

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

**LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO**

**A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A  
UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**VITÓRIA**

**2012**

**LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO**

**A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A  
UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Professores.

VITÓRIA  
2012

**LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO**

**A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A  
UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese aprovada em 19 de novembro de 2012.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabíola Simão Padilha Trefzger  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Bernd Fichtner  
Universidade de Siegen - Alemanha

---

Profª. Dra. Delaine Cafiero Bicalho  
Universidade Federal de Minas Gerais

### **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Inteligência Suprema, por mais essa oportunidade de crescimento e pela certeza de que somos sempre assistidos por sua infinita bondade.

A minha família e aos meus amigos, em especial ao Rogério Maia, Isaura Monteiro e Ana Maria Ribeiro Furtado pelo carinho e pelo apoio com os conhecimentos em língua estrangeira.

Ao Erineu Foerste, orientador e amigo, que se mostrou sereno e confiante em nossos encontros e soube conduzir a pesquisa com competência e convicção da importância do professor nos diálogos entre a universidade e a escola pública.

Aos alunos do 8º período/2010 do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo e aos alunos do curso de Pedagogia/2011 da Escola Superior Aberta do Brasil, pela participação como sujeitos dessa investigação. A contribuição nas oficinas literárias foi a confirmação da relevância do trabalho conjunto e dialógico na pesquisa em educação.

Aos colegas e professores da turma 7 do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela interlocução e partilha das angústias e das experiências.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marcílio Dias e do Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante - pela compreensão de algumas ausências e pela flexibilidade dos horários de trabalho. Sem esse apoio, certamente o ânimo e os resultados da pesquisa seriam outros.

Às bancas de qualificação I e II, compostas pelos professores Dra. Cleonara Maria Schwartz , Dra. Delaine Cafiero Bicalho, Dra. Fabíola Simão Padilha Trefzger e Dra. Gerda Margit Schütz Foerste, figuras essenciais na construção desta tese. Suas orientações seguras e amigas confirmaram o quão valioso é o

diálogo para as produções acadêmicas, além de revelarem a boa vontade e disposição em se fazerem presentes sempre que solicitadas.

Ao grupo de pesquisa Culturas, Parceira e Formação de Professores do Campo pela abertura ao diálogo e pelo apoio nos momentos de qualificação propostos pelo PPGE.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação, a quem recorremos sempre e por quem somos atendidos com paciência e dedicação.

*Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.*

Marisa Lajolo

*Literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras.*

Antônio Cândido

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

---

C331I Carvalho, Leticia Queiroz de, 1964-  
A leitura literária em espaços não escolares e a universidade :  
diálogos possíveis para novas questões na formação de  
professores / Leticia Queiroz de Carvalho. – 2012.  
290 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Professores –  
Formação. 5. Linguagem. I. Foerste, Erineu. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo o ensino de literatura na formação de professores, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a Universidade e os espaços não escolares, a partir da crença no viés social da literatura e da leitura que não se configura apenas no interior do ambiente escolar, perpassando, pois, nossas relações e práticas sociais (BENJAMIN, 1996; FREIRE, 1987, 1996). Buscam-se responder questões como: é possível estabelecermos diálogos entre a literatura trabalhada na Universidade e a literatura vivida em espaços não escolares? Que professor de Literatura e Língua Portuguesa pretende-se formar nos cursos de graduação? Que mudanças poderiam ser realizadas nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar? Para desenvolver esta pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, cujo foco centra-se na observação participante, com intervenção e com algumas particularidades da pesquisa-ação. Nossas ações investigativas aconteceram por meio de oficinas literárias com graduandos de Letras e Pedagogia, em espaços não formais de educação – asilos, casas de passagem, casas de cultura e outros – espaços que nos permitiram um movimento exotópico (BAKHTIN, 2000, 2010) a partir da articulação entre as diferenças advindas dessas práticas de leitura e as questões provocadoras de uma redefinição da profissionalidade docente (NÓVOA, 1992, 2002, 2009; ZEICHNER, 1997, 2000, 2008). Os resultados apontam para a reformulação dos estágios supervisionados devem estar pautadas em debates que promovam a integração do professor de Literatura em qualquer espaço social que permita seu movimento consciente e responsável de participação na cultura.

Palavras-chave: Educação, Leitura, Literatura, Formação de Professores e Linguagem.



## **ABSTRACT**

The research presents as its main point the teaching of literature in teacher development. It tells about the relationship between the University and non-school spaces. It starts from the belief in the social aspects of literature and reading that not only sets in within the school environment, showing therefore our relations and social practices (BENJAMIN, 1996; FREIRE, 1987, 1996). We seek to answer questions like: is it possible to establish dialogues between literature at the University and the one that exists in non school spaces? What kind of Portuguese Language and Literature teacher we aim to form in graduation courses? What changes could be made during supervised periods in both Portuguese and Pedagogy courses from the insertion of literary reading in social projects that go beyond the school environment? To develop this research, it was chosen the qualitative research methodology, which focuses participant observation and intervention and also with some peculiarities of action research methodology. Our investigative actions occurred in literary workshops with graduation students of Literature and Pedagogy, in non formal education spaces - nursing homes, group homes, and other cultural centers - places that allowed us an outside movement (BAKHTIN, 2000, 2010) coming from the articulation of differences among these reading practices which showed provoking issues for a redefinition of teaching as a profession (NÓVOA, 1992, 2002, 2009; ZEICHNER, 1997, 2000, 2008). The results indicate the reformulation of supervised periods should be guided by discussions that should promote the integration of the literature teacher in any social space which allows any conscious and responsible movement while participating in culture.

**Keywords:** Education, Reading, Literature, Teacher Development and Language.

## RESUMEN

La pesquisa tiene por objetivo de los direccionamientos de la enseñanza de la literatura en la formación de profesores, en lo que dicen respecto a las relaciones establecidas entre la Universidad y los espacios no escolares, a partir de la creencia en el bias social de la literatura y de la lectura que no se configura solamente en el interior del ambiente escolar, avanzando, pues, nuestras relaciones y prácticas sociales (BENJAMIN, 1996; FREIRE, 1987, 1996). Se busca responder cuestiones como: ¿es posible establecernos diálogos entre la literatura trabajada en la Universidad y la literatura vivida en espacios no escolares? ¿Qué profesor de Literatura y Lengua Portuguesa se pretende formar en los cursos de graduación? ¿Qué cambios podrían ser realizados en las prácticas supervisadas de Letras-Portugués y Pedagogía a partir de la inserción de la lectura literaria en proyectos sociales que extrapolan el universo escolar? Para desarrollar esta pesquisa, utilizó como metodología la pesquisa cualitativa, cuyo foco es centrado en la observación participante, con intervención y con algunas particularidades de la pesquisa-acción. Nuestras acciones investigativas acontecieron por medio de talleres literarias con alumnos de graduación de Letras y Pedagogía, en espacios no formales de educación – asilos, centros de reinserción, casas de cultura y otros – espacios que nos permitieran un movimiento isotópico (BAKHTIN, 2000, 2010) a partir de la articulación entre las diferencias venidas de esas prácticas de lectura y las cuestiones provocadoras de una redefinición de la profesionalidad docente (NÓVOA, 1992, 2002, 2009; ZEICHNER, 1993, 1997, 2000, 2008). Los resultados indican que la reformulación de las prácticas supervisadas deben estar pautadas en debates que promuevan la integración del profesor de Literatura en cualquier espacio social que permita su movimiento consciente y responsable de participación en la cultura.

Palabras-llave: Educación, Lectura, Literatura, Formación de Profesores y language.

## SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.. ..... 16

INTRODUÇÃO ..... 20

**CAPÍTULO 1: A PESQUISA: DAS ORIGENS À CONSTITUIÇÃO DO CÓRPUS DE ANÁLISE.....35**

1.1 O porquê da pesquisa .....35

1.2 Metodologia proposta para o estudo .....46

1.3 A constituição do *corpus* de análise..... 53

1.3.1 Procedimentos de produção dos dados .....54

1.4 Sujeitos da pesquisa.....62

1.5 Os Cenários da pesquisa.....66

1.5.1 A Casa de Acolhida Construindo Caminhos .....66

1.5.2 O Centro de Apoio Social à Infância – Casa Viva .....68

1.5.3 A Casa da Cultura e Cidadania.....69

1.5.4 O Instituto Luiz Braille do Espírito Santo .....70

1.5.5 A Fundação de Amparo e Assistência à Velhice .....72

1.5.6 O Projeto Pão e Vida .....73

1.5.7 A Universidade Federal do Espírito Santo – UFES .....74

1.5.8 A Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB.....76

**CAPÍTULO 2: A NATUREZA SOCIAL DA LITERATURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....78**

2.1 Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: interlocuções possíveis .....78

2.2 Walter Benjamin e a leitura literária ..... 93

2.3. Base teórica para análise dos dados .....101

**CAPÍTULO 3: LITERATURA, ENSINO E ESPAÇOS NÃO FORMAIS: ALGUMAS CONCEPÇÕES .....106**

3.1 Um diálogo com as produções sobre leitura, ensino e formação do leitor .....106

3.2 A leitura em espaços não formais: as produções acadêmicas no cenário educacional .....131

3.2.1 O que é espaço não formal? .....131

3.2.2 As experiências com a leitura literária em espaços não formais .....139

**CAPÍTULO 4: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES ..... 146**

4.1. Oficinas de leitura –Turma de Letras – 2010 .....	146
4.1.1 Projeto I - A arte literária para além dos limites da sala de aula: um projeto de intervenção com as crianças da casa de acolhida.....	148
4.1.2 Projeto II – O livro maravilhoso das meninas.....	152
4.1.3 Projeto III – Oficina de Lírica: vamos brincar de poesia?.....	156
4.2. Oficinas de Leitura – Turmas de Pedagogia – 2011 .....	166
4.2.1 Oficinas de Leitura – Instituto Luiz Braille do Espírito Santo .....	168
4.2.2 Oficinas de Leitura na Fundação de Amparo e Assistência à Velhice .....	183
4.2.3 Oficinas de Leitura – Projeto Pão e Vida.....	196

**CAPÍTULO 5: LEITURA E ENSINO NA CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA ..... 202**

5.1 Por que ser professor? .....	203
5.2 Docência: expectativas e anseios .....	211
5.3 Ler para além da escola .....	213
5.4 Experiências de estágio e docência .....	218
5.5 Concepções sobre a docência .....	222

**CAPÍTULO 6: LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 231**

6.1 Avaliando a prática .....	232
6.2 Apontando caminhos para novas experiências .....	233
6.3. Repensando a prática- Mais críticas e sugestões .....	238

**CAPÍTULO 7: REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE ..... 241**

7.1 A leitura literária em espaços não formais no processo de formação docente .....	241
7.2 A experiência de leitura em espaços não escolares e diferentes sentidos para as práticas de leitura literária .....	246

**8. APONTAMENTOS PARA DISCUSSÃO..... 253**

**9. REFERÊNCIAS ..... 261**

**10- APÊNDICES ..... 277**

**11- ANEXOS..... 286**

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 -** Paralelo entre características da pesquisa qualitativa na concepção de Bogdan & Biklen (1982) e as particularidades do nosso estudo ..... 47
- Quadro 2 -** Paralelo entre a observação participante na abordagem qualitativa na concepção de Gajardo (1990) e as particularidades da presente pesquisa.....49
- Quadro 3 -** Paralelo entre características da pesquisa ação na concepção de Thiollent (2003) e as particularidades da presente pesquisa .....50
- Quadro 4 -** Categorias propostas para análise de dados e suas respectivas perguntas presentes no questionário proposto aos sujeitos da Pesquisa .....56
- Quadro 5 -** Questões propostas nessa pesquisa para as entrevistas semiestruturadas individuais .....60
- Quadro 6 -** Questões propostas nessa pesquisa para as entrevistas coletivas ..... 60
- Quadro 7 -** Cronograma Pesquisa no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado de Português II - 2º Semestre/2010.....146
- Quadro 8 -** Cronograma e gêneros escolhidos para as oficinas no Instituto Luiz Braille do ES .....170
- Quadro 9 -** Cronograma e gêneros escolhidos para as oficinas na Fundação de Amparo e Assistência à Velhice– FAAVE.....184
- Quadro 10-** Comparativo entre as razões da escolha profissional pelos sujeitos da pesquisa - Subcategoria: Gosto pela área específica e pela docência .....204
- Quadro 11-** Comparativo entre as razões da escolha profissional pelos sujeitos da pesquisa – Subcategoria: Critério Econômico/Formação Profissional .....209

<b>Quadro 12-</b>	Participação dos sujeitos da pesquisa em projetos de leitura para além da escola .....	214
<b>Quadro 13-</b>	Razões da não participação dos sujeitos da pesquisa em projetos de leitura para além da escola .....	216
<b>Quadro 14-</b>	Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a Docência - Subcategoria: Critério afetivo .....	222

### **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 15-</b>	Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a Docência - Subcategoria: Critério Intelectual .....	225
<b>Quadro 16-</b>	Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a Docência- Subcategoria: Critério Político .....	228

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ASSEMER** – Associação Evangélica Pró Meninos e Meninas de Rua

**ESAB** – Escola Superior Aberta do Brasil.

**EL** – Estudantes de Letras.

**EP** – Estudantes de Pedagogia.

**FAAVE** – Fundação de Amparo e Assistência à Velhice.

**PPGE**- Programa de Pós-Graduação em Educação

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O ensino de literatura na formação de professores, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a Universidade e os espaços não escolares constitui o objeto desta pesquisa. Acredito que existe um viés social da literatura e da leitura que não se configura apenas no interior do ambiente escolar, perpassando, pois, nossas relações e práticas sociais.

Isso pressupõe um trabalho conjunto e permanente entre universidade, escolas e espaços diversificados – bibliotecas, museus, hospitais, salas de leitura, cursos de formação, escolas, praças, centros comunitários – nos quais os discursos renovam as formas do trabalho com a Literatura.

Em decorrência dessa crença, realizei um trabalho de campo, no qual foram realizadas oficinas de leitura em espaços não escolares com alunos do 8º período dos cursos da graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e os alunos do 2º período do curso de Pedagogia, da Escola Superior Aberta do Brasil, ambas situadas no Espírito Santo - em que foi estabelecido um diálogo entre a Literatura trabalhada na Universidade e os espaços não formais de leitura.

O relato e análise dessas experiências, bem como uma revisão bibliográfica acerca dos projetos de leitura possíveis entre universidade, escola e espaços não escolares constituem uma das linhas centrais desta pesquisa, que detalho nos capítulos que compõem este trabalho.

Apresento na **Introdução** uma narrativa da minha trajetória na vida acadêmica, por considerar que tal relato compõe minhas escolhas teóricas e práticas desta pesquisa. Algumas inquietações acompanham meu percurso docente e motivaram o meu interesse pelo objeto literatura/ensino/formação de professores, e constituem-se nessa pesquisa por questionamentos tais como: É possível estabelecermos diálogos entre a literatura trabalhada na Universidade e a literatura vivida em espaços não escolares? Que professor de



Literatura e Língua Portuguesa pretende-se formar nos cursos de graduação? Como destacar a função social da Literatura em projetos de leitura sem perder de vista a experiência estética proporcionada pela obra literária? Que mudanças poderiam ser realizadas nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar? Essas questões motivaram as relações estabelecidas com pesquisadores e teóricos afins aos caminhos de investigações pelos quais propus trilhar.

No primeiro capítulo do trabalho, **A pesquisa: das origens à constituição do *cópus de análise***, ressalto as questões e contextos que motivaram a escolha do objeto de estudo, em meu percurso acadêmico. No mesmo capítulo, apresento o quadro metodológico escolhido para a pesquisa, os procedimentos para a produção dos dados desse trabalho, os sujeitos e os cenários nos quais realizamos nossas ações investigativas.

O segundo capítulo do trabalho, **A natureza social da literatura: pressupostos teóricos**, apresenta os referenciais teóricos da pesquisa, pautados na concepção social da Literatura presentes no pensamento de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, destacando-se, respectivamente, os conceitos de exotopia e incompletude desses autores, nos quais se ressalta a importância do diálogo entre a linguagem e a prática social em interdependência com outros conceitos bakhtinianos e freireanos, além de um panorama sobre as reflexões de Walter Benjamin sobre “narração” e suas possíveis interlocuções com o trabalho da leitura literária nas escolas.

O levantamento bibliográfico de estudos afins ao tema pesquisado é mostrado no terceiro capítulo, **Literatura, ensino e espaços não formais: algumas concepções**, no qual estabeleço um diálogo entre as produções acadêmicas da Universidade Federal do Espírito Santo e as do cenário social que destacam aspectos essenciais da leitura literária, escola e formação de professores que norteiam este estudo. A segunda parte deste capítulo apresenta um breve histórico da constituição do conceito “não formal” em educação, bem como um

diálogo entre as experiências de leitura literária realizadas no cenário nacional nesses espaços não escolares e os meus questionamentos.

O quarto capítulo do trabalho, **Experiências de leitura literária em espaços não escolares**, constitui-se pelas experiências práticas realizadas com alunos da graduação em Letras e em Pedagogia, a partir de oficinas de leitura literária em contextos não escolares e a análise dessas experiências sob o olhar desses graduandos, colaboradores da pesquisa. Os questionários semiestruturados, as conversas informais e as entrevistas feitas com esses sujeitos, no segundo semestre de 2010 e durante o ano de 2011 propõem uma concepção de leitura e do ensino da literatura bastante provocativa e problematizadora da realidade educacional em que se inserem. Neste capítulo, apresento também os diferentes sentidos para a prática de leitura literária, por meio das atividades práticas desenvolvidas pelo grupo envolvido na pesquisa, em espaços não formais de educação, contextos nos quais o professor em formação moveu-se em direção ao outro que os completa e possibilita sua constituição como sujeitos sociais e históricos, a partir de uma visão exotópica desses lugares sociais percorridos.

A análise dos dados produzidos em nossas oficinas pelos participantes desse trabalho é encontrada no quinto capítulo desse estudo, **Literatura e ensino na concepção dos sujeitos da pesquisa**, em que apresentamos suas falas, ideias e concepções acerca da docência, da leitura literária e da formação de professores, as quais foram produzidas em nossas interações verbais e registros escritos, por meio de questionários, entrevistas e grupos de discussão.

O momento reflexivo e crítico das nossas práticas foi descrito e analisado no sexto capítulo da pesquisa, **Leitura literária em espaços não escolares: diálogos com os sujeitos da pesquisa**, etapa em que avaliamos a nossa prática de estágio, apontando caminhos para novas experiências por meio de críticas e sugestões.

No sétimo e último capítulo, **Repensando a leitura literária no processo de formação docente**, contextualizamos nossas práticas de leitura literária em espaços não formais nas discussões acerca da formação docente e buscamos articulações entre alguns pressupostos teóricos por nós escolhidos e as experiências vividas nesses espaços para além da escola.

Por fim, na última parte, **Apontamentos para discussão**, sintetizarei o assunto tratado, apresentarei novas possibilidades para a problemática envolvendo literatura, ensino e formação de professores em uma perspectiva dialógica entre escolas e espaços não formais, apontando questões para aprofundamento e retomada posteriores.

## INTRODUÇÃO

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

*Antonio Candido*

Minha experiência como professora de Português e de Literatura me faz pensar na inegável importância da leitura no processo formativo do ser humano. A epígrafe acima de Candido nos remete a essa “necessidade universal” da leitura literária que irá constituir, em nosso percurso de leitores e sujeitos que se formam na sociedade com a qual interagimos, placas sinalizadoras do caminho para a emancipação da nossa face humana.

Quando pisei o chão de uma escola como professora, há dezessete anos, percebi que o trabalho com a leitura e a língua era, acima de tudo, uma opção pessoal e política. Impossível a tal neutralidade tão propagada em alguns meios profissionais, se pensarmos o trabalho com a linguagem como um processo interativo e constituinte das nossas experiências concretas como falantes e leitores.

Como professora e - acima de tudo - leitora, sempre me perguntei: afinal, o que pode a literatura? O que podem os livros no contexto da escola e, por extensão, no contexto da própria vida? Algumas leituras e reflexões me levaram a Todorov (2009, p.76) que ressalta a amplitude do texto literário em sua relação com o leitor e o próprio movimento da vida:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

O contato com adolescentes, na década de 90, embora repleto de incertezas e questionamentos fez-me rever algumas posições teóricas e práticas, presentes no contexto educacional do qual participava e no qual começava a perceber a potência da Literatura na escola.

Ao longo dessa década, a educação ocupou lugar de destaque nos debates, nos quais se redescobre a sua centralidade em um cenário marcado por novas e maiores exigências no que se refere a situações novas que começam a produzir impacto no campo político e social.

Em meio ao novo quadro que se instaura no cenário sociopolítico e econômico dos anos 90, Barone (1999) destaca mudanças que começam a ganhar corpo nesse período

A internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, a tendência de redefinição do papel do Estado e as decorrências das transformações tecnológicas e organizacionais estão na base do quadro, produzindo diferentes impactos no campo das políticas sociais e públicas. No tocante ao processo de globalização da economia um dos impactos mais marcantes refere-se à diluição da identidade nacional dos países, expressa na definição de "novos" campos de atuação que independem dos limites geopolíticos anteriormente definidos.(1999, p.23)

O crescente processo de globalização redefine, portanto, os conceitos de espaço e tempo a partir, principalmente, das tecnologias baseadas na microinformática, bem como o novo perfil do emprego e do trabalhador. As novas demandas do trabalho exigem do profissional a capacidade de adaptação e compreensão dos novos processos técnicos, decorrentes de novas tecnologias. (BARONE, 1999)

O trabalho com a linguagem e a língua nesse contexto é bastante evidenciado no cenário educacional, principalmente pela importância atribuída à capacidade de comunicação e adaptação desse novo trabalhador às situações econômicas e sociais que se impõem naquele momento, quando a educação (re)assume

um lugar de destaque nas perspectivas da cidadania e da formação profissional, a partir das linhas mestras da Constituição de 1988 que, após aprovada, exigia a elaboração de uma lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após amplos debates, a agenda educacional dos anos 90 é marcada pelo texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB)<sup>1</sup>, aprovada em dezembro de 1996, que apresentou alguns “ranços e avanços” (DEMO, 1997) passíveis de análise, reflexão e crítica.

Como educadora, pude sentir os reflexos da nova lei no cotidiano da escola em que lecionava, a partir da ênfase dada em alguns temas presentes em nossas reuniões, publicações especializadas da área, cursos de formação e debates entre os professores.

Embora a nova LDB apresentasse avanços sensíveis por se apresentar mais flexível em relação à organização e funcionamento do ensino e menos centralizadora no que diz respeito às diferentes realidades do País, das regiões e das localidades; criativa ao propor caminhos alternativos e práticas pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o padrão de qualidade das escolas; e, incentivadora ao proporcionar novas perspectivas à realização e formação do educando, ao rejeitar sua retenção e estimular seu avanço crescente de diversas formas, ainda permaneciam em seu texto ranços elitistas.

Segundo Demo (1997), a Nova LDB não aponta para a relevância educativa da pesquisa que é a mola mestra da universalidade onde a educação Superior não pode restringir-se ao "desejo" de apenas adquirir conhecimentos repassados de outras gerações e também não deve estar preso à difusão

---

1- Lei Darcy Ribeiro – sancionada em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário oficial da União à 23/12/1996, Seção I).

cultural como se isso fosse a coisa essencial. Sem falar na inferência que é feita em relação ao período de 200 dias letivos de aulas e na obrigatoriedade da frequência de alunos e professores como garantia de aprendizado esquecendo que "a realidade já mostraria o contrário: aluno que perde aula não perde nada. Porquanto tem coisa muito mais decisiva a fazer na vida, que é pesquisar, formar-se propedeuticamente, elaborar com mão própria, etc." (Idem, 1997, p.80).

No entanto, cabe ressaltar que essa lei foi a lei possível de ser aprovada naquele contexto histórico e político. Segundo Aranha (2006), se considerarmos o aspecto conservador que imperava e ainda impera nos quadros de nosso legislativo, podemos considerar a LDB um avanço na reforma educacional brasileira.

Dermeval Saviani (1997, *apud* Aranha, 2006) afirma que se por um lado a nova LDB não incorporou dispositivos claros que apontassem para a necessária transformação da nossa precária estrutura educacional, por outro, essa lei não impede que isso venha a ocorrer a partir do nosso empenho na construção de uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações necessárias às nossas necessidades e aspirações.

Em meio a esses debates e críticas oriundos do novo texto da LDB, outros desdobramentos produziram impactos em minha prática docente, tais como a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

Enquanto os parâmetros objetivavam fornecer subsídios para a elaboração e/ou revisão curricular, orientando a formação de professores, o SAEB<sup>2</sup> ratificava a ideia de que a diminuição da repetência e outros problemas educacionais poderiam ser equacionados a partir da análise do desempenho

---

2- O SAEB é o primeiro sistema de avaliação da educação em escala nacional. Foi aplicado pela primeira vez em 1990 e reformulado em 1995, quando passou a permitir a comparação de resultados de diferentes edições. Hoje, o SAEB e a Prova Brasil participam da composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

dos alunos nessas avaliações propostas pelo MEC.

Na esfera privada onde lecionava, esses debates legitimavam ainda mais a importância do pensamento crítico dos educadores e dos alunos, principalmente no ensino da língua e no exercício da linguagem como atividade humana e social. É bem verdade que muitos desses debates tornavam-se estéreis quando entrávamos em contato com a nossa prática e as pressões sociais e políticas presentes nas relações pedagógicas na escola particular.

As muitas questões que permeavam a prática do ensino de Literatura e língua fomentavam o meu desejo de buscar relações significativas na sala de aula, seja nas práticas que envolviam leitura e produção de texto, seja nas práticas reflexivas do ensino da gramática normativa, uma prática de trabalho ainda predominante no ensino da Língua Portuguesa nas escolas.

Como o cotidiano revelava-se um campo de tensões permanentes, também procurava compreender que um dos motivos apresentados pelos jovens em relação ao desinteresse pela leitura é o fato dessa prática não fazer sentido em suas vidas. Kleiman afirma: “Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”, portanto, cabe ao professor “negociar para poder ensinar a ler”, é preciso quebrar barreiras da resistência do próprio aluno. (2001, p.16). Lajolo resgata tal pensamento ao pressupor que todas “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” (1998, p. 62).

Desse modo, nós, professores, devemos estimular a interlocução entre nossos alunos-leitores e o texto, de modo que eles criem uma postura ativa diante do que leem, a partir da percepção de que a leitura é envolvimento e interação com alguém em um momento sociohistórico específico e “saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é envolver-se em uma prática social”.(LOPES, 1994, p.358)



Quando o ensino do texto literário extrapola as questões técnicas e específicas que o circundam e dialoga com a vida e as questões sociais, a partir de contextos significativos de leitura imbricados com o real, temos, então, o verdadeiro sentido de ler e, constituímos, pois, nossa memória intertextual como leitores ativos.

Sempre que possível, procurei destacar em minhas atividades a importância da leitura literária no contexto social, não apenas como componente didático, mas principalmente como prática social, embora percebesse concepções opostas da profissão docente no meio em que atuava.

Gadotti (2003, p.26-27) identifica e confronta tais concepções: a perspectiva neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, bastante presente no contexto escolar, concebe o professor como um profissional lecionador, isolado em sua profissão, em uma visão individualista do seu fazer pedagógico; a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político, cuja competência não é medida pela sua capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que cria para que as pessoas possam aprender e produzirem condições de convivência e uma vida melhores.

Portanto, é inconcebível pensar a prática docente como uma profissão meramente técnica, principalmente no campo da educação literária em que o contato com os livros suscita, segundo Aguiar, “sentimentos estranhos, indisciplinados e não-disciplinares, alguns até mesmo confidenciais, que brotam entre o leitor e as páginas”. (2005, p.116)

A importância da leitura nas escolas e seus efeitos sociais não são temas novos e têm sido objeto de pesquisa em inúmeros trabalhos acadêmicos e projetos sociais. No entanto, por mais que esse tema fosse recorrente em livros, revistas especializadas e cursos de formação de professores dos quais fazia parte e no próprio discurso pedagógico da escola em que atuava, não percebia efetivamente na prática escolar um trabalho cultural com o texto

literário que estabelecesse relações com aspectos da vida social e que envolvesse o jovem leitor nesse processo dialógico.

Quando Gonçalves (2002) analisa as relações entre educação e literatura, encontro algumas ideias que dialogam com nossas práticas ainda repletas de fissuras entre o que teorizamos e o que podemos fazer com os livros e a leitura em suas múltiplas vertentes na escola. Esse autor lembra que, na prática cultural

(...) a literatura não se situa no território de sombras de uma tradição de cultura falida – algo feito para fruição e enfeite: ela é conhecimento produzido historicamente, além de ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade. (2002, p.18)

Infelizmente, a aula de Literatura em alguns contextos é reduzida ao formato de aula de outras disciplinas, sendo reduzida a “estilos de época” dissociados de uma prática cultural em que o aluno se inquiete e se incomode com as questões sociais e as mazelas humanas, de modo que ele “fortaleça a suspeita sobre a realidade, continuando a imaginar uma outra realidade” (BERNARDO, 2005, p.23).

É esse território das sombras que muitas vezes percorri nos caminhos da leitura em meu trabalho escolar, mas sem nunca perder de vista a inquietação e certo incômodo provocado pela Literatura como exercício da liberdade.

A literatura deveria ser muito mais que um componente curricular em uma escola. Quando pensamos ou falamos em literatura, adentramos um universo em que as peculiaridades estilísticas, linguísticas e de representação nos permitem perceber a força da criatividade e uma evidente intenção estética, seja em sua estrutura, seja em suas estratégias de linguagem ou em sua constituição ideológica.

No processo constitutivo do texto literário, os aspectos formais da língua conformam-se não apenas os padrões da escrita, já que obedecem,

principalmente, à sensibilidade e a intenções estéticas. A originalidade desse processo confirma-se pela subversão dos padrões gramaticais (fonológicos, sintáticos, lexicais e semânticos) ao se produzir efeitos expressivos multiplicadores de sentidos: ritmos, sons, jogos de palavras, ambiguidades, aproveitamento espacial e utilização de signos não-verbais.

As palavras, no texto literário, apresentam múltiplas possibilidades significativas, por seu caráter polissêmico e conotativo, por isso, ler um poema, um romance, um texto teatral ou qualquer outro gênero literário é estabelecer, acima de tudo, o pacto ficcional que o jogo da linguagem e do imaginário na literatura instaura em seus leitores.

Para que pensemos a literatura como conhecimento produzido historicamente, é preciso compreender o texto literário como produto histórico e social, em constante diálogo entre o autor, o leitor e a sociedade, a fim de que façamos do trabalho com a obra literária um momento significativo de leitura, a partir de uma visão discursiva das produções textuais como unidades abertas a novas significações e de leitura como produção e transformação de sentidos, através de compreensão ativa do sujeito-leitor. (PINHEIRO, 2006)

Na prática, convivi já nos primeiros anos de sala de aula com algumas condições materiais que, em inúmeros momentos, não me possibilitavam estabelecer com o texto literário diálogos significativos e envolventes, principalmente a partir da compreensão ativa dos meus alunos. Em muitos momentos, a leitura literária foi componente de projetos descontextualizados e vinculados a datas comemorativas ou a situações convencionais, muito distantes dos meus interesses e dos interesses dos alunos-leitores.

Por isso, por mais que reconheçamos o valor do texto ficcional na formação do leitor, no dizer de Geraldi (1993) “o sempre novo mesmo tema”, ainda privilegiamos em nossas práticas de leitura algumas matrizes teóricas que são apresentadas aos alunos, totalmente isoladas da sua natureza social e sem qualquer possibilidade de diálogo entre passado e presente.

Sempre ouvi falar dos fracassos escolares relativos à leitura e à escrita no ensino público brasileiro, nos quais havia uma forte tendência de se responsabilizar os professores por tais fracassos, fato que justificaria a pouca valorização desses profissionais em nosso país e ocultaria todos os outros fatores externos à escola – políticas públicas, a economia global, a privatização do sistema de ensino, o abandono de algumas escolas públicas e outros – que constroem as desigualdades no sistema escolar brasileiro.

