interferem no nosso pensar, moldam-nos, marcam-nos. Daí a importância de a criança ter contato desde cedo com a leitura

literária, descobrir sua beleza, ser envolvida por ela e encontrar o prazer que ela pode proporcionar.

Silva (2003, p. 228), em um artigo sobre experiências com a leitura, declara que as histórias ouvidas ou lidas

[...] mergulhavam no escuro do sono, modelando-os, dando-lhes substância e consistência, sobretudo nas noites em que faltava luz: cavalos alados, bichos falantes, sapos horríveis, princesas lindíssimas, pavões misteriosos, Lampião, Maria Bonita, Corisco...

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 experienciar 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 Virgínia Silva, 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 (2003, p. 234-235) [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), pensamos 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.

## **Problema**

Nossa pesquisa investiga como experiências estéticas com leitura literária em diferentes lugares, momentos e contextos sociais e culturais são compreendidas por professores de uma escola pública de Ensino Fundamental?

## **Objetivos**

- Problematizar os diversos tipos de práticas de leitura literária realizados na sala de aula e na biblioteca escolar;
- Analisar o tratamento dado à prática de leitura pelos professores que atuam em escolas públicas;
- Estudar as possíveis relações entre formação acadêmica e dificuldades encontradas por educadores no trabalho com textos literários;
- Discutir os entraves que impedem a utilização de estratégias dinâmicas na prática de leitura;

- Investigar como se dá a experiência estética com textos literários em diversos espaços e contextos.

### **Revisão da produção acadêmica**

Para a revisão da produção acadêmica, mapeamos dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 1981 a abril de 2009; artigos publicados na Revista Brasileira de Educação<sup>3</sup> (números 33 a 42) e trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho “Formação de Professores” e “Alfabetização, Leitura e Escrita” da ANPEd<sup>4</sup> entre 2007 e 2009. Procuramos nesses trabalhos aspectos que apresentassem interface com a temática dessa investigação.

### **Dissertações de mestrado do PPGE/UFES**

Ao analisarmos o *corpus* constituído pelas dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação da UFES, encontramos seis trabalhos que falam sobre a leitura literária e as práticas de leitura realizadas nas escolas. Dessas pesquisas, escolhemos duas que se aproximam mais de nossas discussões. A primeira, intitulada *Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão*, foi defendida em abril de 2008 por Andressa Dias Koehler. Em seu trabalho a autora analisa as aulas de Literatura ministradas a um grupo de alunos de uma escola estadual do município da Serra-ES e questiona: Em que medida as aulas dessa disciplina potencializam expectativas geralmente

---

<sup>3</sup> A *Revista Brasileira de Educação* é uma publicação quadrimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em coedição com a Editora Autores Associados voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, objetivando fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.

<sup>4</sup> A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada desde 1976 com a finalidade de buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos: o dos Programas de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação – EDUFORUM, e o dos Grupos de Trabalho – GTs, que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação.



associadas à experiência literária, como o prazer pela prática de leitura, como ensejo para liberar a imaginação, sonhar, vivenciar experiências estéticas, conhecer diferentes culturas em seus aspectos históricos e sociais, dialogar com diferentes textos e linguagens, bem como trabalhar a subjetividade, a capacidade de fruição e interpretação de textos? Que outros usos e sentidos têm sido atribuídos à literatura, além desses? Qual a relação dos estudantes com a biblioteca disponível, e o trabalho do educador no sentido de aproximá-los dessas bibliotecas? Sua pesquisa fundamenta-se teoricamente nos estudos de Antônio Cândido, Vygotsky, Boaventura, Bakhtin, Ginzburg, Alfredo Bosi e outros autores. Quanto ao trabalho de literatura nas escolas, a pesquisadora aponta que a escola: a) tende a priorizar o didático em detrimento do lúdico durante as aulas de Literatura, o que atribuiria à leitura uma função predominantemente conteudista; b) enfatiza a leitura parafrásica e ignora a leitura polissêmica; c) exclui a participação do leitor no texto, privando-o de manifestar suas outras leituras; d) ensina a leitura como um ato mecânico; e) utiliza com frequência outros gêneros textuais, como jornais, revistas, propagandas, anúncios, mas não lê (ou lê pouco de) literatura, operando basicamente com a função referencial da linguagem, centrada sobre os referentes textuais e desprezando a função poética como capaz de contribuir ao desenvolvimento linguístico; f) seleciona e orienta a leitura; g) avalia a leitura. O foco do trabalho de Andressa Koehler é, dentre outras questões, investigar sentidos atribuídos por professores e alunos ao ensino-aprendizagem de literatura nos espaços-tempos escolares pesquisados. A pesquisa detectou que o maior indicador de leituras para os sujeitos não tem sido a escola, mas os amigos, o gosto pessoal pela aparência do livro ou outras finalidades específicas que não a de fruição do texto literário. Embora os resultados deste estudo revelem certo descaso com o papel da Literatura na escola, os dados revelam também que a experiência dialógica e humanizadora não está completamente ausente do ambiente escolar, uma vez que há leitores autônomos que a experienciam. O estudo pontua que muitas pessoas não se sentem atraídas porque ainda não tiveram, de fato, um encontro com a leitura que lhes permitisse estabelecer uma relação dialógica com o texto, na qual fosse possível construir sentidos a partir da interação entre texto literário, conhecimento individual do leitor e suas experiências trazidas de outros contextos; uma experiência importante que, como sugerem Ginzburg e Bakhtin, possibilitaria um diálogo entre

cultura oral e cultura erudita, o que provocaria um movimento de “circularidade”, de interpenetração e interferência mútua entre texto e leitor. A pesquisadora acredita que a escolarização da leitura literária é, ainda, um instrumento poderoso para proporcionar bons ‘encontros’ entre leitores e textos literários, e, por conseguinte, difundir a prática de leitura por meio da formação de leitores.

A segunda dissertação que apresentamos se intitula *Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica*. Ela foi defendida por Eliane Dias Martins em março de 2008 e se aproxima bastante da minha pesquisa, uma vez que participei dessa investigação como professora colaboradora, desenvolvendo coletivamente projetos de leitura literária, conforme já mencionado. Minhas práticas pedagógicas foram também alvo desse estudo, o que justifica os pontos comuns às duas pesquisas. É preciso frisar que as reflexões que permearam o processo de seu trabalho estão presentes em minha pesquisa, que adquire, portanto, um caráter de continuidade, objetivando, agora, ampliar o olhar sobre as experiências escolares com a leitura literária. A pesquisadora analisou aspectos do trabalho com textos literários em uma escola básica pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória – ES e, a partir do problema “Como a parceria colaborativa entre universidade e escola básica contribui para a construção de alternativas teóricas e práticas às inadequações do trabalho com a leitura literária, levando-se em consideração o processo de formação inicial do professor de língua portuguesa?”, buscou investigar dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos que envolveram professores da escola com formação na área, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português. Perseguindo o objetivo central – discutir dimensões teóricas e práticas do trabalho com textos literários em um projeto de parceria colaborativa que envolve professores de língua portuguesa, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português, levando-se em consideração a formação inicial do professor – durante toda a sua pesquisa, Eliane Dias analisou, baseada teoricamente em Bakhtin, concepções de linguagem, língua, leitura e leitor, pois acredita estarem subjacentes a determinadas práticas de leitura literária, uma vez que essas concepções acabam por influenciá-las e condicioná-las, evidenciando

potencialidades e dificuldades deste trabalho na escola básica. Relatou e analisou a experiência da *parceria colaborativa* entre as referidas instituições e como contribuiu para a superação de práticas consideradas inadequadas de leitura literária. As investigações realizadas permitem-na afirmar que a parceria colaborativa entre universidade e escola básica favorece a construção coletiva de alternativas para se repensar práticas não emancipatórias de trabalho com literatura e coloca, ao mesmo tempo, o desafio de se aprofundar reflexões sobre o modelo de formação de professores, que não tem atendido às necessidades concretas do trabalho pedagógico, na medida em que reforça as clássicas dicotomias teoria/prática, universidade/escola básica e formação pedagógica/formação específica, concebendo os professores como meros reprodutores de teorias pensadas exclusivamente pela academia e a prática como o local de aplicação das mesmas. Indica a necessidade de ampliar as discussões em torno da escolarização da leitura, problematizando as práticas escolares que, ao invés de possibilitar a fruição, a experiência, o amadurecimento, contribuem para a massificação excludente, própria de perspectivas utilitaristas de educação. Conclui que, contrariando o movimento de práticas consideradas inadequadas, há muitos profissionais conscientes de seu papel político, priorizando práticas emancipatórias de leitura literária na escola básica, e que, através de parcerias colaborativas é possível construir e implementar propostas significativas de trabalho literário na escola.

### **Revista Brasileira de Educação e nos Grupos de Trabalho da ANPEd**

Em um primeiro momento, levantamos dezessete trabalhos que abordassem o tema leitura, mesmo que de maior abrangência (leitura de diversos gêneros textuais, aquisição da leitura e leitura de textos literários), sendo um publicado na Revista Brasileira de Educação e dezesseis apresentados nos Grupos de Trabalhos da ANPEd: um no GT “Formação de Professores” e quinze no GT “Alfabetização, Leitura e Escrita”. Como nossas investigações direcionam o olhar para a leitura literária e práticas de ensino, fizemos então um apanhado dos artigos que debatessem essa temática para analisá-los e apresentá-los nessa seção.

Do *corpus* selecionado da Revista Brasileira de Educação para essa revisão apenas o artigo “Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório”, escrito por Roberta Araújo Teixeira, aborda a leitura. Todavia, apesar de discutir a leitura, o objetivo dele é mostrar que, a partir de um estudo exploratório realizado no ano de 2007 em três escolas municipais do Rio de Janeiro, podem-se considerar os recursos visuais da escola (cartazes, bilhetes, murais, placas de identificação, etc) como fatores promotores da aquisição da leitura e desenvolvimento da habilidade de leitura. Observamos que diversidades, educação especial, alfabetização, letramento, pós-graduação e pesquisa em educação, ensino superior, educação de jovens e adultos, formação de professores, inclusão escolar são os temas mais encontrados nos números pesquisados dessa revista. Portanto, não encontramos nenhum artigo, nessa revista, em que a literatura fosse privilegiada. Seria o caso de pensarmos que a leitura literária está sendo desprestigiada por essa revista ou os pesquisadores que investigam essa temática não têm se preocupado em publicar seus estudos?

Das pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho da ANPEd, encontramos apenas o trabalho “Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras”, socializado na 30ª Reunião Anual da ANPEd, em 2007, no GT “Alfabetização, Leitura e Escrita”, que trata especificamente da dimensão literária da leitura. Nesse artigo, as pesquisadoras Vanessa Cristina Giroto e Roseli Rodrigues de Melo destacaram a discussão tecida por Freire e Macedo, em que eles afirmam que a leitura da palavra deve vir precedida da leitura do mundo, como espaço de formação crítica dos leitores como sujeitos no mundo e com mundo. Sendo assim, as autoras entendem que a leitura não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas deve ter como fim a promoção de mudanças democráticas e emancipadoras. Nesse sentido, Giroto e Melo realizaram uma Tertúlia Literária Dialógica no Brasil, mais precisamente em São Carlos-SP, pautada nos moldes da proposta por Flecha e Mello (2005), em que proporcionaram às crianças e adolescentes participantes momentos de leituras de clássicos da literatura internacional e nacional e momentos de diálogo mediados por colaboradores. Durante a Tertúlia, as pesquisadoras constataram que, quando as crianças e adolescentes participavam de dinâmicas de

socialização relatando situações cotidianas (violência, fome, drogas, entre outras) que aconteciam no bairro em que moravam, eles faziam aproximações dos textos literários lidos com aprendizagens do dia a dia, o que possibilitou aos participantes “um mundo de descobertas”. As pesquisadoras concluíram que a atividade de Tertúlia Literária Dialógica é uma prática compartilhada, dialógica e reflexiva de leitura que, se bem conduzida, pode ser promotora da leitura literária.

Consideramos esse exercício de revisão das produções acadêmicas fundamental, uma vez que as leituras e análises realizadas apontaram caminhos já percorridos e outros que poderíamos trilhar. Antes das investigações, pensávamos que a leitura literária fosse um tema bastante pesquisado, todavia, após essa revisão, percebemos poucos trabalhos que tratam da dimensão literária da leitura e nenhuma que direcione o foco para a experiência estética da leitura de textos literários. Observamos que, tanto no PPGE/UFES quanto na ANPEd, a maioria dos trabalhos apresentados que têm a leitura como temática, dedicam-se a aspectos como: aquisição, concepções de leitura e alfabetização, métodos de alfabetização. Somente em 2008 encontramos pesquisas no PPGE que investigam a leitura literária, que são os dois trabalhos analisados anteriormente, o de Koehler (2008) e o de Martins (2008), ambos da Linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

### **Metodologia – Trilhas: construindo uma pesquisa**

“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

Nesse trabalho, seguimos veredas com objetivos de analisar práticas com leituras literárias que reproduzem o modelo marcado pela racionalidade técnica, levantando questões acerca das potencialidades e dificuldades da leitura literária na escola; investigar dimensões teóricas e práticas do processo, discutindo como se dá a experiência estética com textos literários na biblioteca escolar e em outros espaços-

tempos e buscar soluções para ressignificar práticas não satisfatórias de leitura literária nos professores e nos saberes produzidos por eles em sua prática profissional. Para isso, inseridos no contexto escolar, estabelecemos parceria com sujeitos e desenvolvemos dois projetos de leitura literária: um que foi desenvolvido na biblioteca escolar com alunos de 8ª série e outro, que foi realizado com alunos de 3ª série na escola e também fora dela. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, baseamo-nos em um trabalho crítico-reflexivo-colaborativo e adotamos como metodologia a pesquisa-ação na perspectiva crítico-colaborativa, procurando promover reflexões que permitissem pensar, discutir e ressignificar a prática por meio da teoria.

A consolidação da pesquisa-ação como prática de investigação social e educativa se dá desde a década de 70. Todavia, no Brasil essa forma de abordagem de pesquisa no campo educacional se inicia nos anos 80 e toma maior nuance na década de 90. Essa abordagem metodológica tem assumido várias perspectivas, no entanto optamos em usar em nossa pesquisa a pesquisa-ação colaborativo-crítica<sup>5</sup>, que ancora suas bases epistemológicas e metodológicas na crítica-emancipatória e na colaboração entre profissionais e redes de ensino. A pesquisa-ação colaborativo-crítica propõe constituir “um processo que leve os participantes a desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando a transformá-las”. Assim, de acordo com JESUS et.al. (2009), essa metodologia tem como ênfase o processo de auto-reflexão coletiva objetivando superar os problemas vividos no campo educacional. Desta maneira, os pesquisadores da academia e os profissionais da educação, que fazem pesquisa na escola, buscam a transformação das práticas pedagógicas e sociais.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2004, p. 73) posiciona-se defendendo que essa perspectiva de investigação/formação pode

[...] facilitar o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança da prática dos professores, seus contextos institucionais e

---

<sup>5</sup> A pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma possibilidade da pesquisa-ação que tem sido utilizada por alguns pesquisadores e grupos de pesquisa no Brasil, como o coordenado pela professora Denise Meyrelles de Jesus, da linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa perspectiva metodológica possui suas bases na Teoria Crítica e sustenta o interesse emancipatório e colaborativo no processo de investigação.

sociais. Vislumbramos, desse modo, uma prática que, a partir da auto-reflexão crítica, contemple a dimensão ideológica, política e social do educador como sujeito que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social [...].

A adoção dessa epistemologia de pesquisa ocorreu pelo fato de a pesquisa partir de questões muito concretas da escola e tentar dar respostas a problemas identificados no contexto escolar, assim observarmos aproximação teórico-epistemológica dos aspectos abordados pela *parceria colaborativa* (FOERSTE, 2005a) e pela perspectiva do professor que reflete sobre sua prática (NÓVOA, 1995). Dessa forma, concordamos com Alves (1999, p. 67) quando coloca que

[...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática, pois se pretende uma investigação não apenas sobre a educação, mas que o próprio processo ao produzir conhecimentos, conduza os sujeitos para a transformação da prática.

### **A coleta de dados**

Pautando-nos na perspectiva da triangulação de dados, numa abordagem qualitativa de pesquisa (Triviños, 2006), 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 pensar o problema a partir de diferentes ângulos, interagindo com os vários sujeitos envolvidos com a leitura literária.

A coleta de dados se deu através de gravação em áudio, fotografias, diário de campo e entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e abertas. Os dados foram coletados basicamente em três espaços: na Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga”, situada no bairro Vale Encantado, no município de Vila Velha; na biblioteca escolar, anexa à escola citada, e no entorno do Convento da Penha (ladeira, pátio e pracinha). Além dos dados coletados nesses contextos, para compreender a dimensão do incentivo à leitura literária em níveis estaduais e nacionais, fez-se necessário um levantamento dos programas e projetos de leitura literária. Para tal, no segundo semestre de 2009, foram realizados: levantamentos no site oficial do MEC e Minc; uma entrevista aberta com o representante do MDA e

responsável no Espírito Santo pelo Programa “Arca das Letras”; entrevistas semi-estruturadas com 50 usuários da Biblioteca Transcol, no Terminal Rodoviário de Campo Grande – Cariacica (ANEXO 2); uma visita ao Projeto “Mundo mágico da leitura”, com registros fotográficos, gravações de áudio e entrevistas abertas com os integrantes e participantes do projeto. Alguns depoimentos de representantes de Secretarias Municipais de Educação, de bibliotecas públicas e privadas, registrados em diário de campo no período de setembro a dezembro de 2008, foram utilizados na pesquisa, principalmente no Capítulo 2.

Na referida escola, a coleta de dados evidenciou processos que envolveram os alunos, os educadores, demais sujeitos da escola, pesquisadora e mães de alunos. Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2008 a partir de entrevistas abertas realizadas com os alunos das 3ª séries A, B e C e 8ª séries A, B e C; de entrevistas realizadas com três mães de alunos da 3ª série B e C; de anotações em diário de campo e de dois projetos de incentivo à leitura literária desenvolvidos nas 3ª A, B e C e nas 8ª séries A, B e C. O projeto desenvolvido nas 3ª séries foi realizado por mim, pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, Josiane Xavier Theláu e Miriam Souza de Almeida<sup>6</sup>, pela bibliotecária Léa Marta Santana Colona e pela professora de Espanhol e auxiliar de biblioteca Renata Sgarsoni e nas 8ª séries foi realizado por mim e pelas bibliotecária e auxiliar de biblioteca ora citadas.

Diante a variedade de sujeitos inseridos na pesquisa, procuramos atentar para a complexidade, mantendo 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 parceria colaborativa. Como na pesquisa-ação “o pesquisador se compromete a viver os aspectos acerca do objeto de pesquisa participando na solução ou na descoberta das múltiplas variáveis que estão em jogo” (CHISTÉ, 2007, p. 84), as análises e reflexões se prosseguiram durante toda ação de pesquisa e coleta de dados até a redação final. Como nosso maior objetivo foi investigar como experiências estéticas com leitura literária em diferentes lugares,

---

<sup>6</sup> Optamos por identificar as professoras colaboradoras da pesquisa, a bibliotecária e a auxiliar de biblioteca escolar que contribuíram para o desenvolvimento dos projetos de leitura, devido à liberdade que nos é concedida, entretanto preservamos a identidade dos alunos e usuários de bibliotecas públicas e privadas envolvidos na pesquisa, por causa das análises aqui realizadas. Para reportarmos-nos a eles, damos-lhes nomes fictícios.



momentos e contextos sociais e culturais são compreendidas por professores de uma escola pública de Ensino Fundamental, optamos por detalhar cada momento ocorrido nos espaços durante o desenvolvimento dos projetos, para encontrar indicativos desse processo, principalmente nas falas e nas interações dos sujeitos da pesquisa.

Para melhor organização da etapa de análise, dividimos a intervenção em dois grandes momentos que integram o quarto capítulo. 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, que foram muito importantes para a construção de um banco de dados, uma vez que através do registro de falas e expressões dos sujeitos envolvidos na pesquisa era possível compreender a diversidade de comportamentos, posturas, angústias, euforias, sentimentos e emoções. As professoras Josiane e Miriam foram orientadas a também produzirem seus diários de campo colocando impressões sobre as experiências vivenciadas.

A seguir, apresentaremos o espaço escolar e os participantes que colaboraram conosco.

## **A escola**

O estabelecimento de ensino em questão foi escolhido, primeiramente, por eu já estar inserida nele como professora efetiva e também por ele representar uma escola modelo no município de Vila Velha. Inaugurada há oito anos, a UMEF “Joffre Fraga” é um complexo escolar de funcionamento semi-integral para atendimento a educandos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do programa Educação para Jovens e Adultos. Esta unidade de ensino conta com uma estrutura muito ampla, salas de aula grandes, arejadas, biblioteca razoavelmente equipada (ANEXO 3), laboratório de informática, quadra poliesportiva e pátio cobertos, campo de futebol, sala de planejamento pedagógico, sala de atendimento aos alunos com necessidades especiais. A escola passa por uma reforma de ampliação, que está parada há três anos, em que incluirá sala de dança, auditório, laboratório de ciências e uma piscina semi-olímpica. Seu projeto político-pedagógico inclui projetos de

incentivo à leitura e diversas oficinas, como dança, badminton, voleibol, futebol de salão, handebol. No tempo em que estou atuando nessa escola pude observar que se cultiva a aproximação família x escola, que há certo clima de pertencimento à escola e que a instituição representa orgulho para alunos, famílias dos alunos e moradores do bairro. Constantemente há participação dos discentes em concursos como de redação, de poesia, Olimpíada de Matemática, Olimpíada de Português, etc e projetos propostos pela escola ou Secretaria de Educação. Atualmente, a escola funciona nos três turnos com cerca de 1230 alunos que cursam o Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos. A instituição possui 40 turmas (total dos três turnos) com a média de 35 alunos por sala no diurno e 25 no noturno.

### **As professoras colaboradoras**

A escolha da escola e das professoras pautou-se na relação de confiança na pessoa e no trabalho delas, no diálogo que possuímos com os sujeitos e na liberdade de acesso ao contexto de investigação.

A professora Josiane Xavier Theláu, uma das colaboradoras de nossa pesquisa, efetiva nas redes municipais de ensino dos municípios de Vitória e Vila Velha, possui o curso de magistério, nível médio, é graduada em Letras: Língua e Literatura de Língua Portuguesa, pela UFES, e pós – graduada na mesma área. Um dos motivos que a levaram a fazer graduação nessa área foi o apreço pela leitura, despertado na infância. Apesar de ser graduada em Letras e já ter lecionado a disciplina de Português para turmas de Ensino Fundamental – 2º ciclo – e Ensino Médio, optou por trabalhar como professora das séries iniciais. Foca seu trabalho na leitura literária e na escrita e está sempre buscando ampliar seus conhecimentos, participando de cursos de capacitação, especialização e se preparando para participar do processo seletivo do mestrado em educação.

A professora colaboradora Miriam Souza de Almeida, efetiva nas redes municipais de ensino dos municípios de Vila Velha e Cariacica é formada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial. Possui 18 anos de experiência docente, tendo atuado também como coordenadora de turma, mas atualmente está como

professora das séries iniciais. É uma profissional que procura sempre buscar aperfeiçoamento e atualização, por isso mesmo aberta a novas discussões teóricas e flexível a mudanças.

As professoras colaboradoras possuem características que julgamos 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 constantes sobre a sua prática.

### **As profissionais da biblioteca escolar<sup>7</sup>**

Léa Marta Santana Colona é a bibliotecária responsável pela biblioteca escolar da UMEF “Joffre Fraga”. Além dessa biblioteca, Léa é responsável também por mais outras 4 bibliotecas do município, trabalhando com o sistema de assistência itinerante. Nos dias em que assiste à biblioteca da escola ela se esforça para dar conta de atender aos usuários, catalogar livros e organizar as fichas de empréstimo. Formada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo e pós-graduada em Gestão Educacional, atua em bibliotecas escolares há 5 anos. A bibliotecária em entrevista não estruturada revelou que a princípio escolheu o curso de Biblioteconomia por falta de opção, mas no decorrer do curso, descobriu o prazer em ser bibliotecária, pois acredita que disseminar a informação de forma lúdica e prazerosa, além de enriquecer a alma, enriquece o conhecimento dos leitores. Léa compreende que os projetos desenvolvidos no âmbito da biblioteca escolar, ou em qualquer outro espaço da escola, ocupam um papel de suma importância não só no que se refere ao ensino-aprendizagem, mas também contribuem na formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar, trocar opiniões, que fazem valer suas idéias, tornando-se seguros em suas decisões.