No cenário político dos anos 90, embora alguns avanços na área educacional pudessem ser notados, a tão esperada democratização da educação ainda não havia sido garantida, já que o governo de Fernando Henrique Cardoso, com nítida orientação neoliberal, delegava cada vez mais ao setor privado grande parte de suas obrigações. (ARANHA, 2006, p.325)

Desse modo, o fortalecimento da rede privada de ensino no Brasil estabeleceu novas relações na área educacional: a educação passou a funcionar e a ser vista, do lado do aluno cliente, como um investimento privado do indivíduo e, do lado do empresário do setor, como uma área para a acumulação de capital. Nas escolas em que predominavam os estudantes de alta renda, o aluno é o cliente, o professor, um prestador de serviço educativo remunerado pelo cliente e a relação entre ambos é um assunto para o Procon<sup>3</sup>. (BOITO, 2002, p.2).

Para que minha prática não fosse cada vez mais afetada por essas distorções redutoras da importância do texto literário na escola e na vida, sempre procurei promover o diálogo e os debates nas práticas leitoras e nas reflexões propostas em minhas aulas.

---

3- O Procon (Procuradoria de Proteção e Defesa do Consumidor) é um órgão brasileiro de defesa do consumidor, que orienta os consumidores em suas reclamações, informa sobre seus direitos, e fiscaliza as relações de consumo. Ele funciona como um órgão auxiliar do Poder Judiciário, tentando solucionar previamente os conflitos entre o consumidor e a empresa que vende ou presta um produto ou serviço, e quando não há acordo, encaminha o caso para o Juizado Especial Cível com jurisdição sobre o local. O Procon pode ser estadual ou municipal, e segundo o artigo 105 da Lei 8.078/90 (Código de Defesa do Consumidor), é parte integrante do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor.

Nessa época, ainda na graduação em Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo, procurei leituras que ampliassem a minha visão em relação às questões políticas e pedagógicas do meu tempo.

Autores como Celso Pedro Luft, Paulo Freire, Pedro Demo, Marcos Bagno, Antônio Cândido, João Wanderley Geraldi, Moacir Gadotti, Marilena Chauí e outros que apresentavam um viés social e político das questões lingüísticas, filosóficas, literárias e educacionais começaram a compor meu repertório intelectual nos primeiros semestres da faculdade, momento em que questões relativas à dificuldade da profissão docente começavam a repercutir em meus pensamentos e em meus projetos no contexto escolar em que atuava.

O caminhar no percurso educacional me trouxe angústias e inquietações nas minhas primeiras experiências em sala de aula e em meu processo de formação docente, em razão de reconhecer a fragilidade das práticas relacionadas à leitura e escrita, constituídas em sua maioria, a partir de situações concretas estabelecidas e direcionadas por projetos educacionais em que a minha participação como professora era ignorada, pouco reconhecida ou valorizada como um evento e não como um processo de construção social.

Essas dissonâncias na prática do ensino da língua podem ser também um reflexo dos estágios supervisionados pelos quais passamos na universidade e que em sua maioria nos “despreparam” para o trabalho no cotidiano escolar e para uma formação continuada, questões que apresentaremos em nosso percurso investigativo.

Importante aspecto a ser considerado é que não se forma o professor de uma só vez, pois, o processo de formação docente resulta das condições históricas e sociais que se apresentam no cenário social em que estamos inseridos como sujeitos.

Por isso, a passagem pela graduação de Letras deve ser o ponto de partida para uma formação continuada em constante conexão com os processos

históricos que constituirão a nossa prática docente inserida em uma realidade concreta que estará constantemente nos desafiando e exigindo novos conhecimentos que ultrapassam as salas de aula das universidades e os muros das escolas em que atuamos.

A prática docente da Literatura pautada por uma concepção de linguagem dialógica e social demanda a criação de situações concretas de leitura literária para além da instituição escolar, caminho este que pode representar uma via interessante na trajetória da comunidade escolar, dos professores de Literatura e dos alunos que estão em pleno processo de formação como leitores. Rocco (1994) já nos alertava para a necessidade de práticas leitoras em espaços socializados e abertos:

"A criança, o jovem que estuda - e também o adulto - , todos gostam de ler e lêem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura corre em um espaço socializado e aberto." (1994, p.39)

A provocação de Rocco evoca questões inevitáveis sobre a prática pedagógica ainda tão enraizada no contexto escolar que habitualmente se fecha ao diálogo com as diversas instâncias sociais e, em alguns casos específicos, distancia-se da própria comunidade e realidade cultural em que se insere.

Afinal, onde estão os sujeitos leitores? Em que lugares sociais as práticas leitoras podem se efetivar? A leitura literária na escola parece não considerar o alargamento da discussão acerca do mundo literário e dos textos que transitam em espaços diversificados – bibliotecas, museus, hospitais, salas de leitura, cursos de formação, escolas, praças, centros comunitários – nos quais os discursos renovam as formas do trabalho com a Literatura.

A dimensão social educativa manifesta-se, sobretudo, pela abertura das escolas às diversas realidades que a circundam e que se constituem também em espaços educativos nos quais a prática pedagógica estabelece importantes conexões para o desenvolvimento de uma educação mais democrática.

Todavia, grande parte das instituições escolares ainda se fecha em suas práticas que são legitimadas apenas por professores, alunos e equipe pedagógica, pautados por currículos distanciados da pluralidade cultural em que se inserem e das tensões sociais que deveriam atualizar histórica e culturalmente o projeto pedagógico educativo do qual participam.

Em importante artigo, Paro (2000, p.23) problematiza a educação pública brasileira em razão do generalizado descontentamento da sociedade com o ensino oferecido por essas instituições, principalmente pelo distanciamento existente entre “a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva em termos da qualidade do ensino”.

Ao pensarmos em práticas que destaquem o viés social da escola, deparamo-nos com a necessidade do acesso de diferentes grupos sociais ao cotidiano escolar, participando ativamente de suas práticas. Segundo o autor (2000), a escola que forma o indivíduo para a efetiva cidadania e participação na sociedade deve compreender que

Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia-a-dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar suas potencialidades. Ao mesmo tempo é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas. (2000, p.32)

A escola, componente desse processo de atualização histórico-cultural, deve entender a prática educativa como um processo vivo que perpassa a vida dos indivíduos em suas dimensões individuais e sociais, levando-os ao viver bem

tanto na esfera pessoal quanto à convivência social , ao entenderem que podem e devem desfrutar dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente

Em meio a essa busca pelo desenvolvimento e formação humana, a Literatura na realidade escolar passa, sob muitos aspectos, por um processo de escolarização inadequado. Segundo Soares (2003), a ausência de critérios que preservem o literário nos textos, aliada a uma seleção limitada de autores sem critérios apropriados para tal escolha, bem como a fragmentação de textos ficcionais em livros didáticos que são pouco provocativos com o leitor , provocando uma distorção da Literatura são traços de um trabalho escolar ainda repleto de falhas que não permitem a vivência do literário pelos leitores.

Contudo, para a autora tais falhas apontam a necessidade de se reconhecer que negar ou criticar a escolarização da literatura, inevitável e necessária, é negar a própria escola, já que o espaço escolar é espaço privilegiado para a formação de leitores e práticas literárias que guiem esses sujeitos para a conquista do saber em uma dimensão que ultrapasse os muros da escola.

Não se trata, pois, de desescolarizar a Literatura para que o Brasil seja um país de leitores. O cenário educacional talvez deva repensar e reinventar estratégias para o trabalho com a Literatura que leve os leitores em formação “à prática efetiva da leitura (desde a alfabetização ao domínio do texto) e à iniciação literária (desde a paráfrase até a análise crítica)”. (COELHO, 2004,p.10)

Diversas reflexões têm provocado o meio educacional no que tange essas questões. Autores como Azevedo (2004, 2005), Bernardo (2005), Carneiro (2005), Geraldi (1993, 2001), Gregorin Filho (2009), Kleiman (2001), Leay-Dios (2000), Lajolo (1998, 2001), Silva (1993), Silva (2008), Yunes (2002, 2006), Oliveira (2005), problematizam e apontam caminhos possíveis para o trabalho com a leitura na escola, a partir de uma visão social da linguagem e do texto do qual o leitor participa ativamente na construção de novos sentidos.



Tais pressupostos poderão fundamentar e ampliar o campo investigativo do trabalho com a leitura literária em espaços não escolares, já que essa prática possivelmente crie condições para que a escola dialogue com as tensões e experiências vividas no meio social. Tal trabalho implica também um diálogo constante entre as práticas desenvolvidas no universo escolar e as experiências vividas fora desse universo. Confrontar literatura e sociedade, literatura e vida, literatura e experiência significa, sobretudo, repensar e reinventar as práticas da leitura em sala de aula e na escola, sem binarismos (escolar x não escolar) que polarizem esse trabalho.

Alguns questionamentos podem nortear novos debates para a formação de professores de literatura em nossas graduações no atual contexto de leitura que emerge na sociedade brasileira, hoje povoada por múltiplos suportes textuais que demandam novas práticas de circulação do texto ficcional, além de novas relações entre autor, livro e leitor.

A partir da minha prática pedagógica e do meu percurso inicial no curso de doutorado no PPGE, não posso deixar de trazer uma questão nuclear que envolve o trabalho com a leitura na escola: É possível estabelecermos diálogos entre a literatura trabalhada na Universidade e a literatura vivida em espaços não escolares?

Outras questões circundam o problema apresentado: Que professor de Literatura e Língua Portuguesa pretende-se formar nos cursos de graduação? Como destacar a função social da Literatura em projetos de leitura sem perder de vista a experiência estética proporcionada pela obra literária? Que mudanças poderiam ser realizadas nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar?

Certamente os questionamentos que podem surgir do trabalho com a leitura literária são bastante variados e próprios de cada realidade em que se vive, experimenta-se e concretiza-se o ato de leitura. No entanto, alguns passos já

podem ser dados no caminho da construção de projetos que resgatem o valor estético, lúdico e social do texto literário em nossas práticas pedagógicas.

Este estudo, portanto, pretende trazer para o debate educacional algumas propostas de trabalho que possibilitem a interlocução entre o futuro professor das licenciaturas em Letras e Pedagogia e os espaços coletivos de leitura para além do ambiente escolar, para que o trabalho com a leitura literária extrapole os limites estruturais, pedagógicos e estéticos do texto e possa figurar como uma atividade social na qual os autores, textos e leitores se inscrevam em seus contextos sociais.

## CAPÍTULO 1: A PESQUISA: DAS ORIGENS À CONSTITUIÇÃO DO CÓRPUS DE ANÁLISE

### 1.1 O porquê da pesquisa

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

*Caetano Veloso – “Livros”*

Os livros sempre estiveram presentes em minha vida, talvez por minha paixão secreta pela leitura movida pela minha curiosidade infantil. Não fui criada em uma família de leitores cujas estantes tivessem muitos títulos e obras de ficção. Cresci nas Minas Gerais, família de gestos e hábitos simples, aluna da rede pública de ensino, experimentando certa clandestinidade clariceana, no prazeroso contato com a Literatura.

Foram muitas tardes e horas consumidas em histórias maravilhosas e mistérios que convidavam à leitura de outras tantas aventuras. Essas histórias chegavam até a mim por vias curiosas: empréstimos de colegas e vizinhos, presentes dos amigos ou alguns furtos consentidos nas casas dos primos e parentes. Lágrimas e sorrisos se misturavam na experiência estética de ler. Pequenos dramas e conflitos delineavam um mundo ficcional que começava a fazer parte da minha vida de leitora.

Alguns personagens começaram a compartilhar comigo momentos inesquecíveis: Tistu, que esverdeava o mundo com seu dedo mágico e me fez pensar na paz; Zezinho e seu pé de laranja lima que começaram a me mostrar a cumplicidade entre o homem, a natureza... Foram muitas lágrimas... E David Copperfield? Aquele mergulho na história do menino órfão lá na Inglaterra e

todas as dores vividas por uma criança ainda tão criança me fizeram pensar um pouco também na minha vida de criança.

A adolescência trouxe também surpresas incríveis... Capitu, Bentinho, Aurélia Seixas, Ceci, Peri, Inocência, padre Amaro e seus conflitos éticos, Rita Baiana e suas peripécias no cortiço carioca do século XIX, Pedro Bala e seu bando nas ruas da Bahia, a força de Ana Terra e a saga de sua família em terras gaúchas, Fabiano e Sinhá Vitória na secura do nordeste brasileiro... Enfim, minha memória intertextual de leitora dialoga a todo instante com essas figuras que ainda parecem povoar minha aparente solitária leitura.

Mas o grande encontro com a Literatura se deu na graduação. O curso de Letras, iniciado em 1996, na Universidade Federal do Espírito Santo mostrava-se como o início de uma jornada pedagógica sonhada. Quantos autores e obras me acompanharam nesse percurso acadêmico e, muitas vezes, perturbaram-me a tal ponto que noites de sono perdidas e finais de semana compartilhados com eles reafirmavam a minha opção profissional.

Em meio a esses encontros e surpresas, iniciava o curso de Letras-Português e um desejo crescente me levou a fazer uma prova de seleção em uma escola de Vila Velha, Núcleo Educacional Piaget, para que pudesse iniciar as tão sonhadas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Apesar dos medos, incertezas e da própria inexperiência, iniciei o percurso pela prática, pelo universo escolar, pela sala de aula, embora não imaginasse o fascínio que essa prática exerceria em minha vida como um todo.

A sala de aula, então, no início de 1995, revelou-se para mim o campo das observações e experimentações mais enriquecedoras que uma estudante de Letras poderia ter, já que a práxis pedagógica moveu-me nas incertezas e na sensação de incompletude, sensações que nunca me fizeram estagnar ou deixar escapar as pistas que emergiam desse cotidiano.

Os estudos teóricos na universidade e as situações vividas no ambiente escolar apresentavam dissonâncias que, para mim, foram provocadoras e incômodas, uma vez que os interesses dos meus alunos do ensino fundamental distanciavam-se dos conteúdos propostos na área em que atuava. Em minha graduação na UFES, senti em vários momentos a falta de reflexão entre a língua e a literatura com o ensino e a educação de uma forma geral, talvez pelo fato de muitos de nós já atuarmos na área de ensino, condição que, a meu ver, deveria ser provocador de debates, discussões e troca de experiências.

É claro que percebi de imediato que a sala de aula era também a convergência de muitos discursos, valores e desejos. Algumas práticas foram revistas, reformuladas e, muitas vezes construídas em meio a tensões e conflitos. Sentia-me bastante afinizada com a escola e seus múltiplos espaços.

No ano de 2001, depois de alguns anos atuando no ensino fundamental, inicio minhas atividades na mesma escola como professora de língua e literatura no ensino médio. Ainda neste ano, uma nova experiência veio acrescentar à minha trajetória profissional elementos fundamentais. Principio também minhas atividades como professora substituta de língua e produção de textos na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Acabara de colar grau em Letras e já me encontrava frente a um novo desafio.

Neste momento, a prática pedagógica começou a me exigir estudos mais aprofundados e eu mesma senti a necessidade de investigar as questões que me acompanhavam em minha pequena, porém intensa vida escolar; por isso, comecei a me preparar para a pós-graduação em Letras na UFES.

Que situações vividas por mim motivavam-me a buscar novos conhecimentos? O que naquele momento me fazia buscar novas alternativas e caminhos intelectuais? Como esses caminhos poderiam convergir com a minha prática? De que forma um estudo aprofundado da linguagem e da literatura trariam ressonâncias em meu cotidiano como professora?

Essas e outras questões motivadas por leituras na área da sociolinguística, crítica literária e filosofia levaram-me à prova do mestrado em Estudos Literários, na UFES, no início de 2002, alguns meses depois de minha colação de grau nessa área.

Já havia estudado na graduação em Letras a força do texto literário, seja ele poético, seja narrativo ou dramático, em sua dimensão dialógica e sua capacidade de despertar novas leituras e permitir o encontro com questões existenciais, científicas, sociais ou políticas.

As minhas aulas na UFES como professora substituta também me mostravam que a literatura poderia ser mais do que leitura de autores canônicos e o desfile de suas subjetividades. Ao contrário, o texto literário, na sua estrutura, temática e pluralidade, era um ótimo recurso nas minhas aulas de leitura e produção de textos e até mesmo de língua portuguesa, ainda vista pelos alunos naquele momento como o estudo da norma padrão, da linguagem formal.

Quanto movimentos literários, personagens e até mesmo algumas posturas biográficas de autores da cena literária moveram nossas atividades relacionadas à língua e linguagem. Na formação literária brasileira encontramos muitos textos e autores que tentaram romper paradigmas, programas preestabelecidos e ideias que alimentavam a hegemonia cultural brasileira.

Não apenas por seu aspecto de resistência e por ser um discurso ainda marginal em nossa sociedade utilitária e pragmática, mas principalmente por seu aspecto inclusivo e plural é que decidi estudá-la melhor. Em meio a tantos textos lidos na graduação – os de Roland Barthes, Linda Hutcheon, Stuart Hall, Julia Kristeva, Walter Benjamin, Silviano Santiago, Luiz Costa Lima, Nestor Canclini, Harold Bloom, um me chamou especialmente a atenção: “O direito à literatura”, de Antônio Cândido. As muitas faces da literatura por ele apresentadas convergem para o seu sentido maior: a humanização.

Cândido (1995) nos diz nesse texto que as produções literárias vão além do contato com a erudição, e principalmente confirmam no homem traços essenciais em sua formação

(...) como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nos a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (1995, p.249)

Pela afinidade com o texto literário e por seus desdobramentos no estudo da linguagem e da língua e pelo meu desejo de continuar atuando no magistério, inicio então, em junho de 2002, o mestrado em literatura na Universidade Federal do Espírito Santo, optei pela pesquisa no núcleo temático: poéticas da modernidade e pós-modernidade, principalmente por já haver feito algumas leituras nessa área e por reconhecer na linguagem poética dos poemas, narrativas e dramas a pluralidade significativa, um fator que sempre vi como essencial para a prática do ensino da literatura.

Encantei-me pelo estudo da poesia de alguns autores contemporâneos que recriavam a linguagem, subvertiam a norma, rompiam com paradigmas estéticos e propunham uma relação dialógica e intertextual em seus textos. O estudo do poeta curitibano Paulo Leminski não foi casual. Sua dicção peculiar e sua predisposição ao diálogo com várias tendências artísticas do seu tempo fizeram-me ver que a linguagem poética poderia ser um fator de abertura cultural e uma ótima aliada nas atividades em sala de aula.

Em minha pesquisa do mestrado, analisei a metalinguagem, a intertextualidade e os movimentos de desleitura presentes nos textos poéticos de Leminski e pude constatar, à medida que enfrentava seu texto plural, que sua trajetória pessoal e sua ousadia estiveram muito ligadas ao seu ofício de poeta, seja nos mínimos acontecimentos cotidianos, seja por seu diálogo com autores clássicos.

Embora adorasse o ambiente do mestrado, meus professores e todas as atividades que envolviam literatura – seminários, congressos e debates – não podia ignorar uma lacuna enorme em nosso currículo: a relação entre literatura e ensino, entre o que ali estudamos, discutimos, recriamos e negamos com nosso cotidiano escolar. Não havia muita abertura para as questões pedagógicas, pois no mestrado estudamos muita teoria, lemos, abrimo-nos a novos discursos, mas muitos de nós que ali estávamos, professores dos ensinos fundamental e médio, não encontrávamos interlocutores para nossas questões profissionais mais próximas.

Uma inquietação constante me acompanhava em meus projetos de leitura na rede particular em que trabalhava nessa época. Em 2003, atuando como professora de uma escola tradicional da rede particular de ensino em Vitória, realizei com meus alunos da 8ª série (hoje 9º ano) um projeto que provocou posturas reflexivas e movimentou bastante o contato com os livros na escola. O projeto “Leitura Cidadã” promoveu um encontro dos meus alunos com os deficientes visuais do Instituto Luiz Braille, em Vitória, já que a partir da leitura de contos, crônicas e poemas, pudemos produzir livros gravados pelos próprios alunos e criarmos uma audioteca na escola.

Quando propusemos a interação entre leitura e sociedade, foi visível o envolvimento dos alunos. Convivemos, entrevistamos esses sujeitos do Instituto Luiz Braille, debatemos questões acerca da inclusão social e tivemos contato com gêneros literários variados que, posteriormente, em CD’s foram doados à biblioteca da escola e ao Instituto Luiz Braille. Como ponto culminante desse projeto, fizemos juntamente com a professora de Artes da escola uma exposição para esses deficientes visuais que foram ao nosso ambiente escolar e também relataram suas vivências.

Já nessa época, percebia a importância de estabelecer relações entre a escola, os livros e os diferentes contextos sociais que podem ser enriquecedores na troca de experiências entre os sujeitos envolvidos nesse tipo de trabalho. O embrião da pesquisa a que me proponho realizar esteve presente nesse rico



momento de trocas com os alunos e todos os outros sujeitos envolvidos no projeto.

Após algum tempo atuando no ensino superior da rede particular, resolvi me preparar para um novo desafio: atuar na escola pública. Ingressando nesse outro universo, em 2009, como professora das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, para turmas do Ensino Médio, deparei-me novamente com a angustiante questão da leitura literária na escola.

Não são poucos os desafios presentes no ensino de língua e literatura nas escolas públicas. Embora o discurso de valorização da leitura emergja fortemente dos setores públicos responsáveis pela elaboração de projetos e assessorias na área da leitura, ainda são percebidas dissonâncias entre o que se pretende e o que é possível ser feito no cenário escolar para que se dissemine o prazer pela leitura entre os alunos.

Os critérios de escolha dos livros paradidáticos, a experiência estética da leitura movida pelo prazer e pela curiosidade, a memória intertextual e afetiva dos alunos, bem como o trabalho com a literatura nas escolas em diálogo com as questões culturais do nosso tempo, o pouco acesso aos livros e à biblioteca da escola, enfim, essas questões sempre me incomodaram e, por muitas vezes, dificultaram algumas práticas de leitura idealizadas por mim em meu percurso de professora.

A entrada no doutorado em educação, em 2010, a partir de uma pesquisa que abordasse questões relativas à literatura e suas relações com o ensino motivou-me a retomar alguns aspectos da minha prática adormecidos durante o mestrado.

Em minhas conversas com o meu orientador, Erineu Foerste, percebi o quanto é importante a relação entre a universidade e as práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas da rede pública, por meio das parcerias na formação dos professores. Concordo com Foerste (2005) quando afirma que a

parceria no campo educacional, num sentido significativamente amplo, é apontada como uma prática sócio-cultural emergente. Pode ser considerada uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise, no processo de formação humana em geral.

Inicialmente, pretendíamos pesquisar a reinvenção da literatura nas atividades cotidianas de leitura de uma escola pública, a partir da ênfase nas experiências das professoras que reinventam suas práticas. No entanto, ao participar da disciplina “Estágio Supervisionado de Português II” no segundo semestre de 2010, constatei, juntamente com o meu orientador, a necessidade de novos caminhos para o trabalho com o texto literário. Nos encontros realizados às segundas-feiras com os alunos do 8º período de Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo, envolvidos no estágio supervisionado, do segundo semestre de 2010, fiz uma breve viagem ao final da década de 90, quando também fazia meu estágio supervisionado e não pude deixar de reviver algumas angústias próprias desse período de formação acadêmica.

Os debates, análises e leituras propostas pelo professor Erineu, responsável pela disciplina em questão, motivaram a construção de projetos coletivos de estágio, ampliados para além dos muros da escola. Esse momento, imprescindível para a realização desses projetos de intervenção prática, revelou grande interesse de alguns grupos pela leitura literária em ambientes não escolares.

Percebi, então, uma via interessante para se pensar o ensino da literatura e seus desdobramentos na escola e para além dela. Surgiu, desse modo, a questão motivadora dessa pesquisa: *como a Universidade pode estabelecer diálogos entre a sociedade e os projetos de intervenção de futuros professores de literatura que atuem não apenas no contexto escolar, mas também em espaços não formais de educação?*

A partir desse questionamento, comecei a buscar elementos teóricos e também práticos que pudessem articular tal questão à formação dos professores e sua

concepção do ensino de literatura, por meio de experiências sociais e coletivas de leitura realizadas em espaços não escolares.

O Estágio Supervisionado de Português II no curso de Letras ainda está bastante direcionado ao contexto escolar, com ênfase nas intervenções dos alunos em turmas do ensino médio. Se pretendemos rever o ensino de literatura nas escolas, não podemos negar a efetiva inserção social das pesquisas universitárias em contextos nos quais sejam promovidas experiências coletivas, não apenas em outros espaços institucionais, mas também com sujeitos dos diversos segmentos da escola.

No início de 2011, a experiência como professora de Literatura Infanto-Juvenil no curso de Pedagogia da Escola Superior Aberta do Brasil, em Vila Velha, ES, ampliou o universo da pesquisa, quando os alunos desse curso participaram de oficinas de leitura em espaços não escolares, a fim de que vislumbassem novas possibilidades do trabalho com o texto literário em uma perspectiva social.

Durante o primeiro semestre de 2011, o projeto “Leitura Cidadã” desenvolvido na disciplina Prática de Estágio trouxe uma visão dialógica das práticas de leitura, quando realizadas em contextos não escolares desvinculadas de currículos oficiais e de algumas amarras pedagógicas que matam o prazer pelo texto literário e criam situações utilitárias para a leitura, dissociadas de situações significativas que permeiam nossas vidas.

Essas atividades realizadas durante o ano de 2011 na Escola Superior Aberta do Brasil foram fundamentais para a consolidação dessa pesquisa que propõe um diálogo entre as práticas sociais de leitura e os professores de Português e Literatura da escola básica, para que possam reinventar a leitura no contexto escolar a partir de sua inserção em espaços nos quais a Literatura ainda é pouco explorada e vivida.

A formação docente deve ser pensada como um “processo de formação permanente” (FREIRE, 2004, p.29) no qual a investigação e a reflexão sejam práticas habituais que sugiram novas questões para a formação e atuação desses profissionais em realidades educacionais cada vez mais desafiadoras.

Nesse campo de formação em que o ensino de Literatura torna-se cada vez mais debatido e evidenciado, projetos que promovam o encontro da leitura com sujeitos para além da escola podem fomentar férteis discussões acerca do profissional que trabalha e irá trabalhar com a leitura literária.

Além disso, para que esse momento do estágio seja significativo e produza novos questionamentos acerca do espaço escolar e das possibilidades de trabalho para além dele, convém observar que

o estágio supervisionado não tem como objetivo a construção de relatórios com descrições cansativas e intermináveis sobre a realidade vivenciada. Para além dessa prática, o estágio se preza à aproximação e problematização da realidade. (PIENTA, 2010, p.23)

Que possibilidades se abrem quando repensamos a escola e suas relações com o cenário social por meio de práticas reflexivas coletivas que possam dialogar com novos projetos de trabalho que envolvam a inserção da comunidade educativa na sociedade?

Essa percepção do mundo e do outro que nos rodeia pode ajudar o trabalho educativo. Mais importante ainda se torna tal percepção, quando podemos exercitá-la desde a nossa formação. Podemos ser contagiados por algumas ações presentes em nosso percurso acadêmico que podem se constituir em práticas efetivas na nossa vida profissional.

Por isso, a leitura como prática social e compartilhada em espaços diversos tende a ampliar o campo de ação dos professores, alunos e da própria escola como um dos espaços sociais educativos, afinal, como nos lembra Geraldi, à luz de alguns princípios bakhtinianos e freireanos

“Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sociohistóricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições(...)” (2005, p.17)

Leitura e educação poderão se constituir em práticas sociais que devem construir novas condições de aprendizagem e de vida relacionadas ao movimento histórico e coletivo. Os sujeitos que leem e, conseqüentemente, dialogam, possivelmente serão interlocutores do seu tempo e da sua cultura.

É importante pensarmos em possíveis articulações entre Universidade, sociedade e escola básica, para que a formação docente seja um processo contínuo, em que as experiências vividas possam integrar os participantes com a área em que atuarão, bem como possibilitar-lhes a relação do conhecimento produzido na vida acadêmica à realidade educacional da qual farão parte.

Em nossa prática docente, o encontro com novos espaços de leitura provavelmente abrirá outros caminhos de interlocução entre autores, texto e leitores, os quais, por sua vez, poderão provocar novos questionamentos acerca de si mesmos e do mundo.

## 1.2. Metodologia proposta para o estudo

“...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.  
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

*Manoel de Barros*

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei como metodologia a pesquisa qualitativa, cujo foco centra-se na observação participante, com intervenção e com algumas particularidades da pesquisa-ação.

A opção por essa abordagem justifica-se pelo fato da possibilidade da obtenção de dados descritivos provenientes do contato direto com a situação estudada, com ênfase no processo, a partir de uma adequada participação do pesquisador dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca (THIOLLENT, 1999, p.83).

A metodologia qualitativa, contrariamente à pesquisa tradicional, procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar soluções adequadas (BOTERF, 1999, p.52). Por isso, a seleção dos problemas para estudo emerge da população envolvida e não apenas da simples decisão dos pesquisadores que buscam a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias e não apenas a sua testagem (ANDRÉ, 1986, p.29-30).

Os princípios norteadores da abordagem qualitativa nos permitem adentrar o mundo dos significados, das ações e das relações humanas a fim de melhor apreendê-lo, já que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (TAVARES, 2007, p.64).

Por ser uma metodologia que pretende ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento, as pesquisas qualitativas focam seu interesse de modo abrangente, a ponto de o pesquisador buscar a compreensão dos fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situar sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p.1).

Desse modo, os caminhos escolhidos para esse estudo dialogam com os cinco pressupostos básicos apresentados por Bogdan & Biklen (1982), a partir da ênfase de Ludke & André (1986):

QUADRO 1: Paralelo entre características da pesquisa qualitativa na concepção de Bogdan & Biklen (1982) e as particularidades do nosso estudo

<b>Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan &amp; Biklen(1982)</b>	<b>Características do presente estudo</b>
1. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através da realização do trabalho intensivo de campo.	O contato entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados foi prolongado e intenso, pois produzimos os dados durante o segundo semestre de 2010 e todo o ano de 2011, em reuniões e práticas semanais constantes.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.	O material que compõe o <i>corpus</i> da pesquisa resulta das transcrições de entrevistas coletivas/individuais, das nossas interações verbais e depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo, os quais foram registrados em nosso diário de campo, além das fotografias produzidas em nossas oficinas literárias. Todos esses dados agregaram sentidos importantes à contextualização do nosso campo de pesquisa e à análise do nosso corpus, apresentada nos capítulos 4 e 5.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.	O eixo norteador da pesquisa enfatizou o processo: analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre leitura, literatura e docência, a partir da sua participação nas atividades propostas pelo estudo – suas falas, depoimentos, reações à leitura e ao processo dialógico das oficinas – para pensarmos propostas diferenciadas para a atividade literária na escola, em

Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan & Biklen(1982)	Características do presente estudo
	diálogo com o cenário escolhido – espaços não formais de educação.
4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.	A perspectiva dos participantes desse estudo nas atividades de leitura em espaços não formais e a maneira como se constituíram no processo da pesquisa foram o foco desse trabalho que buscou considerar a diversidade dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos. A pesquisa estimulou a participação ativa desses sujeitos, ao considerar como dados importantes suas intervenções espontâneas, seus lugares sociais e suas concepções divergentes acerca das questões discutidas.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.	Não foram definidas hipóteses iniciais para o estudo. Os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora construíram os projetos de leitura no contexto de disciplinas práticas da área educacional, as quais fizeram emergir questões relacionadas à leitura literária. Tais questões promoveram debates que nos levaram a pensar em campos de atuação pedagógica na área de leitura, para além dos muros escolares.

Fonte: FERNANDES (2005, p.17). Adaptado.

A abordagem qualitativa em nossa pesquisa permitiu-nos, pois, a inserção no contexto social permeado pelas atividades humanas, a partir do nosso contato prolongado com os sujeitos e os cenários da pesquisa, nos quais produzimos grande quantidade de dados emergentes das situações vividas no processo de pesquisa, sem nos preocuparmos com a comprovação de hipóteses anteriormente definidas.

No marco dessa abordagem qualitativa, a observação participante é referência para essa pesquisa, uma vez que pretendo interagir com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada (ANDRÉ, 1986, p.28).



Esse tipo de pesquisa, metodologicamente, propõe alguns objetivos que devem ser observados, segundo Gajardo (1999, p.40):

QUADRO 2: Paralelo entre a observação participante na abordagem qualitativa na concepção de Gajardo (1990) e as particularidades da presente pesquisa

<b>Características da Observação Participante na abordagem qualitativa apresentadas por Gajardo (1990)</b>	<b>Características da presente pesquisa</b>
1. Promover a produção coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e da informação.	1. O processo de pesquisa possibilitou uma relação dialógica entre os participantes cuja postura participativa nas oficinas, encontros para análise/avaliação e apresentação de seminários, promoveu a construção coletiva de conhecimentos e caminhos alternativos para o ensino da leitura literária.
2. Promover a análise coletiva do ordenamento da informação e da utilização que dela se pode fazer.	2. Em nossa pesquisa, socializamos os dados produzidos entre o grupo participante – em nossas entrevistas coletivas e seminários avaliativos- a fim de que pensássemos em novas práticas leitoras.
3. Promover a análise crítica, utilizando a informação ordenada e classificada a fim de determinar as raízes e causas dos problemas e as possibilidades de solução;	3. Após as oficinas de leitura em espaços não escolares, criamos momentos de avaliação e debate sobre a relação entre leitura x escola x espaços não formais, para que pudéssemos determinar causas e caminhos possíveis para a questão da literatura no contexto escolar.
4. Estabelecer relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas nos problemas enfrentados.	4. As relações entre as concepções individuais dos sujeitos da pesquisa e a visão coletiva do grupo foram confrontadas, para que os problemas por eles enfrentados na área da docência fossem compartilhados e pensados de forma coletiva, para que a busca de possíveis soluções pudesse contemplar a diversidade social desses sujeitos envolvidos no processo.

Concordo com Queiroz (2007, p.278) ao destacar a relevância desse tipo de observação na pesquisa qualitativa. A autora, em meio a suas reflexões, afirma que

Com o auxílio da observação participante, o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando captar os conflitos e tensões existentes e identificar grupos sociais que têm em si a sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias.

Nesse contexto de trabalho, o suporte da pesquisa-ação faz-se presente, a partir de alguns de seus pressupostos. Embora a pesquisa-ação tenha pontos de convergência com a pesquisa participante, já que elas não são metodologias sinônimas, entendemos que ambas possuem características comuns uma vez que pressupõem a inserção do pesquisador no ambiente que se pretende investigar.

As premissas da pesquisa-ação nos interessam nesse estudo, visto que a nossa inserção na pesquisa não se preocupará somente com a explicação dos fenômenos sociais após o seu acontecimento. Como lembra Oliveira

(...) a finalidade da pesquisa/ação é de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo esse processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (1999, p.27)

Nessa pesquisa, o pesquisador participa ativamente da resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações surgidas em função dos problemas. A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2003), apresenta alguns de seus principais aspectos:

QUADRO 3: Paralelo entre características da pesquisa ação na concepção de Thiollent (2003) e as particularidades da presente pesquisa

<b>Características da Pesquisa Ação apresentadas por Thiollent (2003)</b>	<b>Características da presente pesquisa</b>
1. Amplia e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.	1. Em nossa prática de pesquisa, buscamos estimular a interação entre os sujeitos envolvidos, de modo que suas observações, interlocuções, críticas e sugestões fossem explicitadas no percurso da situação investigada.
2. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela	2. As questões relativas à leitura literária e formação docente, a partir de

<b>Características da Pesquisa Ação apresentadas por Thiollent (2003)</b>	<b>Características da presente pesquisa</b>
situação social e pelos problemas de diferentes naturezas de ação concreta.	experiências de leitura em contextos não formais de educação delinearam um quadro investigativo cujo foco foi a realidade social em que se formam os futuros professores de literatura e leitura em meio às dificuldades enfrentadas em seus percursos acadêmicos.
3. O objeto da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.	3. As situações vividas e observadas pela pesquisadora e pelos sujeitos envolvidos no estudo deverão, em princípio, esclarecer alguns pontos críticos no processo de formação docente, bem como contribuir para que sejam pensadas diferentes posturas no trabalho com a leitura na escola e em espaços sociais alternativos.
4. Durante o processo, há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.	4. Os sujeitos participantes da pesquisa trabalharam em conjunto com a pesquisadora nos processos decisórios do estudo: escolha dos campos de pesquisa, dos dias e datas para as oficinas literárias, dos textos literários pra leitura nos espaços não formais escolhidos, além das metodologias de leitura adequadas a cada oficina. As alterações surgidas no caminho eram discutidas, divulgadas e apreciadas pelo grupo.
5. A pesquisa não se limita a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.	5. Nossa pesquisa também se moveu pelo interesse dos sujeitos envolvidos em repensar a docência em suas variadas vertentes – científica, social e econômica – uma vez que ao analisarmos os dados emergentes das nossas práticas leitoras, fizemos também um exercício crítico do nosso papel e do nosso nível de envolvimento nos contextos pelos quais transitaremos no cenário educacional.

A pesquisa-ação justificou-se, portanto, pelo nosso envolvimento nas diferentes partes da pesquisa: a definição do problema até o planejamento de uma ação que resultasse em uma melhoria para o grupo de participantes que participa do estudo.

Por entendermos a pesquisa como um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento (ANDER-EGG, 1978), pensamos nesse estudo como uma produção de conhecimento sistemático, não meramente repetitivo, mas produtivo de modo que possa fazer avançar a área de conhecimento no qual se insere.

A utilização da pesquisa qualitativa, cujo foco centrou-se na observação participante, com intervenção e com algumas particularidades da pesquisa-ação, permitiu um envolvimento maior entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e os contextos nos quais efetivamos nossas práticas.

Os procedimentos que originaram os dados produzidos em nosso estudo serão detalhados ao apresentarmos a constituição do *corpus* de pesquisa, em seção posterior.

A pesquisa em educação apresenta grandes desafios teórico-metodológicos e conceituais, principalmente por lidar com a realidade humana, não passiva e capaz de interpretar o mundo continuamente. Por isso, o pesquisador deve, sobretudo, perguntar-se

[...] como surpreender o dinamismo da vida em ação no vivido, captar-lhe a inteligência, dar conta da lógica interna que percorre, por vezes de modo desordenado, os pequenos atos criativos vividos dia a dia? Como aceitar, pelo que é, a constatação provocadora da evidência do objeto, da profundidade das aparências, das verdades do senso comum, da experiência existencial do estar-junto que confere primazia emocional ao laço social? Como ser tomado e deixar ver os acontecimentos, as mutações, as inovações, tudo o que se deixa ver, para além de todos os *a priori* legitimadores, indicativos e normativos do ser do mundo e do dever ser do estar social? (DORNELES, 2006, p.5)

Nossa sensibilidade como pesquisadores, portanto, acompanhou nossos passos na medida em que nós e os sujeitos pesquisados fomos produtores de conhecimento. Amorim (2006, p.98) ressalta o aspecto dialógico da pesquisa, a partir da observação de que o texto do pesquisador jamais deve silenciar o

texto do pesquisado, assim como o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este não compusesse a rede de tensões que perpassa o universo pesquisado.

O fundamental para a pesquisa é que não realizemos fusões de pontos de vista divergentes, mas que mantenhamos o caráter de diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão diferentes. Como pesquisadores, devemos fazer intervenções que revelem nosso mundo exterior – nossa problemática, nossas concepções teóricas, nossos valores, nosso contexto sócio-histórico, para revelar dos sujeitos pesquisados algo que eles mesmos não podem ver. (*Idem*, 2006, p.100)

### **1.3. A constituição do *corpus* de análise**

“Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.”  
*Mikhail Bakhtin*

Para a constituição do *corpus* de análise, foram produzidos, em dois momentos, dados escritos - provenientes de questionários e transcrições de entrevistas individuais e coletivas e das nossas interações verbais - além de fotografias produzidas em nossas oficinas literárias nos espaços não formais de educação.

Ao longo do segundo semestre de 2010 e do ano de 2011, foram criados dados escritos, orais e imagéticos pelos estudantes do curso de Letras – no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado de Português II – e pelos estudantes do curso de Pedagogia- no contexto da disciplina Prática de Estágio.

Tais disciplinas apresentavam por foco em suas ementas as relações entre a formação docente e o contexto de atuação nas práticas escolares e não escolares.

Esses dados são resultado da nossa participação em oficinas literárias vinculadas ao projeto de estágio do curso de Letras da Universidade Federal

do Espírito Santo e ao projeto Leitura Cidadã, do curso de Pedagogia da escola Superior Aberta do Brasil.

No segundo semestre de 2010, foram coletadas as respostas apresentadas em questionários propostos aos alunos do 8º período de Letras da UFES, bem como as observações, depoimentos e concepções desses sujeitos anotadas em diários de campo.

Durante todo o ano de 2011, foram produzidos pelos estudantes do curso de Pedagogia da ESAB mais dados escritos, orais e imagéticos, a partir da nossa participação em oficinas literárias no âmbito das disciplinas Prática de Estágio, orientada pela professora Ana Maria Ribeiro Furtado e Literatura Infanto-Juvenil, por mim orientada.

Nossos dados resultaram das respostas desses cursistas em questionários que lhes foram propostos, bem como das entrevistas coletivas e transcrições das interações verbais que produzimos em nossas práticas de leitura coletiva.

Apresentaremos em seguida, de forma mais detalhada, os procedimentos de produção dos dados e o seu contexto de realização.

### **1.3.1. Procedimentos de produção dos dados**

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

*Walter Benjamin*

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

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

#### Registros dos grupos de discussão

Os registros dos nossos encontros para construção, elaboração e avaliação das práticas realizadas aconteceram durante todo o processo investigativo e foram instrumentos essenciais para a organização e reorganização do nosso trabalho. Eram feitos em forma de anotações, fragmentos ou tópicos em nossas reuniões.

#### Diário de Campo

Uma vez que investigamos a leitura literária em cenário social para além da escola, o registro de nossas interações nos campos de pesquisa em seus variados níveis foi realizado, graças a esse importante instrumento, utilizado durante todo o período da investigação.

No segundo semestre de 2010, ao iniciarmos o estudo, registramos em forma de tópicos e anotações, as observações, depoimentos pessoais e intervenções dos sujeitos pesquisados em nossos encontros semanais na Universidade Federal do Espírito Santo e nos espaços não formais de educação em que realizamos nossas oficinas.

A partir do primeiro semestre de 2011, passamos a registrar também as interações verbais produzidas em nossas rodas de conversa e oficinas literárias realizadas pelos estudantes da Escola Superior Aberta do Brasil. Nesses espaços de interlocução, registramos as falas, as angústias, as experiências, as críticas e as sugestões dos participantes da pesquisa a respeito da profissão docente, do ensino de leitura e literatura e da importância dos espaços não formais nas práticas sociais de leitura.

## Questionários

A fim de entendermos essas escolhas teóricas e metodológicas, bem como as concepções de leitura e da profissão docente desses estudantes e suas relações com a nossa pesquisa, aplicamos um questionário para a turma do curso de Letras-Português, no final do semestre letivo de 2010, no dia oito de novembro, e o mesmo questionário para as turmas de Pedagogia envolvidas, ao final de cada semestre de 2011, a fim de relacionarmos suas visões, opiniões e o modo como percebem o caminho profissional que escolheram às nossas observações e atividades práticas que pudemos vivenciar.

Composto por perguntas fechadas e abertas, o questionário proposto aos alunos foi elaborado a partir dos seguintes eixos norteadores: dados sobre a sua escolha profissional, expectativas a respeito da futura prática pedagógica em suas trajetórias, participação em projetos literários para além da escola no percurso acadêmico, relevância da leitura literária em contextos não escolares, experiências de estágio e seus reflexos na vida profissional e concepção sobre ser professor.

A partir desses eixos, selecionamos quatro categorias para analisar os dados produzidos pelos participantes do estudo. Desse modo, agrupamos perguntas afins presentes nos questionários aplicados, apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 4: Categorias propostas para análise de dados e suas respectivas perguntas presentes no questionário proposto aos sujeitos da pesquisa

<b>Categorias utilizadas na análise de dados</b>	<b>Questões propostas pela pesquisadora</b>
1. Por que ser professor?	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que o/a levou à escolha pelo curso de Letras/Português/ Pedagogia?</li><li>• Pretende se especializar em que área? ( ) Linguística ( ) Literatura ( ) Educação</li></ul>
2. Docência: expectativas e anseios.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quais são as suas expectativas a respeito de sua futura prática pedagógica?</li></ul>



<b>Categorias utilizadas na análise de dados</b>	<b>Categorias utilizadas na análise de dados</b>
3. Ler para além da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprese suas concepções sobre a relevância da leitura literária nas práticas pedagógicas.</li> <li>• No decorrer do curso de Letras, você participou de projetos literários fora do contexto escolar? Quais foram eles? Ou, por que não participou desses projetos?</li> <li>• Dê a sua opinião a respeito da concepção do trabalho literário em espaços não escolares.</li> </ul>
4. Experiências de estágio e docência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como foi sua relação, durante o curso de Letras/Pedagogia, com as disciplinas que trabalharam a questão da leitura, literatura e formação do leitor?</li> <li>• Comente sua experiência de estágio. Foi produtiva? Por quê?</li> <li>• Você se lembra de alguma prática significativa de leitura da qual tenha participado? Especifique.</li> </ul>
5. Concepções sobre a docência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é um bom professor para você?</li> <li>• Você já tem experiência, em sala de aula, como professor de Português? E como estagiário? Comente.</li> </ul>

### Observação direta

As observações diretas intensivas, decorrentes da pesquisa participativa, também estiveram presentes nos pressupostos metodológicos desse estudo, já que segundo Lakatos & Marconi (1991, p.193), a observação direta intensiva é um tipo de observação que "[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar".

Durante todo o processo investigativo, pude observar como pesquisadora as reações, a linguagem corporal e a relação entre os sujeitos envolvidos e as questões que pretendíamos estudar.

Da observação participante, procurei me apropriar do aspecto interativo como pesquisadora/professora, por meio da participação dos eventos que começavam, então, a ser pesquisados. Ao mesmo tempo em que participava da construção coletiva dos projetos de pesquisa que seriam desenvolvidos pelos alunos do estágio, procurei observar atitudes, comportamentos, opiniões e sentimentos que compunham nosso cenário habitual, no caso a sala de aula. Nos cenários da pesquisa – os espaços não formais de educação – a nossa observação foi além do ver e ouvir, pois como havia o nosso envolvimento total nas etapas constituintes do trabalho, pudemos sentir os sons, cheiros, as reações emotivas dos envolvidos, os problemas e imprevistos surgidos no percurso, os quais se tornaram dados importantes registrados em nosso diário de campo.

### Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas também compuseram o cenário dessa pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas para trabalharmos com relativa liberdade na elaboração das questões e na resposta dos entrevistados. Esse tipo de entrevista apresenta uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nos ambientes pelos quais transitarmos, uma vez que

permite não apenas a elaboração de perguntas pertinentes à pesquisa, mas também a relativização dessas perguntas.

Desse modo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas: duas com educadoras sociais, respectivamente do Centro de Apoio Social à Infância – Casa Viva e do Projeto Pão e Vida, uma com uma coordenadora de um curso de Pedagogia da Escola Superior Aberta do Brasil, uma com a professora de Braille, do Instituto Luiz Braille do Espírito Santo. A escolha desse tipo de entrevista justificou-se pela flexibilização possível entre entrevistador e entrevistado no que se refere às questões propostas.

Apesar de se pautarem em um roteiro pré-estabelecido, as entrevistas realizadas também foram se constituindo durante o processo de interlocução, no qual novas questões e problemas foram levantados e puderam enriquecer a interação verbal entre entrevistador e entrevistado, em meio aos nossos registros e observações do contexto pesquisado.

Ao tomarmos alguns desses depoimentos como fonte de investigação, procuramos extrair do seu bojo o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, “que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.” (DUARTE, 2004, p.218).

As entrevistas coletivas foram relevantes no processo de construção dos projetos, além de se constituírem instrumento imprescindível na fase de avaliação das nossas práticas; momento em que foram socializados e todos os estagiários- envolvidos ou não nas oficinas – puderam manifestar suas opiniões e conhecer novas possibilidades de trabalho com a leitura e a Literatura.

Portanto, ao mesclarmos entrevistas individuais e coletivas, buscamos informações que pudessem nos contextualizar e ampliar nossa percepção acerca dos cenários investigados.

Algumas das questões propostas serão apresentadas no quadro seguinte:

**QUADRO 5: Questões propostas nessa pesquisa para as entrevistas semiestruturadas individuais**

<b>Questões propostas aos educadores sociais e coordenadores dos projetos em espaços não formais</b>	<b>Questões propostas à coordenadora do curso de Pedagogia</b>
<p>01. Qual o objetivo central desse projeto?</p> <p>02. Há quanto tempo você trabalha no projeto? Conte um pouco sobre o seu percurso profissional nesse tipo de instituição.</p> <p>03. Como se caracteriza o público assistido nesse projeto?</p> <p>04. Que sugestões você daria para melhorar a qualidade desse projeto social?</p> <p>05. Fale sobre as principais dificuldades presentes no cotidiano da instituição.</p> <p>06. Você acredita que projetos de leitura podem contribuir para mudar a realidade social desses sujeitos? Por quê?</p>	<p>01. Qual a sua concepção de prática pedagógica?</p> <p>02. Há quanto tempo você trabalha no curso? Conte um pouco sobre o seu percurso profissional nesse tipo de instituição.</p> <p>03. Qual a relevância da leitura literária no contexto escolar e na formação docente?</p> <p>04. Comente sobre a importância das atividades pedagógicas em contextos não formais de educação</p> <p>06. Você já percebeu ou espera reflexos positivos desses projetos em espaços não escolares no curso que coordena?</p>

**QUADRO 6: Questões propostas nessa pesquisa para as entrevistas coletivas**

<b>Questões propostas aos estudantes de Letras e Pedagogia para avaliação dos projetos realizados em contextos não formais de educação</b>
<p>01. Que objetivos e metas não puderam ser alcançados?</p> <p>02. As pessoas e grupos participantes foram verdadeiros representantes da comunidade?</p> <p>03. Aconteceram resultados não esperados?</p> <p>04. As técnicas estiveram adequadas aos resultados obtidos?</p> <p>05. Quais foram os efeitos do processo, as potencialidades e limitações?</p>

<b>Questões propostas aos estudantes de Letras e Pedagogia para avaliação dos projetos realizados em contextos não formais de educação</b>
--

- |   |
|---|
| 06. O que deve ser aprofundado?                           |
| 07. O que deve ser reorientado?                           |
| 08. Quem deve ser incorporado na continuação do processo? |
| 09. Com quem se pode contar?                              |
| 10. Que aspectos devem ser reforçados?                    |

Ao considerarmos o aspecto de interação social da entrevista, procuramos ir além das concepções convencionais nas quais esse instrumento tem sido considerado como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993, p.195-196, *apud* SZMANSKY (org.), 2004, p.10).

Por isso, tentamos não considerar o entrevistado um mero informante, um sujeito que proporcionaria ao nosso trabalho apenas a informação necessária para que nossa investigação se concretize. Procuramos, sobretudo, imprimir um sentido interativo de forma que nós (entrevistador e entrevistado) não separássemos nossas histórias, crenças e emoções do contexto pesquisado.

### Análise documental

A análise documental foi importante para o levantamento de dados que realizamos, a partir dos documentos específicos de alguns contextos não formais de educação visitados, bem como das ementas das disciplinas envolvidas na pesquisa, no âmbito dos cursos de Letras e Pedagogia.

Por isso, analisamos alguns estatutos e relatórios dos cenários da pesquisa os quais serão descritos em seção específica, além das ementas da disciplina Prática de Estágio do curso de Pedagogia da Escola Superior Aberta do Brasil e a ementa da disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Letras –

Português, da Universidade Federal do Espírito Santo, documentos que puderam nos aproximar do contexto pesquisado, situando nossas ações.

Para Lüdke (1986, p.38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

Esse procedimento torna-se valioso para nosso estudo, uma vez que, segundo Neves:

A pesquisa documental pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Além disso, os documentos são uma fonte não reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo. (1996, p.5)

O contato prévio com os documentos dos espaços não formais visitados fortaleceu o nosso planejamento, na medida em que conhecemos os objetivos das instituições, o perfil do seu público-alvo, além das possíveis relações entre seus contextos sociais e as possibilidades de atuação que teríamos em nossas atividades.

#### **1.4. Sujeitos da pesquisa**

"O homem não existe sem o olhar do outro".  
*Tzvetan Todorov*

Nossa pesquisa, conforme exposto anteriormente, iniciou-se durante o segundo semestre de 2010 e partiu do universo de jovens formandos em Letras-Português, da Universidade Federal do Espírito Santo, no contexto da disciplina Estágio Supervisionado de Português II, orientada pelo professor Erineu Foerste.

De um universo de aproximadamente<sup>4</sup> vinte e cinco alunos, apenas oito deles se propuseram a fazer experiências com a leitura em contextos diversificados,

para além da instituição escolar, a fim de que pudessem ampliar suas possibilidades profissionais.

Os graduandos do 8º período de Letras da UFES constituíam uma turma heterogênea em relação à faixa etária – 19 a 50 anos de idade – e ao percurso acadêmico, uma vez que vários desses sujeitos pertenciam a turmas anteriores e optaram por fazer algumas disciplinas do oitavo período posteriormente.

Quanto ao gênero dos alunos, houve predominância feminina, já que dos vinte e três alunos, apenas seis deles eram do sexo masculino – dois desses sujeitos já atuavam como professor, outro deles trabalhava em área não educacional e os outros três eram apenas estudantes e os mais jovens desse grupo.

Nesse universo dos estudantes de Letras, deparamo-nos com interessante dado: todos eles trabalhavam, grande parte na área de educação, ou na área cultural: escolas da rede pública e privada e projetos de cultura e arte.

A continuidade da pesquisa, nos dois semestres de 2011, deu-se a partir da minha atuação como professora de Literatura Infanto-Juvenil do curso de Pedagogia presencial da Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB<sup>5</sup> – sugeri à turma do segundo período, no primeiro semestre de 2011, a realização de oficinas de leitura em espaços não escolares, no contexto da disciplina Prática de Estágio, orientada pela professora Ana Maria Ribeiro Furtado.

A proposta da ESAB em relação ao estágio supervisionado diferencia-se de outras instituições de ensino superior, uma vez que a partir do segundo período, os acadêmicos iniciam suas atividades práticas que se diluem por todo o curso.

---

04. A presença de alguns desses alunos do curso de Letras era inconstante em nossos encontros semanais. Portanto, podemos indicar aproximadamente o número de participantes dessa turma.

05 - A escola Superior Aberta do Brasil é uma faculdade reconhecida em âmbito nacional por seus cursos de pós-graduação à distância, hoje presentes em 27 pólos distribuídos por todo o país. O curso de pedagogia presencial iniciou suas atividades em agosto de 2010, estando hoje em fase de reconhecimento pelo MEC.

Nessa perspectiva de trabalho, os estudantes do curso presencial de Pedagogia vivenciam situações práticas em todos os segmentos de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive em turmas de EJA – Educação de jovens e adultos – e em turmas nas quais figurem alunos portadores de necessidades especiais.

Ao apresentar a proposta de trabalho com a leitura em espaços não formais de educação, foi claro o interesse do grupo pela oportunidade de percorrer novos caminhos nessa área.

Os sujeitos dessa pesquisa no curso de Pedagogia constituíam um grupo heterogêneo, seja em relação à faixa etária, seja em relação à condição econômica, seja em relação ao repertório intelectual e vivência na área da educação.

De uma turma de 35 alunos, apenas três deles eram do sexo masculino e suas idades variavam entre 20 e 50 anos de idade. A maioria das alunas, do sexo feminino, também apresentava idade bastante diversificada – algumas bem jovens, entre 18 e 25 anos de idade, enquanto outras já eram adultas – mães, profissionais atuando há algum tempo no mercado de trabalho e avós -.

Optamos pela pesquisa com sujeitos de cursos e realidades distintos, em razão da nossa crença na importância das diferentes visões da realidade educativa no processo da leitura literária, além de compreendermos que no contexto escolar são os docentes da área de Letras e de Pedagogia os quais mais se deparam com as questões relativas aos livros, projetos de leitura e formação do leitor na cena escolar.

O fato de pesquisarmos sujeitos concluintes – no caso os alunos de Letras-Português – e futuros docentes que iniciam o percurso acadêmico foi importante para que tivéssemos um parâmetro das concepções adquiridas durante o curso em relação às concepções que esses sujeitos trazem do seu lugar social.



A diversidade de valores, vivências e visões da realidade presentes nesse grupo trouxe elementos enriquecedores para a pesquisa que se pautava na construção do conhecimento em suas “múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica construção”. (FRANCO, 2005, p.483)

Desse modo, para que pudéssemos mais uma vez fundamentar nossa prática investigativa a partir da pesquisa-ação, acreditamos nesse pressuposto da diversidade dos lugares sociais desses sujeitos, como elemento dialógico em nossas ações comunicativas, afinal, segundo Rojo, citada por Franco

A ação comunicativa é uma ação eminentemente interativa, nasce do coletivo, da equipe. Essa ação não pretende garantir a eficiência a qualquer custo, não é individualista, não persegue o êxito, mas, ao contrário, é uma ação dialógica, vitalista, que emerge do mundo vivido. Essa ação nasce da situação e lhe oferece saídas. É comunitária, busca o entendimento, persegue a negociação, o acordo; busca o consenso; é axiológica porque acredita na validade das normas discutidas. “Mansa na escuta e forte na tomada de decisões” (1997, *apud* FRANCO, 2005, p.492)

Esse processo interativo na pesquisa deve estar vinculado, pois, há ações empreendidas que emergem do coletivo e caminham para ele, de modo que a ação do grupo seja conduzida a entendimentos, negociações e acordos, por meio da produção de um saber compartilhado que deve integrar processos de reflexão, pesquisa e formação. (*Idem*, 2005)

Os momentos diferenciados vividos por esses sujeitos – os estagiários de Letras eram estudantes em processo de finalização acadêmica, enquanto os estagiários de Pedagogia cursavam o primeiro ano da graduação- foram um importante dado na análise das concepções sobre a docência desses sujeitos.

A pesquisa nos permitiu inferir valores e ideias sobre o ofício docente a partir da visão do estudante que sai da graduação e do estudante que entra na graduação, o que nos auxiliou na formulação de novas perguntas sobre a formação de professores.

A heterogeneidade desses sujeitos foi relevante para que nossas ações se autoproduzissem, a partir de diferentes concepções de mundo e, conseqüentemente, de visões também diferenciadas sobre a leitura e a educação.

### **1.5. Cenários da Pesquisa**

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

*Paulo Freire*

O cenário do nosso estudo foi diversificado, em razão da heterogeneidade dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como da variedade de sugestões surgidas no processo de construção das nossas oficinas literárias. Tais cenários - formais e não formais de educação - serão especificados a seguir:

#### 1.5.1. A Casa de Acolhida Construindo Caminhos

No segundo semestre de 2010, iniciamos nossa pesquisa de campo, na *Casa de Acolhida Construindo Caminhos*, em Cariacica<sup>6</sup>, espaço que abriga crianças até doze anos de idade que receberam medida de proteção, tendo sua condição processual apontando para a possibilidade de retorno para a família de origem.

A escolha do espaço foi feita pelas estagiárias que, por meio de contato prévio e da indicação feita por profissionais da Casa de Acolhida, sentiram-se atraídas pelos sujeitos que viviam em situação de risco e alijados de grande parte das práticas sociais de leitura.

---

06. Cariacica é uma cidade que compõe a região metropolitana da grande Vitória, no Espírito Santo, de origem indígena e com influências das culturas negra e européia, é a imagem da miscigenação brasileira. Segundo os antigos habitantes, o nome surgiu da expressão "Cari-jaci-caá", utilizada pelos índios para identificar o porto onde desembarcavam os imigrantes. Sua tradução é "chegada do homem branco".

O espaço físico da instituição revelou-se bastante favorável à execução do projeto, uma vez que o abrigo possuía instalações relativamente confortáveis e espaçosas, um parquinho para as crianças, uma quadra de esportes, dormitórios arejados e asseados, refeitório, sala de televisão e banheiros em boas condições de uso.



Fotografia 1- Visão frontal da Casa de Acolhida Construindo Caminhos.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Outubro/2010

A instituição, fundada em 09 de novembro de 2009 e conta hoje com 25 crianças, na faixa etária de zero a doze anos.



Fotografia 2- Espaço de lazer externo da Casa de Acolhida

### 1.5.2. O Centro de Apoio Social à Infância – Casa Viva

O Centro de Apoio Social à Infância – Casa Viva, localizado no bairro Santo Antônio, em Vitória, no Estado do Espírito Santo, local que acolhe meninas de seis a doze anos com vínculos familiares fragilizados e/ou rompidos – também foi um dos cenários da nossa pesquisa com os estagiários do curso de Letras-Português da UFES, no segundo semestre de 2010. O abrigo tem capacidade para atender a 15 meninas e funciona em parceria com a Cáritas Arquidiocesana de Vitória.

A Cáritas, criada em 1967, é uma entidade civil beneficente de assistência social de fins não econômicos. Com personalidade jurídica própria, é reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, inscrita no Conselho Estadual e nos Conselhos Municipais de Assistência Social, entre outros Conselhos de Direito.

Faz parte da rede de atuação social da Igreja Católica, desenvolvendo ações na área de assistência social. Organismo da Arquidiocese de Vitória, é entidade-membro da Cáritas Brasileira, que faz parte da Rede Caritas Internationalis – formada por 163 organizações presentes em 200 países e territórios, cuja sede está em Roma, Itália.

O espaço físico da instituição é adequado aos seus moradores e às pessoas que integram o seu quadro profissional – auxiliares de serviços, motorista, cozinheiras, educadores sociais e pedagogo – possibilitando às crianças o contato com brinquedos em um parquinho externo, acesso à sala de televisão e vídeo, aos quartos na casa e em um anexo externo, bem como a utilização de um confortável refeitório.

### 1.5.3. A Casa da Cultura e Cidadania

O espaço não formal escolhido para a realização das oficinas de lírica com outro grupo de estagiários participantes da pesquisa foi a Casa da Cultura e Cidadania, na Barra do Jucu, em Vila Velha – ES, em razão da sua proximidade com a escola na qual estabelecemos parceria para o projeto, bem como da disponibilidade imediata do espaço e do seu ambiente impregnado da cultura barrense.



Fotografia 3 – Letícia Queiroz de Carvalho (professora colaboradora da pesquisa) e Renata Morosini (estagiária) na Casa da Cultura e Cidadania de Vila Velha.

Fonte: Andressa Ribeiro do Nascimento – Setembro/2010

Pertencente à prefeitura municipal de Vila Velha, a Casa da Cultura e Cidadania notabilizou-se por apoiar projetos culturais como saraus de poesia, oficinas de capoeira, produção de instrumentos para bandas de congo, bem como atividades que possibilitaram a manutenção da memória e identidade da região.

O espaço se compõe de três salas pequenas que alojam os voluntários e funcionários da área administrativa, além de mais quatro salas destinadas a cursos, palestras e oficinas. Em sua área externa, um pátio espaçoso e composto por arquibancadas, possibilita a realização de eventos culturais constantes.

A Barra do Jucu - um pequeno balneário de Vila Velha, ainda tranquilo, localizado a 15 quilômetros do centro da cidade, que atrai muita gente por seu apelo turístico.

Antiga vila de pescadores, guarda até hoje as características de vila. Fica próxima à foz do Rio Jucu, onde nos fins de tarde a atração é a revoada das garças boiadeiras. O Rio Jucu é um rio histórico, que serviu às primeiras investigações do sertão capixaba, nos primórdios da nossa história.

A Casa da Cultura é um espaço não formal de educação e cultura bem próximo à Escola de Ensino Fundamental e Médio Marcílio Dias, contexto em que estudam as crianças participantes dessa oficina, realizada a partir de uma parceria colaborativa entre os estagiários de letras da Universidade Federal do Espírito Santo e as professoras da instituição pública mencionada.

#### 1.5.4. O Instituto Luiz Braille do Espírito Santo

No primeiro semestre de 2011, nossos cenários de pesquisa foram analisados e escolhidos pelos estudantes do curso de Pedagogia da Escola Superior Aberta do Brasil, instituição na qual passei a lecionar nesse período.

Após algumas pesquisas na Internet e de algumas sugestões, optamos pelo Instituto Luiz Braille do Espírito Santo, situado a Av. Marechal Mascarenhas de Moraes, nº 2430, no Bairro Bento Ferreira na cidade de Vitória-ES, instituição criada em 27 de Dezembro de 1955, com a finalidade da inclusão social, a educação, profissionalização, prática esportiva e integração dos portadores de deficiência na sociedade.

É uma entidade sem fins lucrativos que se mantém através de doações espontâneas das sociedades e empresas privadas. As doações são recebidas diretamente na sede da Entidade, por cobradores deficientes de porta em porta ou ainda através de conta de energia da Escelsa.