O atendimento aos alunos na biblioteca é também realizado por duas outras profissionais da educação, que atuam como auxiliares de biblioteca em regime de extensão de carga horária: uma, pedagoga e coordenadora escolar, que não

---

<sup>7</sup> Referimo-nos à bibliotecária e à auxiliar de biblioteca que colaboraram com a pesquisa.

participou da pesquisa, e outra, a professora de Espanhol Renata Sgarsoni, colaboradora das investigações. Formada em Língua e Literatura Portuguesa, pela Universidade Federal do Espírito Santo e pós-graduada em Ensino de Língua Espanhola, Renata é efetiva na rede municipal de Vila Velha e leciona Espanhol há 13 anos. Gosta muito de atuar na biblioteca escolar, principalmente nos momentos de auxiliar os alunos na escolha de livros e incentivar à leitura literária, pois acredita que a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental para a condução dos alunos em direção à leitura.

### **A estrutura da dissertação**

Este texto foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresento questões que norteiam as práticas pedagógicas de leitura literária na escola, trago contribuições de Antonio Nóvoa, Paulo Freire e Maurice Tardif para reflexões e ressignificações de práticas pedagógicas de leitura literária e faço referência ao conceito de parceria colaborativa defendido por Foerste (2005a); no segundo, objetivando compreender o panorama nacional e de nosso estado de ações que promovam a leitura literária, apresento programas, projetos e políticas públicas de incentivo à leitura realizados em níveis nacionais e estaduais, levantando algumas discussões; no terceiro, faço referência aos diversos conceitos de “Erfahrung”, tecendo diálogos com teóricos da Estética da Recepção, entre outros, a partir de Walter Benjamin; no quarto, descrevo e analiso as informações colhidas durante a pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

#### 1.1 PROBLEMATIZAÇÕES

“A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga”.

Paulo Freire

“A literatura e o Futebol se aproximam pela capacidade de despertarem paixões ou enfado”.

Letícia Malard

A leitura, ao longo do tempo, foi perdendo seu caráter público e sonoro e ganhando um caráter dinâmico e silencioso, visando orientar, informar, divertir, imaginar, criar e desenvolver uma relação entre leitor e texto, entre leitor e autor (mediada pelo texto) e entre leitor-texto-autor e as práticas histórico-sociais que produzem os constituintes das relações citadas. Compreendemos, então, que o ato de ler vai muito mais além de correr os olhos pelo papel e decodificar signos linguísticos, depreender letras, fonemas, sílabas, palavras. Ler é atribuir significações (MICHELETTI, 1997, p. 15), é produzir sentidos diversos; é defrontar-se com várias concepções e valores de homem e de mundo. O ato de ler “antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2008, p. 11), exigindo do leitor um esforço gratificante, porque ler é uma “operação inteligente”, exigente, difícil, mas gratificante.

Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido [...] (FREIRE, 1997a, p. 20).

Sob esse prisma, apreendemos que a leitura possui uma significação social como atividade que contribui para a formação de um leitor crítico, capaz de reconhecer a própria leitura como um meio para a tomada de consciência da realidade. Entendemos que a literatura, como uma função social, torna o ato de ler repleto de significados inesgotáveis, visto que a leitura literária promove um encontro do leitor com a subjetividade. O ato de ler, então, promove o encontro do texto e do leitor. Quando isso acontece, o modo de existência entre eles se modifica, ocorrendo a experiência estética (BREDARIOLLI, 2007, p. 21).

Sabedora de que a leitura literária exerce essa função social de que falamos e é um importante instrumento para a formação de leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, a escola – que por essência é a instituição dos saberes escolares (EVANGELISTA et al., 2006, p. 11) – esforça-se em promover a leitura e formar leitores, todavia parece se perder diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares. Pesquisadores brasileiros como Foerste (2005a, 2005b), Perissé (2006), Paulino (2005), Paiva (2005), Soares (2003a, 2003b, 2005), Aguiar (2003), Osakabe (2003, 2005), Yunes (2002a), Machado (2002), Leahy-Dios (2000), Magnani (1989), Leite (1983, 2003), Rocco (1981), Zilberman (1988), entre tantos outros, têm investigado há algum tempo as práticas de ensino de literatura e falam da importância da leitura literária para a formação ética e estética do aluno, uma vez que a leitura renova os sentidos da palavra comum, do mundo e do sujeito.

Quando a escola se apropria da literatura, a escolarização desta é um processo necessário e inevitável (SOARES, 2003a), porém o que se questiona é como essa escolarização tem sido realizada no cotidiano escolar. Magda Soares critica a escolarização da literatura inadequada, errônea, imprópria, que se manifesta com sua “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2003a, p. 22).

A partir de 1995, pesquisas sobre a escolarização da leitura literária ganharam visibilidade com a realização do evento bienal “O Jogo do Livro” promovido pelo Ceale – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, que completa este ano vinte anos de existência. Esse evento tem por objetivos discutir os significados da leitura na sociedade brasileira; a diversidade dos meios de apropriação e do uso da leitura dentro e fora de contextos escolares e socializar pesquisas e práticas em leitura literária. Das pesquisas apresentadas em cada edição do evento, resultaram nove publicações em parceria com a Editora Autêntica, que compõem a Coleção *Literatura e Educação: O jogo do livro infantil; A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil; No fim do século: a diversidade; Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces; Democratizando a leitura: pesquisas e práticas; Leituras literárias: discursos transitivos; Literatura: saberes em movimento; Literatura infantil: políticas e concepções; Escolhas (literárias) em jogo.*

Nestas referidas publicações, que reúnem textos de diversos pesquisadores como Magda Soares, Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani, Regina Zilberman, Ivete Walty, Vera Teixeira de Aguiar, Rildo Cosson, Anne-Marie Chartier entre outros, encontramos o tema leitura discutido sob aspectos culturais, políticos, pedagógicos, estéticos e linguísticos. Os artigos abordam os novos desafios para as práticas escolares de leitura na virada do século XX; as diferentes dimensões envolvidas na difusão da literatura e na formação de seu público nos dias de hoje; a importância da literatura na formação de alunos e professores; o uso da literatura nos ensinamentos fundamental e médio; as especificidades da leitura literária e o processo de escolarização da leitura literária; entre outros assuntos que contribuem para as atuais reflexões acerca da formação de leitores e das possibilidades do trabalho com a leitura literária em contextos escolares e sociais. Sobre a escolarização da leitura literária e práticas pedagógicas de literatura, destacamos problematizações encontradas em alguns artigos dessas publicações.

Magda Soares (2003a), em seu texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, apresenta três instâncias de escolarização da literatura. A primeira instância faz referência à biblioteca escolar. Soares coloca que, geralmente, a biblioteca é considerada pela escola o lugar destinado para se guardar livros e para se ter acesso à literatura. Nesse caso, ela se torna um “estatuto simbólico que constrói

certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição social não escolar ‘biblioteca’ (biblioteca pública, ou biblioteca de instituição não escolar, ou mesmo biblioteca particular)” (p. 23). Outras estratégias de escolarização da leitura literária na biblioteca escolar são a preocupação com a organização do espaço, do tempo e horários de acesso aos livros de leitura; a socialização e a seleção dos livros: quais livros podem ser lidos por determinada faixa etária? Os livros são indicados por quem? Professores ou bibliotecários? Os alunos podem ter liberdade de escolha do livro a ser lido? Quais tipos e gêneros de leitura, de autores podem ser indicados? De acordo com Maroto (2009, p. 19-20), ao longo das últimas décadas, fatores como o desinteresse por parte de muitos profissionais da educação e da biblioteconomia pela utilização dos recursos bibliográficos no processo de ensino-aprendizagem e de formação do leitor; o excesso de burocracia, tecnicismo e de zelo com o acervo e o estabelecimento de normas rígidas e proibitivas para uso da biblioteca escolar caracterizam-na como um “apêndice da escola”. Essas questões, muitas que tomam um caráter ritualístico, tornam-se barreiras que impedem a socialização da leitura. WALTY (2001, p. 54) ressalta que “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário”.

A segunda instância de escolarização da leitura literária apontada por Magda Soares (2003a) refere-se à leitura e estudo de livros de literatura. A leitura literária, quando determinada e orientada na escola normalmente por professores na aula de Português, configura-se para o aluno como uma tarefa ou dever e esse aspecto impositivo se agrava quando a leitura literária tem o objetivo de avaliar, seja a avaliação explícita ou “mascarada” em formas de preenchimento de fichas, júri simulado, produção de texto, entre outras. Muitas vezes a seleção e imposição são para cumprir com o conteúdo programático ou para dar respostas às exigências de provas de seleção, vestibulares, exames determinados pelo Ministério da Educação e Cultura, como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Essa prática tem sido questionada por estudiosos como Foerste (2005a), porque

[os] estudos literários são diretamente afetados por esse contexto, pois não há brechas para se estudar outros autores, cujas obras não se encontram incluídas no cânone, imposto pelo Ministério da Educação. Os programas oficiais, que servem de base para os exames, definem obras e autores que serão avaliados. O enfoque



dados pelos livros didáticos está ajustado a esta lógica do poder público, induzindo o estudo de períodos literários a sempre os mesmos autores, consagrados, na óptica oficial. [...] As universidades, por sua vez, testam através dos vestibulares conhecimentos do campo da literatura que não fogem da chamada abordagem dos clássicos. Sem dúvida isso contribui para que o currículo do ensino médio acabe elegendo também temáticas e obras indicadas para os vestibulares (p. 9-10).

A leitura e o estudo de textos é a terceira instância de escolarização da literatura apontada por Magda Soares(2003a) e a que pode se tornar mais inadequada. Essa perspectiva abrange questões como a seleção de textos (gêneros, autores e obras), em geral com recorrência dos mesmos autores e obras; seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, uma tentativa de adaptação ao tempo de aula, ao espaço no livro, à facilidade de explorar e aprofundar o sentido do texto; a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático – a página do livro didático; e as intenções e os objetivos da leitura literária e estudo do texto. Observamos, então, que essa instância está relacionada com o uso do livro didático nas escolas e o que se coloca em questão é como a leitura literária é tratada nesse material e como ele está sendo utilizado nas escolas. Normalmente os livros didáticos apresentam a compreensão textual através de esquemas de interpretação preestabelecidos, que direcionam o pensamento e as inferências do aluno, restringindo, assim, a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura. A troca de experiências, a diversidade de interpretações e a valorização das diversificadas leituras dos alunos tornam-se atividades pouco exploradas, impedindo uma leitura literária polissêmica e dialógica entre leitor e texto, como nos propõe o teórico russo Mikhail Bakhtin (2003). Em um texto literário habitam muitas vozes, sendo assim o discurso verbal é polifônico por natureza, pois não existe *eu*, mas o *outro*, que num processo constante de apropriação se torna *outros*, carregado de marcas de tantas outras vozes. Bakhtin define essa qualidade como constituidora do discurso, mas, sobretudo, do discurso literário. Barros (1994, p. 4) ilustra belissimamente esse cruzamento de vozes com os primeiros versos do poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Melo e Neto (1979, p. 19, 20), quando o poeta metaforicamente expressa que em um discurso as vozes são polifônicas, se entrelaçam e dialogam. Portanto, o texto literário não é escrito apenas por quem escreve e não é lido apenas pelo leitor-*eu*, uma vez que

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:/ele precisará sempre de outros galos./[...] para que a manhã, desde uma teia tênue,/vá se tecendo, entre todos os galos”.*

Ainda conforme Bakhtin, a linguagem é polifônica, mas a realidade também, pois reúne uma multiplicidade de pontos de vista, refletidos em cada situação específica da fala de um enunciador. Nesse sentido, Freire corrobora com o pensamento bakhtiniano quando também entende que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2008, p. 11). Num diálogo as relações humanas que se constituem em diferentes vozes, de diferentes lugares sócio-históricos se interagem, polemizando entre si. Nenhum locutor é o Adão mítico que pela primeira vez nomeou um objeto: “Na realidade [...] todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores” (BAKHTIN, 2003 ). Por isso, pensamos que trabalhar com a literatura na escola é muito mais do que transmitir conteúdos, usar um texto como pretexto, é explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade, de narrar ou tecer e fiar enquanto se ouve, e de produzir conhecimento através da arte da linguagem, dialógica por natureza. A experiência com leitura literária só tem valor se levar o *outro* em consideração, pois o *outro* é um elemento intrínseco indispensável na interação leitor-autor-obra.

Ainda na perspectiva bakhtiniana, Grijó e Paulino (2005, p. 112) afirmam que aquilo que é realizado fora da interação criador e contemplador

é puro exercício linguístico e por isso mesmo os textos literários nos livros didáticos – por conta da situação de interação que lhes é imposta por meio dos exercícios — recebem o estatuto de textos informativos, sendo o leitor em formação completamente privado de qualquer experiência de apreciação ou de réplica em relação ao texto, uma vez que tomado como objeto portador de sentido em si mesmo não demanda o diálogo com a leitura.

O livro didático assume, assim, um discurso autoritário, acabado e direcionador de interpretação, característico de uma racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 2002).

Para Kleiman e Moraes (1999, p. 66),

o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Outra prática de leitura literária inadequada, que pode alavancar o desinteresse e desprezo do aluno pela leitura literária é o uso de textos ou fragmentos de textos como pretextos para a exploração de conteúdos gramaticais. Muitos professores ainda justificam sua prática argumentando que assim é possível a contextualização dos conteúdos gramaticais, porém Magda Soares (2003a, p. 27) afirma que ao se utilizar “textos literários como pretexto para exercícios de gramática e de ortografia, perde-se inteiramente a interação lúdica”, que poderiam levar à percepção do texto literário e ao gosto pela leitura. Nesse sentido, Paiva e Maciel (2005) ressaltam que, “por um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, às vezes único possível na vida de muitas de nossas crianças, e, por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística” (p. 120).

O artificialismo revelado de modo recorrente por meio de atividades propostas, exercícios escolares isolados - que visam dados biográficos, períodos literários, questionários sobre a obra -, impedem que o aluno perceba que o ato de ler é uma “ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 1999, p. 84).

## 1.2 ESCOLARIZAÇÃO INADEQUADA DA LEITURA LITERÁRIA: HERANÇA HISTÓRICA

Nas leituras que fizemos para compreendermos melhor como se dá a escolarização da leitura literária, encontramos referências de problemas com práticas inadequadas de leitura literária na escola desde o Brasil Colônia. Ao analisar o ensino de literatura no Brasil, Leticia Malard (1985) também critica as práticas de leitura literária efetuadas nas escolas e infelizmente constata que o ensino distanciado da realidade não é uma característica apenas do período inicial da colonização brasileira, mas permanece como característica da educação brasileira. A literatura brasileira passa a ser incluída no currículo escolar no século XVIII, em 1889, através da reforma educacional Benjamin Constant, em que o ensino seguia o da literatura da antiguidade clássica, com auxílio dos manuais de retórica.

Eram dadas aos estudantes, para memorização, pequenas biografias e listagem das obras de escritores, às vezes acompanhadas de meia dúzia de linhas críticas. Raramente o professor exigia leituras que não fossem pequenos trechos, constantes de uma antologia adotada como livro didático. Os autores eram “matriculados” como bons alunos em “escolas” literárias (MALARD, 1985, p. 9).

Apesar de o conteúdo e tipos de matéria se modificarem no correr dos séculos, práticas que distanciam o leitor da experiência com a leitura literária, como memorização de nomes de autores e obras, biografias, estilos de época, eram evidenciadas nas aulas de literatura. Malard coloca que essa metodologia de ensino adentrou pelo século XX até o final de sua primeira metade, pois na década de 1950 tornou-se comum os alunos do então curso secundário saberem de cor um número variado de escritores e nomes de obras literárias sem as terem lido. O ensino permanecia formalista, distanciado da realidade, sem um

contato direto com o seu objeto – a própria literatura, o texto completo e concreto. Literatura concebida como ‘belas-letas’, a arte da palavra bela em si e para si, cujos autores eram tidos como gênios inspirados, romancistas que viviam numa torre de marfim, poetas em constante viagem ao mundo da lua (MALARD, 1985, p. 9).

A partir dos anos de 1960, há mudanças significativas no ensino da literatura com a inserção das análises e interpretações de textos à moda francesa, assim denominada por Malard. Nessa prática, os poemas – escolhidos por serem textos curtos e considerados mais fáceis de serem interpretados – eram analisados profundamente, mas como os alunos não possuíam bagagem de leituras e intimidade com os textos, os professores exploravam a interpretação subjugando as sensações e produção de sentido dos alunos. A autora lamenta o fato de, geralmente, a literatura ser considerada pela escola como artefato textual, que “esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação” (MALARD, 1985, p. 10). Posteriormente, os períodos estilísticos vieram substituir o agrupamento de obras e autores pelas “Escolas Literárias”. Essa designação, conforme Malard, pressupõe a Literatura como portadora de certo caráter acadêmico, subordinada a normas de produção variáveis e controláveis com relativa lógica no tempo e no espaço. Direcionando nosso olhar para o momento histórico em que as Escolas Literárias foram inseridas, “o critério da periodização estilística trouxe importante contribuição aos estudos literários numa época em que estavam pautados pelo historicismo sociológico-

reducionista, ou por seu oposto, o impressionismo” (MALARD, 1985, p. 10), todavia no estudo e ensino da Literatura nos dias atuais, esse modelo de ensino não é mais pertinente, pois entendemos que cabe à escola trabalhar a leitura literária dentro de um contexto social e histórico, explorando seu caráter libertador, humanizador e estético.

Na década de 1970, o ensino de literatura direcionou-se aos alunos do então Segundo Grau, hoje Ensino Médio, com abordagens estruturalistas ou historiográficas do texto literário. A partir dos anos de 1980, os estudos linguísticos mobilizaram os professores para um debate sobre o ensino da língua materna e de literatura, o que gerou um movimento de reflexão sobre as práticas educativas. Os estudos sobre os mecanismos de escolarização da leitura literária, surgidos nessa década, questionam os rumos que deve tomar a educação literária, tendo em vista que a maneira mais comum de abordagem da literatura pela escola tem influenciado negativamente a formação de leitores voluntários e autônomos. Os livros *O Texto na Sala de Aula*, organizado e publicado em 1984 pelo professor e pesquisador João Wanderlei Geraldi, e *Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura*, publicado em 1986, da também professora e pesquisadora Lílian Lopes Martins e Silva, são exemplos de produção acadêmica que problematizam práticas pedagógicas com leitura literária voltadas para o reducionismo do verdadeiro valor da literatura.

De acordo com Cyana Leahy-Dios (2000, p. 17), a educação literária no Brasil segue orientações de um paradigma positivista embasado na história literária e revela:

Envolvida com Letras desde os anos 70, minha experiência discente e docente com a educação literária se apoia em estudos estruturados sobre bases histórico-biográficas, modelo que ainda prevalece nas escolas secundárias brasileiras.

Segundo Santos (2002), essas práticas caracterizam *métodos de distanciamento e conceitos frios*. Por isso, nas práticas pedagógicas entendemos que é necessário buscar uma relação literária com os textos que ultrapasse suas limitações e inadequadas escolarizações, uma vez que concordamos com Letícia Malard (1985) quando concebe a literatura como

uma prática social que se distingue das demais práticas pela matéria-prima do fazer – a palavra – e pelo objetivo desse fazer – expressar uma relação do Eu com o mundo que encontre alguma forma de receptividade no Outro, o qual, em última instância, se constitui na redução do Mesmo (p. 45).

As atividades arroladas nos parágrafos anteriores deste capítulo, além de pouco desafiadoras, deixam de propor a exploração da intertextualidade, da interdiscursividade, da interdisciplinaridade, dos recursos linguísticos, dos recursos estilístico-estéticos e de estratégias diversificadas. Entendemos que a literatura é uma produção artística, aberta e plurissignificativa, cuja constituição estética dependerá grandemente das características diferenciadas dos leitores, em função das experiências prévias de mundo, dos textos e da arte de que usufruíram, oportunizando-os a colocar na roda das intertextualidades, do diálogo com o texto. Por isso, o professor possui um papel importante como mediador da literatura na escola. Daí acreditarmos que práticas inadequadas de leitura literária precisam ser ressignificadas, para que não haja a reprodução de um ensino de literatura que legitime os paradigmas dominantes de conhecimento do mundo e que, assim, acabe por diluir o potencial crítico da linguagem e da própria leitura.

Pensando na questão da reprodutibilidade da inadequada escolarização da leitura literária, Foerste (2005a, p. 25) aponta a formação de professores como uma dimensão a ser considerada, uma vez que faltam políticas interinstitucionais que viabilizem a construção coletiva de alternativas na tentativa de dinamizar o cotidiano escolar para minimização dos problemas educacionais históricos. De acordo com o autor, “[...] a licenciatura não tem conseguido produzir nos últimos tempos alternativas que atendam satisfatoriamente às demandas colocadas pelos profissionais da escola básica, a partir de suas necessidades concretas do trabalho pedagógico”.

Essa problemática conduz a alguns questionamentos, importantes para a reflexão sobre as práticas escolares de leitura literária e, ao mesmo tempo, para pensarmos sua relação com as limitações da formação docente: Como reparar as brechas existentes na formação do professor que já esteja atuando? Como contribuir para que as práticas mecânicas, limitadas, tradicionais de leitura praticadas por professores sejam ressignificadas?

Devido a esse contexto, redireciona-se o olhar, buscando soluções nos professores e nos saberes produzidos por eles em sua prática profissional. Para isso, buscamos fundamentação nas teorias de Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Foerste (2005a, 2005b), que muito colaboraram com apontamentos para um horizonte de possibilidades e alternativas de ressignificação de práticas de leitura literária na escola.

### 1.3 RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Dentre tantos autores preocupados com a formação de educadores e seus saberes, António Nóvoa (1995) propõe a ideia do professor reflexivo, que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora na prática. Quando a formação ignora o desenvolvimento pessoal do professor e confunde o formar com o formar-se, desconsidera que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Para Nóvoa, a formação de professores se estabelece num *continuum*, começando nas escolas de formação inicial e continuando nos anos de exercício profissional. Nesse contexto, a

formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995, p. 24).

Cabe aqui acrescentar que, assim como o magnânimo educador Paulo Freire (1984), pensamos que a formação de um educador antecede aos bancos escolares, pois levamos conosco pelo resto da vida o que aprendemos com a família na nossa infância, adolescência, mocidade e com as experiências de mundo.

Na perspectiva de Nóvoa, a formação deve alimentar-se de modelos educativos, porém não deve ser demasiada controlada, dirigida por eles. A formação proposta pelo autor deve propiciar a reflexão crítica, para que, de forma autônoma, o professor construa a sua identidade, ao mesmo tempo pessoal e profissional. Segundo Nias (1985), "O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (apud NÓVOA, 1995, p. 25). Uma das principais

características da profissão docente é essa proximidade entre a dimensão pessoal e profissional. O trabalho reflexivo sobre a prática possibilita a (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é necessário investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência, tendo em vista que a experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (NÓVOA, 1995, p. 25).

O autor ainda ressalta que a organização da escola desencoraja um conhecimento profissional partilhado dos professores e, desta maneira, dificulta o investimento das experiências significativas de formação e a sua formulação teórica. Em regra geral, os professores quando se reúnem, limitam-se a reclamar sobre o cotidiano escolar e deixam de compartilhar as experiências que deram certo, o que dificulta a produção de saberes reflexivos e pertinentes.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) acredita ser imprescindível a criação de redes de (auto)formação participada, em que a troca de experiências e a partilha de saberes promovam a formação mútua. Formador e formando, papéis desempenhados por ambos participantes, contribuirão para a formação de uma nova cultura profissional dos professores.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (p. 26).

Tal como Nóvoa, Tardif (2002) também contribui para refletirmos sobre a ressignificação de práticas pedagógicas em processo de formação continuada, enquanto há compartilhamento de experiências e de saberes, pois concebe o professor não como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas como um agente social, cuja atividade é determinada por forças e mecanismos sociológicos. Tardif entende que o professor deve ser visto como um sujeito produtor de saberes específicos, provenientes de sua prática e acrescenta que, ao se tomar o professor como sujeito do conhecimento, é preciso recolocar questões como o lugar da subjetividade do professor, a relação teoria/prática, relação entre pesquisa universitária e prática do ofício.



Sendo assim, consoante com as ideias de Freire, Tardif vai além do que pensa Nóvoa ao considerar os vários saberes imbricados na vida profissional do professor e ao fazer uma relação com os lugares nos quais o docente atua, com as organizações que o formam, com seus instrumentos e sua experiência de trabalho, a saber: *Saberes pessoais* - adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido lato etc.; *Saberes provenientes da formação escolar anterior* - adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não especializados etc.; *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério* - adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem etc. - *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* - adquiridos com a utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.; e *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola* - adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, na experiência dos pares etc. Em síntese, o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ele é complexo, heterogêneo e isso pressupõe que não há como buscar nele uma unidade teórica, nem pensá-lo a partir do modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois “[...] repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um fazer-saber que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 109).

Para Tardif (2002), compreender a relação teoria e prática por outro ângulo, pressupõe tomar o professor como produtor de saberes, e, assim, combater o discurso acadêmico de prática como um espaço de aplicação de conhecimentos, de passar conteúdos. Os saberes do professor englobam teorias, conhecimentos e saberes-fazer. Assim, a prática não é desprovida de saber ou portadora de um falso saber. Logo, o saber não é produzido fora da prática. A concepção tradicional da relação entre teoria e prática desconsidera aquilo que hoje se sabe: que a teoria e o conhecimento só existem através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e assumem.

Em suma, longe de se posicionar simplesmente do lado da teoria, a pesquisa na área da educação é regida e produzida por um sistema de práticas e de atores. Ora, a principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e na sua subjetividade (TARDIF, 2002, p. 236).

Em Tardif, tal qual em Nóvoa, percebemos que é possível a ressignificação de práticas de leitura literária consideradas inadequadas, pois, ao compartilhar o saber profissional – que está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes das experiências, da história de vida individual, da instituição escolar, da sociedade, dos lugares de formação, dos outros atores educativos etc. –, redireciona-se o fazer pedagógico em uma formação continuada pautada na reflexão da prática e nos saberes docentes, isso porque a “formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1995, p. 26). Sendo assim, a experiência contribui muito com a educação na medida em que o professor compreenda seu passado de tal maneira que o presente seja visto como um momento revolucionário.

Nessa perspectiva, Larrosa (2004, p. 152) propõe que a educação deve ser pensada valendo-se da experiência e afirma

(...) que as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras.

O que tem ocorrido, segundo Benjamin (1999a), é que a transmissão histórica da cultura acontece como se tivesse o objetivo apenas de “vender mercadorias” e não de experienciá-las. Refletindo sobre essa questão e acreditando que o sentido próprio de ensinar e aprender não pode se perder, mas deve ser narrado com toda propriedade legitimada pelas experiências pessoais vividas, passamos a dialogar com os estudos de Foerster e Lüdke que apontam a *parceria colaborativa* como uma alternativa para ressignificar práticas pedagógicas no processo de formação de educadores em *continuum*.

#### 1.4 PARCERIA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

A ideia de parceria teve origem bem distante do campo da formação humana. Inicialmente, a parceria foi usada na Idade Média, durante o período feudal, como meio de resolução de problemas sociais e econômicos na tentativa de dinamizar a produção para o lucro. No final do século XIX, essa prática também foi utilizada em países da América Latina e especialmente no Brasil, em forma de arrendamentos. Nesse momento histórico, a parceria algumas vezes se identificava com os interesses de acumulação de capital, outras vezes não visava lucros e demais vezes aliava novas perspectivas. Na última metade do século XX, surgem no final da Segunda Guerra as práticas de *cogestão* e de *terceirização*, que são difundidas mundialmente no final dos anos de 1980 com a globalização, como um meio de viabilizar frentes produtivas mais fortalecidas e competitivas. Na *cogestão*, a parceria era estabelecida na própria empresa, já com a *terceirização*, a parceria busca cooperação com empresas de fora, que passam a assumir tarefas específicas. Como destaca Foerste (2005a), há diferentes perspectivas, conceitos e características de parceria, pois esta depende dos sujeitos, do contexto e da área em que está sendo utilizada.

Depois de ser tomado gradativamente do processo produtivo e sofrer adaptações significativas o conceito de parceria passa a ser aplicado no campo da formação humana. Os debates e estudos sobre parceria como uma prática social remetem aos anos 70 e 80, ganhando força em países como Reino Unido, França, Canadá e Portugal (FOERSTE; LÜDKE, 2003).

No campo educacional, Foerste (2005a) afirma que a parceria surgiu na França – não sabendo se com a nomenclatura “parceria” –, no final do século XVIII entre escola, proprietários de terras, Estado e alguma participação da Igreja, objetivando elevar o nível de qualificação dos proprietários de terra e viabilizar a formação de mão-de-obra. No final dos anos 80, a parceria surge como um meio de articular o projeto pedagógico com a comunidade através da *pedagogia de projeto*.

Em países como Inglaterra, França, Suíça, Bélgica, Canadá e Estados Unidos, a legitimidade da universidade e seus docentes e o conceito de profissionalização são questionados, todavia, de acordo com Foerste (2005a), esses países buscam fora da universidade espaços institucionais e novos sujeitos sociais para romper com o modelo tradicional de qualificação dos profissionais de ensino, uma vez que não há consenso entre governo e universidade quanto à profissionalização docente, requerendo esse assunto longos debates que envolvam essas instâncias e também os professores, que constituem os sujeitos diretamente afetados pelas reformas oficiais que envolvem o magistério.

No Brasil, esse conceito está emergindo aos poucos e aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9.394/96, como um “regime de colaboração”. Surgem, então, Organizações Não-Governamentais envolvidas com a educação, como o Instituto Ayrton Senna e a Comunidade Solidária, e institutos apoiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Ford. Porém, segundo Foerste (2005a), o conceito de parceria tem sido mal interpretado por muitos, pois o discurso oficial o apropriou e tem-no utilizado a serviço de seus interesses, muitas vezes contradizendo as produções acadêmicas e debates dos profissionais da educação.

Em consonância com Nóvoa (1995), Lüdke (1996), Chartier (1998) e outros, Foerste (2005a) afirma que o trabalho conjunto de professores da academia e da escola básica pode construir na prática saberes típicos do ato de ensinar como também contribuir para o processo de formação inicial, favorecendo o processo de profissionalização do magistério. Assim, a questão terminológica *parceria* e *colaboração* é utilizada por Foerste (2005a) para significar o trabalho articulado entre universidade, Secretarias de Ensino, escola básica e entidades de organização do professorado e para referir-se ao trabalho de cooperação entre profissionais do ensino.

O pesquisador ressalta que a universidade atualmente passou a ter novas funções, além daquelas tradicionais de ser um espaço de crítica e de produção de novos conhecimentos e tecnologia. Ela tem assumido o papel de modernizar o processo produtivo e de distribuição de mercadorias. Com isso, são formadas parcerias

institucionalizadas através da tríade universidade-governo-empresas, denominada “hélice tripla”. Foerste ainda aponta que as relações de colaboração entre as instituições citadas trouxeram avanços importantes, pois a partir delas foi possível questionar a legitimidade do conhecimento acadêmico, por exemplo, mas houve também aspectos negativos, como a redução da oferta de disciplinas e de publicações, o que geram nos estudiosos dúvidas sobre a validade desse tipo de inovação.

Conforme Foerste e Lüdke (2003) existem três tipos de parceria na formação de professores – *parceria dirigida*, *parceria oficial* e *parceria colaborativa*. A *parceria colaborativa* é um trabalho articulado de professores da universidade com profissionais do ensino básico, que objetiva a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação de professores; a *parceria dirigida* é aquela que se coloca de maneira velada a serviço do enfraquecimento da academia no seu papel institucional de formar professores, sendo que o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes e experiência do professor da escola básica. Já a *parceria oficial* é uma alternativa do governo, visto que é oficializada por decreto. Esta parceria, de cunho burocrático, tem como principal objetivo buscar soluções mais adequadas para a realização das reformas educacionais públicas, no entanto é importante nos atentar para as práticas de parcerias propostas pelo Governo, que objetivam, entre outras coisas, desacreditar a universidade como instituição formadora, ou ainda diminuir os custos, se isentando da responsabilidade pela formação desses profissionais (FOERSTE, 2005a).

Apesar das três modalidades de parceria utilizadas na formação de professores, entendemos que a *parceria colaborativa* é que se aproxima mais de nossas reflexões, pois é ela quem propicia condições elementares para estabelecer negociações que visam os objetivos comuns principalmente da universidade e da escola e respeitam os interesses específicos de cada instituição, uma vez que a *parceria oficial* do governo e a *parceria dirigida* não promovem transformações significativas.

A *parceria colaborativa* é norteada por princípios como o currículo integrado; o acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; a inexistência da

necessidade de consensos sobre o que é uma “boa prática”, com abertura de canais para todo tipo de esforço a uma crítica sobre o que se compreende por “boa prática”; busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática e valorização do crescimento individualizado dos estudantes. São esses princípios que, de acordo com Foerste (2005a, p. 118), favorecem a criação de uma “rede de formadores de campo” devido a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do “professor associado”, para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica. É nesse sentido que percebemos um diálogo com as proposições de Foerste, Nóvoa e Tardif: a *parceria colaborativa* favorece o desenvolvimento de um processo de formação continuada do professor, em que os saberes deste são considerados e ele pode produzir pesquisas, investigar, refletir sobre sua própria prática e provocar mudanças das estratégias e práticas de ensino, inclusive as de leitura literária já pontuadas neste trabalho como inadequadas, uma vez que “a identidade profissional do professor configura-se na interface entre saberes, que são construídos e/ou adquiridos num processo multifacetado e complexo de formação e de prática profissional” (FOERSTE; LÜDKE, 2003, p. 176).

Concordamos com Foerste (2005a) quando salienta que a educação necessita de práticas que estabeleçam a *parceria colaborativa*, pois esta se configura

em um trabalho articulado de professores da universidade e profissionais do ensino básico que objetiva a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação, a fim de garantir a indissociabilidade entre teoria e prática. Respeitando interesses específicos de cada instituição, essa prática caracteriza-se como um movimento a serviço da profissionalização do professor (MARTINS, 2008, p. 95-6).

Seguindo esta perspectiva em 2006, a então mestrande e professora Eliane Dias Martins da Escola Municipal “Joffre Fraga”, em Vale Encantado-VV, propôs uma experiência de parceria colaborativa, não oficial, que envolveu estagiários da disciplina Estágio Supervisionado II, ofertada no 8º período do curso de Letras/Português da Universidade Federal do Espírito Santo, e a escola citada. A proposta era estreitar os laços entre a academia e a escola, aproximando os estudantes do curso de Letras da vivência prática de sala de aula. A mestrande foi o elo entre esses estudantes e a escola, principalmente a professora regente das

turmas que ocorreriam os estágios, que era eu na ocasião. Seis projetos de leitura foram desenvolvidos por grupos de estagiários com turmas de 7ª séries. Um dos grupos trabalhou textos poéticos e levou o escritor capixaba Ricardo Salvalaio para um bate-papo com os alunos. Consideramos esse projeto, em especial, muito significativo, pois alunos que sempre se apresentavam apáticos e indiferentes às aulas, reservados, tímidos, identificaram-se com a sensibilidade da linguagem poética e com o poeta, de maneira que apresentaram nítida mudança de comportamento, passando a se interessar mais pelas aulas, a participar entusiasticamente e obter maior rendimento de aprendizagem. A pesquisa de Eliane Martins mostrou que essa experiência foi profundamente produtiva e se constituiu em uma construção coletiva de alternativas para a superação de um ensino mecânico e ultrapassado de literatura. Escola e universidade se aproximaram para dialogarem e proporem soluções, ambas abertas às possibilidades que uma verdadeira parceria colaborativa pode oferecer. Na referida pesquisa foi dada ênfase na busca por alternativas de como os estudantes de Letras/Português poderiam aprender a partir da teoria e da prática e a valorização do crescimento individual dos estudantes estagiários.

Em 2008, desenvolvemos projetos de leitura literária com turmas de 3ª e 8ª séries do Ensino Fundamental na mesma escola em que Martins realizou sua pesquisa e percebemos que a *parceria colaborativa* ocorrida em 2006 se instalou novamente, principalmente no que se refere à criação de uma “rede de formadores de campo”, com a presença na escola básica de um pesquisador representando a academia, que Foerste denomina de “professor associado”. Mas, antes de compartilharmos e analisarmos essas experiências que também instituíram a referida parceria, o que faremos no capítulo 4, optamos primeiramente por apresentarmos iniciativas públicas e privadas nos contextos nacional e capixaba que, através de parcerias institucionalizadas ou não, têm formado uma grande rede de saberes e fazeres a fim de promoverem a leitura literária, em que sujeitos sociais inseridos nessas iniciativas têm oportunidade de ressignificar suas práticas e de demais sujeitos, com a formação de leitores, promoção da experiência estética para os leitores de textos de literatura e instituição de práticas de leitura literária emancipadora.

## CAPÍTULO 2

### **PROGRAMAS, PROJETOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA**

[...] um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência?

Chartier

Essa pesquisa se dá num cenário em que estão sendo desenvolvidos diversos projetos e programas de incentivo à leitura<sup>8</sup> pelos governos federal, estadual e municipal, cujos planos de ação para a educação incluíram políticas públicas que objetivam a promoção da leitura. São feiras literárias e do livro, bibliotecas itinerantes, bibliotecas em terminais rodoviários, prêmios para escritores e projetos de promoção da leitura, enfim muitas ações espalhadas pelo país, de iniciativa pública e privada, que empenham esforços para divulgar e incentivar o ato de ler. Todavia, não podemos deixar de mencionar em nossas colocações que as políticas públicas de leitura, como poder instituído, expressam intenções, decisões e estratégias dos governantes, que escolhem e definem as ações de incentivo à leitura, e que, conseqüentemente, provocam desdobramentos nas práticas de leitura desenvolvidas nas escolas. Entre as estratégias materializadas nas políticas públicas de leitura e os usos escolares que delas são feitos há uma complexa relação, visto que essas estratégias podem ganhar vida própria e usos diferenciados. Essa complexidade torna-se um campo extenso de investigação e produção de dados, porque as táticas não se deixam capturar. “Nessa perspectiva, os sujeitos [...] produzem saberes cotidianamente por meio dos usos que dão às regras e produtos que o poder instituído prescreve, criando mil ‘maneiras de fazer’” (FALCÃO, MOREIRA, OLIVEIRA, 2009, p. 13).

---

<sup>8</sup> Optamos em utilizar o termo “leitura”, assim como encontrado nas publicações do MEC e PNLL, quando se refere à leitura de diversos tipos de gêneros textuais. A terminologia “leitura literária” designa a leitura de textos de literatura.



Em sua tese de Doutorado, Mirian Zappone (2001) aponta as abordagens teóricas de leitura em circulação no Brasil nos últimos anos – leitura associada à cognição, leitura para recuperar o sentido do texto, leitura para formar o cidadão crítico e ser agente de transformação, leitura relacionada com a aquisição de técnicas e tecnologias do ler (alfabetização) e uma concepção referente à utilização social da competência alfabética do aluno – e afirma que essas abordagens “constituem-se num dos campos de força que podem atuar na composição das imagens de leitura do professor que se refletem, com menor ou maior intensidade, nos modos de leitura de textos efetivados na escola” (p. 46). Portanto, as políticas públicas nunca são neutras e, assim sendo, as definições, as metas e o planejamento das ações acabam sendo definidos de acordo com as intenções dos diferentes grupos envolvidos e as possibilidades de negociarem com a supremacia política e econômica de determinado segmento que integra essa articulação. Por isso, entendemos ser de grande importância a participação dos diversos segmentos sociais, inclusive acadêmicos, para a formulação de políticas públicas de leitura que não fiquem “[...] à mercê dos valores que cada dirigente atribui à questão da escassez de recursos financeiros, a negociações com setores da sociedade como poder de barganha, e aos compromissos assumidos internacionalmente” (LIMA, 2007, p. 14).

Acreditamos ser importante explicitar essas tensões, que apesar de não estarem aprofundadas nesse texto, contribuem para sinalizar alguns aspectos que estão sendo evidenciados pelas ações de incentivo à leitura literária que os governos federal, estadual e municipal têm realizado.

Neste capítulo, apresentamos o resultado de informações levantadas por nós em sites do MinC e MEC; entrevistas com representantes do MDA, da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, de algumas Secretarias Municipais de Educação de nosso estado e de bibliotecas gerenciadas por órgãos públicos e privados, em que buscamos reunir as principais ações de incentivo à leitura literária realizadas em nível nacional e estadual e compreender algumas questões: Como programas de incentivo à leitura ajudam a incrementar a prática da leitura na escola? Como a escola ajuda a fortalecer programas como estes para que outros sejam implementados e os que já existem sejam duradouros? Diante ao baixo

desempenho em leitura apontado por pesquisas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), qual a relevância dos projetos de leitura? O que tem sido feito por programas para reverter quadro de baixo índice de leitura? O que tem sido feito em prol da divulgação da leitura literária e formação de leitores? Entendemos que programas, projetos e políticas públicas de promoção da leitura literária coexistem com a *parceria colaborativa* entre os vários sujeitos – leitor, gestor público e privado, editor, livreiro, editoras, autor, bibliotecário, escola, entre tantos outros –, que formam uma rede de saberes-fazer procurando fazer com que o mundo do texto literário exista enquanto tiver alguém que dele se apossa e o transforme em experiência, parafraseando a epígrafe assinada por Chartier (1998, p. 154). Assim, salientamos que não é nosso objetivo discutir as concepções de leitura que subjazem e sustentam os programas, projetos e políticas públicas de incentivo à leitura literária, nem compreender os princípios teórico-metodológicos acerca do trabalho com a leitura literária ou com ações voltadas para a formação do leitor, pois não é o foco desse trabalho, mas pretendemos mostrar de maneira sucinta, através de um recorte do que tem acontecido nos contextos nacional e capixaba, as estratégias de políticas públicas de incentivo à leitura implementadas para a promoção da leitura literária.

## 2.1 AÇÕES DE PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL

Olhando para a história da leitura no Brasil, observamos que na última década as ações para a democratização da leitura e o incentivo ao ato de ler se intensificaram. Em 2003, o governo federal aprovou a “Lei do Livro” com o intuito de promover uma política duradoura para o livro e a leitura, pontuando questões relacionadas ao livro, desde a política nacional para a difusão da leitura até a editoração, distribuição e comercialização. No ano de 2004, instituiu o Programa Fome de Livro, criou a Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura – CSLLL e acabou com o PIS/COFINS, o que favoreceu a isenção de taxas e impostos na comercialização do livro no Brasil. Um ano importante para a promoção da leitura foi 2005, quando aconteceu o Ano Vivaleitura – nome dado ao Ano Ibero-americano da Leitura no Brasil, que favoreceu

até 2006 a realização de diversas iniciativas em favor do incentivo à leitura em nosso país. Numa tentativa de reverter os baixos índices de leitura, o programa promoveu 1500 ações cadastradas em prol da leitura, diversos debates em nível nacional, videoconferências regionais e nacionais e uma conquista fundamental: união entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC) visando um trabalho integrado pelo livro e pela leitura. Em 2006, as políticas também se manifestaram por meio de programas governamentais, principalmente com o lançamento do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, após ampla participação de diversos setores da sociedade ligados à questão da leitura e do livro. Essa Política de Estado se traduz em amplos programas do governo, com coordenações interministeriais, devidamente articuladas com Estados, Municípios, empresas e instituições do Terceiro Setor. Para o alcance das metas, o Plano possui quatro eixos principais que orientaram a sua organização – democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização da leitura e da comunicação e apoio à economia do livro –; vinte linhas de ação e um calendário anual de eventos que é reformulado a cada ano.

Outras iniciativas públicas, privadas e da sociedade civil organizada têm buscado alternativas para a promoção da leitura. Inicialmente, podemos destacar a terceira edição do Prêmio Vivaleitura 2008, que foi criado após o Ano Ibero-americano da Leitura e faz parte do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Esse prêmio tem como objetivo estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências de promoção da leitura, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Cultura (MinC) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). O prêmio tem realização anual e o patrocínio da Fundação Santillana, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os trabalhos desenvolvidos na área de leitura concorreram ao prêmio nas categorias “Bibliotecas Públicas, Privadas e Comunitárias”, “Escolas Públicas e Privadas” e “ONGs, pessoas físicas, universidades/faculdades e instituições sociais”.

Outra iniciativa pública é o Concurso Pontos de Leitura, que integra o Programa Mais Cultura do Ministério da Cultura e homenageia o centenário de morte do escritor Machado de Assis. O concurso, que ocorreu em 2008, selecionou uma

média de 600 iniciativas culturais dentre as propostas inscritas em todo país, as quais necessariamente precisavam fortalecer, estimular e fomentar a leitura. A premiação consistiu na entrega de um *kit* com, no mínimo, 500 títulos (distribuídos em obras de ficção, não-ficção e de referência), um computador e um mobiliário básico para cada ganhador.

Com o lema “Semeando a leitura no mundo rural” o Arca das Letras é um programa bastante interessante que tem se dedicado a levar leitura para as pessoas com pouco acesso aos bens culturais. Criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003 para promover o acesso à leitura por meio da implantação de bibliotecas nas comunidades rurais brasileiras e atender famílias de agricultores, assentados da reforma agrária, pescadores, quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas, é um programa de bibliotecas rurais e de formação de agentes de leitura coordenado pela Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Uma característica importante que observamos nesse programa é que, para se concretizar, ele depende de uma rede de parcerias governamentais e não-governamentais formada por escritores, artistas, leitores, instituições, movimentos sociais e sindicatos dos trabalhadores rurais, que contribuem também para agilizar a articulação e a mobilização das comunidades. A participação destas é fundamental, pois são elas quem escolhem o local onde a biblioteca será instalada, indicam os assuntos de maior interesse para a formação dos acervos e os agentes de leitura, que são pessoas voluntárias responsáveis pelo empréstimo dos livros e pelo incentivo à leitura. Cada biblioteca acolhe um acervo inicial de 200 publicações doadas pelas instituições parceiras ou resultados de campanhas nas regiões urbanas. Os títulos são reunidos de acordo com o interesse e as necessidades peculiares da comunidade e os livros são classificados em quatro áreas: livros didáticos e de pesquisa em geral; literatura para crianças; jovens e adultos; livros técnicos e especializados. O acervo é disponibilizado em móveis-bibliotecas padronizados, podendo ser fabricados principalmente por projetos de inclusão social ou sentenciados de penitenciárias estaduais que desenvolvam o trabalho de marcenaria. A definição do funcionamento, desenvolvimento e gestão das bibliotecas se dá através da participação efetiva e democrática dos moradores da comunidade atendida pelo programa, que se preocupa também em respeitar a

diversidade das populações e as singularidades das culturas locais. Todo o trabalho de implantação das bibliotecas e manutenção das mesmas é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário. Vale ressaltar que esse Ministério não possui parceria e nem recebe apoio algum do Ministério da Educação ou de outras autarquias ligadas à área da educação, o que se torna um fato bastante curioso e que nos suscita algumas indagações: O que leva o Ministério do Desenvolvimento Agrário implantar e implementar um Programa de Leitura para as comunidades rurais? Por que não há parceria entre os Ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Educação e da Cultura? O que o Ministério da Educação tem feito para promover a leitura no meio rural, nos assentamentos de reforma agrária, nas vilas de pescadores, nas comunidades quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas?

No Espírito Santo, o Arca das Letras atende a 190 comunidades rurais, sendo que o município de Colatina colocou a biblioteca do programa em todas as comunidades rurais, com um investimento que consideramos baixo, R\$ 9.000,00, para uma iniciativa que beneficia a tantos sujeitos. No final de 2009 o programa começou a entregar em nosso estado gibitecas compostas por acervo fruto de doação do cartunista Maurício de Sousa. O representante do MDA no Espírito Santo, Josean Vieira, acredita que o Arca das Letras é de grande importância para a vida dos que têm acesso à leitura através das bibliotecas entregues pelo programa, pois por meio da leitura literária se investe no desenvolvimento educacional, social, cultural dos sujeitos que vivem em comunidades rurais. Em entrevista não estruturada ele diz:

Observa-se que quando um homem ou mulher do campo se envolve com a literatura, é um quebrar de mente... Logo, logo ele se envolve com questões da comunidade, quer formar cooperativa... torna-se presidente da associação...

Um solo muito fértil para semear...

Se não desenvolver a comunidade rural na parte social, educação, cultural... as pessoas não ficam no campo... (Diário de campo, dezembro de 2009).