Fotografia 4 - Sede do Instituto Luiz Braille do ES  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Junho/2011

Os critérios para a escolha desse espaço fundamentaram-se em sua localização, seu público-alvo que atraiu os estagiários envolvidos na pesquisa, bem como a possibilidade de fácil acesso, em razão do conhecimento prévio que havia realizado como voluntária em algumas oportunidades.

A instituição também se mostrou bastante interessada em nossas oficinas, visto que o instituto passa por sérios problemas de reestruturação, em virtude de mudanças administrativas e falta de apoio governamental, fatos que têm impossibilitado a inserção dos deficientes visuais em projetos de inclusão social.

### 1.5.5. A Fundação de Amparo e Assistência à Velhice

A Fundação de Assistência e Amparo à Velhice é uma instituição filantrópica criada no dia 19 de julho de 1994, por um grupo de fieis da paróquia São Francisco de Assis. É reconhecida de utilidade pública municipal, cuja sede está localizada na Avenida Belo Horizonte, 820 – Itapoã – Vila Velha.

Com ajuda de muitos voluntários foi adquirido o primeiro espaço Centro Dia “Cantinho da Esperança de Santa Clara” da FAAVE, inaugurado no dia 11 de agosto de 2010, com a finalidade de receber os primeiros idosos que estão frequentando o projeto no período diurno.

De acordo com o estatuto da FAAVE, são atendidos idosos a partir de 60 anos de idade, de baixa renda durante o período diurno, em média 20 idosos/dia, além de serem também assistidos em suas residências 30 idosos, por meio de visitas domiciliares e entrega de cestas básicas, fraldas geriátricas, leite e encaminhamentos.



Fotografia 5 – Área externa da FAAVE  
Fonte: <http://faave.blogspot.com.br> – Acesso em 20.07.12

Estivemos, portanto, presentes nesse espaço durante o ano de 2011, em visitas anteriores às oficinas realizadas, bem como em nossos encontros de



leitura literária, nos quais as estagiárias do curso de pedagogia puderam conhecer outro grupo social para possíveis atividades de leitura.

#### 1.5.6. O Projeto Pão e Vida

No segundo semestre de 2011, além do Instituto Luiz Braille planejamos a realização de oficinas em um projeto social de Vila Velha onde crianças entre 07 e 13 anos recebem assistência educacional na parte da manhã.

O Projeto Pão e Vida é mantido pela ASSEMER – Associação Evangélica Pró Meninos e meninas de Rua, uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 1990 com o objetivo de ajudar crianças , adolescentes e famílias em risco social e pessoal.

Nesse projeto, segundo informações da assistente social Lindiane Aparecida da Silva Ferreira, que já atua há quinze anos na instituição, são desenvolvidas atividades lúdicas, esportivas e culturais com crianças e famílias em risco social e pessoal, dando-lhes a oportunidade de estudo e melhoria da qualidade de vida.

Às crianças são oferecidos apoio e reforço escolar, leitura, ocupação lúdica, música, artes, higiene, alimentação balanceada, prevenção médica e odontológica. Para as suas famílias são oferecidas palestras preventivas e encaminhamentos ao trabalho.

Contando com aproximadamente 33 crianças, o projeto acolhe em sua maioria crianças da comunidade de Itapoã – Vila Velha e exige como pré-requisito dessas crianças que estejam estudando.

A educadora social e coordenadora do projeto – Flávia Oliveira Rocha – ressaltou que o objetivo central do projeto é “fazer com que as crianças entendam a vida, a realidade. É tentar mudar a realidade que elas vivem em casa”.

Esse espaço social foi indicado por uma das alunas do curso de Pedagogia da ESAB, também participante da pesquisa, vizinha e voluntária do projeto. Seus depoimentos e as experiências vividas nesse projeto motivaram a participação de outros estagiários.

O conhecimento dos espaços acadêmicos - a Universidade Federal do Espírito Santo e a Escola Superior Aberta do Brasil - nos quais realizamos os nossos grupos de discussão, o planejamento da nossa pesquisa e as avaliações coletivas será socializado a seguir.

#### 1.5.7 – A Universidade Federal do Espírito Santo

Como autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal do Espírito Santo atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vocação para atuar em todas as áreas do saber, segundo dados do Portal UFES.

A Ufes foi fundada em 5 de maio de 1954. Possui quatro campi universitários – em Goiabeiras e Maruipe, na capital; e nos municípios de Alegre, no sul do Estado; e São Mateus, no norte capixaba – com uma área territorial total de 4,3 milhões de metros quadrados. Sua infraestrutura física global é de 292 mil metros quadrados de área construída.

A instituição oferece 90 cursos de graduação, com um total de 4.975 vagas anuais. Na pós-graduação possui 47 cursos de mestrado e 16 de doutorado. Possui um quadro de 1.650 professores, 2.500 técnico-administrativos, 20 mil estudantes matriculados na graduação, e 2.500 na pós-graduação. Sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória.

Na pesquisa científica e tecnológica a Ufes possui cerca de 600 projetos em curso, e na extensão universitária desenvolve 700 projetos e programas com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando cerca de 1,5 milhão de pessoas.

A Ufes também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro – o maior e mais moderno do Estado –, sala de cinema, galerias de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas. (PORTAL UFES, 2012)

Oferece também serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes (Hucam) – principal unidade pública de saúde do Espírito Santo – com atendimento em dezenas de especialidades médicas, sendo referência em atendimentos de média e alta complexidade.



Fotografia 6 – Visão da entrada da UFES

Fonte: <http://portal.ufes.br/instituicao> Acesso em 10.09.12

A UFES apresenta como principal missão a geração de avanços científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio da produção e socialização do conhecimento que forme cidadãos capacitados a implementar soluções que atuem na promoção de uma sociedade desenvolvida em todos os níveis, ressaltando-se seu aspecto sustentável.

Como centro acadêmico, a Universidade Federal do Espírito Santo também deseja ser reconhecida como instituição pública multicampi no Espírito Santo, de excelência nacional em ensino, pesquisa e extensão, consolidando a sua

atuação de forma integrada com a sociedade e de forma comprometida com o desenvolvimento sustentável. (PORTAL UFES, 2012)

#### 5.6.8. A Escola Superior Aberta do Brasil- ESAB

Localizado em Vila Velha – ES, O IBEAD – Instituto Brasileiro de Educação a Distância foi constituído em 23 de fevereiro de 1995 e teve a Educação a Distância (EAD) como o principal foco. Em 10 de dezembro de 2004, teve sua razão social alterada, passando a denominar-se ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil.

No início utilizava-se do envio de material impresso (apostilas) e as avaliações eram feitas através da produção de artigos desenvolvidos pelos alunos.

Com o advento da lei Nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do decreto regulamentador Nº. 2.394 de 10/02/1998, a ESAB modernizou-se, optando pela migração das apostilas para o método e-learning, baseado nas principais universidades americanas (em especial a universidade de Phoenix, no estado do Arizona) com experiência em EAD.

Atualmente a ESAB é uma das referências nacional e internacional em EAD, sendo possuidora de metodologia e tecnologia própria, baseada no software Campus On-line®, com registro no INPI (Instituto Nacional de Propriedade Industrial), o que garante à ESAB controle e segurança do seu material educacional e intelectual.

O Curso de Pedagogia presencial da instituição iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010 e conta atualmente com quatro turmas que funcionam no horário matutino da escola, com aproximadamente 80 alunos.

Segundo dados apresentados pelo site da instituição - <http://www.esab.edu.br> – a escola, inserida no contexto nacional e internacional, propõe a seguinte missão:

Proporcionar a todo cidadão brasileiro livre acesso à educação continuada de cursos de Graduação e Pós-Graduação, na modalidade presencial e a distância, neste caso utilizando a Internet como principal veículo para ministrar esses cursos.

As instituições acadêmicas, portanto, apresentam perfis diferenciados, característica que será relacionada posteriormente às concepções de seus educandos e do que esperam no percurso profissional da docência.

As experiências que compartilhamos com os estagiários de Letras-Português e Pedagogia serão descritas em capítulo posterior, momento em que buscaremos a relação entre a base teórica escolhida para nossa pesquisa e as concepções de docência, leitura e educação dos sujeitos participantes do estudo.

Os pressupostos teóricos que direcionaram nossa pesquisa serão apresentados no capítulo seguinte, por meio do diálogo entre o pensamento de Bakhtin, Paulo Freire e algumas concepções teóricas presentes em alguns ensaios de Walter Benjamin, os quais sustentam a importância da natureza social da leitura e da literatura, um dos eixos centrais do nosso trabalho.

## 2. A NATUREZA SOCIAL DA LITERATURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1. Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: interlocuções possíveis

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

*Paulo Freire*

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

*Mikhail Bakhtin*

A linguagem é base das relações entre os homens e o lugar de ação e interação de múltiplas vozes sociais que manifestam desejos, ideias e concepções distintas do mundo. O trabalho com o texto literário é, essencialmente, um trabalho com a linguagem, no qual autor, obra e leitor compõem a rede de sentidos do texto.

Em meio a essas relações sociais na escola, a leitura literária vem se constituindo como importante elemento nas situações concretas de linguagem e está no cerne dos grandes debates do cenário educacional. Ainda visto como prática tradicionalmente escolar, o trabalho com a literatura nas escolas tem sido foco de muitas análises, discussões e propostas, nas quais, tem-se ressaltado a importância da concepção social da linguagem e do texto.

Não podemos mais pensar a educação e a literatura em uma perspectiva monológica e dissociada do contexto social no qual os sujeitos que dele participam são constituídos, mas também o constituem em um processo dinâmico que atualiza e vivifica a obra literária (BAKHTIN, 1993).

Como pretendemos neste estudo propor o trabalho com a leitura literária em uma abordagem social e coletiva, em espaços não escolares, entendemos ser fundamental o pensamento bakhtiniano que reafirma a natureza social da literatura e a importância da arte literária como um campo de interlocução de várias vozes que se cruzam no tecido textual, no qual a palavra revela seu matiz ideológico (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1997), bem como a concepção educacional freireana, em que o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996)

Para que sustentemos a tese da natureza social da literatura, estabeleceremos um diálogo entre o pensamento de Mikhail Bakhtin, teórico da linguagem russo, e o educador brasileiro Paulo Freire, a partir dos conceitos da natureza dialógica da linguagem, da inconclusão e da exotopia, ao enfatizarmos as suas possíveis articulações com o discurso literário.

Não pretendemos, no entanto, fragmentar o quadro conceitual desses autores ao mirarmos essas categorias que se atraem naturalmente a outros pressupostos que compõem seus arcabouços teóricos, mas somente organizarmos nosso pensamento em torno desses princípios que funcionarão como fios condutores da nossa prática que buscará novas apreensões para a teoria.

Tezza (2003) afirma que a contribuição de Bakhtin para a crítica ou para os estudiosos da linguagem e da literatura centra-se em dois aspectos principais: “uma concepção de linguagem alternativa às correntes formalistas dominantes no século XX e uma teoria da prosa romanesca original, que coloca a discussão dos gêneros literários num outro patamar investigativo.”

Em nossas práticas de leitura, é importante percebermos a intrincada relação que texto, leitor e autor mantêm com o mundo através da linguagem. As relações sociais intermediadas pela palavra realizam-se em contextos variados, nos quais se torna impossível analisar o discurso fora do ambiente em que é

realizado. Bakhtin esclarece sobre a relação entre a palavra e seu conteúdo ideológico ao afirmar que:

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (1997, p.41)

Nessa perspectiva, a palavra revela-se como produto das relações sociais em que valores contraditórios se entrecruzam, tornando-se viva na interlocução entre os sujeitos. Assim, na prática da língua é importante analisar não apenas as palavras fora das realizações concretas, em uma dimensão abstrata e normativa da linguagem.

Alinhado à concepção bakhtiniana da palavra e da linguagem, Paulo Freire também trouxe para a cena educacional a necessidade do diálogo nas práticas de leitura, em oposição a uma realidade estática, parada e completamente alheia à experiência existencial dos educandos. O autor nos diz que

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (1996, p.43)

Portanto, ambos os autores reconhecem a necessidade da interlocução para que, nas relações sociais, a linguagem se constitua mediadora entre os sujeitos e o mundo, pois “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1987, p.45, grifo do autor)



Bakhtin pressupõe, segundo Toledo, que

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal. ( 2008, p.119)

As comunicações verbais, portanto, revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem que ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura, porque

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. (BAKHTIN, 1993, p.161)

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. (FREIRE, 1992, p.41)

Desse modo, as práticas de leitura, que também se inserem no campo da linguagem, necessitam ser pensadas como práticas sociais de interlocução que abordem o contraditório e a ambiguidade, para além dos discursos unívocos e homogeneizadores que se prendem às normas do ensino oficial. Caso insistamos nessas práticas estéreis, alimentaremos uma visão distorcida do ensino da leitura, em que não há criatividade, não há transformação, não há saber. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (FREIRE, 1987, p.33)

Azevedo apresenta um ponto fundamental para a postura dialógica no ato da leitura, a consciência de que

(...)”o texto literário por definição pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; (...) pode ser propositadamente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações.” (2004, p.40)

A concepção de literatura, nessa perspectiva, amplia-se no contexto da dimensão dialógica do trabalho com a palavra e o texto, já que passa a ser vista como unidade cultural e um fenômeno estético totalmente articulado ao contexto social que passa a ter sentido para a existência, “porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. (FREIRE, 1987, p.44)

Opondo-se a uma visão imanente da Literatura, Bakhtin - a partir da análise do discurso romanescos greco-latino, do romance de cavalaria, do folclore e do romance idílico, com destaque especial para Rabelais e Gogol - ressalta a importância do discurso literário e a sua constituição em contato com a realidade:

“A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo.” (BAKHTIN, 1993, p.133)

Por isso, para além do prazer estético, o texto literário em suas múltiplas dimensões – sociais, políticas, filosóficas, religiosas, psicológicas ou outras – tem como substrato a nossa existência individual e conjunta, histórias de vida particulares e singulares, afinal

“(...) a literatura é uma expressão estética das relações que estabelecemos entre nós e com o nosso entorno para formar isso que chamamos de **sociedade** ou **cultura**. Trata-se de uma leitura sobre nós e para nós, que revela sentimentos individuais e conhecimentos gerais sobre a vida social em seus múltiplos aspectos...” (MONTAGNARI, 2008, p.2)

A literatura e a sociedade mantêm, portanto, vínculos estreitos. A obra literária absorve e expressa as condições do contexto social em que é produzida e revelará uma linguagem original se estiver correlacionada às outras linguagens que se integram na arena social. Mas, para que o trabalho com a leitura literária possa perceber os caminhos sociais que fundamentam o texto, é preciso que não vejamos o texto ficcional “como um todo fechado e autônomo” (BAKHTIN, 1993, p.83), cujos elementos composicionais componham “um sistema fechado que não pressupõe nada fora de si, (...) um monólogo do autor independente e fechado” (Idem, *ibidem*).

Assim como Bakhtin, Freire reconhece a importância das relações humanas com a realidade no contexto das práticas educativas, uma vez que o resultado de estar imerso na vida social, seja criando, seja recriando ou decidindo, permite que esse homem dinamize, humanize, domine essa realidade, acrescentando-lhe algo, produzindo cultura, em uma postura de vida não estática e criadora. (FREIRE, 1967, p.43)

Sob a ótica bakhtiniana, sabemos que a palavra compõe o tecido dialógico da própria vida, na medida em que - nas diversas comunicações verbais das quais participamos em nossas experiências concretas de linguagem - interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trazemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo. (BAKHTIN, 2000)

A mesma concepção integra os escritos de Paulo Freire, para quem a postura tanto do professor quanto do aluno deve ser *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p.33, grifos do autor.)

Por isso, nos diálogos estabelecidos durante a leitura, não podemos perder de vista a força dos enunciados concretos que ouvimos dos nossos alunos ou interlocutores, se quisermos realmente fazer dessa prática um espaço instituinte de novas relações e significações da obra literária, no qual o leitor

não seja um destinatário pacífico, mas que assuma uma atitude responsiva em relação à fala do locutor.

O discurso do outro atravessa a todo instante as relações estabelecidas na leitura que se constitui uma prática social em que a palavra tanto procede de alguém, como se dirige para alguém, pois constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Portanto, a palavra é ponte lançada entre os sujeitos que se comunicam, é o território comum daqueles que se inserem no diálogo. (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1997).

Essa perspectiva aponta para relações mais abertas entre literatura, leitor e sociedade, revelando-nos a necessidade de uma compreensão menos estreita no trabalho com a linguagem e com o texto, afinal, quem é o outro que lê comigo? Que vivências e valores esse outro pode agregar ao ato de leitura? Como o outro estabelece relações entre o texto literário e a vida? Qual é a experiência de leitura vivida pelo outro?

Bakhtin (2000, p.350) afirma que “a palavra é interindividual e tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas.” Então, os sujeitos que interagem no processo de comunicação verbal, também têm “direitos imprescritíveis sobre a palavra”, pois não existe palavra que seja de alguém.

A postura dialógica traz o interlocutor para as experiências com o texto literário, permitindo que as suas singularidades se constituam no percurso da leitura, mediante uma prática social em que a literatura não seja vista como um sistema fechado, um mundo povoado apenas por autores legitimados pela cultura oficial.

Mais um ponto de convergência pode ser apontado entre as ideias de Freire e Bakhtin. O pensador brasileiro entregou-se ao trabalho com as classes populares e, por meio dos círculos de leitura e de uma nova concepção de

alfabetização e leitura, inseriu-se no debate acadêmico também por valorizar a cultura popular e o universo dos seus educandos, vistos como sujeitos capazes de produzirem cultura e de se manifestarem de forma inteligente no mundo. Ao defender uma educação que conscientizasse os homens da sua condição social, Freire, de certa forma, posicionou-se contra os padrões oficiais de cultura.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (1987, p.69)

Uma leitura que prioriza a troca e o diálogo precisa fazer ecoar as vozes dos sujeitos leitores e trabalhar a literatura também pelo viés da cultura não oficial, a chamada cultura popular. Bakhtin (2008), ao analisar a obra de François Rabelais – escritor, padre e médico francês do século XVI – mostra-nos a impossibilidade de enxergarmos apenas a história e a literatura oficial, negando a vida cotidiana.

Em sua análise sobre a história do riso, do grotesco e da paródia, o filósofo russo reafirma a importância da relação entre a cultura não oficial - as fontes populares e as festas da Idade Média - e a cultura oficial como possibilidade para uma construção social mais justa e menos autoritária. Para Bakhtin, o conhecimento das fontes populares

(...) ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo. (2008, p.30)

Em oposição aos limites da unidade, da indiscutibilidade e da imobilidade do mundo ainda presentes em nossas práticas escolares, a cultura popular em diálogo com a cultura oficial poderá trazer para o cenário educativo a possibilidade de um trabalho totalmente diferente com o texto ficcional. A visão

bakhtiniana do riso e das manifestações culturais não oficiais também reafirma a importância do contato com espaços não instituídos para pensarmos em Literatura e cultura.

O cânone literário, tão discutido no ensino de Literatura, precisa dialogar com outras produções não legitimadas pela escola e pela academia. A relativização da obra ficcional canônica e a inserção das produções populares no universo educacional derrubam a visão utilitarista e unilateral do texto literário, porque

O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e libertam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. (BAKHTIN, 2008, p.43).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p.40)

Na oposição culto x erudito ou oficial x não oficial, independente da terminologia adotada, Freire e Bakhtin parecem apostar no convívio entre tais polaridades para a libertação do pensamento humano que se constitui em meio a contradições desafiadoras. Se o ensino da literatura se fecha a novas possibilidades de encontros, entre o popular e o erudito, por exemplo, arquiva também toda a compreensão crítica do texto e os aspectos desafiadores que o texto ficcional apresenta em sua edificação.

Os dois autores, segundo Geraldi (2004) fazem a sua aposta no futuro: as utopias de Paulo Freire; a memória de futuro de Mikhail Bakhtin. Nas reflexões dos autores, “[...] estas apostas somente fazem sentido considerado o inacabamento do ser humano e a sua relação com a alteridade como forma de sua própria construção”. (GERALDI, 2008, p.49)

Como Bakhtin e Freire sustentam a necessidade da interação verbal em um mundo compartilhado em que teremos nossas vidas completas a partir das relações de reciprocidade com a palavra do outro, é importante pensarmos nos conceitos de exotopia (BAKHTIN, 2000, 2010) e de incompletude (FREIRE, 1987, 1996, 1992, 2004).

Ao analisar as relações dialógicas entre o autor e o herói (BAKHTIN, 2000, p.23-61), o pensador russo desenvolve algumas ideias acerca das nossas relações com o outro, a partir de uma perspectiva exotópica, ou seja, “uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. (AMORIM, 2006, p.101)

A exotopia, portanto, relaciona-se à ideia de acabamento a partir de um movimento duplo: quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar único, singular para que possamos nessa interação, com o nosso próprio olhar, compreendermos o seu universo.

Sabemos que diante do outro estamos fora dele e não podemos viver a sua vida. Mas para que possamos compreendê-lo, vamos até ele e voltamos ao nosso lugar social, para que tenhamos a possibilidade de responder esse outro, por meio da interação dos nossos valores, da nossa cultura e da visão social que temos do mundo.

Ser responsivo e responsável, portanto, são decorrências de minha extralocalização em relação ao outro (GEGe, 2009). Da mesma forma que não posso viver a vida do outro, ele não pode viver a minha. No entanto, por estar fora dele devido à posição exterior (exotópica), terei a possibilidade de ver mais esse outro sujeito do que ele vê a si mesmo.

Bakhtin defende que devemos nos identificar com o outro e ver o mundo também através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; ou seja,

devemos nos colocar em seu lugar para depois voltamos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora dele. (BAKHTIN, 2000, p.45)

Esse excedente de visão em relação ao outro permite nos completarmos como sujeitos naquilo que individualmente não conseguiríamos sozinhos, por isso não conseguimos nos ver inteiramente sem esse olhar direcionado a outras realidades e outros contextos, sem sairmos do nosso lugar social.

Por isso, a realização da minha singularidade se dá na minha inscrição na relação de alteridade, no conflito e confronto com outros sujeitos, o que transforma minha posição no mundo em uma participação responsável e ética, pela qual meu ato singular é também algo que completa o outro, algo que produz sentido e se efetiva na articulação de diferenças:

O simples fato de que a partir de meu lugar único no ser eu veja, eu conheça o outro, eu pense nele, eu não o esqueça, o fato de que para mim também ele é, eu sou o único a poder fazê-lo para ele em um momento possível em todo o ser. É precisamente o ato do vivido real em mim que completa seu ser, ato absolutamente aproveitável e novo, e que eu sou o único a poder efetuar. (BAKHTIN, 2010, p.58)

A questão da alteridade, portanto, torna-se interdependente do conceito de exotopia, pois revela a necessidade do diálogo entre centros de valores diferenciados, marcados pela não coincidência com o outro.

Chegamos a um ponto em que mais uma vez Bakhtin parece dialogar com o pensamento de Paulo Freire: se somos incompletos em nossas individualidades e precisamos nos ver também nos outros e em seus sistemas de valores e crenças, estaremos sempre lidando com o inconcluso, com uma realidade em constante formação.

Assim, situarmo-nos em um lugar exterior é também buscarmos as diferenças e tensões entre o nosso olhar e o olhar do outro, para que possamos nos constituir como autores da nossa própria vida. Para Freire, falar *com* é, acima



de tudo, um exercício de paciência e crítica, no qual não se admitem imposições, mas sim uma flexibilidade em relação ao discurso do outro e ao que ele poderá me acrescentar como sujeito. (FREIRE, 1996, p.43)

A ideia de inconclusão, portanto, atravessa o pensamento do pensador russo e do nosso educador, Paulo Freire. Ambos acreditam que a vida é um acontecimento ético constantemente aberto a mudanças e novas significações, não cabendo, portanto, mobilidade, rigidez e certezas limitadoras para as nossas buscas constantes.

A incompletude é o que nos move em direção ao outro que nos completa, que nos constitui como sujeitos sociais e históricos, já que

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p.20-21)

No campo educacional, esses pressupostos poderão inaugurar sempre, em qualquer tempo e em qualquer contexto, novas posturas e novos olhares geradores de novas questões. O ensino de literatura deve se permitir ir ao encontro do outro, principalmente, em lugares sociais nos quais não vivemos e que poderiam, pois, nos possibilitar um excedente de visão acerca do mundo que nos permitisse a ampliação dos nossos limitados universos.

Disto se seguem importantes questões para o campo do trabalho com a literatura: o que temos feito com o texto literário em nossas práticas sociais de leitura? Estamos ainda presos a uma centralização discursiva que privilegia apenas a análise dos aspectos formais e estilísticos da obra de ficção ou já percebemos nossos alunos como interlocutores ativos na construção de novos significados para a obra literária? Como podemos ler o mundo através dos livros? A leitura que realizamos é um espaço de discussão e revisão crítica de

nós mesmos e do mundo? Que experiências estéticas realizamos com as nossas leituras? Temos lido realmente ou falamos mais sobre os livros do que os experimentamos como leitores? Como posso dialogar com outros mundos e outros tempos por meio da literatura?

Outras questões, certamente, poderiam ser trazidas quando nos reportamos a uma prática viva e significativa de leitura. No entanto, a percepção de apenas alguns conceitos e ideias de Bakhtin e Freire já pode sinalizar diferentes caminhos para a leitura na escola e em outros espaços sociais.

Os conceitos bakhtinianos de dialogismo e exotopia fundamentam a necessidade da extralocalização, do movimento em busca do outro que me completa e me permite vislumbrar novas realidades, novos valores e novos mundos diferentes do meu.

A necessidade da busca constante – a incompletude freireana – nos permite compreender que “nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução”.(GERALDI, 2004, p.51)

Somos, pois, seres de relação, incompletos e inacabados, cuja existência depende do outro e cujo conhecimento é construído em nossas relações com o mundo e com os outros seres, ao buscarmos respostas para os nossos desafios e às questões de nossos contextos, visto que “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.79)

Tezza, ao analisar a teoria literária bakhtiniana lembra-nos de que a leitura pode ser considerada uma “síntese dialógica” que atualiza uma rede tensa de relações, já que “a palavra nasce sob a sombra de múltiplas relações; ela é, antes de tudo, uma resposta a uma palavra anterior, e ela se dirige a alguém, a um centro de valor, diante do qual se posiciona.” (2003, p.237)

Por isso, a leitura constitui um momento verbal que agrega relações espaciais, juízos de valor e um momento histórico e social sem os quais ela não poderia se concretizar, pois nela a palavra, “em sua vida concreta, é sempre o ponto de encontro de centros de valores ativos; ela é uma atualização de um momento verbal que vai muito além do seu sinal de referência.” (*Idem*, 2003, p.239)

A literatura que dialoga com a realidade e com o contexto vivido por alunos e por professores é marca fundamental de uma educação libertadora que revele um sujeito que se constitui, mas também é integrante da sociedade na qual atua e reinventa. Bakhtin e Volochinov (1997, p.95) explicam que a “palavra” sempre se dá em contextos de enunciações precisos, logo, em um contexto ideológico preciso e, em decorrência disso, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc”

Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, apesar de afastados pelo tempo e pela geografia, foram homens que se aproximaram também por suas histórias de vida. Ambos viveram momentos históricos em que regimes ditatoriais impuseram, em seus países, tempos sombrios também para as suas produções culturais e artísticas. Bakhtin viveu a ditadura russa, inclusive com a experiência do exílio, em 1929 foi preso sob a acusação de ser anticomunista e corromper jovens com suas aulas e preleções religiosas. (TOLEDO, 2008, p.122)

Freire também conheceu os anos de chumbo no Brasil militar e o exílio, período em que desenvolve significativas experiências de alfabetização e leitura com jovens e adultos em países sul-americanos, africanos, além de correr o mundo divulgando sua concepção libertadora de leitura e educação.

Sabemos que esses autores também apresentam suas diferenças – Freire centrou-se no fenômeno educativo e nos processos pedagógicos que poderiam libertar os homens das concepções limitadoras e restritivas do ato de aprender

e Bakhtin teve por foco a linguagem, a arte e a literatura relacionadas ao contexto cultural mais amplo.

Todavia, o que sentimos ao ler Paulo Freire e Mikhail Bakhtin é uma profunda demonstração de certeza e esperança nos movimentos humanos como produtos das relações sociais concretas desses homens, sujeitos que interagem entre si e que produzem cultura porque significam o mundo e atribuem-lhe sentidos por meio da linguagem.

É no diálogo, portanto, que a leitura deve se configurar como elemento de construção e reconstrução da realidade; que a alteridade se apresenta como o principal caminho para a constituição de um sujeito que cria, pensa e se completa em suas relações sociais; que os mundos ficcionais apresentam possibilidades e visões infinitas do homem e da existência e que a vida passa a dialogar também com outros sonhos, outros lugares e outros falares.

É importante, pois, perceber a pluralidade de mundos possíveis no trabalho com a leitura literária. O universo ficcional, para além do autor, precisa dialogar com a sociedade em seus múltiplos espaços de interação; com o leitor e o seu lugar social, entretanto, sem perder de vista que o texto literário é objeto estético e não apenas documento ou reflexo da realidade. Porém, as conexões entre a obra literária e o mundo social são imprescindíveis. (CÂNDIDO, 2000)

## 2.2 Walter Benjamin e a leitura literária

“Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.”

*Walter Benjamin*

A leitura dos ensaios de Walter Benjamin, considerado um dos mais fecundos pensadores da Alemanha no início do século XX, traz importantes reflexões filosóficas para a área da Literatura e das ciências humanas em geral, a partir da revisão crítica de alguns aspectos já sedimentados em nossas práticas.

Alguns conceitos presentes nos textos do ensaísta alemão são de extrema importância para o pensamento acerca da leitura como prática social em uma sociedade que, da época de Benjamin aos dias atuais, parece ter perdido a noção da experiência coletiva ao privilegiar a informação e a rapidez da comunicação em detrimento das narrativas orais.

Em um mundo cujo progresso tem silenciado as experiências individuais, Bondía (2002, p.3) alerta-nos para a necessidade de separarmos “o saber de experiência de saber coisas”. Assim, podemos ler obras maravilhosas, assistirmos a filmes consagrados pela crítica, ouvirmos exposições de oradores brilhantes e termos mais informações. No entanto, podemos dizer também que nenhuma dessas informações nos tocou ou significou algo para nós.

Por vivermos em uma sociedade que privilegia a informação e, conseqüentemente, a opinião sobre alguém ou sobre determinado assunto, vamo-nos distanciando de nossas próprias experiências, por excesso de opinião, em vivências linguísticas que se constituem na objetividade e pressa

das situações concretas de linguagem nas quais vivemos, onde quase não há espaço para conotações, polissemias e invenções.

Analisando esse contexto social que tende à padronização das experiências sensíveis, Jobim afirma que

No mundo atual, regido pelas transformações tecnológicas e pela civilização industrial do consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que dessa forma vai sendo solapada e aniquilada muito cedo. A cultura monolítica de massa, que padroniza e enrijece as formas cotidianas de relacionamento entre os homens, é responsável pelo vertiginoso empobrecimento da experiência humana, impedindo as pessoas de romper com seus impasses repetitivos e de recompor uma visão ético-estética do cotidiano. (1994, p.153)

No ensaio “Experiência e pobreza” (1933), Benjamin aborda como o retraimento da transmissão de experiências – através de provérbios, narrativas, e histórias – gerado pela dissolução do modelo familiar patriarcal e pelo trauma europeu devido à Primeira Guerra Mundial, torna os indivíduos mais pobres de experiências transmissíveis, levando-os a uma destituição cultural, caracterizando assim um novo quadro de barbárie. Esta pobreza nos desvincula de nossa tradição, história e patrimônio cultural. No dizer de Benjamin “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem.(...) Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (1996, p.15)

No entanto, Benjamin sugere um conceito novo e positivo de barbárie, no qual os artistas e pensadores partiriam da estaca zero, recriando, reconstruindo e renovando a cultura. Essa tarefa consiste não apenas em encontrar, mas também renovar a história a partir dos fragmentos de experiências e de memórias, visando uma nova escritura da história. Konder (1989) afirma que, para Benjamin, a volta ao passado não é feita para conhecê-lo, mas para, servindo-se dele, “colocar o presente numa situação crítica”.

Esse é um ponto fundamental para o trabalho com a leitura e a linguagem de uma forma geral. Geralmente, optamos por formas estanques de trabalho, a partir de uma visão linear da história que privilegia o passado sem estabelecer qualquer conexão com o tempo presente. Com a Literatura não poderia ser diferente. Nossas práticas de leitura são, muitas vezes, realizadas a partir de um estudo historiográfico linear e pouco provocador para a sociedade na qual vivemos.