Em se tratando de iniciativa privada de incentivo à leitura literária, identificamos o Projeto Letras de Luz, que é desenvolvido em diversos estados de nosso país pela Fundação Victor Civita com patrocínio da Energias do Brasil. Nos anos de 2007 e 2008 o Espírito Santo foi contemplado pelas ações do projeto com atividades

realizadas em alguns municípios da Grande Vitória e do interior do estado. Em 2009, o Letras de Luz abrangeu os estados do Mato Grosso do Sul, Tocantins e São Paulo. Essa iniciativa tem como objetivos colaborar para que o gosto pela leitura cresça cada vez mais pelo país e estimular para que essa atividade seja incorporada ao cotidiano dos educadores brasileiros. A formação de professores e outros agentes literários (como bibliotecários, coordenadores e diretores de escolas) em oficinas de leitura; a capacitação de grupos em teatro (e posterior realização de espetáculos); a doação de acervos de livros literários para as cidades participantes constituem o conjunto de ações desenvolvidas pelo Letras de Luz.

## 2.2 AÇÕES DE PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Neste item, trazemos ações desenvolvidas em nosso estado pelos governos estadual e municipal que fomentam a leitura literária. Ressaltamos que a coleta de dados referente ao que tem sido realizado para promoção da leitura literária pelas prefeituras municipais capixabas foi um verdadeiro garimpar. Poucas são as informações divulgadas em seus *sites* e nos meios de comunicação. Algumas prefeituras procuradas não têm alguém que responda pelo trabalho com leitura literária e outras demonstraram resistência em divulgar dados.

Uma pesquisa exploratória realizada por Falcão, Moreira e Oliveira (2009) em alguns municípios da Grande Vitória, mais precisamente em Cariacica, Serra e Vitória, em 2008, levantou ações implementadas e políticas públicas de incentivo à leitura. Essa pesquisa mostrou que o município de Cariacica não possui uma equipe constituída especificamente para gerenciar planos e ações de incentivo à leitura. No entanto, a leitura e a escrita são consideradas pela Secretaria de Educação desse município como prioridades, uma vez que entende o sujeito como histórico-cultural e que os alunos precisam ter uma leitura mais crítica, uma leitura e escrita que lhes deem autoria, que lhes deem condições de questionar, entender onde estão, por que estão, como podem ser diferentes se assim desejarem ou não. Por isso, em 2007, a leitura e a escrita tornaram-se prioridades e todas as escolas e todos os setores da

Secretaria de Educação passaram a tê-las como foco na educação desse município. Para isso, esta Secretaria dialoga com as escolas acerca da promoção da leitura através do fórum de diretores, reuniões mensais de pedagogos e pedagogas da rede, encontro municipal, formação continuada e formação em serviço. Outra ação com objetivo de promover a leitura é o evento cultural Tenda Divertida da Leitura e da Escrita, implantada em 2005, e que a cada ano vai tomando proporção cada vez maior, com apresentações teatrais, contação de histórias, distribuição de livros para professores e alunos da rede municipal, exposição de livros e de trabalhos realizados em projetos de leitura pelos alunos das escolas municipais.

Para o município de Serra, a promoção de leitura constitui-se em uma política, cujas ações são implementadas por meio de um Programa de Formação de Leitores e Revitalização de Bibliotecas, coordenado por uma equipe formada por dois bibliotecários, uma Pedagoga, dois professores de Língua Portuguesa. O programa envolve três dimensões de trabalho, sendo a seleção e aquisição de acervos para as bibliotecas escolares e também a observação de ações necessárias para propiciar uma estrutura para o funcionamento das bibliotecas; a formação continuada para o profissional que atua na biblioteca escolar, ministrada por dois bibliotecários e uma pedagoga, focando a sensibilização desse profissional para que ele se constitua leitor e se envolva em oficinas e em práticas que possam efetivamente se desenvolver nas escolas; a parceria com a Fundação Victor Civita que realiza o Projeto Letras de Luz.

O município de Vitória vem desenvolvendo ações na área de bibliotecas escolares desde 1998, quando foi implementado um projeto de revitalização de bibliotecas escolares. Na ocasião, atuavam nas bibliotecas professoras afastadas da regência. Nesse percurso houve a aquisição de acervos e a contratação de oito bibliotecários para prestarem assistência de forma itinerante às bibliotecas, sendo que na atual gestão governamental de Vitória, a partir de 2005, entendeu-se a necessidade do profissional bibliotecário na rede de ensino, no quadro efetivo, realizando concurso público para a contratação desse profissional. Em 2008, a rede contava com 45 bibliotecários. Nesse município várias atividades são desenvolvidas pelos profissionais bibliotecários junto com professores e alunos, como teatros, contação de histórias, produções textuais, dentre outras. Os projetos realizados na capital de

nosso estado reforçam a visão do governo municipal de promover a formação do leitor e a divulgação da prática da leitura. Dentre eles, destacam-se: “Pais e filhos companheiros de leitura e escrita”, “Educador Leitor”, “Clube de alunos leitores” e “Viagem pela Literatura”, que, em parceria com a Secretaria de Cultura e a Biblioteca Municipal de Vitória, contempla desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, promovendo encontros com escritores, contação de histórias nas escolas e apresentação de peças teatrais. Além das ações citadas, o município de Vitória tem realizado o Fórum Municipal de Biblioteca Escolar para a formulação das Diretrizes das Bibliotecas Escolares do município, que intenciona o fortalecimento da rede de bibliotecas escolares, para que esse espaço possa dar maior suporte aos projetos de leitura e escrita e com isso consolidar o sucesso escolar dos alunos.

No segundo semestre de 2009, o Governo do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e da Secretaria Estadual de Cultura (SECULT), lançou na 4ª Bienal Capixaba do livro o Programa “Leia, Espírito Santo”. O Programa reúne um conjunto de ações que visam ao incentivo à leitura e à democratização do saber na rede pública estadual, e conseqüentemente à formação de uma sociedade leitora, capaz de lidar com os avanços tecnológicos.

Os projetos e ações ora são realizados pela SEDU, como a revitalização das bibliotecas escolares; a implantação e divulgação de ações de incentivo à leitura e a organização e formação permanente de professores e ora realizados em parceria com as duas secretarias – SEDU e SECULT –, como a Biblioteca Móvel e o Projeto Memória Capixaba; a Biblioteca Pública do Espírito Santo e a Biblioteca Transcol.

Sem dúvida alguma o Programa “Leia, Espírito Santo” possui grande relevância para a difusão do ato de ler, todavia entendemos que, dentre as ações desenvolvidas, a Biblioteca Móvel, a Biblioteca Transcol e a Biblioteca Pública do Espírito Santo merecem destaque, pois promovem o acesso da população ao livro, proporcionam à sociedade oportunidade de cultivar a prática do ato de ler e desmitificam a ideia de que a biblioteca é lugar de silêncio, de rigor, o “espaço do castigo” (MAROTO, 2009, p. 18). Diferentemente do que muitos pensam, a biblioteca

é total e [...] suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos (número, ainda



que vastíssimo, não infinito), ou seja, tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas. Tudo: a história minuciosa do futuro, as autobiografias dos arcanjos, o catálogo fiel da Biblioteca, milhares e milhares de catálogos falsos, a demonstração da falácia desses catálogos, a demonstração da falácia do catálogo verdadeiro, o evangelho gnóstico de Basíledes, o comentário desse evangelho, o comentário do comentário desse evangelho, a relação verídica de tua morte, a versão de cada livro em todas as línguas, as intercalações de cada livro em todos os livros (BORGES, 1972, p. 88-9).

A biblioteca não é apenas um depósito de conhecimento e cultura, que serve para atender as necessidades do público de consultar o acervo para alguma pesquisa ou tomar emprestado um título para o deleite literário. Trata-se de uma instituição que, assim como a escola, deve incentivar a leitura e também exercer um papel pedagógico, que propicie à sociedade a formação, a disseminação do conhecimento e o acesso à informação, à cultura e ao lazer. Daí entender que bibliotecas públicas e escolares, como visto no Capítulo 1, são muito importantes para a formação de leitores, facilitando o processo interativo leitor-livro. É lamentável quando a biblioteca não é valorizada. No âmbito escolar, a bibliotecária Léa Colona, da UMEF “Joffre Fraga”, aponta como principal impedimento para se realizar projetos com leitura literária na escola a dificuldade de estabelecer parceria com os professores. De acordo com ela, não são muitos os que se interessaram em complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula com os outros profissionais da escola, principalmente em se tratando de biblioteca escolar, pois é “vista apenas como um anexo, esquecem que ensino e biblioteca não se excluem, completam-se” (Diário de campo, agosto de 2009). Segundo declaração ao Jornal A Gazeta, de 6 de fevereiro deste ano, Rita Maia, diretora da Biblioteca Pública Estadual, diz que a biblioteca possui uma função social e que, por isso, deva tornar-se um espaço de convivência. Para Lúcia Maroto (2009, p. 61), a biblioteca deve cumprir seu “papel de ‘organizadora’ e difusora da produção cultural e científica”.

Portanto, acreditando nessa premissa, a Biblioteca Móvel funciona por meio de um veículo equipado com aparato físico e técnico de uma biblioteca, que circula por oito bairros periféricos da Grande Vitória com o objetivo de aproximar a biblioteca e o livro da comunidade. Trata-se de um projeto de caráter itinerante da biblioteca pública, que realiza visitas quinzenais. Seu acervo, que conta com aproximadamente 3500 títulos, é compreendido por obras de literatura brasileira e estrangeira, literatura para crianças e jovens, enciclopédias, dicionários, guias, atlas,

almanaques, além de periódicos. São também desenvolvidas atividades lúdicas e culturais, como oficinas e jogos.

A Biblioteca Transcol, que consiste na instalação de módulos em formato de bancas de revista nos terminais rodoviários de integração do Sistema Transcol, na Grande Vitória, é uma ação desenvolvida pela Secretaria de Estado da Cultura e pela ONG Universidade Para Todos, com apoio da Companhia de Transportes Urbanos da Grande Vitoria (Ceturb-GV) e patrocínio da empresa Arcelor Mittal Tubarão. No final de 2009 essa proposta que oportuniza a população acesso livre e gratuito ao empréstimo de livros passou a integrar o Programa Estadual “Leia Espírito Santo”. A primeira Biblioteca Transcol foi instalada no Terminal de Laranjeiras, no município da Serra, em agosto de 2007 e a partir de março de 2008, o projeto se expandiu para os terminais de Itacibá, Campo Grande e Jardim América, em Cariacica, e de São Torquato e Ibes, em Vila Velha. Atualmente, o acervo, que é composto por obras da literatura nacional, internacional e capixaba, reúne uma média de 8.500 exemplares e 17 títulos de audiolivros, para pessoas com deficiência visual.



Fotografia<sup>9</sup> 1 – Biblioteca Transcol do Terminal de Campo Grande

---

<sup>9</sup> Todas as fotos neste trabalho compõem o *corpus* da pesquisa. Foram feitas por mim e pelas professoras colaboradoras durante desenvolvimento dos projetos de leitura literária e visitas, com devidas autorizações (ANEXOS 4, 5 e 6) por escrito dos participantes.

Observamos nesse projeto um desejo muito grande dos parceiros colaboradores de que a leitura de textos literários seja prática acessível a todos que desejarem. Isso fica claro na fala da secretária da Secretaria Estadual de Cultura Dayse Lemos<sup>10</sup>

O Governo do Estado está investindo em uma política de valorização e promoção do livro e da leitura, porque acredita no poder transformador que as letras exercem na vida do ser humano. A leitura abre um leque de possibilidades e escolhas para as pessoas.

Quando passamos a conhecer melhor projetos que se empenham em aproximar o leitor da literatura e entrevistamos<sup>11</sup> os leitores, muitos indicaram que não cultivam o ato de ler por estarem distantes dos livros, devido a diversos motivos: não frequentam escolas, portanto não têm acesso à biblioteca escolar; não podem comprar livros porque são caros; o bairro em que residem não possui biblioteca pública; a biblioteca fica distante dos lugares que frequentam; ficam constrangidos de entrar em uma biblioteca muito grande; a biblioteca escolar por algum motivo não está aberta para atendimento e empréstimo de livros; não possuem tempo. Todavia, quando iniciativas de promoção da leitura são desenvolvidas e a literatura passa a ser acessível à população, verificamos que as pessoas se envolvem com a leitura literária, participam dos projetos, frequentam as bibliotecas e, com certeza, leem. Ao perguntarmos aos 50 usuários da Biblioteca Transcol entrevistados se frequentavam outras bibliotecas antes da instalação de bibliotecas populares nos terminais rodoviários da Grande Vitória, 36 disseram que “não”, 8 disseram que iam à biblioteca da escola em que estudavam temporariamente e 6 disseram que frequentavam a biblioteca escolar, mas nunca haviam ido a uma biblioteca pública. Um usuário da Biblioteca Transcol, que declarou não frequentar outras bibliotecas, justifica dizendo:

Não. Não frequentava porque não tinha tempo... Tipo assim... era fora de mão, fora do meu caminho. A biblioteca [do Transcol] ficou no meu caminho, então para mim ir trabalhar voltar do trabalho eu sempre tô passando por ela. Indo ou voltando eu passo por ela. Então eu tenho a oportunidade de adquirir um livro, de continuar lendo... (Diário de campo, novembro de 2009).

---

<sup>10</sup> Informações obtidas no site da Secretaria Estadual de Cultura. Disponível em: <http://www.secult.es.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2010.

<sup>11</sup> Entrevistas realizadas no período de outubro de 2008 a dezembro de 2009 com alunos da UMEF “Joffre Fraga” participantes da nossa pesquisa; com usuários da Biblioteca Transcol e participantes do Projeto “Mundo Mágico da Leitura”.

O acesso à leitura literária também é proporcionado à população capixaba pela Biblioteca Pública do Espírito Santo Levy Cúrcio da Rocha, que existe há 154 anos e foi a 5ª biblioteca pública criada no país. Apesar de ser centenária, a Biblioteca Estadual passou por reforma e recebeu ampliação de espaços e melhoria de bens e serviços, tornando-se moderna. Os acervos, periodicamente atualizados com novas aquisições e cuidadosamente preservados, incluem obras de literatura brasileira e estrangeira, além de obras relativas a várias áreas do conhecimento – algumas raras e valiosas –, atlas, enciclopédias, almanaques dicionários, biografias, catálogos, periódicos, CDs, DVDs e microfilmes. Os setores infanto-juvenil, multimídia e Braille são totalmente equipados e modernizados, o que representam uma conquista para a sociedade capixaba e para a inclusão social. A Biblioteca Pública Estadual promove, regularmente, atividades culturais diversificadas, relacionadas ao livro e à leitura, a fim de favorecer o intercâmbio de experiências, a circulação de novas ideias e o estímulo às práticas de leitura. Permanentemente desenvolve projetos e ações, tais como: Projeto Roda de Leitura; Projeto Debate-papo com o Escritor: um dedo de prosa entre o escritor, o crítico literário e o público; Projeto Roda de Histórias; Projeto Serviço de Apoio à Inclusão Digital; Projeto Jornada de Contadores de Histórias; Projeto Escritor Residente da Biblioteca Pública do Espírito Santo; Projeto Estética e Subjetivação e Visitas Monitoradas à Biblioteca. Esses projetos objetivam aproximar leitor e autores, bem como democratizar e propagar a leitura.

Dos municípios do interior do estado, levantamos informações de Cachoeiro de Itapemirim e Santa Maria de Jetibá. O primeiro desenvolve por mais de duas décadas o Projeto Ler é um Prazer, que realiza duas atividades básicas de leitura: a individualizada e a partilhada. Já no segundo, município em que a cultura pomerana é predominante, conhecemos o projeto “Mundo mágico da leitura” (ANEXO 8). Foi acreditando na literatura como um ato humanizador, que transcende tradições e penetra em diferentes culturas, que esse encantador projeto nasceu em 2005, a partir da iniciativa das pedagogas da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá - Adriana Vieira Guedes Hartuwig e Selma Alves Topfer -, que sonhavam com mudanças no destino da educação do município, começando pelo acesso à literatura e o incentivo à leitura. Inicialmente, o projeto resumia-se em visitas à biblioteca pública municipal e contação de histórias, depois foi tomando proporção

maior. Assim, em 2006, o desejo de promover o acesso à literatura de forma mais ampla no município levou à criação de uma equipe de servidores da Secretaria de Educação - pedagogas, professoras e auxiliares -, que passou a trabalhar mais diretamente com o projeto de leitura. Dentro de um cronograma, a equipe percorria as escolas rurais do município com uma caminhonete que carregava também um livro gigante. Ao chegar às escolas os funcionários, caracterizados de personagens das histórias, encantavam as crianças ao saírem da capa do livro contando, dramatizando e narrando histórias infantis. Na ocasião das visitas, a administração investiu na doação de 5.143 livros para as escolas municipais. Dessa forma, a fertilização do sonho de uma biblioteca móvel foi iniciada pela pedagoga e escritora Rosemaire Silva que organizava o cronograma de visitas do “Mundo Mágico da leitura” às escolas, escrevia o roteiro das dramatizações a serem apresentadas e orientava a confecção dos figurinos utilizados.

Em 2008, inicia-se a primeira experiência de biblioteca móvel gerida pelo poder público municipal. Um veículo Ducato foi adaptado e estruturado para uma biblioteca itinerante que circula diariamente no interior do município, atendendo em pólos, as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental das redes municipal e estadual. O acervo de livros é bastante seletivo e variado, possui 4.000 mil exemplares de variados estilos literários que se destinam a diferentes idades. A equipe atual – formada por funcionários públicos municipais, quatro profissionais da educação efetivos, uma professora contratada e uma estagiária – trabalha exclusivamente com o projeto, escreve peças teatrais e livros que abordam temáticas atuais e variadas, entre elas a alimentação saudável, meio ambiente e a história dos pomeranos. Nas visitas, cerca de 400 crianças têm acesso à biblioteca itinerante, mas as expectativas são de aumentar esse número com a aquisição de um ônibus adaptado para este projeto, que tenha um acervo suficiente para atender as comunidades rurais e que fique ao menos 15 dias em cada comunidade.



Fotografia 2 - Biblioteca Itinerante

O grupo que trabalha no projeto também disponibiliza para os professores das escolas visitadas uma mala repleta de livros para empréstimo e se empenha na publicação de coletâneas de textos poéticos produzidos por alunos/as, professores/as e funcionários/as da Secretaria de Educação e na publicação de livros de literatura infantil. Além disso, o desenvolvimento desse projeto tem estimulado outros municípios a realizarem ações de valorização da leitura, de reestruturação de bibliotecas escolares.

Esse breve balanço mostra-nos que iniciativas públicas e privadas de incentivo à leitura literária têm sido realizadas e muitas delas contemplam pelo menos os Eixos Estratégicos 1 e 2 do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) – a democratização do acesso e o fomento à leitura, e à formação de mediadores, respectivamente, porém nem todas as ações se configuram em políticas públicas de leitura, não abrangem boa parte da população, não possuem verbas destinadas para investimentos e manutenção dos projetos e não têm garantia da continuidade do trabalho. Compreendemos que os resultados de pesquisas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que têm revelado o baixo desempenho em leitura, sinalizam que há fatores nas políticas e nas práticas de leituras que precisam ser evidenciadas, revistas, reformuladas. Lúcia Maroto (2009, p. 73) aponta que “a falta de apoio e/ou a descontinuidade das políticas públicas de acesso e incentivo à leitura têm comprometido de forma bastante significativa o processo de desenvolvimento educacional, cultural e social do país”. Portanto, como já sinalizamos, é muito

importante o envolvimento e participação efetiva dos diversos segmentos sociais, acadêmicos e políticos numa rede de saberes e fazeres, constituindo uma parceria colaborativa (FOERSTE, 2005a) para a formulação e implementação de políticas públicas de leitura, pois quando elas, por meio dos projetos e programas de valorização da leitura literária, são implementadas, muitos leitores são formados e têm a oportunidade de se beneficiarem dos aspectos estéticos do texto literário. Isso independe se a comunidade é urbana, indígena, quilombola ou de contexto campestre, porque a ausência da leitura literária na vida dos sujeitos não é determinação cultural, mas subtração de oportunidades e falta de acesso aos diferentes gêneros literários. Depoimentos dados por integrantes do projeto “Mundo mágico da leitura” revelam o que pensam os sujeitos inseridos no campo sobre o seu interesse pela leitura literária:

Quando nós vamos para as escolas, há pais e avós que gostam de nos assistir. Uma senhora de 89 anos assistiu ao teatro e deu depoimento. Entrou na biblioteca e não queria sair. Ficou literalmente de boca aberta, pois não conhecia uma biblioteca (Diário de campo, março de 2010).

Os familiares dos alunos costumam sair do cafezal, deixar suas atividades para conhecer a biblioteca itinerante e ler. As pessoas que, às vezes, estão trabalhando na roça, veem aquele carrão e vêm olhar o que está acontecendo (Diário de campo, março de 2010).

As pessoas perguntam se os livros são para comprar e a equipe explica que é para empréstimo (Diário de campo, março de 2010).

Compreendemos que a leitura literária contribui para a emancipação dos sujeitos, portanto consideramos importante promover acesso à literatura, que é um bem cultural. Isso implica proporcionar a experiência estética, e por que não momentos de *catarse*, como princípio libertador através da interação do texto literário, do leitor, dos outros nos diálogos que podem ser construídos entre eles. Inserindo-nos nesse debate, investigaremos no próximo capítulo as concepções de experiência para compreendermos a relação experiência estética, processo catártico e leitura literária e, assim, à luz dos teóricos da Estética da Recepção e Benjamin fundamentarmos nossa discussão.

## CAPÍTULO 3

### CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA E A LEITURA LITERÁRIA

#### 3.1 “ERFAHRUNG”: INICIANDO O DIÁLOGO

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

Walter Benjamin

Este capítulo tem o objetivo de investigar o conceito de “Erfahrung” (experiência) e a sua relação com a leitura de textos literários, uma vez que algumas indagações passaram a nos incomodar: 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?

Em linguagem corrente, *experiência* possui várias conotações como ato ou efeito de experimentar; 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). Para Larrosa (2004, p. 154), que tem se debruçado nos estudos exploratórios sobre a palavra *experiência*, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, ou seja, a experiência possui uma



relação muito estreita com o sujeito, funcionando assim como potente mecanismo de subjetivação e produzindo sentido.

No levantamento da discussão acumulada sobre a leitura literária, além de Jorge Larrosa, foram identificados outros pesquisadores<sup>12</sup> que tangenciam em seus estudos o debate sobre a experiência com a leitura. Esses estudos contribuíram para adentrarmos nessa temática e, posteriormente, dialogarmos com as ideias do filósofo alemão Walter Benjamin (1999a, 1999b, 2002) e do criador da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss (2001a, 2001b, 2001c), em quem nos apoiamos para fundamentarmos nossas análises e reflexões sobre a experiência e, assim, ampliarmos nossas discussões e estudos.

Eliana Yunes organizou os livros *Pensar a leitura: complexidade e A experiência da leitura* e neles reuniu artigos e ensaios de diversos pesquisadores – Jorge Larrosa, Maria Luiza Oswald, Tânia Dauster, Maria Helena Martins, Nanci Gonçalves da Nóbrega, entre outros - que registram reflexões, discussões, leituras, resultados de pesquisas e relatos sobre a experiência com leitura literária. Os percursos teórico-metodológicos abordados nos textos são variados, abrangendo desde o pensamento francês, com remissões a Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault, até discussões advindas do contexto alemão, como as reflexões de Walter Benjamin e a estética da recepção de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Estudiosos brasileiros também são citados, como Luiz Costa Lima e Silviano Santiago, bem como se fazem presentes reverberações de críticos como Jorge Luis Borges, Ricardo Piglia, Umberto Eco e Haroldo Bloom.

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 Luis Borges, Guimarães Rosa, entre outras), Eliana Yunes construiu sua própria narrativa sobre o mundo. De acordo com Yunes, foi pela experiência da leitura, muito antes que

---

<sup>12</sup> Tratamos aqui de Yunes (2002a, 2003a, 2003b, 2008), Paulino (1999), Kramer (2000), Zilberman (2004), entre outros.

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. Para a pesquisadora, a *experiência* da literatura é quem permite ao leitor “se dar a ler”, nas palavras de Larrosa (2004). 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).

Graça Paulino (1999), ao falar de leitura literária como experiência, traz o poema "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens, para ilustrar que diversos sentidos estão ligados à experiência. Em vez de uma leitura exploratória e interpretativa do texto poético, Paulino propõe que seus alunos leiam o poema, experienciem a leitura, pois acredita que a experiência com o texto literário promove a subjetividade.