No ensaio “Sobre o conceito de história”, Benjamin (1996) apresenta a história feita pelos homens como um movimento marcado por rupturas e descontinuidades. Isso significa que o sentido histórico reside na ação dos homens, em constante movimento, e não em uma predeterminação do que lhes pode acontecer, pois o sujeito histórico tem a capacidade de surpreender e reinventar o seu tempo.

As teses benjaminianas sobre o conceito de história revelam a capacidade humana de, por meio de sua ação intelectual e política, contrapor-se ao cenário social a partir do enfrentamento de suas contradições e das certezas que podem sugerir uma falsa harmonia em nossa concepção de passado histórico.

Benjamin, ao propor o questionamento e a desconfiança de um passado que repousa nos livros e nos patrimônios culturais sem um exame crítico dos seres humanos, cria importante relação do homem com o acervo de conhecimentos que tem acumulado, inclusive as produções literárias, no sentido de propor uma apreensão da atualidade como oposição à eternização de alguns autores e obras, distantes dos leitores do nosso tempo em razão da inexistência de uma leitura contextual e dialógica dessas obras.

Como se não bastasse esse distanciamento entre as épocas nas quais as obras são produzidas e as épocas em que são lidas, pouco temos estimulado nossos alunos e leitores a narrarem suas próprias experiências e histórias, para que rompam com a dureza cotidiana provocada pela padronização cultural do nosso tempo.

No texto “O Narrador”, Walter Benjamin (1996) contrapõe dois atos diferentes: ler um romance, uma experiência solitária; e narrar uma história, um ato coletivo, no qual se trocam experiências. De acordo com o autor, é cada vez mais raro encontrarmos pessoas que saibam narrar uma história direito, quer seja oralmente, quer seja pela escrita. As pessoas estariam perdendo cada vez mais a faculdade de trocar experiências, e, conseqüentemente, a habilidade de narrar. O ato de narrar uma história requer tempo e ouvintes reunidos para tal, o que o ritmo de trabalho de hoje em dia não mais permite, pois, ao contrário do trabalho dos antigos artesãos, feito com calma, e normalmente em grupo, agora trabalhamos com muito mais pressa, e normalmente sozinhos. Para o autor

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

(BENJAMIN, 1996, p. 197-198)

Ao analisar a narração em Benjamin, Gagnebin apresenta sinteticamente as condições de realização necessárias para que as experiências possam ser transmitidas em seu sentido pleno. Para que possamos resgatar essa faculdade de “intercambiar experiências”, a autora ressalta as três principais condições desse processo propostas pelo pensador alemão:

a) a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu.(...).

b) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na atividade pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal.(...) O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar.Finalmente, de acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora: já que está 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, o gesto e a palavra.

c) A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito(...).(1996, p.10-11)



Sob essa perspectiva, a experiência social com a leitura poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura, mas, principalmente, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida, segundo o autor, em meio às mudanças e paradoxos da sociedade moderna, na qual as “experiências estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. (BENJAMIN, 1996, p. 198)

Se narrar representa a experiência coletiva, leitores, educadores e escola devem entender que o homem precisa transitar por vários grupos sociais para construir essas experiências. No entanto, é importante evitarmos uma visão folclórica ou tradicionalista da literatura oral, já que Benjamin não propõe um retorno à tradição, segundo ele, irremediavelmente perdida.

O pensamento benjaminiano nos provoca no sentido de que não deixemos perpetuar em nossas práticas, sejam elas pessoais, sejam elas profissionais, uma falsa sensação de coletividade, enquanto ampliam-se as distâncias espaço-temporais entre os indivíduos da sociedade contemporânea, marcada pela efemeridade da informação, em detrimento da narrativa que oferece espanto, reflexão e nunca se exaure, porque para o autor

O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (1996, p. 221).

Walter Benjamin analisou o modo de relação entre arte e sociedade no mundo capitalista tecnológico. De acordo com o autor, com o advento da era industrial, o *status* da arte é abalado em virtude das técnicas de reprodução. A obra se torna valiosa não apenas pela sua significação, mas também pelo seu valor mercadológico. O espectador de contemplador passa a consumidor. No momento em que as massas começam a consumir o objeto artístico, o autor se torna um produtor assim como um operário. Deste modo, a arte não pode mais ser tratada como era antes. A questão, portanto, não está na reprodução e, sim, na modalidade de reproduzir em série, tornando complicada a distinção

entre original e cópia, já que o sentido de autêntico e de singularidade do objeto artístico se dessacraliza.

Nesse contexto, o contato com as obras literárias contemporâneas, direcionado muitas vezes pelos rituais de consumo, apresenta limites que se revelam escorregadios e que anunciam novos parâmetros estéticos, em virtude dos novos meios de produção que afetam a recepção do texto literário, tornando o trabalho com a leitura uma revisão constante dos textos, dos seus contextos de produção e das experiências que poderão provocar nos leitores.

Benjamin não se opunha radicalmente à reprodução das obras de arte, mas sim à maneira pela qual eram recebidas, visto que o prazer estético deve ser acompanhado pela indignação, pela reflexão e pela crítica no contato que se tem com essas obras, posturas que acreditamos essenciais para que a literatura se fortaleça como prática social e não apenas escolar.

Entendemos que o contato com a obra de Benjamin sinaliza um importante caminho no trabalho com a leitura literária e com a sua recepção em uma perspectiva crítica, não linear e dialógica, em constante conexão e reorganização do passado e do presente.

Kramer (2006, p.48), ao analisar a concepção de história em Benjamin nos lembra que para esse autor, “não é o passado que ilumina o presente, nem é o presente que ilumina o passado; passado e presente se conectam e se reorganizam sempre em novas constelações”.

Por isso, o esforço para que possamos sempre contar a história livres das amarras que se apresentam na historiografia clássica, seja a partir da reconstrução dos fragmentos do passado, seja pelo incômodo que se apresenta no presente.

É no contexto dessas reflexões que devemos pensar a experiência em uma dimensão totalizante, na qual a informação científica, mensurável e racional

possa conviver com a possibilidade de uma construção crítica da realidade, sem abrir mão do rigor do conhecimento.

A Literatura pode ser um terreno fértil para esses questionamentos e reflexões sobre a experiência humana e sobre a constituição de singularidades em um mundo fortemente marcado pela massificação cultural e pela incapacidade de se constituir experiências coletivas que efetivamente provoquem espanto, dúvidas e reflexões sobre o que se vive, o momento em que se vive, o contexto no qual se vive e o caminho que será percorrido a partir de indagações essenciais, como lembra Kramer

Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história? (2006, p.59)

O desafio no ensino da literatura, pois, está na formação de leitores que não apenas assimilem o conhecimento dos livros, mas que possam atuar no mundo, como sujeitos que tentam transformar constantemente esse saber e possam reconhecer a cultura como um campo ambíguo e contraditório, constituído por um passado que, longe de estar eternizado e concluído, atua constantemente em nossas vidas.

A literatura, em uma perspectiva benjaminiana, poderá colaborar para que os homens não apenas reconheçam e constatem as condições em que vivem em determinado quadro social, mas que possam dialogar com o mundo e se movam para transformá-lo. Yunes aposta na leitura como uma prática de revisão e questionamento desse mundo que nos cerca e nos constitui:

Convivendo com eles (os livros), pode ser que nossa ética se tempere, que nossas cidades se abram ao direito e ao respeito mútuo, que anônimos neste mundo de modelos fugazes e descartáveis, secretamente carreguemos mais experiência pela comunhão com estes “outros”, de papel e tinta, até que possamos nos reconhecer nos outros de carne e osso. (2006, p.5)

Tornarmo-nos leitores do nosso tempo e da nossa história pressupõe um exercício de revalorização da Literatura para além das convenções e dos deveres impostos pela rigidez de algumas práticas de leitura literária. Ao nos questionarmos sobre que leitor queremos formar nas escolas ou fora delas, importa-nos a consciência desse leitor em sua relação com o texto literário.

Desse modo, a visão de literatura que permeia nossas aulas precisa se distanciar de modelos e padrões impostos por grades curriculares para estender-se à própria vida e aos diálogos que ela pode nos proporcionar em contato com os livros.

Scliar aponta alguns equívocos que precisam ser revistos em nossas relações com a Literatura na escola. Para o autor, a leitura é um universo povoado de emoções e significações que precedem o aspecto cognitivo da educação que, em alguns contextos, transformam o ato de ler em um dever ou obrigação. Por isso, o autor defende que

(...) a pergunta básica que um professor deveria fazer a um aluno, após a leitura de um texto não é: "O que o autor quis dizer?", mas sim: "O que é que você sentiu lendo este texto?" Porque, em educação, a emoção precede a cognição, e esta cognição ajuda a despertar mais emoção. (2006, p.2)

Nessa proposição de Scliar os ecos do pensamento de Benjamin se fazem presentes quando a experiência do leitor também é considerada um fator que movimenta as ideias ao penetrar em tempos e espaços feitos de sonhos que, apesar de povoarem universos distantes e imaginários, permitem a compreensão da própria condição de estar no mundo. (YUNES, 2006, p.6)

Professores e alunos leitores devem ser narradores das suas experiências vividas, por meio do relato e da transmissão de informações significativas, que se compõem com a experiência do ouvinte e produzem uma nova experiência, ligada à realidade prática, afinal, como lembra Nunes

Educadores inspirados em Benjamin trabalham a partir da abundância do ser e do limite de estar encarnado. Trabalham com nuances. Trabalham com o provisório. Trabalham por dentro de uma dinâmica integradora do que é, do que foi, do que virá. Trabalham com a temporalidade no tempo, com o ilimitado no limite, com a beleza, não no sentido do bonito ou feio, mas do íntegro. Convocam a uma reeducação. (...) Solicita que professores e pesquisadores harmonizem o caminho do conhecimento e o caminho da vida, sintonizando a cabeça ao coração.” (2005, p.97)

A capacidade de ouvir e transmitir histórias precisa integrar a vida social de leitores que já não têm mais conselhos a oferecer aos outros, e quase sempre se revelam incapazes de narrar suas próprias histórias, para que possam ouvir um aconselhamento que sugira uma continuidade para elas.

O pensamento de Benjamin converge com a possibilidade de trabalho com a leitura literária para além da escola, em uma perspectiva dialógica e social e poderá compor o repertório teórico dos professores que desejarem um trabalho em que autores, livros e leitores sejam elementos de práticas de leitura nas quais a linguagem da ficção seja mediadora entre os homens e o mundo.

### **2.3. Base teórica para a análise de dados**

A coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar.

*Paulo Freire*

A articulação entre os conceitos bakhtinianos e as perspectivas críticas de Paulo Freire, Walter Benjamin e alguns autores que pensam a formação de professores funcionarão como o fio condutor da nossa análise de dados, na abordagem qualitativa com a qual nos propusemos trabalhar.

Entendemos que a concepção do dialogismo da linguagem e da exotopia na pesquisa em Ciências Humanas pressupõe o reconhecimento da posição do pesquisador como um sujeito participativo e ciente de que a compreensão dialógica ativa - concordância-discordância – (BAKHTIN, 2000) insere a

compreensão dos atos distintos presentes em suas práticas em um contexto também dialógico.

Bakhtin (2010) ressalta em suas observações sobre a epistemologia nas ciências humanas que a compreensão entre o pesquisador, os sujeitos com os quais interage nas práticas investigativas e o contexto pesquisado deve ser o cotejamento com outros textos pensados em um contexto novo, sempre vinculado à pessoa (diálogo infinito em que não há nem a primeira nem a última palavra).

Nesse sentido, as concepções dos sujeitos com os quais experimentamos a leitura em espaços não formais de educação dialogarão com o contexto histórico e social em que acontecem os processos de formação docente, para que em um movimento exotópico (BAKHTIN 2000, 2010) estejamos abertos à escuta e à análise das diferenças que atravessam os nossos discursos.

Ao levar em conta a exotopia bakhtiniana no campo da pesquisa em Ciências Humanas, o pesquisador busca captar do pesquisado o modo como se coloca e se vê em seu lugar social, para depois assumir sua extralocalização e comunicar ao outro o que ele não poderia ver, um outro sentido, uma outra configuração que só do lugar de investigador se poderia enxergar.

Portanto, a exotopia aplicada à pesquisa nas Ciências Humanas convida o pesquisador ao movimento de escuta, de possibilitar ao outro o conhecimento do que se pôde observar do seu mundo e das suas concepções. Amorim (2003) ressalta que a posição exotópica nos processos investigativos permite, na concepção bakhtiniana, que se veja do outro algo que ele nunca pode ver.

Por isso, para a autora, na origem da ideia de exotopia está a ideia de dom, de doação, pois é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração que o pesquisador compartilha com o outro aquilo que apenas em sua posição exterior é possível enxergar.

Surge, desse modo, a necessidade ética e social da pesquisa, diante dos sujeitos pesquisados, de assumir uma postura dialógica que lhes permita falar sobre os seus sentidos e valores e também lhes possibilite ouvir a palavra do pesquisador durante e após as práticas de investigação.

O importante é que percebamos a alteridade não como fusão de valores, mundos e ideias, mas, principalmente como o resultado de um duplo movimento ético na pesquisa em que a posição exterior do pesquisador problematize os mundos pesquisados, provoque reflexões acerca das diferenças e processos sociais discriminatórios. (AMORIM, 2003, p.24-25)

A incompletude freireana alinha-se a essa perspectiva na medida em que propõe o exercício de diálogo com o outro a partir do entendimento da nossa necessidade de acabamento em meio aos processos sociais mediados pela linguagem que escuta, percebe e o vê como ser histórico, capaz de produzir sentidos e valores sobre a cultura e o mundo.

A necessidade do encontro com o pesquisado a partir de uma extralocalização que permite ao pesquisador escutá-lo, percebê-lo e considerar suas concepções acerca das questões pesquisadas, traz novos elementos para o entendimento e a problematização da realidade.

Desse modo, tanto o pesquisador como os pesquisados precisam da palavra um do outro, devem, em suas interações verbais, compreender as diferenças em uma perspectiva social e política, para além da conformidade e da empatia entre seus mundos.

Em nossa pesquisa, a relevância desses conceitos fica evidente ao pensarmos nos professores em formação como sujeitos constituídos por valores, por uma história de vida, uma linguagem e uma cultura particular que precisa dialogar com outros mundos – o do pesquisador, o dos sujeitos que transitam por espaços não formais de educação e o mundo dos próprios colegas.

Autores como Nóvoa (1992, 2002), Zeichner (2000, 2003, 2008) e Tardif (2000, 2002) nos auxiliarão no diálogo entre a leitura literária e a formação dos professores, a partir das concepções dos futuros docentes que participaram da nossa pesquisa. A prática crítico-reflexiva nas atividades do professor e a visão da profissionalidade docente como um processo revisionário das condições históricas e sociais que a constituem são alguns dos eixos presentes no pensamento desses autores, os quais contribuirão para problematizar alguns conceitos ou ideias arraigadas à formação desses sujeitos pesquisados.

No texto “O Narrador” de Walter Benjamin (1996), conforme análise anterior, vimos que o ato de narrar uma história requer tempo e ouvintes reunidos para tal, o que o ritmo de trabalho de hoje em dia não mais permite, pois, ao contrário do trabalho dos antigos artesãos, feito com calma, e normalmente em grupo, agora trabalhamos com muito mais pressa, e normalmente sozinhos. Para o autor, são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente e sem embaraço as suas experiências.

Para que esses valores e essas experiências não se percam e possam produzir novos elementos e questões acerca das práticas que realizamos em espaços não escolares, buscaremos em Benjamin o conceito de narração, como processo coletivo de fortalecimento da identidade docente.

Quando nos apresenta dois tipos de narradores, Benjamin (1996) classifica-os em dois grupos principais representados pelo camponês sedentário (narradores que sempre viveram em sua pátria ) e pelo marinheiro comerciante (narradores que vem de longe ). A um bom narrador, devem ser intrínsecas, diz ele, características como a praticidade, a sabedoria e a experiência; além de saber dar conselhos, fazendo uso de toda sua bagagem.

A articulação entre esses dois narradores – o que traz a novidade por meio da sua localização exterior (narrador viajante) e o que narra sua cultura (narrador sedentário), seu trabalho e suas raízes reafirmará a necessidade humana de



compartilhar experiências e ampliar sua visão acerca de si mesmo e do contexto social em que vive.

Percebemos, assim, necessária a relação entre a Universidade – espaço localizado, enraizado em uma cultura local – que forma docentes (narradores sedentários), muitas vezes deslocados das questões do seu tempo , e os espaços sociais para além dos muros acadêmicos, os quais poderão produzir interessantes narrativas de viagem para gerar novas experiências e novos sentidos para a prática docente.

A narração, na perspectiva benjaminiana, acrescenta novos sentidos à pesquisa quando abre caminhos para a escuta, para a fala do outro, para o narrar das experiências , sejam localizadas – no âmbito da Universidade, sejam exteriores – no âmbito dos espaços não formais de educação.

Acreditamos, então, na interdependência entre os conceitos de exotopia, incompletude e narração para a análise do nosso processo investigativo que não se pautou apenas nas concepções do pesquisador acerca da leitura literária e das suas possíveis relações com a formação do professor.

Buscaremos, portanto, produzir também novas questões sobre a formação docente ao cruzarmos nossas experiências – pesquisador e pesquisados – por meio das percepções subjetivas que possuímos, sem, no entanto, esquecermos de que a forma como percebemos o mundo está dialeticamente relacionada a ele e não simplesmente o espelha. (GIROUX, 1997)

A seguir, dialogaremos com algumas concepções de leitura, ensino e educação não formal propostas por alguns pesquisadores do cenário nacional, para que possamos conhecer parte do quadro teórico e prático que se apresenta em produções acadêmicas relacionadas ao nosso trabalho e nos situarmos como pesquisadores e profissionais da educação no que diz respeito aos nossos caminhos investigativos.

## **CAPÍTULO 3: LITERATURA , ENSINO E ESPAÇOS NÃO FORMAIS: ALGUMAS CONCEPÇÕES**

### **3.1. Um diálogo com as produções sobre leitura, ensino e formação do leitor**

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

*Mikhail Bakhtin*

As interlocuções com as produções acadêmicas de pesquisadores que pensaram a relação literatura/ensino na formação dos professores, bem como a relação entre a Universidade e a escola básica por meio da parceria fazem-se necessárias como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas.

Mapeando as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES – PPGE – disponíveis em seu acervo digital nos últimos seis anos, deparei-me com alguns trabalhos que propuseram reflexões pertinentes à minha proposta investigativa.

O recorte temporal justifica-se pela disponibilidade desses trabalhos em meio eletrônico a partir de 2006, embora o programa de pós-graduação apresente mais de 30 anos de atividades no Espírito Santo e esteja estruturado atualmente em linhas de pesquisa, a saber: 1- Cultura, Currículo e Formação de Educadores; 2- Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; 3- Educação e Linguagens e 4- História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

O acesso aos textos em meio eletrônico permitiu maior agilidade e adequação das condições de leitura à realidade concreta em que me incluía no momento desse levantamento, uma vez que as barreiras espaciais e temporais puderam ser rompidas.

Para que pudesse efetivar o diálogo com tais produções, agrupei as pesquisas em três eixos temáticos: 1. Parceira entre universidade e escola básica na formação de professores; 2. A prática docente no ensino superior; 3. Leitura, ensino e formação do leitor.

As pesquisas relativas ao primeiro eixo temático – Parceria entre universidade e escola básica – apontaram a importância do debate em torno do estabelecimento de práticas de parcerias colaborativas no âmbito da formação inicial de professoras e de professores em nível superior. Moreto (2006), Locatelli (2007) e Martins (2008) trouxeram para o cenário acadêmico a discussão acerca da aproximação entre a universidade, escola básica e instituições parceiras.

Em perspectivas diferentes, esses pesquisadores propuseram uma revisão crítica dos cursos de formação de professores e de novos entendimentos sobre a profissionalização do docente das suas respectivas áreas, com ênfase na análise dos saberes desses professores em formação produzidos na prática colaborativa do Estágio Supervisionado.

Nessas pesquisas, foram utilizados os princípios e fundamentos da pesquisa colaborativa, ou seja, apoiando-se na ideia de um compromisso com o desenvolvimento e formação profissional de todos os sujeitos envolvidos. Locatelli afirma que

A investigação da produção dos saberes docentes no contexto da prática do Estágio Supervisionado, procurando desenvolver a parceria e a colaboração entre sujeitos e instituições envolvidas neste processo, foi fundamental para percebermos que, tratar dessa temática - produção dos saberes docentes, faz-se necessário adentrarmos o campo de trabalho dos professores e nos aproximarmos de suas ações pedagógicas no contexto onde estão inseridos. (2007, p.18)

A aproximação entre a universidade e as ações pedagógicas presentes no contexto profissional dos professores da escola básica emerge como tema

recorrente desses trabalhos que propõem a parceria também como possibilidade de superação entre teoria e prática na formação docente.

Quando pensamos na questão espacial no trabalho com a leitura literária, encontramos também considerações significativas no trabalho Chisté (2007), orientado pela professora Gerda Margit Schütz Foerste, da linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Ao investigar a parceria entre a escola e o espaço expositivo no ensino da arte, Chisté (2007) aponta possibilidades concretas da interação entre alunos, docentes, pesquisadores e artistas em práticas escolares vinculadas ao ensino da arte. A construção desse diálogo entre escola e sociedade torna sua pesquisa importante referência para pensarmos a educação para além dos muros escolares.

As reações e percepções dos alunos em visitas monitoradas a museus foram diversificadas e atreladas a questões materiais, subjetivas e sociais detalhadas no trabalho pela pesquisadora que nos revela os indicadores desses diferentes olhares e interesses dos alunos. Segundo a pesquisadora, esses sujeitos envolvidos no processo catártico do ensino da arte

Expressaram também diferentes formas de sentir, de se relacionar com o outro e com o conhecimento, o que reforça a idéia de que a educação é um espaço de trocas e de construção de saberes. Nesse processo, a Arte é participante fundamental, visto que é uma forma particular de perceber e expressar a realidade vivida. Nesse contexto, percebemos que a catarse é um processo, é parte da experiência estética que se coloca como uma possibilidade de destruição de formas reificadas e reificantes de perceber e participar da realidade. (2007, p.143)

A educação com espaço de trocas precisa ser pensada como questão essencial para o trabalho com a arte, a leitura, a ciência, enfim, para o trabalho com o outro, o nosso interlocutor, independente do contexto em que essa prática se realize.

Em consonância com as ideias dessa autora, Martins (2008), em seu trabalho, *Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica*, analisou aspectos do trabalho com textos literários em uma escola pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória – ES.

Sua dissertação investiga dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos dos quais participaram professores da escola com formação na área, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português, alunos da disciplina Estágio Supervisionado II.

A partir de uma pesquisa de base qualitativa, na qual utilizou anotações em diário de campo, observações, questionários, entrevistas e análises de documentos, Martins (2008) se permite afirmar que a parceria entre a universidade e a escola básica favorece a construção coletiva de alternativas para que as práticas não emancipatórias de trabalho com a literatura possam ser revistas.

Esse importante trabalho ainda apresenta o desafio de se aprofundar reflexões sobre o modelo de formação de professores e as suas articulações com as necessidades concretas de trabalho pedagógico, na medida em que propõe o rompimento com as clássicas dicotomias teoria/prática, universidade/escola básica e formação pedagógica/formação específica.

Dentro de suas especificidades, as pesquisas que apresentaram em sua edificação o tema da parceria e a formação de educadores, a partir do diálogo entre a universidade e a escola básica puderam reafirmar o quanto é incipiente esse tema no discurso educacional, visto que nos últimos seis anos de produção, o PPGE apresentou apenas quatro trabalhos em que a parceria colaborativa se insinua como caminho de superação das dicotomias entre o ensino e a prática social da docência.

O diálogo entre a minha prática investigativa e a proposta teórica e metodológica desses trabalhos se efetiva na medida em que também busco uma aproximação entre professores em formação e a escola básica no que tange as práticas de leitura literária.

Os fundamentos metodológicos da pesquisa colaborativa, apoiados na pesquisa-ação e observação participante reafirmaram o meu desejo de construir propostas alternativas de leitura literária com os sujeitos da minha pesquisa.

As premissas apresentadas nessas pesquisas reafirmam nossa crença na necessidade da inserção do professor de Literatura em experiências sociais que realmente tenham caráter coletivo, como elemento articulador na interlocução entre a escola e outras instituições sociais.

Do segundo grupo temático - A prática docente no ensino superior – destaco dois trabalhos relacionados ao meu tema de pesquisa. Dias (2007) ressaltou aspectos da formação e prática do professor de ensino superior e suas relações com a parceria colaborativa. O estudo, com o título *O professor na perspectiva do outro professor: investigando a prática docente no ensino superior*, buscou a análise de aspectos da formação e prática do professor de ensino superior, observando sua compreensão como profissional na perspectiva do outro professor e como esse processo se articula com os saberes docentes e a formação continuada.

A pesquisa foi realizada com docentes do Curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Estado Espírito Santo, na Região Metropolitana de Vitória, no período compreendido entre 2005 e 2007. O desenvolvimento da pesquisa foi apoiado nas narrativas de nove professores da IES, situados nos três ciclos de vida profissional: início, meio e fim de carreira. Analisa a influência da disciplina Metodologia do Ensino na formação docente e parcerias consolidadas no coletivo institucional que poderiam influenciar no desenvolvimento da produção de sentidos na profissão docente.

Como possibilidades de aproximação às orientações teórico-metodológicas, aponta: a seleção das práticas discursivas a partir da realidade vivida pelos sujeitos, bem como a participação deles no processo formativo; a construção e a ampliação de parceria colaborativa entre IES e professores, destes últimos entre si e deles com os estudantes; a ampliação da visão de mundo produzida no meio acadêmico; e a ruptura da visão de formação inicial linearmente construída, indicando o processo de democratização das relações formadoras docentes no contexto educacional.

Outro estudo que pesquisou sujeitos do ensino superior foi o de Egito (2010) - *Obrigação ou prazer: O mundo da leitura de alunos do curso de letras-português da UFES*, cujo eixo investigativo procurou discutir os diferentes modos de apropriação e circulação de textos entre os alunos finalistas da Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de referenciais teóricos que focalizam a leitura como produção histórica e cultural e que têm como um de seus mais expressivos representantes o historiador francês Roger Chartier.

Movida por afirmações dos docentes do curso de Letras nas quais asseguram que os alunos “leem pouco e mal”, a pesquisadora foi desafiada a buscar explicações para o fato procurando conhecer o mundo de leitura desses sujeitos que apresentou resultados significativos para pensarmos a leitura do professor em formação. Segundo Egito

(...) o estudo mostrou que os alunos-leitores enfrentam, sobretudo nos semestres iniciais do curso, dificuldades na interação com os textos dados a ler, não só pela complexidade estrutural e discursiva desses escritos, mas também por estarem habituados à *leitura escolar*, única forma até então por eles exercitada. Mostrou ainda existir um descompasso entre as leituras pretendidas pelos professores e aquelas de fato praticadas pelos estudantes. Em outras palavras, evidenciou uma relação de tensão entre os leitores, que exercitam sua liberdade de produzir sentidos, e aqueles que pretendem reprimi-la, impondo modos de ler e sentidos autorizados, tal como antecipa Chartier. (2010, p.170)

Essas tensões entre leituras, leitores, professores e comunidade acadêmica em geral revelam a construção de um caminho que já tem possibilitado boas viagens e percursos pelo mundo da literatura. Muito já se avançou em relação à concepção de leitura dos professores e da escola, em relação a programas de incentivo à leitura por meio de parcerias entre o poder público e a escola básica, embora também saibamos que há muito por fazer quando o assunto é educação.

Os trabalhos de Dias (2007) e Egito (2010) nos permitem problematizar o processo de formação docente na universidade, espaço que também apresenta dissonâncias e defasagens em suas práticas pedagógicas, seja em seu percurso formativo que tem perpetuado as relações verticais no ensino, seja em suas práticas de leitura, afetadas pela pouca reflexão e pela falta de prazer ainda presentes no contexto das escolas públicas de ensino fundamental e médio em nosso país.

Tais questões apontam para a importância de pensarmos novos modelos que rompam com as práticas de leitura monológicas e descontextualizadas ainda presentes no espaço escolar, por meio de caminhos que permitam a inserção do sujeito leitor em práticas de leitura concretas e efetivamente significativas.

O terceiro eixo temático proposto nesse primeiro momento dialógico com as produções acadêmicas – Leitura, ensino e formação do leitor – já apresenta significativa produção no programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Várias pesquisas do PPGE, cujo tema nuclear é a literatura e ensino cujos lócus de pesquisa pertenciam a escolas de educação infantil e ensino fundamental, poderiam participar desse diálogo. No entanto, optamos pelo recorte de trabalhos cujos sujeitos se inseriam em escolas de ensino médio e superior, visto que pretendíamos trabalhar nesses mesmos universos.

Desse modo, buscamos a pesquisa de Koehler (2008) – *Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares: o ensino e a aprendizagem da*



*literatura em questão* - trabalho que traz importante contribuição acerca da prática da leitura literária para alunos do ensino médio.

A pesquisadora analisa em que medida as aulas de Literatura em uma escola estadual do município de Serra, no Espírito Santo, potencializam expectativas geralmente associadas à experiência literária. Seu trabalho investiga também que outros usos e sentidos têm sido atribuídos à literatura, por parte da escola e dos alunos. Procura, além disso, compreender a relação dos estudantes com a biblioteca disponível, e o trabalho do educador no sentido de aproximá-los desse ambiente.

A autora optou por recursos metodológicos de coleta e análise de dados, a partir das observações nos diversos ambientes da escola, como sala de aula, biblioteca, pátio; entrevistas com alunos, professora e pedagoga; referencial teórico; suas reflexões como professora de Língua Portuguesa e pesquisadora.

Embora essa pesquisa tenha mostrado que o encontro entre leitor e texto literário, nas aulas de Literatura, nem sempre se dá numa dimensão tão harmoniosa e fantástica quanto a que se dá no discurso sobre a literatura, ressalta também que o bom encontro com a Literatura acontece, sim, por diversas vias, seja pelos amigos, pela família ou pelas aulas de Literatura, momento que se constitui, ainda, em um espaço/tempo propício para promover o encontro e a dialogicidade entre leitores e obras literárias.

Esses trabalhos que se relacionam ao meu objeto de estudo, traduziram-se em novos questionamentos para o meu percurso de pesquisadora: qual a concepção de estágio como prática curricular? Como a parceria na formação de professores poderá efetivamente desconstruir algumas dicotomias ainda presentes na universidade e na escola básica? Como a formação inicial do profissional da área de Letras pode motivar a busca constante pela reflexão da prática educativa?

O trabalho de Koehler (2008), por exemplo, que traz à baila importantes questões acerca da literatura escolar e a hipótese dialógica do trabalho com o texto literário, ainda possíveis nas escolas, poderá certamente revelar o poder encantatório desse texto para além do universo escolar, apesar dos tão divulgados e comentados fracassos escolares na área da leitura e escrita.

Isso nos faz pensar no potencial do trabalho com a literatura, apesar das previsões pessimistas que rondam os cursos de formação de professores e os desanimam, de antemão, de qualquer postura inovadora em seus projetos de leitura.

Moreira (2010), ao propor experiências literárias com alunos da rede municipal de Vila Velha em ambientes diversificados, apresenta práticas leitoras que despertam o prazer pelos livros, ora realizadas nas bibliotecas, ora realizadas em espaços externos. No entanto, a busca pelo prazer na leitura, embora a autora sugira espaços para além da sala de aula, ainda está bastante direcionada às especificidades da prática escolar, não apontando, pois, para rupturas no trabalho com a leitura literária.

Outra vertente significativa sobre a leitura, o ensino e a formação do leitor encontra-se na pesquisa de Lima (2007), a partir de um *corpus* formado por documentos do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e projetos produzidos pelos professores e bibliotecários do Espírito Santo.

A autora investigou as representações desses profissionais no Espírito Santo, no que diz respeito a práticas consideradas incentivadoras da leitura e da formação do leitor e as possíveis articulações entre essas práticas e as políticas públicas de incentivo à leitura, implementadas pelo Governo Federal.

Tendo por referencial teórico a abordagem da História Cultural, especificamente nos estudos de Roger Chartier e Michel de Certeau em relação às categorias representação social, apropriações, estratégicas e táticas de apropriação, a pesquisa de Lima apresenta interessantes constatações

sobre a prática docente e os projetos incentivadores de leitura propostos pelo Governo Federal.