Algum leitor adolescente, comovido com a “loucura” de Ismália, e envolvido na melodia dos versos, nos sons abertos como asas, entende com a alma e com o intelecto essa situação humana, enquanto lê. Sua intuição participa da experiência, ama o jeito que o poeta inventou para apresentar, em tão poucas e belas palavras, uma situação, ao mesmo tempo comum e complexa: querer duas coisas opostas ao mesmo tempo, entregar-se a esse desejo fulminante e total, obter em sonho a união dos opostos, que, enfim, não se opunham tanto, por serem ambos – luas – tão lindos. Intui esse leitor encantado que o sonho e a realidade não são feitos de matérias diferentes, embora às vezes pareçam tão distantes um do outro.

Eis aí, realizada, o que se pode chamar de leitura literária. (PAULINO, 1999, p. 55)

No texto *Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais*, Sônia 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 Walter Benjamin. Kramer distingue experiência daquilo que seria apenas vivência, colocando que esta é finita, pois se esgota no momento mesmo de sua realização, enquanto que a experiência, por se constituir numa ação compartilhada, contada a outro, torna-se infinita. 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 perante o legado de barbárie que a ciência e a tecnologia vêm produzindo. A literatura tem, de acordo com Sônia Kramer, que também nos faz lembrar *Candido* (1972), o papel central de humanizar, de se contrapor a outras produções que desumanizam.

### 3.2 UM DIÁLOGO COM WALTER BENJAMIN

Benjamin<sup>13</sup> elege a “Experiência” o conceito central de sua filosofia 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 de sua autoria *Experiência e Pobreza*, Walter 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

---

<sup>13</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 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.

experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1999b, p. 114).

Percebemos que a experiência representa uma tradição, que se concretiza 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.

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” (CARVALHEIRO; ZUIN, 2004, p. 220). 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 caracterizado 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).

A insistência de Benjamin em focar a “Experiência” em toda sua obra se dá principalmente porque o filósofo se preocupa com o comportamento da sociedade moderna, que com as inovações da industrialização se desvinculou de valores e da tradição. Um dos costumes que essa sociedade desprezou é o de perpetuar a experiência através da narração. Para Benjamin, a subtração da experiência de narrar desencadeia uma pobreza, que não é apenas privada, mas de toda a humanidade (BENJAMIN, 1999b, p. 115).

Nos textos publicados nos anos 30 - “Experiência e Pobreza” e o “Narrador” -, Walter 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).

Gagnebin (1999) 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” (p. 9). A autora ainda observa 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” (p. 10).

No contexto histórico em que Benjamin vivia, antes das grandes Guerras Mundiais e das Revoluções Industrial e Francesa, a existência da “Experiência” 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, dando lugar a um “abismo” (GAGNEBIN, 1999, p. 10), uma vez que a sociedade moderna vive em 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 permite 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 isolemos, nos tornemos individualistas, pessoas estritamente egoístas. 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, principalmente na cultura ocidental, onde 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 vivemos, do descartável, do consumismo, não favorece o oferecimento da memória, da experiência, o que nos torna empobrecidos. Quando escutamos uma narrativa, tornamos responsáveis por ela, pois na relação

narrador x ouvinte, o compromisso com o narrador é desencadeado no ouvinte. 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.

Em uma entrevista concedida à revista “Na ponta do lápis”, o escritor Milton Hatoum<sup>14</sup> revela que quem mais estimulou a imaginação dele e o desejo de ler foi o avô e declara “O primeiro livro que li foi um livro escutado. Foi uma narrativa oral [...] Para a criança, a história que você conta é verdadeira. Então, se alguém voa, ela pensa que voou mesmo. Acredita na magia [...]” do narrador (HATOUM, 2008, p. 2). A semente plantada, o amor pela leitura e literatura, foi trazida pela narrativa, pela voz do avô.

Uma segunda condição que Benjamin coloca que favorecia a “Experiência” 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 “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 – relacionamento que envolve sentimentos. Com isso, acabamos nos tornando seres individualistas, frios, calculistas, desligados uns dos outros, envolvidos com diversas atribuições que tomam nosso tempo e não nos permite mais conversar olhando nos olhos, contar histórias, pois pensamos que estamos perdendo tempo. Na frente do computador as pessoas se isolam, esquecem que a vida humana deva ser cercada de vivências e experiências interpessoais. Como na escola, em regra geral, as aulas são nas salas, com poucos recursos tecnológicos, as crianças sentem dificuldade de se adaptar ao contexto de passar horas sentadas, ouvindo a fala do professor,

---

<sup>14</sup> Milton Hatoum (Manaus – AM, 1952). Romancista, contista e professor. Um dos principais nomes da literatura brasileira contemporânea. Autor dos romances *Relato de um certo oriente* (1990), *Dois irmãos* (2001), *Cinzas do norte* (2006) – os três vencedores do Prêmio Jabuti – e a novela *Órfãos do Eldorado* (2008).

fazendo tarefas coletivas, pois no cotidiano não foram desenvolvidas nelas habilidades manuais ou as de narrar e escutar.

Acredito 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 através da socialização das histórias lidas, narradas, vividas. Se nos falta nos dias de hoje o trabalho manual, os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma para estabelecer uma relação profunda com atividade narradora, “já que esta também 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” (GAGNEBIN, 1999, p. 11); enquanto professores precisamos buscar alternativas para desenvolver a atividade criadora de nossos alunos e proporcionarmos momentos em que possam vivenciar experiências enriquecedoras com a leitura, que transformem atitudes, pensamentos, sentimentos, ou, mesmo que não haja transformação, que se permita aos alunos a experimentação da “Erfahrung”.

Uma terceira condição de realização da “Experiência” observada no momento histórico em que Benjamin vivia é a dimensão utilitária, prática da narrativa tradicional. Segundo Gagnebin (1999, p. 11), “aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito”. Essa sapiência 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. O ditado popular, inclusive, diz que se conselho fosse bom não se dava, se vendia. No entanto, de acordo com o pensamento benjaminiano, o conselho não é intervir do exterior na vida do outro, mas é, como declara em seu belo texto “O Narrador” (BENJAMIN, 1999a, p. 200), “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, onde as experiências carregadas de sabedoria se perpetuam. De acordo com Benjamin, 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”.

### 3.3 DIÁLOGOS COM A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A partir de 1967, com a inauguração da Estética da Recepção por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, na Universidade de Konstanz, na Alemanha, a “Experiência” passa a ser estudada, baseada em outro contexto teórico, o da Estética da Recepção, que valoriza o papel do leitor na ativação dos sentidos dos textos. Essa centralidade no leitor recebe abordagens distintas dentro das teorias da recepção, dividindo-se, basicamente, em duas vertentes: a dos estudos voltados para a maneira como os textos têm sido lidos e assimilados nos vários contextos históricos, objetivando a reconstrução das condições históricas responsáveis pelas reações provocadas pela literatura; e dos estudos voltados para as reações potenciais suscitadas nos leitores pelo efeito estético, entendido como interação que ocorre entre texto e leitor (ISER, 1999, p. 20).

A primeira vertente é representada por Hans Robert Jauss e a segunda por Wolfgang Iser, no entanto as duas partilham do caráter emancipatório da leitura literária, na medida em que a experiência estética leva o leitor para uma condição mais ativa, possibilitando o desprendimento das limitações colocadas pela vida cotidiana, favorecendo a renovação da percepção e, por conseguinte, a transformação social que transcende ao papel reprodutor (OLIVEIRA, MATZENBACHER, 2007).

Segundo Regina Zilberman (2004, p. 54), ao caracterizar a experiência estética,

Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim, é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados.



Esse caráter emancipador característico da experiência estética na arte, na leitura literária promove no leitor uma nova perspectiva da realidade que amplia seu campo de percepção e proporciona a humanização. Em seu texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (2004) coloca que a literatura não é uma experiência inofensiva, ao contrário, assim como na vida, já 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. Em seu trabalho, Candido (2004) destacou os aspectos paradoxais do papel da literatura, afirmando que ela não eleva nem corrompe, segundo os padrões oficiais, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

[...] De fato (dizia eu), há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe*, nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 176) [grifos do autor].

Mas, o que Candido (2004) compreende como humanização? Para o autor, a humanização é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de 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 (p. 180).

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. Muitos professores são resistentes a práticas de leitura voltadas à humanização, preferindo um ensino de literatura que funcione a serviço da legitimação dos paradigmas dominantes de conhecimento do mundo, desprezando a experiência estética da leitura.

Em “A Estética da Recepção: colocações gerais”, Jauss (2001b) ressalta que o enfoque sobre a práxis estética deve ser repensado. Para ele, a atividade artística é como uma atividade produtora, receptiva e comunicativa. Essa tríade é de central importância em sua argumentação. Em contrapartida, ao caminho que toma nessa

argumentação ele apresenta os caminhos já trilhados pela história da arte, mais especificamente, a teoria estética e a hermenêutica<sup>15</sup> literária. Por muito tempo os cânones desses debates foram problemas legados pela ontologia e metafísica do belo; a polaridade entre arte e natureza; o belo, a verdade e o bem; forma e conteúdo; forma e significação etc. O legado platônico sempre concedeu à busca da verdade na e pela arte primazia sobre o próprio estudo da experiência da arte, e é para essa lacuna que Jauss olha.

A obra literária não é um objeto que existe por si só e nem oferece ao leitor em cada época um mesmo aspecto. Ela é, como na música, ressonante. A leitura se renova constantemente, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência do contexto histórico, do atual, real. É importante também colocar que o leitor diante de um texto não é um ser vazio, que aguarda através das palavras se encher, se completar, ele possui conhecimentos prévios que devem ser levados em consideração, assim como ratifica Paulo Freire (1997b, p. 79) quando diz: “[ler] o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga”.

No cotidiano escolar observamos 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 experienciados nos momentos de leitura das obras literárias. Com isso, se perde o entendimento da experiência daqueles que, nas atividades produtiva, receptiva e comunicativa, desenvolveram a práxis histórica e social.

Observamos ainda 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, independentemente

---

<sup>15</sup> Teoria da interpretação de vários sinais como símbolos de uma cultura / arte de interpretar leis.

se submeterá ou não às pistas da leitura, porque, em regra geral, não há a valorização do aluno leitor, como evidencia a teoria jaussiana ao ressaltar que

[...] a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o expectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*) (JAUSS, 2001b, p. 65).

A natureza libertadora, emancipadora, humanizadora da leitura literária se manifesta historicamente nas funções complementares da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*<sup>16</sup> - as atividades produtiva, receptiva e comunicativa -, que fundem os papéis transgressor e comunicativo (ZILBERMAN, 2004, p. 54).

A *poiesis* é definida por Jauss (2001b, p. 80) como sendo

o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos”, assim, “o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra.

A *aisthesis* designa o “prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo” (p. 81) e a *katharsis* é a função comunicativa da expressão estética.

Para Jauss (2001b), essas três categorias são fundamentais para a fruição estética, pois são conceitos da tradição estética desenvolvidos por Aristóteles, presentes na história do prazer estético e estudados por Agostinho, Adorno, Hegel, dentre outros, que não devem ser vistos como hierarquia, porém como “uma relação de funções autônomas, que se subordinam umas às outras”, podendo estabelecer relações de sequência (p. 79, 81).

Em face de sua própria obra, o criador pode assumir o papel de observador ou de leitor; sentirá então a mudança de sua atitude, ao passar da *poiesis* para a *aisthesis*, diante da contradição de não

---

<sup>16</sup> Optamos por usar a mesma grafia adotada por Luiz Costa Lima, tradutor do livro *A literatura e o leitor: texto de Estética da Recepção* (JAUSS et al, 2001a).

poder, ao mesmo tempo, produzir e receber, escrever e ler. Quando o leitor contemporâneo ou as gerações posteriores receberem o texto, reverlar-se-á o hiato quanto à poiesis, pois o autor não pode subordinar a recepção ao propósito com que compusera a obra [...] A relação entre poiesis e katharsis tanto pode se dirigir ao destinatário, que deve ser persuadido ou ensinado pela retórica do texto, quando remeter ao próprio produtor: o autor pode tematizar expressamente o “poetar do poetar”, como se a libertação de sua psique fosse um efeito da poiesis [...] (JAUSS, 2001b, p. 81).

Devido ao foco deste estudo, daremos ênfase ao aspecto catártico.

### 3.4 O ASPECTO CATÁRTICO DE “ERFAHRUNG”

De origem grega *Κάθαρσις* “*kátharsis*”, o termo *katharsis*, no âmbito linguístico-discursivo, possui sentido geral de limpeza. Na época de Platão *katharsis* tinha a conotação de purificação, que pode ser verificada em *Crátilo* e posteriormente melhor desenvolvida em *Fédon* e no *Sofista*. A purificação é uma característica da sofística e essa é “valorizada positivamente, como uma atitude filosófica que leva à separação do corpo e dos desejos a fim de permitir a contemplação das Ideias” (PUENTE, 2002, p. 14). Essa separação gera uma purificação dos corpos, vivos ou não, e das almas, pois a

purificação do corpo é efetuada pela medicina e a da alma pela mântica, e o resultado desse processo de dupla purificação é um homem puro de corpo e alma. Esse sentido depurativo é confirmado pela etimologia do nome do deus Apolo, derivado, segundo Platão, dos verbos ‘lavar’ [...] e ‘liberar’ [...] (PUENTE, 2002, p. 14).

Em *Sofista*, Platão coloca que os pseudoconhecimentos devem ser refutados pela alma para se tornar pura e conclui, então, que a refutação é “a maior e mais digna das purificações” (PUENTE, 2002, p. 15). Já Aristóteles, em seus escritos biológicos, conceitua a *katharsis* como sendo um processo natural ou artificial de eliminação de resíduos do corpo que estão impedindo o bom funcionamento do organismo. O excesso de substâncias deve, portanto, ser eliminado do corpo através de purgação, medicamentos ou outros instrumentos para que a saúde seja restaurada (PUENTE, 2002).

Em *Poética*, Aristóteles coloca que a tragédia proporciona o prazer e que um alívio acompanhado de prazer representa a sensação de certa purificação. Por isso, de

acordo com Puente (2002, p. 24), é fundamental relacionar a noção de prazer com a noção de purificação, como fez Aristóteles, na *Política*, quando aproximou a *katharsis* com “um alívio acompanhado de prazer”. Possivelmente, segundo Puente (2002), o prazer de origem mimética, experimentado em uma representação trágica, que Aristóteles considerou ter um efeito purificador sobre as emoções análogas às mostradas no enredo dramático, é o que vivenciamos em nosso cotidiano. Aproximando a ação catártica à leitura, a *katharsis* acontecerá no leitor quando na interação com o texto ele contempla a ação representada que produzirá nele, por analogia, a liberação de diversas emoções. Para Aristóteles, a *mimesis* e a *katharsis* são raciocínios analógicos, que produzem ações indiretas e, ao compará-las, idênticas. Através da *mimesis* as ações são representadas e, conseqüentemente, produzem a ação libertadora de emoções. “Esse conhecimento por semelhanças permite completar o ato poético” (ARMELLA, 2002, p. 60).

Apesar de *katharsis* ser um termo clássico, Jauss dá um sentido diferente do legado da tradição, definindo-a como

o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à libertação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica, a *katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – i.e., servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação -, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (JAUSS, 2001b, p. 80-1).

Esse efeito estético, de acordo com Jauss, é ao mesmo tempo um libertar-se *de* e *para* alguma coisa, por meio das três funções elementares *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. No entanto, concordo com Barbosa (2002) quando coloca que o libertar-se traz consigo certa ambigüidade, porque a identificação, a disposição para compreender modelos e seguir exemplos pode ser limitada ao espaço predeterminado das convenções e valores que dominam a sociedade, confirmando as tendências conservadoras e regressivas – o que constatei em diversas aulas observadas durante a pesquisa – ou então, pode ser emancipatória, que é o grande interesse de Jauss e que deve ser enfatizada nas práticas pedagógicas, como comentei anteriormente. O caráter emancipatório suscita a sensibilidade, a qual

permite que a experiência estética tenha conexão com a noção de atividade prazerosa, uma vez que em todas as relações entre as funções, a comunicação literária conserva apenas o caráter de uma experiência estética se a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* e da *katharsis* mantiver o caráter de prazer (JAUSS, 2001b). Por isso, não cabe na concepção jaussiana de experiência estética pensar que esta se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra ou pela reconstrução da intenção de seu autor. Segundo Jauss (2001b), a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva: “[...] Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado” (p. 46).

Na medida em que o leitor é evidenciado e considerado como um sujeito histórico, que atua e interage na construção de sentidos diversos tem-se uma concepção de leitura emancipadora e humanizadora, pois o ato de ler é libertador, abre caminho de diversidades e diálogos manifestados nas riquezas de ressonâncias. Nesse sentido, acreditamos que a leitura de 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 no grotesco, o belo, a experiência estética, o sublime<sup>17</sup>. Sendo assim, ao entender que o texto literário propicia o escapismo, fica vinculada a ideia de que “o conhecimento de mundos imaginários,

---

<sup>17</sup> Categoria estética conhecida desde a Antiguidade, sendo aplicada à retórica, às percepções humanas, aos comportamentos sociais e, mais modernamente, às artes. O primeiro tratado sistematizado sobre o sublime (“Do Sublime”) é creditado a Dionísio de Halicarnasso, no século I, ou a Cássio Longino, no século III. Conforme o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000), o termo sublime foi primeiramente usado, no século I a.C., para designar a forma linguística, literária ou artística que expressasse sentimentos ou atitudes elevadas ou nobres. Em sentido estrito, “o sublime é o prazer proveniente da imitação ou da contemplação de uma situação de dor” (ALMEIDA-ABI, 2008, p. 149). Tal concepção está atrelada ao conceito de tragédia desenvolvido por Aristóteles, que entendia que a tragédia deve produzir terror e piedade por meio da imitação. A piedade e o terror suscitariam a *catarse* no público espectador, numa espécie de purificação desses sentimentos. Longino (1996) desenvolveu suas ideias no livro “Do Sublime”. No século XVIII, Hume, ao repensar os conceitos de Aristóteles, questionou como inexplicável o prazer que os espectadores sentiam ao ver uma representação que suscitasse paixões desagradáveis. As análises de Hume, assim como as ideias de Longino, foram os fundamentos do pensamento de Burke. Diversos filósofos passaram a se ocupar com a noção de sublime: Kant, Schiller, Hegel, Schopenhauer, Diderot. Para Castanheira (2003, p. 7), o sublime representa “o sentimento mais elevado e valioso que o ser humano pode sentir e veicular. Através dele sentimos todo o poder ameaçador do divino e da natureza, confrontando-nos com a mortalidade e o eterno: aventuramo-nos por territórios que nos transcendem, mas que existem apenas porque os pensamos”.

sonhados, invertidos, absurdos ou mesmo de mundos muito semelhantes ao nosso, pode provocar deslocamentos tais que se torna inevitável o questionamento crítico do mundo vivido pelo leitor” (EVANGELISTA, 2001).

Pensamos que seja nesse aspecto que Benjamin e Jauss se aproximam, quando entendem que 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 e que merece experienciar momentos de prazer, de *katharsis*.

## CAPÍTULO 4

**LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE 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

**4.1 OS PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DE “LEITURAS DE PRAZER” EM DIVERSOS ESPAÇOS E CONTEXTOS**

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados referentes à pesquisa, procurando entender a problemática de como se dá a experiência estética com textos literários em diversos espaços e contextos bem como encontrar alternativas para superação de práticas deturpadas de leitura literária. Esta investigação, que teve origem nas experiências de desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura literária em 1998 e amadurecida com nossa prática profissional como professora de língua materna, foi realizada a partir de uma parceria colaborativa não oficializada entre escola básica e universidade. Por meio dessa parceria diversos projetos de leitura literária puderam ser concebidos e concretizados coletivamente, pela professora pesquisadora, pelas professoras colaboradoras e pelas profissionais da biblioteca escolar. Apesar de o foco da pesquisa ter sido centrado no ano letivo de 2008, o trabalho de promoção da leitura literária sempre foi realizado na escola onde atuamos, desencadeando um processo dinâmico de problematização da escolarização da leitura literária, o que nos proporcionou obtermos vários



pressupostos proeminentes a esta investigação. Em um primeiro momento, pretendemos descrever como sucedeu o projeto de leitura literária *Leitura, experiência e paixão*, realizado com três turmas de 8ª séries. Posteriormente, relataremos sobre o Projeto *Passeio da Leitura*, realizado com alunos de três turmas de 3ª séries, em que debateremos as possibilidades que a parceria colaborativa oferece para a ressignificação de práticas pedagógicas inadequadas com leitura literária e a realização de atividades com leitura de textos literários que proporcionem momentos de *catarse* e experiência estética aos alunos. Em seguida, discutiremos as dimensões teóricas e práticas de todo o processo.

#### 4.2 PROJETO *LEITURA, EXPERIÊNCIA E PAIXÃO*

Permeada de reflexões, questionamentos e dos diversos pressupostos relevantes a esta investigação engendrados durante minha prática pedagógica e a pesquisa de mestrado de Eliane Martins sobre parceria colaborativa entre escola básica e universidade, na qual, como já mencionado neste texto dissertativo, fui professora colaboradora, propus, em março de 2008, aos alunos das três 8ª séries do turno matutino da UMEF “Joffre Fraga”, das quais eu era a professora de Português, um projeto de leitura literária intitulado *Leitura, experiência e paixão*. O projeto tinha como objetivo principal proporcionar aos alunos a experiência estética através da prática de leitura literária, mas uma experiência que fosse marcante, que legitimasse os alunos para que continuassem lendo e promovessem a leitura literária através de suas narrativas (BENJAMIN, 1999a) em todos os contextos sociais que estivessem inseridos.

Previamente à implantação do projeto pesquisei por meio de entrevista coletiva o envolvimento desses alunos com a leitura de textos literários. Dos cento e dois alunos entrevistados, apenas vinte e oito tinham a prática de ler leitura literária e de ir à biblioteca escolar. Os que não iam à biblioteca e não liam textos literários justificaram tais atitudes alegando não gostarem de ler, acharem a leitura uma prática enfadonha, relacionarem a sensações de obrigatoriedade, cobrança e rigor, terem preguiça de ir à biblioteca, encontrarem impedimentos como: falta de tempo;

falta de incentivo por parte da escola e da família; somente serem atendidos na biblioteca da escola no contraturno; somente os professores de Português liberarem-nos para irem à biblioteca, não podendo frequentá-la nas aulas de outras disciplinas; a coordenação escolar coibir saídas da sala e transição pelos corredores. Tais constatações me motivaram ainda mais a refletir sobre minha própria prática e as práticas inadequadas de escolarização da leitura literária. O que poderia fazer para que os alunos tivessem mais acesso à leitura literária? Quais lugares e contextos poderiam ser parceiros para que ocorresse o processo catártico com textos literários? O que a escola estava fazendo que, ao contrário de convidar os alunos à leitura literária, estava promovendo afastamento entre eles?

O projeto originalmente foi elaborado para acontecer em três momentos: o primeiro (no mês de março), compreendendo o trabalho de motivação dos alunos para se envolverem com a leitura literária; o segundo (nos meses de abril e maio), constituído de ida à biblioteca para escolha do livro e período de leitura e o terceiro (no mês de junho), em que ocorreriam rodas de contação das leituras efetuadas pelos alunos. Todavia, como a perspectiva metodológica pesquisa-ação crítico-colaborativa nos possibilita a intervenção para mudanças conduzidas em parceria (FOERSTE, 2005a) com os participantes da investigação que são vistos como atores/autores das práticas educativas (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2008), foi inserido um quarto momento proposto pelos alunos após discutida sua viabilidade comigo (a professora pesquisadora), a diretora da escola e com as profissionais da biblioteca: confecção de cartazes e marcadores de páginas com sugestões de leituras para serem instrumentos de divulgação de obras literárias para os usuários da biblioteca escolar. Os discentes queriam que a experiência vivenciada por eles nas leituras fosse compartilhada com alunos de outras séries.

Saliento que em todas as etapas do projeto fiz registros fotográficos, gravação em áudio e anotações no diário de campo.

#### **4.2.1 Primeiro momento do Projeto *Leitura, experiência e paixão***

Com intuito de promover sensibilização e aproximação dos alunos com textos literários, convidei-os durante uma aula de Português, no início do mês de março, a

participarem de uma experiência com leitura de poemas fora da escola, ao ar livre, mais precisamente na Pracinha da Prainha de Vila Velha. Esse lugar foi escolhido por se tratar de um ponto turístico do município em que a escola se situa, por estar próximo ao Convento da Penha<sup>18</sup> e por ser um lugar bucólico, que apresenta belas paisagens com matas, animais silvestres e mar.

Para ida à referida pracinha, foi necessário reservar uma manhã e fazer alterações na rotina da escola: mexer no horário das turmas envolvidas; contar com a compreensão e apoio dos professores das demais disciplinas; prover autorização dos pais dos alunos; providenciar professores para auxiliarem, lanche e ônibus, uma vez que a escola fica distante da pracinha. Constituíam-se, assim, uma rede de fazeres e saberes com todos os sujeitos inseridos direta e indiretamente no desenvolvimento do projeto: eu, como parceira dos alunos; professores da escola, diretora, coordenadores e merendeiras como meus parceiros e dos alunos. Nessa perspectiva, acredito que se instalava a *parceria colaborativa* com sujeitos participantes e “praticantes”, pois, assim como afirma Michel de Certeau (1994), esses sujeitos criavam, fazendo usos criativos o tempo todo dos dispositivos culturais.

Durante o período de preparação para a ida à pracinha emanou uma expectativa nos alunos e em mim, pois todos estavam curiosos em saber como se daria essa experiência: ler em praça pública. No dia programado, ao chegarem à pracinha, os alunos fizeram inicialmente um reconhecimento do local, podendo correr, brincar, apreciar as belas paisagens oferecidas pela generosa natureza. Depois, receberam coletâneas de poemas diversos para lerem e foram orientados por mim que aquela manhã teria mais dois momentos: um de duas horas para leitura dos textos poéticos

---

<sup>18</sup> Patrimônio histórico-cultural e religioso do Brasil, localizado na cidade de Vila Velha. O Convento da Penha é uma das mais belas e antigas construções do Brasil Colonial e testemunho de grandes acontecimentos históricos e milagrosos. Fundado em 1558, pelo frei franciscano Pedro Palácios, o santuário foi erguido sobre um rochedo a 154m de altitude. Além da tradicional Festa da Penha, realizada anualmente em abril para homenagear a Padroeira do Estado, Nossa Senhora da Penha, iniciativas como a produção de livros e de documentários e a promoção de concursos culturais fazem parte da programação. O rico acervo do santuário conta com quadros do pintor paulista Benedito Calixto e obras de arte sacra datadas dos séculos XVI a XVIII. Dentre elas, destaca-se a tela de Nossa Senhora das Alegrias, trazida da Escola Ibérica do início do século XVI pelo Frei Pedro Palácios, que é uma pintura a óleo de autor desconhecido tida como a mais antiga existente em solo americano. Desde 1943, o conjunto formado com as demais construções – Capela de São Francisco, Gruta do Frei Palácios e Ladeira das Sete Voltas -, integradas ao patrimônio natural, está inscrito nos Livros do Tombo Histórico e das Belas Artes, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (NEVES, 1958).

e o outro, de meia hora, para o lanche. Os alunos, então, espalharam-se pelo local e, de maneira despojada, simplesmente leram. Dos noventa e quatro que foram à pracinha, apenas dois preferiram ler sozinhos, os demais se organizaram em grupos de quatro ou cinco, como pode ser verificado nas fotografias reproduzidas abaixo. Observei que, enquanto liam, alguns alunos esboçavam sorrisos, outros faziam fisionomias de desagrado, de tristeza ou de surpresa. Observei também que trocavam textos, ideias, informações e demonstravam estar envolvidos com a leitura, de modo que não desviaram o foco para outra atividade. Assim, não ocorreu nenhum ato de indisciplina, pelo contrário, o espírito de cooperação, paz, satisfação, alegria e harmonia pairou entre todos. Isso me alegrou muito, pois estava receosa de alguns alunos, principalmente os que se declararam na entrevista em não gostarem de ler, aproveitarem a área aberta para correr, brincar, conversar.



Fotografia 3 – Alunos lendo na Pracinha da Prainha de Vila Velha-ES

Em entrevista coletiva, antes de retornarmos para a escola, os alunos disseram que “ler fora da sala de aula é muito prazeroso” e ainda declararam:

Achei maneira a ideia da professora Rachel. Nunca tinha lido numa aula assim, fora da sala de aula. Gostei muito porque ela deixou a gente à vontade e não cobrou prova (Diário de campo, maio de 2008).

Eu preferi ler sozinho... Na sala é muito chato... A gente tem que ficar sentado naquelas cadeiras duras, não pode levantar do lugar. Aqui eu me senti à vontade. O lugar é maneiro, muito legal. Pra mim, as aulas de leitura deveriam ser sempre como essa de hoje (Diário de campo, maio de 2008).

Não sou muito chegado a poema não... mas ler assim foi legal. (Diário de campo, maio de 2008).

Essa experiência agradável promoveu uma alteração em meus planejamentos para o segundo semestre letivo. Destinei duas aulas na semana para leitura de contos e crônicas, que foram realizadas ora na biblioteca, ora em uma área de jardinagem da escola denominada pracinha. Houve também mudança de comportamento por parte dos alunos. Segundo a bibliotecária Léa em depoimento para registro no diário de campo, houve aumento de visitação e empréstimos de livros por parte dos alunos que participaram do projeto.

#### 4.2.2 Segundo momento do Projeto *Leitura, experiência e paixão*

No segundo momento do projeto, a proposta era a ida dos alunos à biblioteca para escolherem um livro de literatura e terem um período de leitura. Vários alunos me questionaram se a leitura valeria nota, se haveria alguma atividade avaliativa baseada na leitura, se seriam obrigados a participar do projeto. Deixei evidente que tanto a escolha do livro quanto a ida à biblioteca seriam espontâneas. Combinei previamente com a bibliotecária escolar um cronograma de visitas à biblioteca que pudesse atender cada turma em um horário determinado.

A primeira vez que cada turma visitou a biblioteca teve a duração de duas aulas<sup>19</sup> e todos os alunos estiveram presentes sem serem obrigados ou coagidos, reitero. Nessa visita os alunos foram acompanhados por mim, pela bibliotecária e pela auxiliar de biblioteca Renata. Na biblioteca os alunos tiveram orientações de cuidados com manuseio e de empréstimo dos livros. Dispusemos os livros de diversos gêneros literários (romance, poesia, dramaturgia) escritos por autores considerados clássicos e modernos sobre várias mesas, como *Luana*, de Maria Salette, *Este amor veio pra ficar*, de Álvaro Cardoso Gomes, *Cuidado: garoto apaixonado*, de Toni Brandão, *Os miseráveis*, de Victor Hugo, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *A marca de uma lágrima* e *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, dentre outros. Deixamos os discentes à vontade por um tempo para a escolha dos títulos. Os alunos sorriam, conversavam, abriam e fechavam os livros, liam capa e contracapa, trocavam ideias, pediam sugestões aos colegas, a mim e às profissionais da biblioteca, enfim demonstravam estar encantados com aquele momento de leitura literária, que em consonância com

---

<sup>19</sup> Cada aula tem duração de 50 minutos.

Silva (2003, p. 234-5), considere-o metaforicamente “uma festa por ser desvelador [...]”.



Fotografia 4 – Alunos na biblioteca escolar escolhendo e lendo livros

Esse momento de euforia dos alunos por estarem na biblioteca me apontou duas questões pertinentes que já foram discutidas no Capítulo 1 sobre o que Magda Soares (2006) denomina de escolarização inadequada da leitura literária: a leitura literária configurava para vários alunos como uma tarefa ou dever com objetivo final de avaliar, pois constantemente eu era indagada pelos alunos “Professora, posso pegar qualquer livro de literatura?”, “É pra nota?”, “E se eu não gostar do livro, posso trocar por outro?”, “Professora, você tem certeza de que não vai dar prova do livro?”, “No final vai ter questionário?”, “Você vai dar trabalho sobre o livro?”. A outra questão que pude verificar é que, apesar de os alunos estarem cursando a 8ª série do Ensino Fundamental e de a biblioteca escolar existir na escola desde sua inauguração, o comportamento de diversos alunos revelou que eles somente conheciam ou usavam a biblioteca com o fim de fazer pesquisa e não um lugar em que podiam executar o ato de ler em sua essência e plenitude, como também problematizado no Capítulo 2. Acredito que o professor e os profissionais da biblioteca possuem um papel muito importante na aproximação do aluno com a leitura literária, para que o significado desta e da biblioteca não sejam reduzidos a ponto de serem criadas pelos alunos percepções e visões desfocadas desses dispositivos culturais.

Depois de feitos os empréstimos, os alunos permaneceram lendo na biblioteca, até o horário reservado ser concluído. Durante o período da leitura dos livros, que compreendeu quatro semanas, reservei duas aulas semanais aonde íamos à biblioteca e a um jardim da escola com o objetivo de ler. Os alunos também liam em casa, nos horários de intervalos entre uma aula e outra e durante o recreio. Gostaria de ressaltar que o auxílio das profissionais da biblioteca foi de extrema importância para que a essência do projeto – o envolvimento dos alunos com a leitura literária na biblioteca escolar – se tornasse realidade. Sem a parceria colaborativa dessas profissionais comigo e com os alunos na separação dos livros, na disposição dos mesmos nas mesas da biblioteca e a reserva de horários para atendimento àqueles alunos, o trabalho seria comprometido.

#### **4.2.3 Terceiro momento do Projeto *Leitura, experiência e paixão***

Após os alunos terem concluído suas leituras, propus para cada turma que fizéssemos uma roda para contação das histórias lidas e socialização das experiências com o texto literário. Dos cento e dois alunos participantes, apenas sete não concordaram em falar sobre a leitura feita e sobre como foi sua experiência com a leitura literária. Cinco disseram que tinham vergonha em falar em público e dois não leram os livros, mas quiseram assistir aos comentários dos colegas. Esse momento do projeto ocorreu na biblioteca e em um jardim da escola, sendo realizado nos horários das aulas de Português durante as duas últimas semanas de junho. A pesquisa-ação crítico-colaborativa permitiu que houvesse no desenvolvimento do projeto um “agir comunicativo”, em que os participantes puderam chegar a um saber compartilhado que foi “tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento” (FRANCO, 2005, apud JESUS et al, 2005).



Fotografia 5 – Alunos no jardim da escola compartilhando com os colegas de turma suas leituras

As impressões sobre as histórias variaram de empatia a estranhamento. Apesar de alguns alunos declararem não terem gostado do que leram, foram unânimes em dizer que amaram a experiência da leitura. Observando as apresentações pude perceber que eles compreenderam que ler é atribuir sentidos, é “abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades” (BORDINI, 1985, p. 27).

#### 4.2.4 Quarto momento do Projeto *Leitura, experiência e paixão*

A pesquisa-ação possibilitou a participação dos autores/atores (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005) também nessa fase do projeto de leitura literária, permitindo que esse momento fosse muito significativo para mim, enquanto professora pesquisadora, e para os alunos, pois o projeto proporcionou a eles momentos de experiência estética com os textos de literatura.

Nos diálogos tecidos com os alunos sobre a leitura literária, houve a proposição, por parte de alguns discentes, de confeccionarem cartazes e marcadores de páginas com sugestões de leituras para ficarem disponíveis na biblioteca da escola, objetivando incentivar outros alunos a lerem. A maioria dos alunos optou em produzir os marcadores. De um lado deles os alunos escreveram o nome do livro lido, o autor



e a editora. No verso, escreveram comentários com suas impressões sobre a obra lida e fizeram indicações de leitura, como: “Neste livro que vai ler, você vai descobrir a história de um velhinho que era tão pão duro que andava com pé com chinelo e outro com sapato, só para demorar mais para acabar. Você vai se emocionar com essa história. Boa leitura para você” (*A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pelegrine); “Se você gosta de aventura adolescente, aqui é seu lugar” (*A gangue do beijo*, de Marcos Scliar); “Olá, você que gosta de livro com romance, comédia e aventura... Esse livro foi feito para você. Leia e entre você também em uma louca paixão. Boa leitura” (*Luana*, de Maria Salette). Observei que nos detalhes dos marcadores (ilustração, colorido, textos) estava impressa a sensibilidade desenvolvida na leitura literária.

Ao final do projeto o aluno Jonatan entusiasmado me procurou em particular, pois tinha receio de ser motivo de deboche de outros colegas, e me confidenciou que era a primeira vez que ele lia um livro por completo. Podia ver em seu semblante sorridente, eufórico e no brilho dos olhos o quanto a experiência estética com texto literário era significativa para aquele garoto de 14 anos. Inicialmente, ao ser convidado por mim para ir à biblioteca da escola e escolher um livro para ser lido, Jonatan achou “muito chato”, mas como a escolha era livre e não havia objetivo de avaliar, ele resolveu selecionar um título e, então, começou a ler. Na medida em que foi lendo, envolveu-se com a leitura literária, pois começou “a entrar e a gostar mais da história, até que sem perceber”, disse ele “terminei de ler o livro”. Esse fato me deixou perplexa, indignada, uma vez que foi negado a esse aluno, e com certeza há vários outros existentes nas escolas, o direito à literatura (CANDIDO, 2004), o direito de participar de processos catárticos e de vivenciar experiências estéticas com textos literários durante anos de vida escolar, tendo em vista que se trata de um aluno que cursava a 8ª série do Ensino Fundamental, devido à escolarização inadequada da leitura literária. Mas a alegria desse aluno ao experienciar esteticamente a leitura de todo um texto literário me deixou muito satisfeita, na verdade, realizada, principalmente quando completou seu depoimento declarando “...isso para mim foi uma experiência muito boa. Depois que eu terminei de ler esse livro fiquei muito feliz ...tenho certeza que eu vou ler muito mais agora. Com certeza

agora sim eu posso dizer: a leitura faz parte da minha vida” (Diário de campo, junho de 2008).

### 4.3 PROJETO *PASSEIO DA LEITURA*

Subsequente ao Projeto *Leitura, experiência e paixão* foi elaborado e desenvolvido o Projeto *Passeio da Leitura*, no turno vespertino, com os alunos de três 3ª séries na mesma escola em que lecionava pela manhã para as 8ª séries. Ao compartilhar com a professora Josiane Xavier, da 3ª C, sobre o projeto de incentivo à leitura que eu realizava com os alunos de 8ª séries, percebemos a importância de estendermos a iniciativa para alunos das três 3ª séries da escola, objetivando envolvê-los com a leitura literária e promover o processo catártico. Paralelo a entrevistas abertas aos alunos, eu e a professora Josiane analisamos as fichas de empréstimos da biblioteca da escola para os alunos das três 3ª séries. Verificamos que, no período de março a junho de 2008, dos noventa e quatro alunos matriculados, oitenta e nove tinham ficha na biblioteca; sessenta e cinco eram frequentadores assíduos dela; os demais demonstravam pouco interesse em ler e também dificuldades na realização do ato de ler em decorrência das deficiências provenientes à alfabetização. A investigação também evidenciou que, apesar do acervo da biblioteca ser diversificado, cinquenta e quatro dos sessenta e cinco alunos frequentadores, persistiam em ler e reler os mesmos livros, quase sempre os clássicos da literatura infantil. Este último fator angustiava muito a professora referida anteriormente. Para ela, os alunos tinham interesse em ler gêneros literários diferentes, mas como não conheciam outros autores e títulos acabavam não variando e nem ampliando o repertório de leitura de literatura. Isso nos levou a pensar a desenvolvermos com esses alunos um projeto de leitura literária que lhes proporcionasse idas à biblioteca escolar, leituras de outros gêneros literários e encontros com autores da literatura brasileira e capixaba, por meio da leitura literária de suas obras.

#### 4.3.1 Pensando o projeto

A elaboração e o planejamento do projeto foram realizados em parceria principalmente com as professoras colaboradoras da pesquisa – Miriam da 3ª B e

Josiane da 3ª C –, com a bibliotecária Léa e a auxiliar de biblioteca Renata nos horários destinados ao planejamento das aulas (PLs), no recreio, nos corredores e também no trajeto de retorno para casa, após as aulas, no início do segundo semestre letivo de 2008. A professora da 3ª A estava de licença médica nesta fase do projeto e somente participou do desenvolvimento dele<sup>20</sup>.

O Projeto *Passeio da Leitura* foi planejado para ser realizado em várias etapas: a primeira (no mês de agosto), a sensibilização dos alunos à leitura literária e apresentação dos livros escritos por autores capixabas; a segunda (no mês de setembro), a realização de um passeio ao Convento da Penha com momento para leituras; a terceira (nos meses de setembro e outubro), confecção de uma colcha de retalhos com partes da história que os alunos mais se identificaram e a quarta (no mês de novembro), culminância do projeto com uma mostra cultural.

#### **4.3.2 Desenvolvimento do Projeto *Passeio da Leitura***

##### **4.3.2.1 Primeira etapa: sensibilização dos alunos à leitura literária e apresentação dos livros escritos por autores capixabas**

Para começar o projeto, eu e as professoras das 3ª séries conversamos com os alunos durante duas aulas sobre nossas experiências com leitura literária. Nosso objetivo era envolvê-los e despertar neles o desejo de lerem, por isso falamos dos aprendizados adquiridos através da leitura literária, das histórias que aprendemos nos livros e que mais marcaram nossa vida, das sensações vivenciadas no momento da leitura de textos literários, de que no nosso estado havia escritores importantes que publicaram diversos livros interessantes. Além de contar histórias extraídas das leituras e as nossas vivências com a literatura, apresentamos nomes de livros e de autores da literatura brasileira e levamos para os alunos manusearem as histórias que mais gostamos de ler. Permitimos que nesse momento do projeto as crianças também socializassem suas experiências com leitura literária. Em sequência à aproximação dos alunos com a leitura literária, apresentamos-lhes alguns livros escritos por autores capixabas e seus respectivos autores: como *O gato xadrez* e

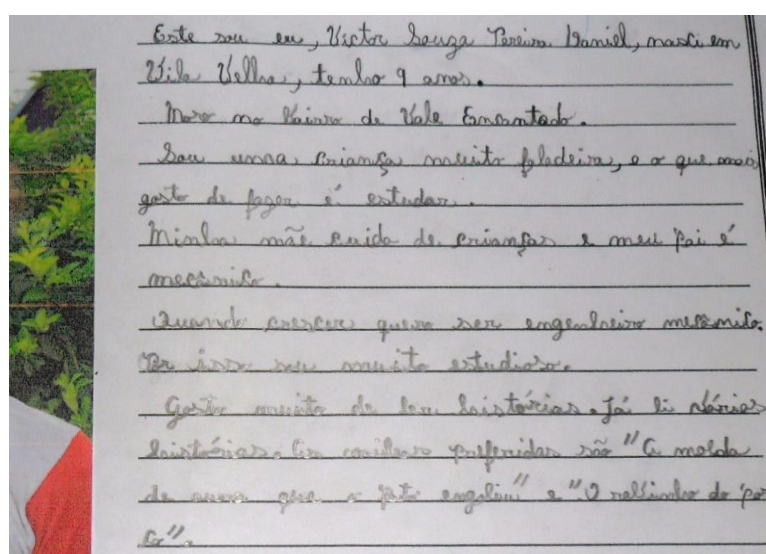
---

<sup>20</sup> Apesar do projeto de leitura literária ser realizado também com a turma da 3ª A, os dados coletados desta turma somente serão analisados na seção 4.3.3.1.

*Frajola e sua paixão*, de Francisco Aurélio; *Amar o mar* e *A casa rosa*, de Silvana Pinheiro e *Os pardais da capital*, de Luiz Sérgio Quarto. Assim, os alunos manusearam os livros, fizeram suas escolhas e começaram a ler. Esperava-se que a cada semana os livros fossem trocados entre os alunos durante as aulas destinadas para a leitura nas respectivas turmas, mas a troca ocorria a cada dois dias. Muitos alunos já a realizavam nas filas, no recreio ou nos intervalos de aula.

Na turma da 3ª C, a professora Josiane Xavier levou os livros para sala e os espalhou pelo chão e no apoio do quadro. Começou falando das histórias que leu na infância, da importância dessas na formação intelectual, emocional e moral de cada um. Logo após, apresentou alguns títulos com pequenas frases do tipo: “Esta é uma história de amor com um final surpreendente!”. Em seguida perguntava se alguém se interessava por aquele título. O que era seguido de um alvoroço, pois em todos os casos mais de um aluno se prontificava. Fez o mesmo com todos os outros livros. Cada aluno escolheu sua história, com direito a troca caso não gostasse do enredo. Depois de terminarem a leitura, os alunos passaram a contar para os colegas as histórias lidas. Isso aconteceu de forma surpreendente, pois a disputa por alguns títulos tornou-se acirrada. No dia seguinte, várias crianças chegaram à aula com material que pesquisaram na internet sobre os autores capixabas, recortes de revistas, desenhos e comentavam sobre o livro antes mesmo do momento destinado por nós. As crianças passaram a interessar-se tanto pelos autores que nas aulas de produção de texto começaram a produzir cartas para seu autor predileto. Faziam tudo com muito capricho, demonstrando euforia em poder dizer o que leram, do que gostaram, do que não gostaram e até mesmo enviando palavras de incentivo ao trabalho do autor contemplado por eles. De posse do material produzido pelas crianças a professora Josiane resolveu montar um álbum grande com as impressões de leitura. Cada aluno escreveu sua própria biografia e, além de falarem de suas vidas, relataram seus sonhos, preferências e o que mais lhes chamaram atenção nas leituras e nesse trabalho. Nas páginas desse grande álbum, em forma de livro, um texto autobiográfico e alguns trabalhos que as crianças produziram espontaneamente. Nessas produções observei que os alunos estavam realmente envolvidos com a leitura, que esta havia proporcionado momentos de sensibilização, fruição e reflexão, favorecendo autoconfiança para emitirem opiniões. Assim,

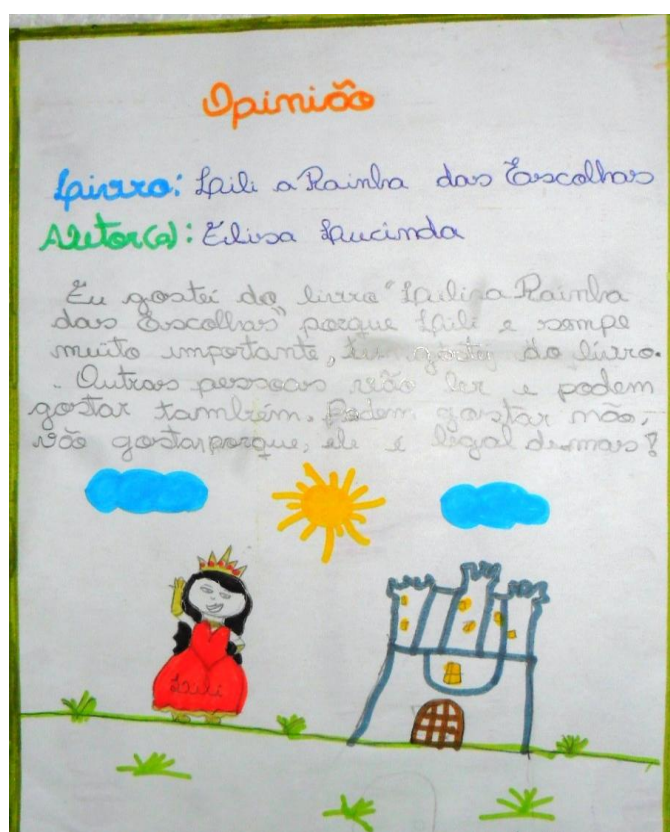
observei que nos textos produzidos as crianças fizeram questão de registrar suas impressões sobre as leituras realizadas e até mesmo sugerir que outros lessem também: “Gosto muito de ler histórias” (fotografia 6); “Esse livro é uma beleza, você tem que ler...” (fotografia 7); “Eu gostei do livro ‘Lili a rainha das escolhas’ porque Lili é sempre importante [...] Outras pessoas vão ler e podem gostar também. Podem gostar não, vão gostar porque ele é legal demais!” (fotografia 8).



Fotografia 6 – Texto autobiográfico produzido por um aluno



Fotografia 7 – Ilustração da história lida e sugestão de leitura realizadas por uma aluna



Fotografia 8 – Opinião escrita por uma aluna sobre o livro lido

Cabe destacar que a bibliotecária e a auxiliar de biblioteca desempenharam um papel de parceria colaborativa de valor inexorável, auxiliando-nos nos momentos de leituras com os alunos na biblioteca e na sala de aula e também na composição do acervo. Como a escola não dispunha de um acervo consistente de obras escritas por autores capixabas, a bibliotecária reuniu os livros necessários para a demanda de leitura do projeto através de empréstimos em outras bibliotecas escolares da rede municipal. Assim, havia pelo menos um livro para cada aluno manusear e ler.