Constatou-se, por exemplo, que a escola - na concepção de professores e bibliotecários envolvidos neste projeto – ainda é um espaço que deve ser valorizado para que projetos como o PROLER possam se concretizar e possibilitar práticas incentivadoras de leitura; ou ainda, que a parceria entre escola básica e órgãos do Governo Federal são fundamentais para a realização de práticas leitoras significativas.

Ao analisar relatórios de professores, fichas de bibliotecários, produções de alunos e documentos norteadores do PROLER, a pesquisadora evidencia questões relevantes para que pensemos a leitura em sua vertente política, social e até mesmo espacial: por que algumas práticas de leitura prescindem de espaços não escolares? Que contradições nos são apresentadas entre práticas que estimulam a leitura coletiva e práticas que ainda se fecham no estreito espaço da sala de aula? A leitura ainda é vista como prática salvacionista, por quê?

Essas e várias outras questões estão presentes nessa pesquisa e podem impulsionar novos questionamentos em nossa prática docente e leitora. A participação da comunidade educativa – bibliotecários, pedagogos, artistas, entre tantos outros – nesses projetos de leitura indicam a urgência do envolvimento de múltiplos sujeitos e de mundos plurais no trabalho com a Literatura.

Essa urgência em resgatar o outro nas práticas sociais de leitura permeia toda a dissertação de Basoni (2009) que em seu trabalho *A leitura no ensino médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos* teve por objetivo a investigação das concepções de alguns professores do ensino médio sobre as relações entre textos e sujeitos, a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem e do princípio de que o leitor é um participante ativo no processo de leitura de textos escritos.

Sua investigação seguiu os pressupostos metodológicos do estudo de caso de caráter qualitativo no qual foram utilizados o questionário, a entrevista e a análise documental dos materiais de registros dos alunos em diálogo com a concepção de linguagem, texto e leitor que permeavam as respostas dos professores.

A partir da análise dos dados, Basoni (2009) apresenta algumas considerações que sinalizam para uma coerência entre o discurso e a prática dos professores no trabalho com a leitura, já que muitos deles começam a apresentar em suas falas uma concepção de que no trabalho com a leitura existe uma relação estabelecida entre sujeitos e textos, que não se faz de forma passiva, mas envolve todo um processo de reflexão e inferência diante do tema em estudo e exige dos leitores muito mais do que, apenas, decodificação.

Embora esses sinais comecem a se destacar nas práticas da leitura, a pesquisadora revela também que ainda é possível perceber uma mistura da concepção interacionista da leitura com outras práticas ainda conservadoras, nas quais a linguagem ainda é vista como a expressão do pensamento e/ou instrumento de comunicação.

Portanto, em alguns momentos a leitura é espaço de construção coletiva e social, pautada na dialogicidade e socialização de ideias da comunidade leitora – ativa, responsiva e participante; enquanto outros momentos de leitura na escola ainda revelam uma postura passiva e reprodutora de uma concepção de linguagem ainda utilitarista.

Não nos parece relevante destacar aspectos deficitários das práticas educativas que envolvam a leitura na escola básica, mas sim enfatizar experiências possíveis e realizáveis que possam atenuar os percalços encontrados por professores, alunos e pesquisadores no contexto escolar.

Inúmeras pesquisas já apontaram falhas e lacunas que ainda persistem no cenário educacional brasileiro em relação à leitura nas escolas. É importante

perceber os mecanismos históricos e sociais que engendram tais contextos nos quais o descompasso entre a escola, a leitura e a formação docente são visíveis, para que novas propostas e reflexões de trabalho sejam construídas nas experiências entre o educador , os sujeitos leitores e as questões sociais.

No entanto, mais importante ainda é destacar experiências que efetivamente buscam propostas mais significativas para o ensino de literatura nas escolas, bem como aquelas que ressaltem a iniciativa, a criatividade e a capacidade dos professores das redes públicas de ensino em trabalhar a leitura de forma mais crítica e contextualizada, apesar dos reveses cotidianos em sua prática.

Por isso, o contato inicial com algumas dessas pesquisas realizadas pelo PPGE reafirma a necessidade do envolvimento do pesquisador nos contextos aos quais se propõe investigar, a fim de que os trabalhos de pesquisa na área educacional não façam parte apenas de um rol de produções acadêmicas totalmente desvinculadas do meio social.

A leitura de trabalhos como esses descortina um quadro emergente de questões que contribuem para a minha pesquisa, seja a partir da concepção de linguagem que reside na prática docente, seja por meio da problematização das práticas de parceria entre a escola básica e a universidade.

Os conceitos de parceria e de linguagem apresentados nessas pesquisas poderão ser repensados à luz de alguns pressupostos teóricos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e do educador brasileiro Paulo Freire, intelectuais que justificam o diálogo entre as linguagens e as forças sociais mediadas pelo exercício crítico da leitura e da releitura do mundo.

Embora nossos pesquisadores já proponham a parceria como caminho para a aproximação entre a escola básica e a universidade, não observamos ainda nos trabalhos analisados propostas que legitimem a parceria entre o professor visto como agente socializador das práticas pedagógicas e a comunidade na qual se inscreve como profissional.

Esses foram alguns estudos mais recentes do nosso programa de pós-graduação em educação cuja relação com o tema parceria na formação de professores e leitura literária puderam ser investigados e trazidos à comunidade acadêmica para provocar novas questões e reflexões acerca da formação de professores e seus possíveis diálogos com a sociedade.

Diante da importância da leitura literária e seus desdobramentos no cenário escolar, inúmeros pesquisadores brasileiros também têm se debruçado sobre esse tema e procurado discuti-lo em artigos e publicações de reconhecido valor na área educacional, com os quais buscaremos um possível diálogo.

Um evento de grande relevância na área da leitura é o COLE – Congresso de Leitura do Brasil, promovido desde 1978 pela Associação de Leitura no Brasil. Nos últimos dez anos, algumas produções devem ser resgatadas desse cenário e trazidas à comunidade acadêmica para novos questionamentos.

Como esse evento tem por foco principal a leitura em suas múltiplas vertentes, buscamos algumas comunicações bem específicas do 15º, 16º e 17º COLE, vinculadas ao Seminário sobre Ensino de Língua e Literatura que tivessem como ideia nuclear a leitura literária, a escola e a formação de professores, para que possamos ter um panorama do pensamento de grande parte dos profissionais brasileiros envolvidos com esta questão.

Rossi (2005), Lima (2005), Soares, Calsa e Zappone (2005) e Stadler (2005) apontam em suas comunicações dados de pesquisas realizadas em escolas básicas brasileiras, nas quais as práticas leitoras foram associadas à formação docente, aos programas governamentais de incentivo à leitura, às condições do aluno-leitor, à postura e à concepção docente no ato de ler e muitas outras questões provocadoras para o ensino da literatura.

Os dados destas pesquisas indicam a existência de uma provável contradição no sistema educacional brasileiro: de um lado, professores que tiveram acesso à literatura especializada e demonstram, em suas verbalizações, conhecer os

procedimentos de leitura fundamentados em uma concepção interacionista e discursiva; e de outro, a manutenção de um desempenho extremamente baixo dos alunos na atividade de compreensão textual; programas de incentivo à leitura, em muitos casos, são destinados aos professores e alunos sem contextualização prévia, e em situações mais extremas, o próprio professor que seria o mediador da leitura, desconhece os objetivos e a importância desses programas.

Partindo destas observações, os autores acreditam que tais contradições podem ser explicadas, em parte, pela persistência de práticas pedagógicas baseadas em uma concepção estrutural da leitura, que não valoriza os aspectos reflexivos e sociais da aprendizagem da língua; ou ainda, por uma questão de despreparo desses profissionais, desmotivados em sua condição docente, apresentando pouco repertório de leitura em razão dessas condições.

No campo discursivo, muito já se avançou em relação à valorização da leitura como prática social na escola. No entanto, esses textos nos revelam que muitos desses projetos de incentivo à leitura transferem para o professor da escola básica a responsabilidade pela formação de leitores críticos e reflexivos, quando eles mesmos – os professores – não o são, por razões relacionadas à sua deficitária formação nos cursos de licenciatura.

No 16º COLE, realizado em 2007- na UNICAMP, em Campinas – O Seminário Ensino de Língua e Literatura também trouxe comunicações com temáticas provocativas sobre leitura, ensino e escola. Santos (2007), Fernandes (2007); Heller, Volmer e Schmitz (2007), Silva (2007), Waitz (2007) e Soares (2007) apresentam pontos de convergência em suas pesquisas e reflexões sobre a tão discutida aliança literatura e ensino.

Esses autores apontam resultados positivos e possíveis nas práticas de leitura que nos remetem a questões fundamentais: o papel do texto literário dentro da formação do aluno e na interação desse aluno leitor com o universo artístico da obra literária, o professor como intermediário dessa relação aluno leitor/texto

literário, além de ações educacionais voltadas para o desenvolvimento da competência leitora de alunos e professores.

Santos, em sua comunicação “Ensino de Literatura: a hora e vez do leitor”, ressalta a importância da recepção para que o leitor alcance sua hora e vez no processo de leitura. Para o autor, as práticas discursivas cada vez mais amplas na escola, podem e devem, por meio do texto literário, comportar a pluralidade cultural dos sujeitos nelas envolvidos para que eles possam efetivamente exercer sua cidadania. O autor pressupõe que

Se, por um lado, a escola respeitar o fenômeno literário em suas especificidades e, por outro, respeitar o gosto dos alunos, o trabalho com o texto literário se tornará menos difícil. Assim, é necessário um constante movimento dialético: respeitar o texto literário no que tem de mais especial e, ao mesmo tempo, ampliar sua percepção a fim de respeitar o educando como sujeito imerso no processo histórico, representante de certas variedades lingüísticas e dono de certos comportamentos que apontam para o seu contexto sócio-cultural. (2007, p.9)

Tais desafios se impõem constantemente nas atividades relacionadas à leitura e, conseqüentemente, ao ensino de forma ampla. Em “Literatura na escola: o ideal e o possível. Projeto Literatura Sai da Casca”, Heller, Volmer e Schmitz (2007) apresentam as possíveis relações entre literatura e cinema em um projeto no qual os alunos criam roteiros sobre autores e textos literários para a produção de documentários apresentados à comunidade escolar.

Essas experiências significativas entre texto, leitor, professor e escola devem ser divulgadas e analisadas para que práticas nas quais alunos e professores produzam conhecimentos sobre suas leituras sejam inspiradoras em outros contextos e condições.

Outras comunicações trazem provocações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a realidade do ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras (FERNANDES, 2007), além de práticas sociais com o texto literário em



situações adversas, conforme nos narra Silva (2007), em seu texto “Literatura sem fins pragmáticos”.

A autora, professora de um cursinho pré-vestibular, espaço no qual o pragmatismo literário torna-se evidente em razão da objetividade dos exames vestibulares, apresenta ao leitor uma experiência que poderia ser infrutífera em uma aula de literatura, mas que, surpreendentemente, trouxe resultados significativos em um contexto que poderia ser adverso à leitura. Por meio de práticas simples como a boa e a velha contação de histórias, a pesquisadora conseguiu uma aproximação interessante entre seus alunos e alguns textos literários canônicos.

A defesa da abordagem textual no ensino de literatura apresentou surpresas e resultados bastante satisfatórios no desempenho de seus alunos. A autora também desconstrói a ideia de que alunos pré-vestibulandos seriam prejudicados pela leitura integral de alguns textos, em função do tempo e da objetividade necessárias ao exame

Ainda é importante destacar que esse enfoque textual nas aulas de literatura, nesta modalidade de ensino – curso pré-vestibular – não prejudica o objetivo primeiro dos alunos – passar no vestibular, pelo contrário, uma vez que, atualmente, grandes vestibulares do país dão ênfase antes à interpretação do texto do que a características isoladas de um dado período literário. (2007, p.3)

A variedade de temas abordados no COLE revela a pluralidade cultural que se interpõe entre autor, texto e leitor. O interessante na constatação dos resultados dessas pesquisas é o pensar sobre a literatura e a educação, a partir de sólidas experiências, vividas e sentidas, entre professores, alunos, pesquisadores e comunidade acadêmica.

Em julho de 2009, o 17º COLE também realizado em Campinas retoma antigas discussões e propõe novos caminhos para o campo da leitura. Vários artigos apresentados trouxeram contribuições como as de Gomes (2009), Poma

(2009), Souza e Ribeiro (2009), Pinheiro (2009) e Almeida (2009) em seus percursos de pesquisa.

Almeida (2009), em seu texto “A literatura no ensino médio: perspectivas de intervenção metodológica” apresenta ao leitor de início uma provocação acerca do professor de leitura e literatura. A autora acredita que a postura epistemológica do professor é essencial às práticas de leitura, uma vez que não se criam situações significativas para ler qualquer tipo de texto na escola ou fora dela, se o professor não tiver claramente definida sua concepção de linguagem, mais importante que qualquer metodologia que venha a ser utilizada.

Essa provocação é bastante pertinente, pois o que percebemos de maneira recorrente nos discursos sobre a leitura é a ênfase na “criatividade”, na “ludicidade” e nos “métodos” aplicados às aulas de leitura e literatura, recursos que podem se tornar estéreis, caso estejam desvinculados de uma mediação dialógica e crítica proposta pelo professor.

Almeida ainda ressalta que

(...) a postura epistemológica do professor é crucial no desenvolvimento e aplicação das metodologias, pois além de considerar a escolarização, a profissionalização e as estratégias que contribuam para a educação do gosto literário, também se coloca como aprendiz, já que avalia os procedimentos e reelabora a sua própria ação, teorizando a partir dela. (2009, p.15)

Essa e outras pesquisas apresentadas no 17º COLE agregam inquietações desses pesquisadores e profissionais que passeiam pela multiplicidade de temas relacionada ao universo da literatura na escola. Muitos deles apresentam a leitura como prática cultural de aprendizagem, seja pela escuta de texto, seja pela produção deles, seja pelo diálogo entre a leitura e outros códigos de linguagem, enfim, revelam um caminho promissor para os livros, o leitor e a escola.

Mas, por outro lado, esses textos nos alertam para a necessidade constante do diálogo e do questionamento acerca das condições do docente brasileiro, das péssimas condições em que se formam aqueles que irão trabalhar a leitura e literatura nas escolas, da cautela que devemos ter com projetos salvacionistas de leitura que, na verdade, podem ser fruto de uma imposição administrativa e não de um processo de pesquisa participativo entre a comunidade de leitores e a escola.

Em outro contexto de produção científica, a Revista Brasileira de Educação, publicação quadrimestral da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – nos últimos cinco anos, trouxe alguns artigos relativos à literatura e ensino que merecem ser mencionados; por isso, selecionamos alguns deles dos volumes de nºs 29 a 42, cujo recorte teórico está relacionado à literatura, ensino e formação de professores.

Brayner (2005), em seu artigo “Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa”, apresenta aproximações e contrapontos entre o pensamento de Meirieu e Larrosa a respeito do poder transformador da literatura na escola e para além dela.

O autor ressalta o novo entusiasmo surgido na área educacional nas últimas décadas, produzido por uma possível aliança entre literatura e educação na qual encontramos orientações diferentes: em Meirieu, esse autor percebe uma *pedagogização da literatura*, cujo fim é uma elevação pessoal que a educação e a instrução não podem proporcionar.

Em uma segunda orientação que o autor chama de *literaturização da pedagogia* as ambições são mais amplas: fazer da educação uma reescrita de si, em que o ato educativo exercido sobre si mesmo (como uma espécie de auto-subjetivação) se confunde com a escrita ficcional, na qual a vida e a literatura se interpenetram e tomam a forma de uma “estética da existência”. (BRAYNER, 2005, p. 64). Nessa segunda orientação o autor insere o professor da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa.

O interessante nesse artigo é que embora com olhares diferentes, Meirieu e Larrosa parecem ter a mesma crença no poder formador e regenerador da literatura e parecem estar em profundo desacordo com um mundo em que a utilidade e a *performance* são exigidas cada vez mais, inclusive no discurso educacional.

No entanto, aos olhos de Brayner, o grande incômodo provocado por essas questões relaciona-se a razões históricas que ainda influenciam o pensamento de muitos educadores:

No fundo, penso que reside em tudo isso um ataque sistemático contra a modernidade, que termina sempre, após algumas peripécias, em sua estrita identificação com a danada da “razão instrumental”, imperdoável traição das Luzes, causa de nosso mal-estar profundo. Há, no entanto, em nossos dois autores, a intenção subterrânea de todo reformador educativo: redescrever subjetividades! Resta saber se a literatura poderá fornecer os predicados necessários a essa redescritção e, se assim fazendo, não estará se transformando numa nova – e ainda mais sofisticada – “tecnologia do eu”. (2005, p.71)

As relações entre literatura e ensino, portanto, devem ser pensadas em múltiplos contextos e a partir de múltiplos discursos, inclusive por meio do diálogo entre setores educacionais e não educacionais, uma vez que muitos meios que nos permitem pensar a literatura, o ensino e sua relação com as esferas sociais nos são fornecidos algumas vezes pela própria ordem administrada.

Não se trata, pois, de polarizarmos o pensamento educacional: de um lado a sociedade administrada formando identidades a partir da tecnologia e de recursos materiais e de outro lado aqueles que propõem um novo pensar sobre o cenário pedagógico, portadores de uma visão privilegiada sobre os mecanismos de subjetivação impostos pelo sistema.

A relação necessária é o possível diálogo entre esses setores, apesar de suas contradições e divergências e, mais especificamente, no caso da literatura na escola, evitar a pedagogização da leitura – fato que nos remeteria às origens

da literatura infanto-juvenil, denotando retrocesso das práticas de leitura – bem como negar a escola como espaço de leitura e de formação de subjetividades.

Leitura literária, escola e sociedade também são temas recorrentes no artigo de Araújo (2009), “Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório”, no qual a autora parte da análise de dados do Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES), a partir dos estudos exploratórios realizados nos estabelecimentos de ensino participantes no polo do Rio de Janeiro, que tem como foco a análise dos espaços escolares relacionados ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Neste artigo, a autora apresenta a leitura a partir do viés espacial constituinte da comunidade escolar. Assim, o texto corrobora o pensamento pedagógico que compreende os espaços e objetos escolares como importantes constituintes de dimensões educativas relacionadas ao desenvolvimento de disposições cognitivas. Suas reflexões nos remetem à importância da diversificação dos espaços utilizados no trabalho com o texto literário.

A pesquisadora relacionou dados de relatórios do GERES<sup>7</sup> - o Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005- à realidade educacional de três escolas municipais do Rio de Janeiro, inclusive com análise de materiais relativos à leitura expostos em murais da escola, produções dos alunos, fotografias, depoimentos de alunos e professores.

Os resultados desta pesquisa confirmaram a teoria de que por meio da investigação dos espaços da escola, é possível recolher indícios de diferentes práticas pedagógicas e culturas escolares e reafirma a ideia de que, na escola,

---

7 – O Projeto GERES é um estudo longitudinal que acompanha a evolução da aprendizagem de leitura e matemática de um mesmo grupo de aproximadamente 21.000 estudantes de 303 escolas distribuídas em cinco cidades brasileiras no início do ensino fundamental entre 2005 a 2008. O principal objetivo do Projeto é investigar as práticas educativas e as condições escolares que contribuem para a promoção da eficácia escolar e da equidade intraescolar. Na vertente quantitativa, o GERES conta com instrumentos cognitivos (testes de habilidades de leitura e de matemática) e questionários contextuais aplicados a alunos, responsáveis, diretores, professores e coordenadores das instituições participantes. Na vertente qualitativa, no Rio de Janeiro, conta com estudos exploratórios realizados nos estabelecimentos de ensino participantes. (ARAÚJO, 2009, p.2)

há concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita subjacentes à definição dos espaços para atividades individuais e grupais, ao lugar destinado aos livros e outros suportes da escrita, à existência e uso de cantinhos de leitura nas salas de aula. (ARAÚJO, 2009, p.242)

Além disso, foi possível identificar que as instituições de ensino que obtiveram melhores desempenhos na área da leitura apresentam espaços com características diferenciadas e desenvolvem suas práticas leitoras a partir de relações ligadas à natureza e às funções atribuídas a esses espaços e recursos escolares.

Em pesquisas como essa, a dimensão da leitura vai se ampliando e ultrapassa o texto ficcional nos limites restritos da sala de aula. As salas de leitura, a biblioteca escolar ou pública da comunidade, o pátio, a quadra da escola, a praça e até mesmo a cidade podem se constituir em importantes espaços de leitura.

Entendemos também que o enfoque dado à leitura e as relações estabelecidas no ato de ler são tão significativos quanto os recursos pedagógicos e os espaços envolvidos nas práticas leitoras. Por isso, um conjunto de fatores – subjetivos e materiais – é responsável por bons desempenhos de alunos-leitores.

Um fato deve ser destacado após a leitura dos artigos de Brayner (2006) e Araújo (2009). Em quatorze volumes da Revista Brasileira de Educação, referentes aos últimos seis anos, apenas esses dois artigos fizeram menção direta à questão da literatura e do ensino. Outros artigos trataram indiretamente do tema, já que trouxeram à tona questões relativas à formação docente.

Provavelmente, os principais sujeitos envolvidos diretamente nas práticas de leitura – professores e alunos – ainda não encontraram situações adequadas para a produção de artigos e relatos de experiência na escola básica que pudessem ser divulgados em periódicos de circulação nacional.

Tal questão – que de certa forma se insinua em nossa pesquisa – tem sido pesquisada e pensada também pelo Grupo de Estudo sobre a Profissão Docente (GEPROF), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), coordenado por Menga Lüdke e vinculado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Pensar o professor da escola básica como pesquisador e produtor intelectual da sua prática é repensar a própria educação básica no Brasil e seus desdobramentos no contexto social. Ludke, Cruz e Boing (2009) no artigo “A pesquisa do professor da educação básica em questão” buscam a resposta para questões desafiadoras: o que conta como pesquisa? O que é levado em consideração por pessoas encarregadas de atribuir ou não recursos a uma pesquisa apresentada por um professor da educação básica, de aprová-la para apresentação em um encontro científico ou de aceitá-la para publicação em um periódico?

Essas questões foram analisadas por esses autores a partir de uma proposta de estudo cuja intenção residia em identificar trabalhos de professores da escola básica com potencial para serem avaliados como pesquisa. Por isso, os pesquisadores elegeram alguns encontros científicos que costumam reunir professores da educação básica e pesquisadores da universidade como locus preferencial para localização dos trabalhos almejados.

Tendo por foco o sujeito “avaliador” desses trabalhos, os autores destacaram os seguintes objetivos em sua pesquisa: levantar, junto a pesquisadores experientes da área de formação de professores, quais aspectos levam em conta ao avaliarem trabalhos de pesquisa de professores da educação básica. E procurar, a partir dos aspectos indicados por esses julgadores, contribuir para a discussão de critérios amplos que possam abranger os vários tipos de pesquisas realizadas na área de educação em todos os níveis de ensino. (LUDKE et. ali., 2009)

Após a análise dos critérios de seleção e avaliação desses artigos produzidos por professores da escola básica para O ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e o SIPEM - II Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM 2003) – Santos (SP) – alguns pontos relevantes sobre docência na escola básica e pesquisa nos são apresentados para crítica e reflexão.

A importância da prática de pesquisa pelo professor precisa ser-lhe lembrada sempre que possível, em razão do conhecimento que ele pode produzir com essa prática e, estudos como esse, podem despertar no professor que já atua no magistério ou que está em formação a importância da dimensão da pesquisa em seu percurso profissional.

É claro que falar de práticas docentes, sejam elas relacionadas à leitura ou não, implica também repensar as estratégias de formação para a pesquisa e as condições e recursos utilizados em nosso contexto educacional para que o professor possa realmente realizar suas pesquisas e criar condições para o enriquecimento da sua produção cultural.

Uma importante aproximação temática com o artigo de Ludke (2009) foi apresentada na Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, publicação eletrônica do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em coedição com a Autêntica Editora, propõe questões desafiadoras para a profissão docente.

Embora não apresente artigos específicos sobre a leitura literária e a formação do professor, esse periódico em seu segundo volume (jan.-jul. 2010) reúne artigos que discutem, preferencialmente, o campo da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil e no exterior (nos Estados Unidos e em *Portugal*).



Entre diversos textos que dialogam com a profissão docente e seus desdobramentos na prática escolar destacamos o de Pereira (2010), “A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações”, no qual revisita as ideias de Dewey e Durkheim, relacionando-as a pensadores contemporâneos como Zeichner, Tardif e outros para que possamos perceber que muitas defasagens relativas à formação docente já haviam sido anunciadas há mais de um século.

O autor assevera que ainda hoje se observa uma grande resistência, principalmente nos meios acadêmicos, de se reconhecer a importância da prática e de experiências educacionais diferenciadas como fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência. Pereira ressalta também que

As experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras e as secretarias de educação geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. Dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão. (2010, p.4)

Determinantes para a constituição da nossa identidade docente, essas questões poderiam perpassar os debates que propõem uma revisão crítica sobre as licenciaturas nas universidades brasileiras, afinal nossas experiências, práticas e teóricas deveriam compor um quadro de questões motivadoras de toda a discussão acerca da formação de professores e da profissão docente.

Neste diálogo, ainda que breve, com algumas produções que, direta ou indiretamente, poderão nortear alguns caminhos em nossa pesquisa, podemos notar que alguns temas são indissociáveis: leitura, linguagem, literatura, ensino e formação de professores são exemplos de apenas alguns deles presentes em grande parte dos artigos lidos e comentados.

Como ponto de partida para incursões mais profundas em nosso tema de pesquisa, acreditamos que é de grande importância esse encontro com diferentes formas de olhar e pensar o ensino da leitura e da literatura, pois o contato com a experiência do outro poderá nos estimular na busca por práticas de leitura mais humanizadoras e significativas para a escola e a sociedade de forma geral.

O movimento em busca de experiências alternativas para o ensino e a prática da leitura desponta nos debates e pesquisas sobre a literatura e o ensino e sobre a formação de professores, em razão da importância da natureza social do texto literário em meio aos processos sociais que dizem respeito à cultura e à formação humana.

Por isso, relevante é perceber algumas rupturas e transgressões já presentes nas atividades docentes, quando se trata do trabalho com a linguagem e com a leitura. No entanto, talvez ainda precisemos destacar mais o viés dialógico presente nas relações entre texto, autor e leitor não apenas no âmbito escolar, mas também em qualquer espaço ou ambiente que nos permita o contato com os livros e com as possibilidades de interação social que eles nos permitem realizar.

O trabalho com a leitura literária, portanto, poderá criar articulações desafiadoras entre leitores e a realidade, independente do espaço em que seja efetivado, conforme nos indicam algumas das pesquisas com as quais dialogamos.

Após esse diálogo, torna-se fundamental trilharmos o caminho das produções acadêmicas sobre as distintas concepções do termo não escolar, sua breve constituição histórica em nosso cenário educacional, bem como a sua relação com práticas leitoras que buscam a articulação entre a universidade e a escola pública.

### **3.2. A leitura em espaços não formais: as produções acadêmicas no cenário educacional**

“[ . . . ] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. “

*Carlos Rodrigues Brandão*

#### **3.2.1 – O que é espaço não formal?**

As reflexões sobre ações educativas em espaços não formais de educação têm constituído importante campo de debates no atual cenário educacional que se abre ao desenvolvimento de atividades pedagógicas para além da escola.

Torna-se importante, pois, buscarmos um diálogo entre alguns autores que se dedicam ao tema e propõem uma postura mais flexível e reflexiva do professor, da comunidade escolar e de órgãos públicos ligados à esfera educativa. Acredita-se que esse movimento possa ampliar a visão do fazer pedagógico.

O extraescolar ou não formal não é fenómeno recente. Sempre existiram práticas educacionais desenvolvidas fora da escola, conforme ressalta estudo publicado na década de 80, resultado de uma parceria entre a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto de Estudos Avançados em Educação – INEP – MEC<sup>8</sup>.

---

8- O estudo “Tipologia da educação extra-escolar, coordenado pelo Professor Osmar Fávero e a equipe de mestrandos e estagiários da Fundação Getúlio Vargas, buscou a análise de documentos e fontes bibliográficas sobre a educação extra-escolar, para relacioná-los aos diferentes programas prioritários de educação extra-escolar ,previstos para o quinquênio 1980/1985. Desenvolvida com apoio financeiro do MEC/INEP, através dos contratos 11/76 e 14/77, relativos às duas etapas da pesquisa, a TIPOLOGIA DA EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR NO BRASIL compreendeu cinco passos fundamentais: 1º Estudo do tema e do método; 2º Levantamento bibliográfico e análise das fontes; 3º Levantamento dos programas; 4º Análise e classificação dos programas; 5º Definição dos tipos básicos e construção do quadro tipológico.

A definição de “educação não formal” mais aceita para os pesquisadores, apresentada nesse estudo, é a de Coombs e Ahmed:

" ( . . . ) qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema formal (de ensino) para fornecer determinados tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto de adultos como de crianças. Assim definida a educação não-formal inclui, por exemplo, programas de extensão rural e treinamento de agricultores, programas de alfabetização de adultos, treinamento profissional dado fora do sistema formal, clubes de jovens com objetivos em grande parte educacionais, diversos programas comunitários, de educação. (1977, p.8)

Alinhado com o pensamento de Furter (1976, 1977), Fávero & Valla (1977), Demo (1977) e Faure (1972), o documento produzido ressalta as funções e especificidades da educação não formal, destacando que o interesse pelos estudos sobre a educação extraescolar foi impulsionado pela necessidade de que fossem estabelecidas novas políticas de educação e a elaboração de planos educacionais mais abrangentes.

Esses autores apontam para o surgimento de uma educação extraescolar, nos países em desenvolvimento, como verdadeiro substituto do escolar, por causa da exclusão de grande maioria da população dos sistemas formais, já por si insuficientes. Por isso, reafirmam a importância do extraescolar ou não escolar - apesar de propor soluções válidas, porém isoladas – como laboratório para o estudo do problema educacional de uma sociedade.

Ao pensarmos o conceito de “espaço não formal”, deparamo-nos com uma tarefa complexa, já que delimitar espaços educativos, sejam escolares ou não escolares, pode incorrer em uma postura simplista que abre lacunas para posições equivocadas como a dicotomia: escolar x não escolar.

Nesse movimento de compreensão e aproximação conceitual do que possa ser espaço não formal de educação, muito mais importante que polarizar opiniões é trazer à baila o diálogo entre a escola e a sociedade, a partir da reinvenção

de algumas práticas escolares ainda permeadas de convencionalismo e burocracia.

Quando analisa o conceito de “espaço não formal”, Jacobucci pressupõe que para entender a ideia do “não escolar” deve-se, primeiramente, buscar a concepção do que seja “espaço escolar”. Para a autora:

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório. (2008, p.56)

A definição de espaço formal atrelada ao espaço escolar não é suficiente para definir especificidades pedagógicas ou educativas presentes em espaços não formais. Se pensarmos apenas no critério físico para definirmos escolar e não escolar teremos uma classificação marcadamente administrativa e propensa a simplificações.

Ao apresentar um breve histórico, Trilla (1996) e Garcia (2006) ressaltam que o termo educação não formal começa a aparecer no campo pedagógico concomitantemente a uma série de críticas ao sistema formal de ensino, em um momento histórico no qual esse sistema começa a ser percebido por diferentes segmentos da sociedade como a área da saúde, da assistência social e outros.

Por muito tempo, a educação foi confundida com escola e ambas as palavras eram, muitas vezes, vistas como sinônimas. Atualmente, essa compreensão vem se modificando a tal ponto que podemos perceber a inclusão de adjetivos junto à palavra, como: educação para a saúde, educação para o trânsito, educação ambiental e tantos outros.

Entre os fatores importantes para o surgimento da educação não formal, destacam-se, segundo Garcia (2006), as modificações ocorridas na estrutura

familiar burguesa, as mudanças nas relações próprias de trabalho que passam a exigir das instituições responsáveis pela educação – escola e família – novas necessidades sociais; as exigências das indústrias e do mercado profissional, que nem sempre encontram profissionais habilitados, para suprir a demanda existente; os meios de comunicação, em especial a televisão e, posteriormente, a internet que começam a questionar o monopólio educacional da escola e da família, possibilitando novos olhares para o contexto educacional.

O interesse por ações educativas além da dimensão escolar acompanha a dinâmica social e histórica na qual a educação se insere. Se trilharmos os caminhos do surgimento e usos do termo educação não formal, passamos por diversas definições oferecidas por alguns autores desde o final dos anos 80 até a atualidade.