#### 4.3.2.2 Segunda etapa: Convento da Penha – passeio e leituras

Um passeio ao importante ponto turístico do município de Vila Velha – Convento da Penha – constituiu a segunda etapa do projeto. O local escolhido é citado em um dos livros que compunha o acervo selecionado para as leituras: “O Fantasma do Convento”, uma lenda recontada por Sérgio Caparelli. Nas ladeiras que dão acesso ao histórico santuário, cercadas por resquícios originais da Mata Atlântica, com diversas espécies de plantas e animais silvestres, li o referido livro. Após visita e

informações históricas, descemos pela estrada de pedras e fizemos na Praça da Prainha de Vila Velha, que fica ao pé do Convento, um piquenique regado de mais histórias, ora contadas pelas professoras, ora pelas próprias crianças. Sem dúvida, essa foi uma atividade que proporcionou muito prazer a todos.



Fotografia 9 - Passeio e leituras no Convento da Penha

#### 4.3.2.3 Terceira etapa: confecção de uma colcha de retalhos

Acreditando que a leitura literária deva ser realizada na escola sem objetivar fins avaliativos ou ser vista como um produto, pensei inicialmente em desenvolver o projeto *Passeio da Leitura* em três etapas: sensibilização dos alunos à leitura; leitura de livros escritos por autores capixabas e passeio ao Convento da Penha com momentos de leituras. Todavia, ao compartilhar sobre o projeto com a diretora e ao planejar com as professoras, houve um apelo grande para que alguma atividade fosse realizada pelos alunos a partir das leituras feitas. Negocieei, então, que as atividades deveriam ser conduzidas sem obrigatoriedade e sem teor avaliativo. Procuramos fazer com que esse momento fluísse naturalmente. Os alunos expressariam através dos desenhos, pinturas, recortes e colagens as sensações vividas nas histórias. Assim, as crianças reuniram retalhos coloridos, lantejoulas, miçangas, fitas, botões e no dia marcado iniciaram a colagem em um retângulo de tecido da ilustração que representaria a parte da história que mais lhes marcou (fotografia 10). Todas as crianças se empenharam muito, contando sempre com o apoio das professoras e das bibliotecárias. Foi um momento de solidariedade, já que um procurava ajudar o outro naquilo em que sentia dificuldade, mas principalmente

um momento de trocas de opiniões referentes às leituras realizadas, o que proporcionou aos alunos amadurecimento e fortalecimento de suas percepções. Os trabalhos ficaram muito ricos, repletos de impressões e sensibilidade. Depois, uma mãe fez a junção das partes formando uma grande e linda colcha de retalhos.



Fotografia 10 – Confeção da colcha de retalhos na sala de aula



Fotografia 11 - Exposição da colcha de retalhos na biblioteca da escola



#### 4.3.2.4 Quarta etapa: culminância do projeto

A colcha, o grande álbum e os outros trabalhos realizados pelos alunos ficaram expostos para visitação de todas as turmas e da comunidade durante uma semana na biblioteca da escola. Nesses dias houve a apresentação de um vídeo com fotos, depoimentos e relatos de todo projeto, o que causou muito orgulho para as crianças e seus familiares.

Para encerrar, todos foram presenteados com a presença de Silvana Pinheiro, uma das escritoras capixabas mais admiradas pelas crianças, para uma tarde de conversa e de autógrafos. Um momento de muita emoção para os envolvidos e principalmente para dois alunos que nunca haviam feito a leitura de um livro e que se descobriram na história *A casa rosa*, dessa autora. Durante os depoimentos dos alunos ouvi declarações como: “Professora, a Silvana existe mesmo!”, “Ela é igual à gente!”, “Tia, a Silvana é de verdade. É por isso que ela escreveu aquele negócio de mãe...”, “Quando crescer, quero escrever igual a ela”, “Ver a Silvana é muita emoção, muito divertido...”. Isso permitiu constatar que a visita da escritora à escola concretizou a percepção das crianças de que a literatura é bastante próxima de nossa existência, nossas emoções, nossos sentimentos, uma vez que é produzida por um ser humano. Para alguns alunos o encontro com a autora despertou interesse em ler mais e também em escrever. Para finalizar o momento com a escritora as crianças fizeram uma homenagem a ela e também foram presenteadas com livros autografados por ela.



Fotografia 12 - Encontro da escritora capixaba Silvana Pinheiro com os alunos na biblioteca escolar

### 4.3.3 Algumas considerações sobre o Projeto *Passeio da Leitura*

Esse projeto, assim como o *Leitura, experiência e paixão*, tinha como objetivo inicial promover momentos de experiência estética com leitura literária para os alunos e investigar como que essa experiência se dá em diversos contextos e lugares. Entretanto, só foi possível ser realizado em todas as turmas participantes devido à parceria, que torna o projeto um trabalho colaborativo, servindo de experiência enriquecedora para os educadores da escola, educandos e pesquisadora da universidade. Nesse movimento, verifica-se que o desenvolvimento do projeto por meio de parceria colaborativa desencadeou um processo de formação continuada para as educadoras participantes, o que me permite afirmar que, nesse caso, a parceria colaborativa e a formação continuada se tornaram indissociáveis, firmando-se na “perspectiva de superar a racionalidade técnica, que tem colocado ao longo de muito tempo a universidade e a escola básica como instituições desarticuladas na formação do professor” (FOERSTE, 2005a, p. 92). O desenvolvimento das atividades de leitura literária com as turmas de 3ª séries foi muito gratificante para todos os envolvidos. Para a equipe, pelos resultados pretendidos alcançados, pela oportunidade de compartilharem experiências e por ressignificarem suas práticas; para os pais, em observarem o interesse de seus filhos pelo ato de ler e contemplarem o que produziram a partir da leitura literária; e para as crianças, pelo encantamento e emoções despertadas nas entrelinhas de uma história, que não se poderá tirar de suas vidas.

#### 4.3.3.1 Ressignificando práticas pedagógicas

O momento em que o professor pensa em sua prática, dialoga trocando ideias e socializando experiências, criam-se as redes coletivas de trabalho afirmando 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 profissão docente. Pautada em autores como Foerste (2005a), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e em minha experiência profissional no campo da educação, posso dizer que a formação continuada oferecida pelos órgãos públicos responsáveis, como Secretarias de Educação, por exemplo, geralmente fica restringida a teorias ou discussões distantes da realidade vivida pelos professores

nas escolas. Realidade muitas vezes permeada de incertezas e angústias. A professora Miriam Souza, da 3ª B, expressou no início do projeto uma enorme preocupação em participar. Apesar de todo seu empenho, ela alegava não saber como realizar uma atividade de leitura literária que proporcionasse prazer e despertasse em seus alunos o interesse. Demonstrava o querer fazer, mas dizia não saber como, chegando até a pedir a mim e a outros colegas da escola, que possuem habilidades para desenvolver trabalhos desse tipo, que os momentos de planejamento fossem reservados para orientações e formação continuada na escola.

Não consigo entender por que a escola não utiliza nos momentos de planejamento esse tipo de troca entre os profissionais. Em conversa com Rachel cheguei a dizer como seria interessante se ela continuasse nos orientando, em nossos planejamentos, diferentes formas de se trabalhar a leitura e a escrita. Sinto falta nas formações continuadas de propostas de trabalhos que realmente mexam com as crianças (Diário de campo, setembro de 2008).

Uma das afirmações dessa professora e também de outras, com as mesmas dificuldades, é que sentem que os educadores de séries iniciais deveriam ter formação em Letras- Português, pois percebem que os professores que são formados nessa área de conhecimento possuem mais desenvoltura e estratégias para realizar trabalhos com leitura na educação básica.

Às vezes chego a pensar que um professor de Língua Portuguesa tem em sua formação conhecimentos de suma importância relacionados à língua, que nós em nossa formação acadêmica temos um contato superficial, isso favorece para reprodução de enganos que vivenciamos quando alunos e depois reproduzimos quando professoras (Diário de campo, setembro de 2008).

No entanto, com o desenrolar do projeto no qual a parceria se fazia presente, a professora Miriam teve a oportunidade de refletir e ressignificar sua prática pedagógica. Isso pode ser verificado nas seguintes falas dela

É importante dizer que mudar não é fácil! Só para ter uma idéia, houve um momento no início do Projeto que disse às crianças: “Vocês lerão livros de autores capixabas, depois irão representar através de desenhos a parte que vocês mais gostaram”. Tudo bem. Quando Rachel chegou em nossa turma e, de forma descontraída, começou a perguntar às crianças sobre o livro que estavam lendo, de que autor era, o que acharam da história, etc, parou para ouvir pacientemente o que cada criança tinha para dizer conversando naturalmente com elas, vi que eu estava conduzindo de forma equivocada o trabalho e que algumas crianças, pela obrigatoriedade

que de certa forma passei para elas de terem que ler para desenhar, simplesmente escolheram o desenho de um dos livros, mas não haviam lido a história.

Nesse momento, confesso que fiquei muito envergonhada. Rachel entreviu no momento e eles entenderam a proposta e partiram para escolha do livro que realmente queriam ler.

Ouvir o diálogo de Rachel com meus alunos me fez sentir orgulho, satisfação de ver e ouvir como eles estavam apaixonados pelos textos que os autores produziram dizendo com muita propriedade do que foi bom, o que não foi bom na história, o que faria diferente se fossem eles os autores...

De repente, comecei a imitar o gesto de Rachel e passei a conversar com eles sobre as obras lidas e vi quanto potencial, quanto saber, quanto eles se envolveram (Diário de campo, setembro de 2008).

Nessa perspectiva, acredito que o projeto de parceria trabalhou no cotidiano da prática pedagógica da escola por meio de estratégias variadas, produzindo uma “reflexão auto-formadora” (NÓVOA, 1995), que viabilizaram a construção coletiva de alternativas dinamizando o cotidiano escolar e minimizando problemas educacionais históricos com leitura literária. Ainda em depoimento, a professora Miriam declara:

No magistério aprendi algumas estratégias de leitura que culminavam num relato pelas crianças da parte da história que mais gostou, registro da história através de desenho, texto fatiado, etc.

Nós professores temos que ter o cuidado de não transformarmos com nossos equívocos pedagógicos uma proposta de trabalho viva em algo sem significado, pela ansiedade de colocar um projeto ou uma proposta de trabalho em prática sem real envolvimento com o trabalho proposto (Diário de campo, setembro de 2008).

Como mencionado na seção 4.2.1, a realização do projeto *Passeio da Leitura* somente foi possível devido à parceria que ocorreu entre os sujeitos, dando vozes a eles e formando, assim, uma rede de fazeres e saberes com todos os sujeitos inseridos direta e indiretamente no desenvolvimento do projeto, sujeitos esses “praticantes”, que dialogaram com responsabilidade e criatividade, produzindo conhecimento o tempo todo e promovendo a experiência estética dos alunos com textos literários. Porém, vale ressaltar que há uma questão na parceria entre os sujeitos que considero bastante desafiadora: a possibilidade de haver sujeitos participantes, mas não totalmente “praticantes”. Os sujeitos que se identificam com a proposta estabelecem melhor a parceria. A literatura, com suas narrativas, constitui um espaço de diálogo e de rememoração (Benjamin, 1999b), que, assim como

Kramer (2000), acredito que contribui na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade, mas que com os adventos da modernidade, da correria e da “filosofia do urgente” nem sempre permite se constituir dessa maneira.

No desenrolar do projeto de leitura literária pude perceber que uma das três professoras não aceitou trabalhar em coletividade. Nesse caso, a parceria colaborativa não foi configurada, conseqüentemente, os alunos da 3ª A deixaram de experienciar momentos de descontração, de contato real com a leitura literária. As aulas aconteceram por acontecer, porque a professora precisava cumprir com suas obrigações profissionais, mas sem razão de ser. Os alunos dessa turma não tiveram momentos de leitura literária em que se permitisse que a experiência estética fosse concretizada. As atividades foram realizadas simplesmente porque haviam sido planejadas, mas sem dinamismo, sem entusiasmo ou alegria e sem proporcionar às crianças momentos de diálogos. A postura escolhida pela professora refletiu nas atividades, que ficaram simples, sem brilho, sem expressão e refletiram também no rosto das crianças que se mostraram apáticas, pouco envolvidas nas atividades de leitura literária ou conversas, por mais que eu, enquanto pesquisadora, procurasse conversar com elas sobre o caráter humanizador da leitura literária. Nos registros da biblioteca escolar, verifiquei que os alunos dessa turma frequentaram bem menos a biblioteca que os demais alunos envolvidos no projeto.

No Capítulo 3 pontuei que, já na década de 1930, Benjamin denunciava a perda da capacidade de narrar devido o definhamento da experiência do homem moderno. Compreendo que os alunos da 3ª A não tiveram momentos de verdadeira experiência (*Erfahrung*), aquela compartilhada, que se torna infinita, propagada, coletiva, assim como as demais turmas (3ª B e C) usufruíram, pois a professora regente não permitia que os alunos lessem sem a obrigação de ao final da leitura terem uma tarefa a cumprir. As crianças liam preocupadas com a atividade que teriam que realizar (produção de texto, ilustração, atividade linguística, etc), portanto o momento de leitura se encerrava em sua realização, tornando-se para elas apenas uma vivência (*Erlebnis*). O que é lamentável, uma vez que concordo com Kramer (2000, p. 20) quando coloca que a leitura literária “levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar”.

Gostaria de destacar que a parceria colaborativa instituída tanto no Projeto *Leitura, experiência e paixão* quanto no *Passeio da Leitura* não se trata do âmbito da formação inicial, que se preocupa em garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação docente, buscando alternativas acadêmicas que assegurem em alguma medida a indissociabilidade do binômio teoria e prática nos cursos de formação de profissionais do ensino na universidade (FOERSTE, 2005a), como evidenciada na pesquisa de Eliane Martins (2008), mas se estabelece em uma dinâmica de formação continuada.

A parceria ocorrida nos projetos de leitura literária analisados nesta pesquisa possui caráter colaborativo devido ao trabalho articulado entre a universidade (pesquisadora e professor orientador Erineu Foerste) e a escola básica, por meio de debates interinstitucionais; o acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; a criação de uma rede de formadores de campo, que são alguns dos princípios norteadores da parceria colaborativa (FOERSTE, 2005a, 2005b; FOERSTE, LÜDKE, 2003). Com a presença de representantes da universidade na escola básica, a parceria passou a ocorrer nos diálogos, nas trocas, nas idas de professores da escola à universidade para participarem de palestras, seminários, elaboração de artigos, apresentação de comunicação, processo seletivo para o mestrado em educação. Essas características da *parceria colaborativa* viabilizaram a introdução de novos sujeitos sociais, novos saberes e novos espaços-tempos de formação continuada. Acredito ainda que as experiências com os projetos de leitura relatados venham responder positivamente aos seguintes questionamentos levantados por Foerste (2005a, p. 89): A parceria colaborativa “representa um ganho para os professores?”, “Em que medida constitui numa referência para a profissionalização do trabalho docente?” e “Antes de mais nada, trata-se de possibilidades palpáveis de trabalho interinstitucional definidas e redefinidas para o professor da educação enquanto sujeitos na construção de sua identidade e autonomia profissional?”.

#### 4.3.3.2 Envolvimento da família

No decorrer do projeto fui percebendo que a parceria se estendia também para a família dos alunos e que sem ela a viabilidade das atividades ficaria comprometida.

A família se tornou parceira não somente ao permitir que os alunos participassem do projeto e saíssem da escola para realizar o passeio no Convento da Penha, como também se tornou parceira no movimento de incentivar a leitura literária aos alunos, levando-os mais vezes à biblioteca; adquirindo livros, revistas e jornais para que em casa pudessem ler. A mãe de uma aluna da 3ª C foi até a escola no momento da exposição dos trabalhos para agradecer e falar de como o projeto tinha sido importante para o desenvolvimento de sua filha, que além da dificuldade de aprendizagem passava por problemas de autoestima, pois a filha ao ler um livro se identificou com uma personagem que sofria desse mal. A experiência estética vivenciada pela aluna durante a leitura daquele livro fez com que ela conseguisse se entender melhor, superar as dificuldades e se fortalecer, tornando uma criança mais alegre e espontânea.

Percebo, então, uma questão: o movimento interno na escola promovido pelas atividades com leitura literária pode aos poucos ser articulado também com a comunidade, promovendo sensibilização da família através de palestras, de reuniões, panfletos esclarecedores sobre o trabalho com leitura literária que a escola está realizando. Isso seria uma ação na perspectiva da escola com a comunidade, com a família. Outra ação, que é um pouco institucionalizada, mas possível ser realizada, é a escola articular com a igreja, com comerciantes do bairro onde a escola está inserida, com associações de bairro, órgãos públicos do município, do estado, para que a leitura literária seja cada vez mais promovida. Os levantamentos dos programas e projetos de incentivo à leitura literária que realizei, mencionados no Capítulo 2, permitem-me pensar na possibilidade da escola levantar junto às hierarquias relacionadas acima subsídios para desenvolver ações e projetos com leituras de literatura de maior amplitude, que saiam do ambiente escolar e se expandam para toda comunidade.

O movimento colaborativo se dá tanto no âmbito institucional quanto nas relações entre as pessoas, aí a universidade está muito presente nas duas perspectivas: na dimensão familiar e da sociedade e na dimensão institucional propriamente da UFES, porque está certificando e credenciando o pesquisador. Na medida em que a escola compreende que a pesquisadora cumpre exigências colocadas pela universidade de realizar uma pesquisa para se obter o título de mestre e que essa

exigência institucional traz benefícios para a escola e comunidade, parece que está se construindo toda uma questão institucional mas, no entanto, as trocas entre os sujeitos da escola e os da universidade, as trocas nas leituras e nas aulas das disciplinas para cumprimento dos créditos pela pesquisadora podem promover uma construção de um projeto de educação pública de qualidade para todos. É um projeto intercultural onde muitas vozes se encontram, muitos rostos são mostrados. Entendo, então, que o desejo de construir possibilidades concretas de experiência literária na escola e fora dela se dá nesse movimento de articulação entre os sujeitos envolvidos, na medida em que são desafiados e que se deixam desafiar pelo desejo de construir outra proposta de escola, outro caminho criativo como uma possível saída, ainda que relativa, para práticas de leitura literária, ou seja, outro currículo na perspectiva de uma educação como *poiésis* (MARTINS, 1992), propondo mudança nos processos educacionais e educativos através da criatividade.

Acredito ser possível haver práticas adequadas com leitura literária na escola e em diversos espaços e contextos quando se busca a dimensão artística, estética da literatura, que é capaz de ressignificar a função constitutiva da educação e da escola, implicando, assim, a aprendizagem de novas formas de olhar, ler e criar a realidade atual. No desenrolar do Projeto *Passeio da Leitura* pude perceber que as ações com leitura literária causaram impacto nos alunos, com o despertar para a leitura; nos profissionais envolvidos com o projeto, que passaram a refletir e mudar suas práticas; em diversos professores, que começaram a dialogar sobre a importância da promoção da leitura na escola; e, principalmente, junto às famílias dos alunos das 3ª séries B e C, tendo em vista que iniciaram um novo ciclo criando e recriando suas realidades, pois os pais começaram a ler e liam também para os filhos, dispuseram-se a ir com eles à biblioteca escolar, incentivando a leitura e vibravam com o desenvolvimento intelectual dos filhos. Nesse sentido, concordo com Foerste (2005a) quando defende a necessidade de se elevar a escola à categoria de *locus* mais apropriado à constituição de uma epistemologia da prática profissional, articulando teoria e prática através de *redes de trabalho cooperativo*. Ainda segundo Foerste, faz-se necessário ter um “olhar mais plural e dinâmico” para superar a concepção de currículo como “menus ou catálogos” e para reconhecer o lugar de destaque que o professor deve estar nas tomadas de decisão que definem



programas, projetos, enfim, as grandes orientações curriculares oficiais. No dizer de Nóvoa (1995), uma “pedagogia centrada na escola”. Daí a importância da parceria colaborativa na construção de um ensino de qualidade que permita a inserção de novos sujeitos, novos saberes e novos espaços-tempos para a construção coletiva de alternativas e para a valorização do magistério como sujeito da profissão docente.

#### 4.3.3.3 Envolvimento dos alunos com a leitura literária

Como já visto no Capítulo 1, Magda Soares (2003) afirma que a leitura literária na escola precisa ser “desdidatizada” para que a experiência estética seja proporcionada aos alunos de maneira a alterar comportamentos, pensamentos, relações interpessoais e permitir que o leitor seja competente. Penso que a maneira, como as atividades com leitura literária são conduzidas na escola, pode influenciar muito na “educação do ser poético”, expandindo-se “pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética”, como declara sabiamente o poeta Carlos Drummond de Andrade (1974). Por meio de práticas adequadas de leitura literária na escola os alunos podem, ao mesmo tempo que olham para o mundo, problematizá-lo, buscar a construção, dar-lhe um novo sentido, uma vez que o olhar do sujeito se constrói no diálogo com o mundo e este se ressignifica a partir do olhar do sujeito. Isso representa um certo processo de inquietação presente no processo catártico da leitura literária. Penso que a catarse não tem somente sentido unilateral de satisfação, desligamento, prazer, mas possui também um aspecto forte de engajamento. Portanto, práticas adequadas com leitura literária sempre vêm acompanhadas por um processo de libertação. Por isso, concordo com Paulo Freire (2008) quando defende o caráter libertador, esse caráter emancipatório da educação. Os processos emancipatórios e de libertação são sempre fortemente marcados pela militância, pelo engajamento do sujeito na busca de um mundo melhor para todos. A catarse tem esse sentido dialético. Ao mesmo tempo que dá alívio, refrigério ao sujeito, tem o caráter de desafiar o sujeito a tomar decisões, a interagir, a se inquietar, a se mexer, o que nos permite dizer que o papel emancipatório da educação passa necessariamente pela experiência estética, pela educação literária do sujeito, de um processo em que o sujeito pode educar o sentimento e se tornar sensível (DUARTE JR., 1988).

A experiência estética com textos literários tem esse papel de educar os sentimentos do sujeito, tirá-lo do imobilismo, da alienação, da falta de interesse, pois se realiza na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (JAUSS, 2001b). Tanto no projeto *Leitura, experiência e paixão* quanto no *Passeio da leitura* pude observar o quanto os alunos se envolveram com o ato de ler. Segundo observação da bibliotecária Léa, eles passaram a procurar mais a biblioteca da escola para aquisição de empréstimos de livros. Os depoimentos abaixo são um recorte dos cinquenta e oito depoimentos gravados em áudio dos alunos que se envolveram no projeto e que demonstram um caráter otimista em relação à leitura literária.

É muito bom ler. A gente desenvolve. Assim... se tiver a toa, dentro de casa... você lê um livro... melhor do que tudo... do que ficar na rua... (Diário de campo, setembro 2008).

Ler é entrar em outro mundo, conhecer novas coisas, novos personagens... conhecer novas pessoas... novos lugares... (Diário de campo, setembro 2008).

Ler é uma coisa muito especial e eu me divirto lendo (Diário de campo, setembro 2008).

Nas falas das crianças pude verificar que por meio do processo catártico vivenciado nas leituras literárias os alunos puderam se libertar dos interesses práticos e das implicações do cotidiano e foram conduzidos pelo prazer da leitura literária “para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, 2001b, p. 81). Foram direcionados para o olhar “do novo” (BENJAMIN, 2002), que leva ao olhar da curiosidade, sem preconceitos e tabus. Apesar do envolvimento dos alunos das 8ª séries com o projeto de leitura literária, percebi que os alunos das 3ª séries participaram com mais afinco, eram mais eufóricos, demonstravam alegria e entusiasmo constantemente. A criança tem a sensibilidade de perceber o “novo”, por isso penso que a experiência estética com textos literários deva ser promovida pela família, desde cedo, e pela escola o tempo todo, para que as crianças cresçam experienciando momentos catárticos, singulares e significantes de transformação da singularidade, pois a “educação da criança exige: *ela deve abranger toda sua vida*” (BENJAMIN, 2002, p. 84) [grifos do autor].

Aliando a dimensão estética da leitura literária com a formação continuada do professor, penso que se tem aí duas grandes questões: trazer para o currículo a experiência estética literária para o aluno e também para a escola como um todo, para os professores que lá estão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”.