Park e Fernandes (2007) indicam que a definição inicial nos foi trazida por um grupo de pesquisadores da Michigan State University, nos anos 70, que define a educação não formal por antagonismo à educação formal-escolar, apontando caminhos inversos na construção de sua via e ressaltando as diferenças entre os dois contextos – escolar e não escolar – em termos de estrutura de programas, abordagem de conteúdos, investimento temporal, certificação em suas atividades, locais de acontecimento, métodos utilizados, participantes envolvidos e função.

As autoras também pontuam que, a partir da década de 90, o mesmo termo é definido a partir de três funções possíveis: exercer papel complementar ao sistema formal-escolar, como uma alternativa e como papel suplementar. Neste momento, o antagonismo sai de cena e a educação não formal passa a ser vista como um campo possível para a ampliação das atividades da educação formal.

Este termo possui significações distintas. Autores como Garcia propõem a utilização do termo “educação não escolar” para substituir as denominações

“extraescolar” e “não formal”. A autora conceitua a educação não escolar com o objetivo de distinguir

Todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola e que se apresentam complementares não só à educação escolar, mas também a educação familiar (2001, p.8).

A pesquisadora Jacobucci (2008, p.56-57) apresenta interessante sugestão para ampliar as possibilidades de definição dos espaços não formais de educação, a partir de duas categorias: locais que são Instituições e locais que não são Instituições. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços.

Portanto, sinteticamente, a autora conclui que os espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não institucionalizados.

Em meio às distintas terminologias adotadas na caracterização das atividades educativas fora do espaço escolar, Gohn pensa a educação para além da dimensão educativa, a partir da demarcação das diferenças entre formal, informal e não formal.

A educação formal desenvolve-se nas escolas com conteúdos previamente estabelecidos. A informal caracteriza-se como aquela que os indivíduos

aprendem em seu percurso social – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias; a educação não formal é aquela que se constitui no compartilhamento de experiências, “no mundo da vida”, principalmente em espaços e ações coletivas e cotidianas. (GOHN, 2006)

Outros critérios, lembrados pela autora, precisam ser pensados a partir de questões simples, porém relevantes no cenário da educação não formal, para que possamos constituir um campo conceitual sobre o tema, tais como: quem educa em cada um desses campos educativos? Em que espaços territoriais transcorrem os atos e processos educativos nesses tipos de educação? Qual a finalidade ou objetivos de cada um dos campos assinalados? Quais são os principais atributos da educação não formal?

Podemos comentar algumas dessas questões, centrando-nos nas especificidades da educação não formal, campo educacional em que: a) O grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos; b) Os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais ; c) A educação Não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo; d) A educação não formal não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo. (*Idem*, 2006, p.22)

Independente da terminologia adotada, o debate em torno da educação em espaços não formais suscita posições mais amplas de educadores, para que a nossa concepção de cultura e aprendizagem não se restrinja à escola, nem tampouco se limite a espaços não escolares.



Acima de qualquer embate teórico ou político, paira a necessidade de repensarmos a educação brasileira em seus múltiplos espaços, cada qual com suas especificidades, seus atributos e suas finalidades. Não se trata, portanto, de negarmos a escola como espaço educativo, ou seja,

(...) a educação não formal, apesar de apontar e oferecer outras possibilidades diferentes das escolares, não burocratizadas, menos hierarquizadas, mais rápidas e algumas propostas mais econômicas, não deve tomar para si a salvação do sistema formal de ensino. Nesse caso, estaria contribuindo, inclusive para o desmanche da escola pública e para a desresponsabilização estatal/pública para com esse setor. (GARCIA, 2006, p.4)

Autores como Gadotti também reforçam a importância da escola e de um debate mais aprofundado acerca dos problemas sociais que se incluem em nossa realidade. O autor afirma

Defendo a importância da **educação não formal** não em oposição à **educação formal**. Gostaria de deixar claro que não devemos desvalorizar a escola. Existe hoje um crescente **sentimento antiescola** que eu não compartilho. Muitos apontam a escola como o “bonde expiatório” das crises econômicas e da falta de emprego, como se o emprego dependesse exclusivamente de qualificação dos indivíduos. Entre nós, em muitos países do sul, sequer conquistamos ainda o direito à escola, o direito a educação escolar para todos. Lutamos ainda pelo direito universal à escola pública de qualidade. Pensando, sobretudo, em nossa realidade do sul, defendo a **complementaridade** entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas de educação não formal, inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem. (2005, p.11, *apud* PIENTA, 2010, p.36. Grifos do autor)

Nóvoa (2009, p.190) lembra-nos que a “escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação”. Nesse sentido, segundo o autor, o espaço público da educação precisa ser repensado, através da celebração de um novo contrato educativo entre a escola e toda a sociedade, local em que as potencialidades culturais e

educativas deverão ser aproveitadas através de “uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas”.

O autor destaca questões que poderão reafirmar a ideia da parceria nas práticas educacionais, a partir de uma concepção de escola como mais um espaço público de educação, ou seja, um local que não deve e não pode fazer tudo, já que os sujeitos também se educam em outras instâncias da sociedade.

Quando a escola assume inúmeras missões para si, o diálogo que poderia travar com outras realidades tende a enfraquecer e as trocas sociais que deveriam alimentar o processo educativo desaparecem pouco a pouco do contexto escolar, sufocado por atribuições e burocratização excessivas.

Desse modo, a complementaridade entre o espaço formal e as novas alternativas de aprendizagem poderá se sustentar por meio da interlocução entre as práticas escolares e as atividades desenvolvidas em outros espaços sociais de educação.

O movimento exotópico apresentado por Bakhtin (2000) justifica essa busca do entendimento de nós mesmos pelo olhar do outro que nos completa e nos permite ter um excedente de visão que não teríamos se não nos deslocássemos do nosso lugar social.

Ao nos lançarmos ao diálogo com outros sujeitos em diferentes contextos, compreendemos que o nosso acabamento e a nossa percepção do mundo são produto desse encontro, processo de interação verbal em que as relações de reciprocidade podem nos constituir como sujeitos que não aceitam a mobilidade e a rigidez em nossas buscas constantes.

### 3.2.2 – As experiências com a leitura literária em espaços não formais

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

*Eliana Yunes*

Estar no mundo e dialogar com ele é condição essencial no processo educativo. Quando pensamos novas possibilidades do trabalho com a leitura literária em contextos para além da escola, não podemos deixar de questionar os atuais paradigmas literários e linguísticos que ainda se inserem em nossos discursos e prática docente. Afinal, o que é ler? Tal questão evoca, hoje, uma dimensão de leitura na qual os textos, livros, autores e leitores mantêm intrincada relação com o mundo, por meio da linguagem e da literatura como fenômeno estético totalmente articulado com os contextos culturais mais amplos.

Foucambert (1994, 1997), Freire (1967,1989), Geraldi (2001), Koch (1992, 1997, 2002, 2008), Bakhtin (1993, 1997, 2000), Leay-Dios (2000) ,entre tantos outros autores, apresentam-nos o viés social da literatura e da linguagem capaz de responder adequadamente as demandas contemporâneas de leitura. Cada qual em seu tempo e em seus contextos buscou nos mostrar um sentido mais amplo para o ato da leitura, ao vinculá-la ao mundo e ao cotidiano.

Por isso, ler pode significar um questionamento sobre nós mesmos e sobre o mundo, “significa que respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

Assim como Foucambert (1994, 1997) considera o ato de ler como um meio de interrogar a escrita e o mundo, Freire assevera que aprender a ler é, antes de

tudo, aprender a ler o mundo e seus contextos, a partir de uma compreensão menos mecânica e determinista da realidade. Para ele

(...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (1989, p. 11 e 20)

Ler, portanto, deixa de ser um ato mecânico - limitado ao texto verbal e ao código linguístico – para ser a extensão da própria vida, em suas diversas instâncias educativas - a família, o museu, o bairro, a praça, a igreja, o cinema, o trabalho, a escola, e tantas outras - que constituem nosso universo de formação.

Algumas produções no campo educacional têm abordado a questão da leitura em contextos não escolares, destacando a leitura em práticas transformadoras da realidade nas quais o cenário social se diversifica e dialoga com teorias e ações que propõem novas alternativas para o ensino da literatura.

Uma dessas experiências que acontecem em espaços sociais não institucionalizados nos é apresentada por Pinheiro (2005), por meio das pesquisas e ações realizadas por acadêmicos do curso de Letras do Centro Universitário Feevale, da cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. O projeto intitulado “Leitura, literatura e construção de identidade: a formação do leitor” inclui a participação dos estudantes de Letras no Projeto Banda Mirim – pertencente ao NIGERIA<sup>9</sup> - que tem por finalidade, além da constituição de uma banda carnavalesca composta por crianças das comunidades carnavalescas de Novo Hamburgo, promover a prática da inclusão social na legitimação do indivíduo como atuante na sua comunidade por meio do reconhecimento da sua identidade étnico-cultural.

---

9– Tal projeto de extensão tem como propósito fomentar a discussão e reflexão continuada em torno das questões de gênero, identidades culturais e diversidade étnica, contribuindo, através do debate acadêmico, com a formulação de políticas públicas de inclusão social e

desenvolvimento humano da região de abrangência da Feevale. O Curso de Letras participa do Projeto Banda.

As oficinas literárias do projeto NIGERIA, planejadas e aplicadas pelos acadêmicos do Curso de Letras, possibilitam a leitura de textos ficcionais que discutam a questão identitária da etnia afro-brasileira, contribuindo, dessa forma, para a formação da identidade dos indivíduos participantes da Banda Mirim.

Além de permitirem a interação entre os estudantes do Curso de Letras do Centro Universitário Feevale e a realidade social das comunidades da cidade de Novo Hamburgo, o projeto literário oportuniza para as crianças dessa comunidade a “[...] construção de conhecimentos e cidadania dentro da instituição à qual pertencem, por meio do desenvolvimento da competência discursiva, a partir da leitura literária e da produção textual.” (Idem, *ibidem* 2005)

A experiência do NIGERIA possibilita o encontro da literatura com a realidade social, contemplando a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio de uma leitura participativa e totalmente articulada ao contexto dos envolvidos nesse processo.

Os espaços não formais de educação têm chamado atenção de muitos pesquisadores que, como Souza (2008), investigaram as representações dos leitores e como se constituem como tal no RODAPALAVRA<sup>10</sup>, um projeto de extensão em que a literatura, por meio dos Círculos de Leitura, aproxima a universidade do contexto hospitalar.

Embora esse estudo não tenha por foco a formação do professor de Literatura, podemos perceber que os participantes do projeto se constituem como leitores, a partir do reconhecimento do outro.

---

10 - O RODAPALAVRA, projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Verbena Maria Rocha Cordeiro, desenvolve atividades de formação de leitores a partir de Círculos de Leitura e Contação de Histórias em hospitais da cidade de Salvador. A dissertação de mestrado *Leitores do RODAPALAVRA: representando percursos*,

defendida em 2008 por Rodrigo Matos de Souza, encontra-se disponível em: <[http://www.ppgel.uneb.br/textos/disserta/2008/matos\\_rodrigo.pdf](http://www.ppgel.uneb.br/textos/disserta/2008/matos_rodrigo.pdf)>.

Ao analisar os leitores do RODAPALAVRA, o autor concluiu que

Esta atividade potencializa a condição do leitor, oferecendo-lhe, para além de sua relação pessoal com as manifestações da cultura letrada, um momento de mirada sobre suas concepções de leitor, leitura e literatura. Um Círculo de Leituras é, também, um momento de crítica, resultando em re-elaborações acerca das situações do cotidiano e dos objetos estéticos, à luz da ficção. (*Idem, Ibidem* 2008, p.106)

Compreender a leitura também como um processo crítico torna-se fundamental para delinear novos percursos no campo do ensino da literatura, principalmente se acreditarmos que a escola não é o espaço exclusivo para a formação de leitores.

A leitura realizada em espaços não formais pode constituir-se em processo cujas características poderão despertar um conhecimento mais amplo acerca das discussões sociais sobre os livros, o leitor e a escola, uma vez que o contato com os textos ficcionais em outros espaços e ambientes proporcionará

- O aprendizado das diferenças. Aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo;
- Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o “estranhamento”;
- Construção da identidade coletiva de um grupo;
- Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente. (GOHN, 2006, p.31)

Entretanto, torna-se imprescindível realizar uma articulação entre a leitura na escola e a leitura para além dela, a fim de que novas questões sobre educação e literatura possam ser reinventadas. Silva (2009) apresenta em seu estudo<sup>11</sup> a possibilidade da integração entre atividades de leitura iniciadas na escola e complementadas em exposições e centros culturais.

---

11- A autora relata as experiências vividas em espaços de educação não formal com os alunos do Curso de Instalação e Manutenção de Computadores – PROEJA – do CEFET Química de Nilópolis, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Nilópolis – IFRJ–, nos anos de 2007–2008, e também socializa os projetos elaborados e desenvolvidos

por esses alunos a partir de tais experiências. Texto disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_3448.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3448.pdf)

Após visitar museus e exposições com seus alunos, a autora proporcionava um diálogo entre as leituras iniciadas na sala de aula e as linguagens das novas mídias tecnológicas e artísticas – linguagem cinematográfica, musical e pictórica. O retorno à escola, após as visitas, transformou-se em socialização do conhecimento advindo dessas leituras, os quais eram refletidos e repensados nos debates que se instauravam sobre os temas ou determinados tópicos suscitados.

A leitura deste texto aponta possibilidades concretas e possíveis para a realização desse diálogo entre espaços formais e espaços não formais de educação. Não se trata, pois, de negligenciarmos a escola como espaço de formação do leitor. Gohn reafirma a necessidade da interlocução entre escola e sociedade nas práticas educativas

Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. (2006, p.32)

O cenário para a realização da leitura como prática social vai se diversificando cada vez mais nas experiências de educadores que buscam uma dimensão maior para o ato de ler. Passos (2010), em seu trabalho<sup>12</sup> “Escrevendo poemas: estimulando a imaginação de jovens e adultos que cumprem pena na penitenciária de Marília” relata sua experiência com os reeducandos do sistema penitenciário, sujeitos que leem e produzem poemas, não apenas para compreenderem os traços estilísticos do gênero, mas, principalmente, “para conhecer e entender por si mesmos os outros e o mundo e aprender a comunicar-se por meio de poemas”. (Idem, p.2)

---

12 – O trabalho de Thaís Barbosa Passos foi apresentado no VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em setembro de

2010, compondo as comunicações do eixo temático 2: – Educação Fundamental, Educação Infantil e Eja.

Em suas considerações sobre o trabalho com poemas no sistema prisional, Passos enfatizou a necessidade de inserção da leitura e da literatura em contextos sociais em que alguns sujeitos se encontram à margem do processo educativo, por meio de um breve histórico sobre a inclusão educacional no Brasil. A autora pressupõe em seu trabalho com poemas que

As práticas de leitura e escrita de poemas revelaram-se como experiência relevante para o conhecimento e desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. Sobretudo, identificamos nas produções escritas dos alunos as suas compreensões desta linguagem, permitindo a eles apreciarem a obra poética nas suas diferentes manifestações. A isto inclui os momentos que possibilitaram aos alunos não só se manifestarem por meio da linguagem escrita, mas a linguagem oral e corporal. ( 2010, p.8)

Embora não tenhamos produções acadêmicas e científicas sobre a leitura em espaços não formais na mesma proporção das pesquisas sobre a leitura escolar, já podemos notar uma forte preocupação de alguns pensadores e estudiosos sobre a urgência de criarmos vínculos entre escola e sociedade, se quisermos pensar em práticas leitoras significativas.

A crença nessa possibilidade que se desenha em nosso percurso de investigação poderá contribuir para novos debates acerca dessas relações entre escola, autor, sujeito leitor e sociedade em movimentos dialógicos que permitam tal incursão.

Poderíamos aqui citar outros artigos e pesquisas nos quais a leitura literária aparece articulada com as atividades de leitura na escola. Comunicações do COLE<sup>13</sup>, dos Grupos de Trabalho da ANPEd<sup>14</sup>, os anais do ENDIPE<sup>15</sup> e alguns eventos importantes na área educacional reúnem experiências bastante significativas nas quais educadores e alunos-leitores transpõem o espaço físico da escola e buscam novas alternativas de leitura.

---

13 – Sobre o tema, ver os textos completos do último COLE (Campinas, 2009), do seminário Práticas de Leitura, Gênero e Exclusão, disponíveis em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17).



14 – A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação apresenta publicações disponíveis em <http://www.anped.org.br/home>.

15 – Os anais do XV ENDIPE- Encontros Nacional de Didática e Prática de Ensino, por exemplo, encontram-se em [http://www.fae.ufmg.br/endipe/perguntas\\_frequentes.php](http://www.fae.ufmg.br/endipe/perguntas_frequentes.php).

No entanto, algumas dessas experiências de leitura literária em espaços não formais de educação apresentadas já se constituem como referência para um campo em construção: a educação não formal.

Os resultados dessas pesquisas nos permitem pensar em algumas considerações importantes para que a perspectiva de articulação entre a escola e outros espaços sociais educativos vise realmente o enriquecimento do percurso acadêmico dos alunos e dos professores, questão a ser desenvolvida em outra seção deste trabalho.

É importante, por exemplo, destacar a importância do planejamento das nossas atividades nesses espaços não formais, pois o fato de não estarmos na escola não nos exime da organização e de uma preparação prévia: que ambiente é esse? Quais as especificidades desse ambiente relevantes para o nosso objeto de estudo? Como poderemos articular o conhecimento adquirido e produzido nessas visitas à nossa realidade escolar?

As visitas e atividades propostas em ambientes não escolares compõem um processo educacional, logo não são um fim, mas uma etapa desse processo que requer continuidade, debate, avaliações e, principalmente, a criação de situações significativas também no cenário escolar.

O reconhecimento das singularidades da educação não formal precisa se fazer presente em nossas práticas: a organização espacial diferenciada, a ausência de um currículo formal, o tempo em outra perspectiva, o outro como grande educador, a estrutura organizacional específica de cada instituição, entre outros aspectos que se incluirão em nossos projetos e atividades.

Tão importante quanto todas essas peculiaridades é perceber que “[...] os espaços de formação tanto formal quanto não formais e informais trazem em

seu contexto mudanças circunstanciais, ou seja, o compromisso de “mudar o meio em que vivem”.(GOHN, 2007, p.74, *apud* COSTA & SALES, 2000, p.2)

## **CAPÍTULO 4: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

“... não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço ou comunicar e anunciar a novidade.”

*Paulo Freire*

### **4.1. Oficinas de leitura- Turma de Letras - 2010**

Em meio a nossas reflexões teóricas e debates sobre a formação docente, buscamos a fundamentação para vivenciarmos as questões práticas acerca da leitura e do trabalho do profissional da área de Letras em diversos contextos sociais.

Descreveremos, portanto, algumas de nossas inserções práticas de leitura em espaços não formais de educação realizadas durante o segundo semestre de 2010, a partir da construção de projetos coletivos de leitura em encontros semanais, assim organizados:

#### QUADRO 7: Cronograma Pesquisa no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado de Português II – Curso de Letras - 2º Semestre/2010

<b>Evento</b>	<b>Atividade Realizada</b>
02/08 – Início dos encontros.	Dinâmica de apresentação e contextualização da disciplina realizada pelo professor orientador – Erineu Foerste.
09/08 – Exposição dialogada.	Considerações gerais sobre o estágio e o projeto a ser desenvolvido no semestre letivo.
16/08 – Filme “Preciosa” – (“Precious”, EUA/2009).	Análise e debate do filme, a partir de sua interlocução com o cenário educacional e o campo da linguagem.
23/08 – Grupo de discussão.	Mapeamento de temas e propostas de projetos feitas pelos alunos.

30/08 – Grupo de discussão.	Mapeamento de temas e propostas de projetos feitas pelos alunos.
13/09 – Atividades supervisionadas em grupos.	Planejamento (Elaboração do projeto).
<b>Evento</b>	<b>Atividade Realizada</b>
20/09 – Atividades supervisionadas em grupos.	Planejamento (Elaboração do projeto).
27/09 – Atendimento aos grupos.	Apresentação dos projetos e do diagnóstico inicial do campo a ser pesquisado.
04/10 – Estágio Supervisionado.	Execução do projeto.
18/10 – Estágio Supervisionado.	Execução do projeto.
25/10 – Estágio Supervisionado.	Execução do projeto.
08/11 – Estágio Supervisionado.	Execução do projeto.
22/11 – Estágio Supervisionado.	Execução do projeto.
29/11 – Estágio Supervisionado.	Execução do projeto.
06/12 – Seminários.	Socialização das experiências de estágio, análise e avaliação coletiva dos projetos apresentados.
13/12 – Seminários.	Socialização das experiências de estágio, análise e avaliação coletiva dos projetos apresentados.

Em nossos primeiros encontros, o contato com os sujeitos da pesquisa – no caso os estudantes do último semestre da licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo – permitiu o início do delineamento da minha investigação que foi fundamentada de modo cooperativo ou participativo, para que pudéssemos atingir os seguintes objetivos: perceber o discurso literário em sua natureza sócio-histórica; legitimar nosso estudo a partir da sua inserção em contextos não escolares; apresentar ao professor de literatura, que se prepara para a inserção no mercado profissional, novas possibilidades de trabalho com o texto literário; resgatar a leitura como experiência social e coletiva; propor novas questões para a disciplina “Estágio Supervisionado de Português II”, a fim de que elas se tornem mais significativas para os futuros profissionais da área em questão; rever a formação de professores, a partir de novas reflexões e questionamentos produzidos pelo estudo.

Durante os encontros da disciplina Estágio Supervisionado de Português II, surgiu a pretensão do trabalho com a leitura literária em espaços não escolares, proposta que diversificou o nosso campo de pesquisa. Desse modo,

construímos três projetos de intervenção, descritos a seguir, nos quais a literatura foi trabalhada para além dos muros da escola.

#### **4.1.2. Projeto I - A arte literária para além dos limites da sala de aula: um projeto de intervenção com as crianças da casa de acolhida.**

Elaborado pelas alunas Bárbara Scalzer Maia e Camila Candeias Foeger, em constante diálogo com o professor orientador, Erineu Foerste e comigo, a professora pesquisadora/colaboradora, o projeto foi desenvolvido na Casa de Acolhida Construindo Caminhos, cenário anteriormente descrito no capítulo 1.

Os objetivos propostos para a execução desse projeto foram: levar os sujeitos leitores ao contato com textos literários por meio do trabalho com leitura, análise dos textos selecionados e produção de trabalhos artísticos relacionada aos textos lidos, visando à especificidade do trabalho com a literatura, com o intuito de estimular a leitura literária; estimular a criação de desenhos; descontrair as crianças, por meio de atividades lúdicas, para que pudessem sair da rotina e proporcionar o contato com textos literários extraescolares.

Por meio de encontros semanais, o grupo realizou oficinas de leitura durante o mês de outubro de 2010, cujo ponto de partida foi a leitura da obra *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*, de Rosana Rios, destinada ao público infanto-juvenil. As estagiárias envolvidas no projeto despertaram a curiosidade das crianças por meio da apresentação da obra e dos seus paratextos – capa, título, ilustração da capa, dados sobre a autora – bem como da provocação feita às crianças, permitindo-lhes criar suposições acerca da obra.

A escolha do livro no processo de construção do projeto foi pensada em função de apresentar às crianças outros modelos e novas formas de ver o mundo e de viver em sociedade, sem o viés moralizante que ainda permeia algumas obras destinadas ao público infantil.

A narrativa de Rios (1992) desconstrói alguns modelos recorrentes nos textos infantis, pois o “Monstro monstruoso” recusava-se a agir como tal e preferia um bom sorvete de chocolate a devorar princesas, sendo, pois, perseguido pela Associação Associada de Monstros Monstruosos.

A partir da leitura coletiva desse texto literário, atividades complementares estabeleceram relações de sentido com a leitura proposta, tais como: confecção dos monstros (balões brancos, lãs coloridas, fitilhos canetinhas, fita adesiva, tesouras e papel crepom), vídeo da música “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes para estimular as vivências literárias dos pequenos leitores, oficina de pintura com tinta guache e criação e pintura de máscaras para um teatro baseado na fábula “A cigarra e a formiga”.



Fotografia 7 – Balões confeccionados pelas crianças do projeto.  
Fonte: Bárbara Scalzer Maia – Outubro/2010

Nos três dias em que foram realizadas as atividades na casa de acolhida, a participação das estagiárias e seu envolvimento com as crianças ali presentes foram bastante produtivos e reveladores das inúmeras possibilidades do trabalho com textos literários em espaços não escolares.

A postura participativa dessas futuras professoras em relação às atividades corroborou o pensamento de que os saberes da profissão docente se

constituem, principalmente, na prática e em situações concretas que exigem do profissional criatividade, capacidade de improviso, adequação ao ambiente em que atua, enfim, variados saberes que provêm de fontes diversas.



Fotografia 8 – Oficina de pintura com tinta guache, a partir da história lida.  
Fonte: Bárbara Scalzer Maia – Outubro/2010.

Em importante artigo sobre os saberes profissionais dos professores, Tardif (2000, p.12) problematiza o aspecto normativo com que a pesquisa em ciências da educação aborda o estudo do ensino, destacando que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.

A oficina de leitura na Casa de Acolhida, em que futuros professores de Português e de Literatura dispuseram-se a atuar e conhecer um contexto não formal de educação, assinalou as marcas individuais das estagiárias, constituídas por um sistema cognitivo, mas também sujeitos que têm uma história de vida, são atores sociais, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas contextuais da realidade na qual se inserem. (TARDIF, 2000, p.15)

A cultura pessoal que provém da história de vida e da cultura escolar anterior à universidade aliada aos conhecimentos adquiridos na graduação em sua formação profissional, bem como o saber ligado à experiência de professores mais experientes compõem os saberes profissionais docentes, variados e heterogêneos. (*Idem*, 2000, p.14).

Tal visão amplia as atividades propostas nos estágios supervisionados dos cursos de formação de professores, uma vez que a prática de ensino não se subordina apenas aos saberes acadêmicos, mas reconhece também a subjetividade dos professores e alunos envolvidos nessas atividades.

A participação intensa e espontânea das crianças nas atividades propostas pelo grupo confirmou a necessidade do trabalho com os textos ficcionais em uma atmosfera menos formal, para que os sujeitos envolvidos modifiquem também a nossa forma de ler e olhar o mundo e, como educadores, possamos levar para as nossas práticas escolares novas formas de trabalho com a leitura.



Fotografia 9 – Pintura das máscaras para o teatro.  
Fonte: Bárbara Scalzer Maia – Outubro/2010

Durante as oficinas realizadas foi estabelecida uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. (AMORIM, 2006)

Quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar singular e único, passamos a compreender o seu universo com o nosso próprio olhar. Nesse movimento dialógico, retornamos à Universidade e, ao socializarmos as nossas experiências para o grupo, traduzimos a ideia de acabamento que só nos é dada em nossas relações com outros mundos e outras realidades.

Em nossas comunicações verbais e leituras conhecemos a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem, por meio de um diálogo que ultrapassa o domínio linguístico e se estende às diversas relações sociais reveladas pelo contato com a literatura.

#### **4.1.2. Projeto II – O livro maravilhoso das meninas**

Elaborado pelos estagiários Morghana Lyrio, Juliana Schaeffer e João Paulo Tozetti, a partir de reflexões coletivas produzidas pela turma, pelo professor orientador Erineu Foerste e por mim, a professora pesquisadora/colaboradora, o projeto foi desenvolvido no Centro de Apoio Social à Infância, descrito no capítulo 1, também conhecido por “Lar das Meninas”.

Como objetivo geral do projeto, destacamos propiciar contato lúdico, criativo e crítico com a leitura. Com o desenvolvimento das atividades pretendíamos: despertar o interesse das crianças/adolescentes pela leitura de diversos gêneros; desenvolver capacidades criativas de escrita e de arte a partir do



contato com leitura; desenvolver o senso crítico e analítico por meio de atividades de leitura.

Durante o mês de outubro de 2010, aos sábados, deslocamo-nos para o “Lar das Meninas”, como é conhecido o centro de apoio, para, a partir da obra *O maravilhoso livro das meninas*, de Rosemary Davidson, iniciarmos nossa proposta de trabalho com a leitura em espaços não escolares.

A escolha dessa obra justificou-se pelo público desse centro de apoio, no caso, serem meninas, em sua maioria, pré-adolescentes. Os estagiários escolheram esse livro, pois sentiam a possibilidade de desconstrução de muitas ideias redutoras e equivocadas que ainda circundam o universo feminino.

O nosso primeiro encontro com as crianças foi marcado por surpresas e imprevistos, desde a heterogeneidade do público à receptividade desses pequenos leitores. Depois da festa, da surpresa e das apresentações conversamos sobre leitura e mais uma vez não nos surpreendeu o fato de que a maioria das crianças presentes confessou não gostar de ler na escola, pois se sentem obrigadas a tal prática.

Uma das meninas presentes, Poliana de 10 anos de idade e aluna da rede pública do Espírito Santo nos disse: “Gosto de ler só quando vou na biblioteca e escolho o livro que quero.”

Poliana reitera o pensamento de muitos alunos que abominam a rigidez das práticas de leitura que ainda persistem nos meios escolares, apesar do discurso libertador que se revela, em sua maioria, nos artigos científicos e nos cursos de formação de professores.

Leay-Dios (2000, p.247) ressalta a responsabilidade do trabalho com a Literatura nas escolas, pautado, muitas vezes, por silêncios provenientes de uma prática pedagógica que se recusa a desmistificar os saberes canônicos e

a esclarecer as relações de dominação diversas presentes no tecido social, bem como possibilitar o exercício da liberdade nas práticas leitoras.

Uma das faces dessa pedagogia de “múltiplos silêncios” (*Idem*, 2000, p.246) é a falta de liberdade dos alunos no processo de escolha da obra a ser lida e trabalhada na escola, pois muitas vezes essas vozes questionadoras e desafiadoras são evitadas em nossas aulas.

Todos os presentes relataram suas experiências com a leitura e contaram alguma curiosidade ou história que tivesse marcado seus percursos como leitores. Antes de iniciarmos propriamente a leitura, as crianças compartilharam seus sonhos profissionais e pessoais, momento muito rico no projeto.

Nos encontros seguintes, conversamos sobre *O maravilhoso livro das meninas*, por meio dos elementos paratextuais, provocando-lhes a partir do título da obra, suas ilustrações, dados sobre a autora e contexto de produção da obra, além de deixá-los manusear esse livro, a fim de estabelecermos as primeiras relações com a leitura.

O contato inicial com o livro gerou novos debates e questões que puderam ser retomadas nos encontros seguintes, nos quais foram propostas atividades de colagem, desenho e criação de histórias que mesclassem texto e imagem.

Buscamos, dentro das possibilidades oferecidas pelo local e pelas crianças, estabelecer diálogo entre a vida, o universo dos pequenos leitores e a obra de Rosemary Davidson, a partir de debates sobre a presença feminina no mundo e suas perspectivas, já que compreendemos a importância social da literatura quando trabalhada de forma dialógica e contextualizada.

Embora nosso projeto tenha encontrado alguma resistência<sup>15</sup> por parte das crianças ainda muito novas, pudemos sentir os primeiros reflexos da leitura compartilhada e discutida no ambiente não escolar.

---

15- Acreditamos que a resistência encontrada surgiu, principalmente, pela heterogeneidade do grupo de crianças. As educadoras sociais trouxeram para os encontros crianças de colo que se misturavam às outras crianças maiores e adolescentes. Lidamos com essa dificuldade durante todo o projeto, além da visível impaciência de algumas crianças com a leitura. Percebemos, pelo contato e entrevistas com as educadoras sociais, que poucas atividades culturais são realizadas para as crianças nesse ambiente.

Houve debate, encontro entre o texto e a vida, atividades lúdicas que permitiram maior aproximação com a leitura, além do contato de futuro professor de literatura com realidades adversas e carentes de informação e estímulo para o ato de ler.

Entendemos que a realidade vivida por essas crianças, infelizmente, reflete as dificuldades e a pouca familiaridade com os livros, em razão de sua condição social e da defasagem cognitiva e intelectual que se mostra em suas manifestações e interações verbais.

As educadoras sociais da Casa Viva confirmaram esse quadro social ainda deficitário que se apresenta na vida dessas crianças. Por meio de seus depoimentos, pudemos conhecer um pouco mais da dinâmica das relações e funcionamento do Lar das Meninas.