Chartier

Ao longo de minha formação e atuação docente fui acumulando algumas reflexões, muitas dúvidas e angústias diante dos problemas vividos no cotidiano da escola, que limitam e dificultam ações que promovem a emancipação dos alunos. Muitas das limitações são em decorrência de práticas pedagógicas inadequadas de leituras literárias que reforçam os mecanismos de regulação. A leitura literária precisa ser experienciada pelos leitores, respeitando as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, de visão de mundo, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores diante do texto, uma vez que a experiência com a leitura literária é individual, alterando de leitor para leitor e devendo acontecer naturalmente, observando o respeito à privacidade da relação do leitor com a obra. Quando se trabalha o texto literário com finalidades utilitárias de estudar a gramática da língua, fixar fatos históricos e biográficos ou atribuir determinada classificação a obras e autores, tem-se uma concepção abstrata e idealizada de língua e de linguagem. De maneira geral, de acordo com diversos estudiosos, os aspectos da leitura literária humanizada não são privilegiados pelos professores em suas práticas, principalmente porque o modelo de formação do profissional do ensino está intensamente marcado pela racionalidade técnica. Inúmeros estudos sobre leitura literária têm levantado questionamentos e apontado os porquês dos reducionismos pedagógicos. Entretanto, como transpor as dificuldades, os cerceamentos e a inadequação da escolarização da leitura literária? Isso continuava me incomodando. Busquei, então, nessa pesquisa compreender como experiências estéticas com leitura literária em diferentes lugares, momentos e contextos sociais e culturais são compreendidas por professores de uma escola pública de Ensino Fundamental. Para conduzir o longo caminho de investigações

procurei me pautar nas idéias e teorias de estudiosos como Walter Benjamin, Jauss, Nóvoa, Tardif, Paulo Freire, Erieneu Foerste.

Inicialmente, procurei fazer um breve resgate histórico da escolarização da leitura literária, colocando apontamentos e proposições de um grupo de estudiosos como Foerste (2005<sup>a</sup>), Perissé (2006), Paulino (2005), Paiva (2005), Soares (2003, 2005), Aguiar (2003), Osakabe (2003, 2005), Yunes (2002<sup>a</sup>), Machado (2002), Leahy-Dios (2000), Magnani (1989), Leite (1983, 2003), Rocco (1981), Zilberman (1988), Malard (1985) que têm se dedicado ao inesgotável debate sobre práticas de leitura literária na escola.

De acordo com Malard, a inadequada escolarização da leitura literária é uma herança histórica que se perpetua desde 1889, quando da inclusão da literatura brasileira no currículo escolar por meio da reforma educacional Benjamin Constant, em que o ensino seguia o da literatura da antiguidade clássica, com auxílio dos manuais de retórica, memorização de biografias, listagem de obras de escritores, poucas leituras e antologias adotadas como livros didáticos. Apesar disso, entendo que o professor possui um papel importante como mediador da literatura na escola e que as práticas inadequadas de leitura literária precisam ser ressignificadas, para que não haja a reprodução de um ensino de literatura que legitime os paradigmas dominantes de conhecimento do mundo e que, assim, acabe por diluir o potencial crítico da linguagem e da própria leitura.

Pensando na questão da reprodutibilidade da inadequada escolarização da leitura literária, Foerste (2005<sup>a</sup>) aponta a formação de professores como uma dimensão a ser considerada, uma vez que faltam políticas interinstitucionais que viabilizem a construção coletiva de alternativas na tentativa de dinamizar o cotidiano escolar para minimização dos problemas educacionais históricos. Essa problemática me conduziu a alguns questionamentos, importantes para a reflexão sobre as práticas escolares de leitura literária e, ao mesmo tempo, para pensar sua relação com as limitações da formação docente: Como reparar as brechas existentes na formação do professor que já esteja atuando? Como contribuir para que as práticas mecânicas, limitadas, tradicionais de leitura praticadas por professores sejam ressignificadas? Como forma de superar a lógica da racionalidade técnica que se opõe sempre ao

desenvolvimento de uma práxis reflexiva, António Nóvoa (1995) propõe que a formação dos professores deva ser de maneira contínua, não somente no momento da formação acadêmica, mas em todo o processo de formação pessoal, para que os professores possam pensar o que fazer enquanto fazem, para interferir na ação em movimento e repensar as estratégias de ensino.

Nesse sentido, Foerste (2005<sup>a</sup>) propõe a parceria colaborativa como uma alternativa de ressignificação de práticas de leitura literária na escola. Fundamentada nesses teóricos, em Benjamin e Jauss, descrevi e analisei dois projetos de leitura literária desenvolvidos em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Vila Velha. Para isso, usei como proposta metodológica de investigação a pesquisa-ação colaborativa e fundamentei as discussões na concepção de leitura literária polifônico-dialógica, humanizadora, libertária, emancipadora, promotora da experiência estética em sujeitos históricos.

Os projetos desenvolvidos tinham objetivo de efetuar práticas de leitura literária que promovessem a leitura com e por prazer em diversos lugares e contextos. Todavia, a condução do processo investigativo indiciou para mim que a pesquisa passa por 2 vieses: experiências de leitura literária em diversos lugares e contextos, através de projetos de leitura que visem a emancipação dos alunos e mudança das práticas pedagógicas através da formação continuada que ocorre pela parceria colaborativa.

O projeto *Leitura, experiência e paixão* mostrou ser possível desenvolver na escola atividades que promovam aos alunos a experiência estética com leitura literária e momentos de *catarse*. Em relação ao projeto *Passeio da Leitura* pude observar no decorrer do seu desenvolvimento que, além da promoção da leitura literária e do processo cartártico, o conceito de parceria colaborativa se fazia muito presente, uma vez que o projeto configurou-se em um trabalho articulado entre os diversos atores envolvidos com o ensino, formando uma “rede de formadores de campo” (FOERSTE, 2005<sup>a</sup>), com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do “professor associado”, desenvolvendo um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica. A experiência com parceria colaborativa mostrou que esse projeto tem uma proposta de humanização que passa pela tomada de consciência de nós mesmos, do outro e do mundo, na perspectiva de nossa autoria. Assim, a prática de

formação continuada pode constituir-se num espaço de interlocução entre a escola e universidade; pode ser um momento para tomada de consciência e pode ser um espaço que se constitua em experiência. A parceria colaborativa constituiu-se, então, em uma alternativa de formação continuada bastante significativa para discussões e debates sobre as experiências bem sucedidas, ou não, com leitura literária, gerando momentos de reflexão sobre as mesmas. As reflexões durante o projeto permitiram que as trocas de experiências entre sujeitos da escola básica e da academia se tornassem processos formadores de professores, uma vez que pensar sobre a própria prática permitiu-lhes uma ressignificação de suas práticas com textos literários. Outra questão observada nos dois projetos desenvolvidos é que espaços alternativos podem ser usados como alternativas para incentivar a leitura, para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária. Contato com textos literários em ambientes que proporcionem prazer pode promover no leitor uma relação de prazer também, ou seja, todas as vezes que o leitor pensar em ler, virá à mente a imagem, os sentimentos, sentidos prazerosos que experienciou naquele lugar especial. Acredito que exista uma relação entre o prazer que o ambiente proporciona com a leitura feita naquele lugar. Um sugere o outro, um está imbricado no outro. Da mesma forma, experiências negativas também terão vínculos, remeterão a experiências desagradáveis. Por isso, experiências de leitura em lugares fora da sala de aula são muito produtivas, pois a sala de aula geralmente soa a rigidez, severidade, obrigação. Espaços alternativos como praças, pátio, biblioteca, parques podem ser explorados como lugares especiais para a promoção da leitura literária, onde momento e lugar complementam-se favorecendo a atribuição de significados à leitura de literatura. O importante é democratizar a leitura, uma vez que, assim como diz Antonio Candido (2004, p. 191), todos têm direito à literatura “e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

## 6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida et al. **No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2000. p. 121-34.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy M. et al. (orgs.). **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003, p. 235-255.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

\_\_\_\_.; OLIVEIRA, L. D. de. Reunindo vozes da história de dissertações e teses na perspectiva da pesquisa-ação em trabalhos sobre processos de inclusão escolar: reflexões teórico-metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre-RS. **Anais....** Porto Alegre, 2008.

ALMEIDA-ABI, Fabiana Rached de. **Da literatura ao cinema: o sublime em lavoura arcaica**. **TriceVersa Revista do Centro Ítalo-Luso-Brasileiro de Estudos Lingüísticos e Culturais**. São Paulo, v. 2, n.1, p. 148-164, maio/out. 2008. Disponível em: <[www.assis.unesp.br/cilbelc](http://www.assis.unesp.br/cilbelc)>. Acesso em: 15 set. 2009.

ALVES, E. P. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1999. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 jul. 1974. Disponível em:



<[http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso06\\_aeducacaodoserpoetico.pdf](http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso06_aeducacaodoserpoetico.pdf)>.

**Acesso em: 26 jul. 2009.**

ARMELLA, Virgínia Aspe. Mímesis e kátharsis: eixos do conceito de eudaimonia na filosofia de Aristóteles. In: DUARTE, Rodrigo et al. (org.). **Kátharsis: reflexos de um conceito estético**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002. p. 56-70.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões>>. Acesso abr. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Ricardo Corrêa. Catarse e comunicação: sobre Jauss e Kant. In: DUARTE, Rodrigo et al. (org.). **Kátharsis: reflexos de um conceito estético**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002. p. 94-100.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Inter-textualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. rev. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Perspectiva, 1999a, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. rev. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2.ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 1999b. p. 114-9.

\_\_\_\_\_. Programa de um teatro infantil proletário. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 83-85.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante**. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 2, n. 4, p. 27-46, 1985.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRANDÃO, Heliana Maria Pina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica: 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. N.º 9.394, de 1996. Disposições Constitucionais, Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_. Lei do Livro. Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2003.

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.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 1999.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, v. 24. n. 9, p. 803-809, 1972.

\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 235-263.

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.

CASTANHEIRA, Pedro. **Rothko e o Sublime**. Lisboa: FCSH, 2003. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/deps/estudosalemaes/Pubs/P\\_Pedro\\_Castanheira\\_03\\_Set\\_2003.asp](http://www.fcsh.unl.pt/deps/estudosalemaes/Pubs/P_Pedro_Castanheira_03_Set_2003.asp)>. Acesso em: 01 set. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A. M. A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres. In: WARDE, M.J. (org.). **Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998.

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo**. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CONVENTO DA PENHA. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/03/31/convento-da-penha-es/>>; <<http://www.vilavelha.org/convento-da-penha.php>>. Acesso em 15 ago. 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

EVANGELISTA, Aracy M. et al. (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de escolarização da leitura literária. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO,

24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt10>>. Acesso em: 6 abr. 2007.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima; MOREIRA, Rachel Curto Machado; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conversas sobre políticas de incentivo à leitura de alguns municípios da Grande Vitória-ES – Tecendo um fragmento de toda a trama. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24. CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009.

FIORENTINI, Dário. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Ensino de literatura: resistências, identidades e interculturalidade**. CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 1., 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: Grupalfa/UFF, 2005b. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_; LÜDKE, Menga. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, Campinas, v. 8, n. 4, p. 163-182, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 4. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. rev. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

GIROTTI, Vanessa. C., MELLO, Roseli. R. Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30ª, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. **Letramento literário:** mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da Faced**, Salvador, v. 10, n. 9, p. 103-115, 2005.

HATOUM, Milton. Não há literatura sem memória. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 4, n. 9, p. 2-4, jun. 2008. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_. A estética da recepção: colocações gerais. In: \_\_\_\_\_. **A literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b. p. 43-61.

\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **A literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c. p. 63-82.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado, USP. Vitória, PPGE, 2002.

\_\_\_; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Petrópolis. **Anais...** Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: NEESP, 2006.

\_\_\_. et.al. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do (a) educador (a). In: SILVA, Circe Mary Silva da et al.; pesquisadores colaboradores, FAUNDEZ, Antonio et al. **Metodologia da pesquisa em educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 1 CD-ROM.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOEHLER, Andressa Dias. **Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares**: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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. 2008.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** Niterói: EdUFF, 2000.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003, p.17-25.

LETRAS DE LUZ. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/fvc/letrasdeluz/paginafixa/letrasluzfixo\\_278003.shtm](http://revistaescola.abril.com.br/fvc/letrasdeluz/paginafixa/letrasluzfixo_278003.shtm)>. Acesso em: 10 dez. 2008.

LIMA, Eunice Negris. **Representações e práticas de incentivo à leitura no Espírito Santo, no período de 1997 a 2005.** 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LONGINO. **Do sublime.** Tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÜDKE, M. A socialização profissional de professores em meio a interdependências e indeterminações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, C. A. da (orgs.). **Formação do professor.** São Paulo: UNESP, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura na escola: entre as escolhas dos alunos e as escolhas para os alunos. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sergio Roberto. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 71-78.

\_\_\_\_. **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no segundo grau: problemas e perspectivas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica.** 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poiésis*.** São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin.** 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MICHELETTI, Guaraciaba (org). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

NETO, João Cabral de Melo. **O melhor da poesia brasileira.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

NEVES, Guilherme Santos. **História popular do Convento da Penha.** Vitória: Cooperativa Editora "Livros do Espírito Santo", 1958.



NIAS, J. Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity. In: BALL, S; GOODMAN, I. (Orgs.). **Teachers lives and careers**. Londres: Falmer Press, 1985. p. 105-119.

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.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de; MATZENBACHER, Tatiana. A experiência estética da leitura. **Entrelinhas**. Rio Grande do Sul, ano 4, n. 2, jul/dez. 2007. Disponível em: < <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=7&s=9&a=48>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003. p. 26-31.

\_\_\_\_\_. Poesia e Indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras Literárias: Discursos Transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.37-54.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. et al. (orgs). **No fim do século: a diversidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça. (org.). **O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores.** Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

\_\_\_\_\_. Para que serve a literatura infantil? **Presença pedagógica.** Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 51-57, jan./fev. 1999. Disponível em: < <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/25.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras Literárias: Discursos Transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.29-34.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** Trad. Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA. Disponível em: < [www.pnll.gov.br](http://www.pnll.gov.br)>. Acesso em 15 nov. 2008.

PRÊMIO VIVALEITURA. Disponível em: < [www.premiovivaleitura.org.br](http://www.premiovivaleitura.org.br)>. Acesso em: 10 dez.2008.

PUENTE, Fernando Rey. A kátharsis em Platão e Aristóteles. In: DUARTE, Rodrigo et al. (org.). **Kátharsis: reflexos de um conceito estético.** Belo Horizonte: C/Arte, 2002. p. 10-27.

QUARTO, Luiz Sergio. **Os pardais da capital.** São Paulo: Grafer, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_1413-2478/Ing\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/Ing_pt/nrm_iso)>. Acesso mar. 2009. e em fevereiro de 2010.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **O gato xadrez.** São Paulo: Miguilim, 2001.

\_\_\_\_\_. **Frajola e sua paixão.** São Paulo: RHJ, 2002.

ROCCO, Maria Tereza F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA. Biblioteca Transcol chega ao Terminal São Torquato. Disponível em: <[http://www.secult.es.gov.br/?id=/noticias/materia.php&cd\\_matia=1836](http://www.secult.es.gov.br/?id=/noticias/materia.php&cd_matia=1836)>. Acesso em: 02 de maio de 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

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.

SOARES, Magda. A Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy M. et al. (orgs.). **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003a. p.17-48.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003b.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-34.

TAETS, Silvana Pinheiro. **A casa rosa**. São Paulo: DCL, 2004.

\_\_\_\_\_. **Amar o mar**. São Paulo: DCL, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002a.

\_\_\_\_\_. Função do leitor: a construção da singularidade. In: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002b. p. 114-9.

\_\_\_\_\_; OSWALD, Maria Luiza (org.) **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Leitura como experiência. In: \_\_\_\_\_. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003b. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. 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.

WALTY, Ivete Lara Camargo. Literatura e Escola: Anti-Lições. In: EVANGELISTA, Aracy M. et al. **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2001. p.49-58.

\_\_\_\_\_. Os sentidos da leitura. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v.1, n.4, p.23-37, jul./ago. 1995.

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>>. Acesso em: 07 de fev. 2010.

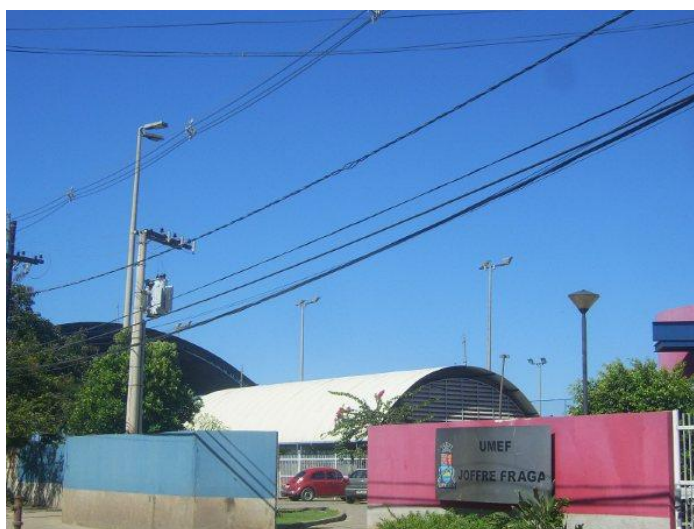
ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura.** 1.ed. 2.imp. São Paulo: Ática, 2004.

## ANEXO 1

### UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “JOFFRE FRAGA”



Fachada da escola



Corredor e ala de salas de aula

**ANEXO 2****QUESTÕES DA ENTREVISTA COM USUÁRIOS DA BIBLIOTECA TRANSCOL****INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES**

PROJETO DE PESQUISA: *EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: DIÁLOGOS COM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA*

ALUNA: RACHEL CURTO MACHADO MOREIRA

ORIENTADOR: ERINEU FOERSTE

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nº. da entrevista: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem. (  ) Masc. (  )

Estudante (  ) Ocupação profissional: \_\_\_\_\_

1. O que lhe move procurar uma biblioteca?
2. O que você sente quando está em contato com a leitura? Quais sensações, sentimentos?
3. Quando não tinha a Biblioteca Transcol você freqüentava outras bibliotecas ou outros ambientes de leitura?
4. Antes da biblioteca você lia? Caso sua resposta seja sim, o quê? Caso sua resposta seja não, por quê?
5. Procurar uma biblioteca faz com que você aumente o contingente de leitura?
6. Com que frequência você procura a Biblioteca Transcol?
7. Quais fatores o(a) impedem de ler?
8. Qual foi sua experiência mais marcante com leitura? Você lembra em que época ocorreu?
9. Que relação você faz ou já fez da sua vida, do seu cotidiano com o que você lê na literatura?
10. Já teve alguma experiência de ter estranhamento em relação à leitura? Como foi? Que atitudes tomou?

11. O que você acha de iniciativas como essa, de implantar bibliotecas bem mais perto da população?
12. A partir de quando seu gosto se despertou?
13. Como você consegue tempo para ler?
14. Como você consegue ler no ônibus, em meio a barulho, trânsito, com pessoas a sua volta?
15. O que você sente ao ler?



**ANEXO 3**

**BIBLIOTECA DA UMEF “JOFFRE FRAGA”**



Panorâmica da biblioteca escolar



Biblioteca escolar

## ANEXO 4

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS – ALUNOS DAS 3ª SÉRIES

Senhores pais ou responsáveis,

Durante os meses de outubro e novembro deste ano as professoras das 3ª séries Josiane Xavier Theláu, Mirian Souza de Almeida e Valdirene de Fátima Valim Mello juntamente com a bibliotecária Léa Marta Santana Pereira, a professora de Espanhol e auxiliar de biblioteca Renata Sgarsoni e a professora de Língua Portuguesa e mestranda em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Rachel Curto Machado Moreira, desenvolveram um projeto de leitura de livros infantis escritos por autores capixabas com os alunos das 3ª séries da UMEF “Joffre Fraga”. Esse projeto também faz parte da pesquisa de Mestrado da professora Rachel e compreende idas à biblioteca da UMEF “Joffre Fraga”, Passeio da Leitura ao Convento da Penha e à Prainha de Vila Velha, aulas de leitura e produção de texto na sala de aula e pátio da escola. As atividades foram registradas em vídeos e fotos.

Pedimos a sua autorização para usar as imagens numa breve edição fílmica e mural a serem divulgados em uma mostra na escola e no momento da dissertação (publicação da dissertação, defesa de dissertação, congressos, escolas e órgãos de cultura) sem fins comerciais.

Esperamos contar com a compreensão de vocês.

Agradecemos desde já.

Atenciosamente,

Equipe Organizadora do Projeto.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que autorizo a utilização das imagens do(a) meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ gravadas e fotografadas durante o Projeto de Leitura na UMEF “Joffre Fraga” em outubro e novembro/2008 para serem utilizadas integralmente ou em partes na edição de um pequeno vídeo e em murais da UMEF “Joffre Fraga” bem como para fins acadêmicos (publicação na dissertação, defesa de dissertação, congressos, escolas e órgãos de cultura) na pesquisa de Mestrado da professora e mestranda Rachel Curto Machado Moreira.

Vale Encantado, Vila Velha-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

## ANEXO 5

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS – ALUNOS DAS 8ª SÉRIES

Senhores pais ou responsáveis,

Durante este ano, a professora de Língua Portuguesa e mestranda em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Rachel Curto Machado Moreira juntamente com a bibliotecária Léa Marta Santana Pereira a professora de Espanhol e auxiliar de biblioteca Renata Sgarsoni desenvolveram um projeto de leitura com os alunos das 8ª séries da UMEF “Joffre Fraga”, compreendendo idas à biblioteca da UMEF “Joffre Fraga”, Passeio da Leitura à Prainha de Vila Velha, aulas de leitura e produção de texto na sala de aula e pátio da escola. As atividades foram registradas em vídeos e fotos.

Pedimos a sua autorização para usar as imagens numa breve edição fílmica e mural a serem divulgados em uma mostra na escola e no momento da dissertação (publicação da dissertação, defesa de dissertação, congressos, escolas e órgãos de cultura) sem fins comerciais.

Esperamos contar com a compreensão de vocês.

Agradecemos desde já.

Atenciosamente,

Equipe Organizadora do Projeto

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que autorizo a utilização das imagens do(a) meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ gravadas e fotografadas durante o Projeto de Leitura na UMEF “Joffre Fraga” em outubro e novembro/2008 para serem utilizadas integralmente ou em partes na edição de um pequeno vídeo e em murais da UMEF “Joffre Fraga” bem como para fins acadêmicos (publicação na dissertação, defesa de dissertação, congressos, escolas e órgãos de cultura) na pesquisa de Mestrado da professora e mestranda Rachel Curto Machado Moreira.

Vale Encantado, Vila Velha-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do Responsável

**ANEXO 6****AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA E USO DE IMAGENS COM USUÁRIOS DA  
BIBLIOTECA TRANSCOL****AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que autorizo a utilização das imagens gravadas e fotografadas durante entrevista nos meses de maio e junho de 2010 para serem utilizadas integralmente ou em partes na pesquisa de Mestrado da mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo Rachel Curto Machado Moreira, que investiga a experiências com leitura literária em diversos lugares e contextos, para fins acadêmicos (publicação na dissertação, defesa de dissertação, congressos, escolas e órgãos de cultura).

Vitória-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura

**ANEXO 7****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente termo, eu, \_\_\_\_\_  
residente à rua \_\_\_\_\_,  
Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, portador(a) do  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ concedo informações através de  
entrevista e/ou questionário para utilização destinada a fins de pesquisa acadêmica  
desenvolvida pela mestranda Rachel Curto Moreira Machado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura

## ANEXO 8

### VISITA AO PROJETO “MUNDO MÁGICO DA LEITURA”



Visita ao pólo do Projeto “Mundo Mágico da Leitura”. Da esquerda para direita: Secretária Municipal de Educação Maria Alice C. Guilherme, Subsecretária Municipal de Educação Luisa S. Berger; coordenadoras do projeto Selma Topfer (Fada Ester) e Rosemaire Silva; pesquisadora Rachel Moreira; estagiária Lisandra Bausen; profª Aparecida Mª Silva e pesquisadora Adriana Hartuwig. Abaixo, profª Rosalina Koelhert e profª Maria Lúcia Giovanelli.



Biblioteca Itinerante



Crianças em momento de leitura



Livro produzido por crianças que receberam a visita do projeto