Em sua larga experiência, Marizete Pinheiro, há quatro anos atuando como funcionária e outros tantos que não soube precisar atuando como voluntária do projeto, revela que sempre trabalhou na pastoral do menor e afirma que

Quanto mais problema a criança tem, mais eu quero ajudar. Hoje tem o abrigo. Não há necessidade de ficarem na rua. O que uma mãe deve fazer por um filho, fazemos aqui. O Conselho tutelar entrega aqui, a responsabilidade é nossa. (Diário de campo, 16.10.2010)

A infância dessa educadora social, vivida longe de seus pais, motivou-a a cuidar das meninas e fazê-la trabalhar para a reintegração dessas crianças à família.

Acredito ser de grande importância o contato com as educadoras sociais que lidam cotidianamente com esses sujeitos leitores com os quais nos encontramos e propusemos trabalhar, em razão do conhecimento que elas nos

proporcionam sobre a identidade dessas meninas, a rotina em que vivem e o lugar social que ocupam.

O trabalho com a leitura nesses espaços, demanda dos envolvidos não apenas preparo científico e conhecimento literário, mas, acima de tudo, o reconhecimento de nossos interlocutores como outras vozes e outros mundos que dialogarão conosco.

Nesse contexto, a palavra realmente serve de ponte entre nós e os outros, entrelaçando nossos mundos, visões e crenças e constituindo-se em meio às nossas diferenças e tensões, fazendo do texto literário e da prática de leitura um diálogo que se constroi no fluxo da interação verbal, processo em que a palavra se concretiza como signo ideológico, transforma-se e ganha diferentes significados. (BAKHTIN, 1997).

#### **4.1.3. Projeto III – Oficina de Lírica: vamos brincar de poesia?**

Em meio às reuniões e debates coletivos que realizamos com os estagiários de Letras-Português no segundo semestre de 2010, surgiu o desejo de duas alunas - Andressa Ribeiro do Nascimento e Renata Morosini Favarato - de que fizéssemos, em parceria com professoras da escola básica, oficinas de poesia em um espaço alternativo, para além do contexto escolar.

Este projeto trouxe uma proposta interessante para o trabalho de leitura literária: a parceria colaborativa entre a Universidade e a escola básica, de modo que professores e alunos da academia partilhassem experiências e saberes com os profissionais que efetivamente vivem o cotidiano das escolas e suas tensões, curiosidades e desafios constantes.

Entendemos que pensar a educação e suas mudanças descoladas do campo da prática educativa, sem a discussão com os profissionais da educação (universidade e escola básica) explicita uma visão antidemocrática e distanciada do verdadeiro papel da escola em nossos dias no resgate pela

cidadania. (FOERSTE, 2005, p.34).

Ao relacionarmos a parceria educacional à formação docente, não podemos perder de vista que essa é uma prática que se constroi e reconstroi coletivamente. Nesse sentido, a atuação política dos professores envolvidos no processo torna-se necessária, uma vez que novos sujeitos sociais compõem uma rede de formação que deve ser ampliada.

Na modalidade de parceria colaborativa, são identificados alguns princípios norteadores, como: a) currículo integrado; b) acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; c) 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*; d) busca de alternativas de como as/os estudantes dos cursos de formação de professoras e professores podem aprender a partir da teoria e da prática; e) valorização do crescimento individualizado das/dos estudantes e; f) criação de uma rede de formadores de campo, com a introdução de novos sujeitos sociais, para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica (FOERSTE, 2002; 2005).

A ênfase no trabalho coletivo, nessa perspectiva de trabalho, estará direcionada tanto às questões praticas da escola real quanto aos problemas teóricos que se apresentam no percurso educativo, de modo que o crescimento mútuo entre todos os participantes nesse processo de estudo possa implementar resultados.

Após compreendermos alguns pressupostos básicos da parceria colaborativa, escolhemos a escola pública e o espaço alternativo para que pudéssemos realizar a oficina de lírica. Desse modo, optamos pela escola pública em que atuava – Escola de Ensino Fundamental e Médio Marcílio Dias – localizada na Barra do Jucu, bairro da cidade de Vila Velha, no Espírito Santo.

A escola conta com aproximadamente seiscentos alunos e é composta por cinco salas de aulas em suas dependências internas, além de dois módulos externos que também funcionam como sala de aula. Em seu plano de funcionamento, a escola se divide em três turnos, sendo eles: matutino – ensino fundamental e ensino médio regular, vespertino – ensino fundamental e noturno – ensino médio regular.

Em meio a esse cenário e ao ambiente aconchegante da escola, reunimo-nos com a equipe técnica do turno vespertino da instituição e com as professoras de educação básica, para expormos os nossos objetivos do projeto e construirmos propostas de execução e participação dos alunos e da escola como um todo, escolhemos como espaço alternativo a Casa da Cultura e Cidadania de Vila Velha – cenário apresentado no primeiro capítulo - também localizada na Barra do Jucu, mesmo bairro da escola parceira deste projeto.

Em dois encontros que realizamos antes das oficinas, as professoras Derly Roza de Brito – professora efetiva da escola- e Rosilane Barbosa Simão – professora contratada temporariamente pelo estado - sugeriram que trabalhássemos temas voltados à questão ambiental e à natureza, uma vez que já haviam planejado algumas aulas nessa perspectiva e viam as oficinas como uma atividade que poderia agregar sentidos e valores ao universo das crianças.

As duas professoras foram enfáticas ao nos sugerirem que as atividades não mudassem seus planos de aula naquelas semanas. Concordamos com tal sugestão, já que nossa pesquisa tinha por foco principal a possibilidade de trabalho com a leitura literária em espaços não formais e seus reflexos na prática docente e no processo formativo do leitor da escola básica. Portanto, os conteúdos, neste momento, estavam em segundo plano e poderiam ser adequados à nova situação que buscamos criar naquela escola.

Pela afinidade com o texto poético e por reconhecerem a importância do gênero “poema” na prática escolar, as estagiárias escolheram o gênero lírico,

em razão da sua crença de que o educando pode e deve desenvolver o gosto pela leitura de poemas.

Nesse sentido, a turma escolhida para as oficinas foi a 3ª série (4º ano do ensino fundamental), cujos alunos tinham entre 8 e 10 anos aproximadamente. Duas turmas do mesmo ano compuseram as atividades, totalizando 51 alunos.

Composto principalmente por moradores da região, esse grupo de alunos mostrou-se bastante heterogêneo e integrado àquela comunidade. A predominância era de meninos, acompanhados pelas duas professoras, pelas estagiárias e por mim, a professora pesquisadora.

A oficina de lírica objetivou, de forma geral, despertar o prazer pela leitura e escrita da poesia e em suas especificidades: reconhecer textos literários do gênero poema; habituar os alunos à leitura e a produção de textos deste gênero e desenvolver a criatividade e a imaginação na produção de poemas.

Em nosso primeiro encontro, fizemos a apresentação das professoras e do projeto que seria realizado, em meio à agitação das crianças, empolgadas com a novidade que viviam. Logo depois, propusemos a leitura individual e coletiva de dois poemas<sup>16</sup> e de duas músicas<sup>17</sup> selecionadas acerca do tema “Meio ambiente – a importância da água em nossa vida”.

Após a leitura dos poemas e da audição das músicas, as estagiárias propuseram às crianças uma interpretação dialógica dos textos – questionamentos sobre a opinião dos alunos e construção de uma interpretação conscientizadora, que buscasse realçar o lúdico do texto literário.

Esse importante momento de interação e de uma leitura socializante revela a importância do leitor como elemento ativo nessa prática.

---

16. Poemas: Se eu fosse uma gotinha (Vaz Nunes) e Peixinho triste (Denise Severgnini)

17. Música: Planeta água (Guilherme Arantes) e Música: Herdeiros do Futuro (Toquinho)

Tal perspectiva de trabalho pode ser bastante fecunda se buscarmos algumas articulações entre a concepção do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre a linguagem e as nossas atividades pedagógicas presentes nas aulas de Literatura, porque

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem. (KRAEMER, 2006, p.4)

A leitura como ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que habitam todos os envolvidos no processo. Logo, o ato de ler constrói-se justamente no 'diálogo', na fronteira entre essas diversas vozes que circundam o texto, afinal

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p.117)

Na amplitude desse diálogo, foi também proposta a produção e exposição de ilustrações feitas pelas crianças que revelaram o que esses alunos compreenderam dos textos e das músicas lidas.

A todo instante, as crianças de dispunham a opinar, comentar e realizar intertextos com os poemas e músicas apresentadas, exemplificando, claramente, a importância do leitor no processo de constituição de sentidos nas práticas leitoras.





Fotografia 10 - Alunos da EEEFM Marcílio Dias, da Barra do Jucu, em Vila Velha.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Setembro/2010

Neste primeiro encontro nos deparamos inicialmente com problemas estruturais, como a falta de mesas, cadeiras e ventiladores, que prejudicaram de certa forma o andamento da nossa oficina, visto que houve a necessidade de alunos sentarem-se ao chão para produzirem atividades, fato que, somado ao excessivo calor de uma sala fechada e sem ventiladores, contribuiu para uma grande agitação dos alunos.

Em seu relatório final, as estagiárias manifestaram suas impressões sobre o primeiro encontro:

De um modo geral, este primeiro dia nos surpreendeu pelos problemas estruturais iniciais e pela dificuldade de contenção dos alunos, mas também pela constante participação e interesse destes, o que tornou muito agradável e produtivo este primeiro momento do projeto.

A observação dessas condições de trabalho despertou as estagiárias para os possíveis percalços com que podem se deparar em sua vida profissional:

“Assim, enquanto professoras, encontraremos em nossa prática obstáculos que mudarão drasticamente nossos planos de aula e nos farão adaptarmos a novas situações”.

Dando continuidade à nossa oficina, partimos para o nosso segundo encontro, no qual, após as saudações e cumprimentos habituais, fizemos um levantamento com os alunos das quatro estações do ano e de sua predileção, para que pudéssemos, na sequência, fazer uma leitura e interpretação dialógica de três poemas com o tema central “A primavera”.

Neste segundo encontro, apresentamos os poemas “O caldeirão das estações”, “Girassol”, “Flores da primavera” e as músicas “Mãe natureza” e “O girassol”, além do poema em vídeo “Borboletas” e do curta-metragem do conto de José Saramago “A flor mais grande do mundo.”

Sabemos que as atividades de leitura devem superar padrões ou regras estabelecidas para que provoquem o espanto, a inquietação, a dúvida, a perplexidade e, principalmente, o encontro com o outro, afinal

(...) sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos. (CORRÊA, 2007, p.53)

Também abordamos com os alunos o contexto extraverbal, visto que no período de realização do projeto, iniciava-se a primavera e, com ela, muitos alunos podiam visualizar o desabrochar das plantas pelo bairro, por exemplo, e acompanhar na prática o que era retratado nos textos. Os textos “As flores da primavera” e “Girassol” retratam o girassol, uma flor que simboliza muito bem a estação das flores.

Pudemos mostrar para as crianças que um poema pode ser transformado em vídeo, englobando letra e imagem, selecionamos o poema “Borboletas”, de

Vinícius de Moraes. Neste rico momento, a cada instante em que os versos iam aparecendo na tela, as crianças iam lendo o texto em coro, exercitando a oralidade da poesia, tanto que até repetimos outras vezes o poema, já que os alunos gostaram muito de lê-lo.



Fotografia 11 – Leitura oral de poemas feita pelos alunos.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Setembro/2010

Outros gêneros estabeleceram relações intertextuais com os poemas lidos. Mostramos aos alunos o conto “A flor mais grande do mundo”, de José Saramago, em vídeo animação, narrado pelo próprio Saramago, para que pudessem assisti-lo e refletirem sobre o tema “A flor mais grande do mundo” conta a história de um menino de sete anos que mora próximo a um jardim quase morto.

A partir dessas relações dialógicas entre os vários textos apresentados, foi proposta uma atividade na qual os alunos deveriam montar um jardim por meio da pintura, do recorte e da colagem de um quebra-cabeça de uma árvore com suas folhas e frutos. Todos os alunos participaram e assim puderam exercitar sua criatividade a respeito do tema da natureza e sua preservação.



Fotografia 12 – Momento de criação: interpretação dos poemas por meio de desenhos.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Setembro/2010

Em nosso último encontro, mostramos aos alunos um pouco da construção da poesia, seus fundamentos, como estrofes, versos e rimas através de autores como Cleonice Rainho, Manuel Bandeira e Cecília Meireles. Primeiramente, os alunos participaram, a partir de uma leitura coletiva.



Fotografia 13 – Partilhas e trocas entre os alunos na produção de poemas.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Setembro/2010

Por fim, visando à reconstrução de um poema pelos alunos, levamos cópias do poema “Se eu fosse uma gotinha”, já visto pelos alunos em nosso primeiro encontro, porém o poema agora estava desconstruído, ou seja, sem alguns versos, para que os alunos pudessem escrevê-los, colocando-se no lugar do autor.



Fotografia 14- A participação da turma nas discussões propostas.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Setembro/2010

Importante registrar o depoimento das estagiárias envolvidas na elaboração das atividades, já que constataram a necessária interlocução entre a leitura literária em seus múltiplos espaços e a escola formal:

Nesses três encontros, pudemos perceber que há um interesse da escola em levar a literatura ao conhecimento das crianças, e nós, estudantes da Ufes, apesar das dificuldades encontradas, pudemos contribuir com o processo de ensino-aprendizagem formando leitores conscientes da realidade em que vivem, suscitando o interesse pela leitura e produção do gênero literário poema pelos alunos, desenvolvendo a imaginação e criatividade dos educandos. Enfim, pudemos ajudar esses pequenos leitores, preparando-os, na medida do possível, para um futuro no ambiente escolar sem “medo” do texto escrito. (Diário de Campo, de 23.09.2010)

Entendemos, a partir das três oficinas realizadas com os estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, que a concepção de leitura precisa ser revista constantemente, seja por meio das práticas colaborativas entre a Universidade e a escola pública, seja pelo processo de socialização da profissão docente que precisa, urgentemente, inserir-se em outros contextos que não a escola, para que novos diálogos e questionamentos possam movimentar o cenário educacional.

Análises mais aprofundadas dessa questão serão feitas na seção em que apresentaremos os dados produzidos em nossa pesquisa, inclusive, a partir das concepções, valores e opiniões desses sujeitos que trabalharão a leitura em um viés social e colaborativo.

Nesse processo dialógico de leitura, o leitor constitui-se pelas transgressões da própria língua, trata de assuntos que permeiam sua realidade histórica, encontra na linguagem metafórica e nos recursos expressivos da linguagem literária a fenda necessária para se sobrepor à rigidez das prescrições inevitáveis da vida.

#### **4.2. Oficinas de Leitura – Turma de Pedagogia – 2011**

Outros olhares se entrecruzaram com as concepções apresentadas pelos estudantes de Letras, quando ampliamos a nossa pesquisa sobre a leitura literária em espaços não formais de educação para o universo de professores em formação no curso de Pedagogia.

Ao aceitar o convite para atuar como professora de Literatura Infanto-Juvenil do curso de Pedagogia presencial da Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB – sugeri à turma do segundo período, no primeiro semestre de 2011, a realização de oficinas de leitura em espaços não escolares, em conjunto com a disciplina Prática de Estágio.

A proposta da ESAB em relação ao estágio supervisionado diferencia-se de outras instituições de ensino superior, uma vez que a partir do segundo período, os acadêmicos iniciam suas atividades práticas que se diluem por todo o curso.

Nessa perspectiva de trabalho, os estudantes do curso presencial de Pedagogia vivenciam situações práticas em todos os segmentos de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive em turmas de EJA – Educação de jovens e adultos – e em turmas nas quais figurem alunos portadores de necessidades especiais.

Ao apresentar a proposta de trabalho com a leitura em espaços não formais de educação, foi claro o interesse do grupo pela oportunidade de percorrer novos caminhos nessa área.

Partimos, portanto, para a construção de projetos que englobassem a leitura de obras literárias em espaços não escolares. Neste primeiro momento, reservamos uma aula semanal, a partir do mês de março de 2011, para traçarmos alguns objetivos e começarmos a delinear nossas primeiras estratégias de ação.

As primeiras reuniões do grupo foram direcionadas para a definição de dois espaços não escolares, nos quais pudéssemos desenvolver nossas atividades de leitura literária em uma perspectiva dialógica e social.

Após algumas pesquisas feitas na Internet e algumas sugestões apresentadas pelo grupo, optamos por dois espaços não formais de educação: o Instituto Luiz Braille do Espírito Santo que funciona em Vitória – Espírito Santo e a Fundação de Amparo e Assistência à Velhice – FAAVE, em Vila Velha – Espírito Santo.

A partir desse momento, procuramos pesquisar e conhecer as instituições e seus objetivos, para que depois pudéssemos fazer uma visita prévia e

conseguíssemos organizar as nossas atividades literárias de acordo com as necessidades e anseios dos nossos interlocutores.

Definidos os espaços não formais das nossas oficinas, procuramos elaborar um cronograma de visitas e reconhecimento desses locais, para que pudéssemos organizar o nosso calendário de atividades do projeto “Leitura Cidadã”.

#### **4.2.1 Oficinas de Leitura – Instituto Luiz Braille do Espírito Santo – 1º Semestre de 2011**

Em nossos primeiros encontros no mês de março era fundamental a escolha de um espaço não formal de educação que nos permitisse um trabalho que ressaltasse a natureza social da literatura.

Sugeri, de início, visitas ao Instituto Luiz Braille do ES, cenário já descrito no capítulo 1, no qual os deficientes visuais realizam atividades culturais e profissionais e buscam maior inserção nos espaços sociais e na vida comum.

Ao descrever o instituto, os alunos sentiram-se atraídos e aceitaram ler para esses cidadãos, por meio de oficinas e de atividades adequadas às necessidades desse público.

Ainda no mês de março, visitamos o Instituto Luiz Braille, para agendarmos nossas oficinas e organizarmos nosso projeto que se denominou “Leitura Cidadã”, em razão do enfoque social nele presente.

Conhecemos a professora de Braille Elizabeth Mutz, também deficiente visual, responsável pelas atividades pedagógicas e culturais dos participantes do instituto. Aos trinta e um anos de idade, Elizabeth nos acolheu com muita atenção e interesse e ressaltou a importância do trabalho de leitura e da convivência com os colegas deficientes visuais.

A instrutora de Braille da instituição destacou a relevância que o instituto teve e tem na sua vida pessoal e profissional:



Cheguei ao Instituto Luiz Braille em 2004. Até aquele momento não havia participado de nenhuma outra instrução E nem havia convivido com tantas pessoas com deficiência visual. Depois que cheguei aqui, descobri que poderia praticar esportes e aprendi muito com meus colegas sobre a deficiência visual. Foi aqui no instituto que aprendi a ler e escrever em Braille, hoje sou instrutora de Braille do instituto e espero através do meu conhecimento e meu trabalho contribuir para que as pessoas com deficiência visual, assim como eu, possam crescer culturalmente e serem realmente incluídas na sociedade. Tenho muito a agradecer pela oportunidade de conviver com outros deficientes e por ter me dado oportunidade de emprego. (Elizabeth Mutz – Diário de campo, 25 de março de 2011)



Fotografia 15 – A professora de Braille Elizabeth Mutz  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Maio/2011

Optamos, portanto, pela realização de três oficinas literárias com duração de três horas cada, para que pudéssemos alargar os nossos horizontes no que se refere à prática da leitura literária em ambientes não escolares.

O mês de abril foi o momento das nossas escolhas literárias e das nossas leituras coletivas em sala de aula. Reservamos uma aula semanal para socializarmos textos cuja leitura prévia enriquecia nossos encontros.

Desse modo, algumas crônicas, poemas e contos foram lidos, para que nossas opções de trabalho com a linguagem pudessem se constituir em interações verbais que realmente estimulassem o diálogo e a interlocução.

A escolha do público adulto justificou-se pela inexistência de atividades voltadas à infância neste momento pelo qual passa o Instituto Luiz Braille.

Montamos em conjunto o seguinte cronograma de atividades nessa instituição:

QUADRO 8 – Cronograma e gêneros escolhidos para as oficinas no Instituto Luiz Braille do ES

<b>Grupo</b>	<b>Gênero Literário Escolhido</b>	<b>Local e Data</b>
1- Andreia Góes Gisele Jacintho Priscila Silva Nilda de Jesus Renato da Silva SuzaneSouza	Crônicas e Contos	Instituto Luiz Braille:  07/06– 13: às 16:00h 14/06 - 13: às 16:00h
2- Angélica Furtado Fabiana Martins Jorge da Conceição Rozali Damasceno	Contos e Fábulas	Instituto Luiz Braille:  21/06– 13: às 15:00h 23/06– 13: às 15:00h

Definidas as datas e horários das nossas oficinas, bem como os gêneros literários para leitura, utilizamos quatro aulas do mês de maio de 2011, para realizarmos leituras coletivas de contos e crônicas, a fim de que fossem escolhidos os textos mais significativos para o grupo de leitores.

O grupo I optou pelos contos: “Uma idéia toda azul” de Marina Colasanti e “A menina e o pássaro encantado” e “O escorpião e a rã”, de Rubem Alves. Esse grupo acreditava na delicadeza do texto de Colasanti, bem como em seu realismo mágico, para despertar a capacidade criativa e o desejo de sonhar dos seus receptores, além de destacar os temas “liberdade” e “orgulho”, presentes nos textos de Rubem Alves.

O grupo II, após as leituras feitas em classe, escolheu “A águia e a galinha”, de Leonardo Boff e “Os cegos e o elefante” de John Godfrey Saxe, pois pretendiam, na interlocução com os seus receptores, ressaltar o aspecto positivo e humanista desses textos.

### Oficinas do Grupo I

Durante o mês de junho, estivemos nos dias 07 e 14, no horário de 13:00 às 16:00 h, no Instituto Luis Braille do Espírito Santo, para que pudéssemos realizar nossas interlocuções literárias. Ao chegarmos à instituição, procuramos pela professora Elizabeth Mutz que nos conduziu à sala onde realizaríamos a nossa primeira oficina.

Antes da leitura, reservamos um bom tempo para conversarmos com os deficientes visuais e conhecermos um pouco de suas vidas, sonhos e dificuldades.

Nessa oficina, de 07.06.11, estavam presentes nove deficientes visuais, a professora de Braille Elisabeth Mutz, os acadêmicos Andreia Góes, Gisele Jacintho, Priscila Silva, Nilda de Jesus, Renato da Silva e Suzane Souza e eu, a professora pesquisadora – Letícia Queiroz de Carvalho.



Fotografia 16 – Participantes do Instituto Luiz Braille do ES, na oficina de 07.06.11.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Junho/2011

Após as apresentações feitas pela professora Elizabeth Mutz, conversamos informalmente sobre trabalho, estudo, vida, a questão do deficiente visual na sociedade contemporânea, a importância da família em nossas vidas, enfim, temas comuns em nossas vidas.

Terminado o debate inicial, o grupo apresentou o escritor Rubem Alves e contextualizou o conto “A menina e o pássaro encantado” para que a leitura pudesse ser iniciada.

Desse modo, o grupo, por meio de uma leitura teatralizada, buscou destacar a entonação e a clareza de suas falas, para que o texto fosse ainda mais valorizado e sentido por todos os presentes, ora por meio de pausas e da criação de expectativas, ora por meio de perguntas direcionadas aos seus interlocutores.



Fotografia 17 – As estagiárias do curso de Pedagogia preparando a trilha sonora utilizada na leitura do texto de Rubem Alves, em 07.06.11.

Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Junho/2011

Com efeitos sonoros de acordo com o texto apresentado, os leitores Suzane, Gisele e Renato, foram delegados para esta tarefa, pois as entonações, expressões e sentimentos transmitidos na narrativa da história foram os pilares desta viagem proporcionada pela leitura do conto.

Por abordar questões relativas à liberdade humana e às relações sociais permeadas de conflitos e elementos contraditórios, o grupo também se mostrou integrado à discussão e participou ativamente.



Fotografia 19 – Leitura teatralizada feita pelos acadêmicos em 07.06.11.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Junho/2011

Após a leitura e as interações verbais sobre o texto lido, fizemos uma última rodada de debates, em que os participantes puderam apresentar relações entre o texto lido e as questões cotidianas que os cercam, inclusive as limitações decorrentes de sua situação física:

A liberdade é um sonho, porque nenhum de nós é totalmente livre, pois temos que seguir regras, dar satisfações aos nossos companheiros, trabalhar e viver em sociedade. A deficiência visual também limita bastante nossas vidas, mas é importante que todos lutem pela confiança e pela liberdade que possam ter. (Marlene Wakuin Ayu – 69 anos- Diário de campo de 07.06.11)

Quanto mais tentamos prender as pessoas que amamos, mais elas vão ficando infelizes e deixando de nos amar. O amor também tem que saber dar espaço para quem se ama, para que a gente crie laços verdadeiros entre as pessoas que amamos e que nos amam. (Edite Rodrigues Ramalho – 24 anos – Diário de campo de 07.06.11)

É ilusão tentarmos obrigar alguém a ficar do nosso lado, porque quanto mais forçamos o amor, mais tristeza e infelicidade nós causamos. Isso não é só com namorado e marido não, é com pai e filho, patrão e empregado, entre irmãos etc. (Luciene Silva – 26 anos – Diário de campo de 07.06.11)

Todas as manifestações verbais foram acolhidas e o texto ganhou amplitude por meio das interações dos leitores envolvidos naquele processo.

Despedimo-nos do grupo e antecipamos alguns elementos paratextuais do próximo encontro, para que uma atmosfera de curiosidade fosse criada entre os participantes.

Na semana seguinte, no dia 14.06.11, retornamos ao Instituto Luiz Braille para mais uma atividade com o texto literário e encontramos um número menor de participantes. A professora Elizabeth Mutz justificou a ausência de alguns participantes que encontraram dificuldades de locomoção para chegarem ao instituto.

Iniciamos nossa roda de leitura solicitando aos participantes que falassem sobre sua semana e as experiências vividas nos últimos dias, para que pudéssemos iniciar a contextualização do conto “Uma ideia toda azul”, de Marina Colasanti.



Fotografia 19 – O Grupo de estagiários da ESAB e a professora Letícia Queiroz de Carvalho no Instituto Luiz Braille.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Junho/2011

Em seguida, fizemos novamente uma leitura teatralizada do conto e observamos que, mesmo em pequeno grupo, os componentes da roda de leitura daquele dia tiveram grande identificação com a narrativa de Marina Colasanti.

Quando propusemos o diálogo sobre o texto, estimulamos opiniões como:

No texto, o rei guarda sua ideia porque tem medo de dividi-la com os outros e tem medo da felicidade. Nós também, muitas vezes, desistimos dos nossos sonhos porque temos medo da felicidade e ficamos acomodados com uma vida infeliz. Quanto tempo o rei perdeu... (Elizabeth Mutz, professora de Braille. Diário de campo de 14.06.11)

Se nós pudéssemos perceber que a felicidade pode estar tão perto de nós que não precisamos de grandes coisas para sermos realizados... Exageramos no trabalho, na busca material e esquecemos de viver plenamente o cotidiano. (Vanderli Santana – 48 anos -Diário de campo de 14.06.11)

Eu gostei desse texto, porque apesar de ser um pouco exagerado, mostra para nós como é importante viver plenamente o presente e aproveitar cada instante da nossa vida. O tempo passa tão rápido e ficamos envolvidos com problemas, preocupações e deixamos de perceber a beleza da vida. (Edite Rodrigues Ramalho- 24 anos - Diário de campo de 14.06.11)

Surpreendidos pela sensibilidade dos nossos interlocutores e pela sua capacidade de relacionar texto e vida, despedimo-nos do grupo por meio de uma construção textual lúdica, criada apenas oralmente. Iniciamos o texto com o enunciado “Viver é bom porque...” e todos os presentes completaram sequencialmente as ideias, criando um texto coletivo.

Sáímos renovados do Instituto Luiz Braille e percebemos que a Literatura tem um alcance muito maior do que imaginamos, principalmente quando compartilhamos os textos e narramos as nossas experiências também a partir do mundo ficcional.

As interferências dos participantes, bem como os seus depoimentos, reafirmaram a urgência do trabalho vivo com o texto literário, de forma que a qualidade da leitura esteja vinculada à construção sócio-histórica do texto, aos efeitos sociais que essa leitura provocará nos leitores e não apenas a questões estéticas ou formais da Literatura.

Por isso, experimentamos o sabor do texto em um espaço diferenciado em que futuros professores pudessem vivenciar novas leituras e novas interlocuções. Tivemos a certeza de que outras oficinas deveriam ser realizadas no Instituto Luiz Braille, para que pudéssemos consolidar a leitura em uma perspectiva social.

### Oficinas do grupo II

No dia 21.06.11, iniciamos mais um encontro literário no Instituto Luiz Braille, dessa vez com os acadêmicos do grupo II: Angélica Fagundes, Fabiana Martins Ferreira, Jorge da Conceição e Rozali Maria Damasceno.

Ao chegarmos à Instituição, fomos recebidos novamente pela professora Elizabeth Mutz, responsável pelo grupo de deficientes visuais que frequenta o turno da tarde do instituto, para que pudéssemos ler para os nossos companheiros do Braille, bem como socializar nossas ideias acerca dos textos escolhidos.





Fotografia 19 – O Grupo de estagiários da ESAB e a professora Letícia Queiroz de Carvalho na chegada ao Instituto Luiz Braille, em 21.06.11.  
Fonte: Jorge da Conceição – Junho/2011

Iniciamos, portanto, a leitura da fábula “A águia e a galinha”, de Leonardo Boff, texto que aborda interessantes questões sobre identidade, escolhas pessoais e a influência da educação em nossa formação como seres humanos.



Fotos 21 e 22 – Durante a leitura do texto, os estagiários circularam entre os deficientes visuais e criaram uma proximidade para o diálogo.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Junho/2011

O texto de Leonardo Boff provocou um debate sobre a condição humana e os condicionamentos sociais que nos impedem de alçar voos mais altos e para lugares não conhecidos. Foram muitas as intervenções dos presentes, das quais retiramos alguns depoimentos:

Penso que seremos águias se não sentirmos medo de conhecer coisas novas e pudermos viver despreocupados com a opinião dos outros e com o que podem dizer de nós. Precisamos também de estímulos para percebermos que podemos ser águias. (Elizabeth Mutz – 31 anos – Professora de Braille do Instituto – Diário de campo de 21.06.11).

Temos obstáculos onde somos tratados com cuidados extremos e outros que somos abandonados e às vezes o cuidado da família pode nos sufocar e percebo nesse texto algo parecido com a minha vida, pois a minha família me trata como uma coitadinha por ser deficiente visual, e gostaria de ser vista como uma pessoa normal como qualquer ser humano. Preciso voar um pouco mais, como a águia do texto. (Luciene Silva – 26 anos – Diário de campo de 21.06.11).



Fotografia 23 – O Grupo de estagiários da ESAB: e duas companheiras deficientes visuais participantes do projeto.  
Fonte: Letícia Queiroz de carvalho – Junho/2011

Marcada por participações significativas, nossa roda de leitura mostrou também a necessidade da entonação, da leitura pausada e dialogada, além da relação de confiança que deve ser estabelecida entre os participantes de um grupo de leitura, seja na escola, seja em um espaço não formal.

A fábula lida metaforizou o percurso humano, muitas vezes limitado pela falta de estímulo, pela desesperança e pela imposição de valores e crenças no processo educativo as quais se instalam lentamente em vidas marcadas pela falta de projetos e anseios.



Fotografia 24 – O grupo de acadêmicos da ESAB no processo de interlocução.  
Fonte: Jorge da Conceição – Junho/2011

Para além dos elementos estilísticos e estruturais do gênero literário lido, buscamos, acima de tudo, o encontro com a palavra do outro e as concepções humanas e sociais advindas de sua condição, por meio de uma postura exotópica em que precisamos do outro para nos completar a partir da possibilidade de vermos alguém de fora e construirmos um excedente de visão, para que voltemos ao nosso lugar social acrescidos do olhar do outro. (BAKHTIN, 2000)

Ao final de mais um encontro, anunciamos nossa próxima visita, na semana seguinte, no dia 28.06.11, para lermos e debatermos mais algumas questões tão próximas de nós e, às vezes, pouco exploradas no processo de leitura.

Assim, sugerimos que a companheira Nilceia Souza encerrasse nossa reunião literária lendo algum texto em Braille para nós. Foi lida uma mensagem religiosa e consolidamos, desse modo, a participação também dos deficientes visuais em nossas atividades.



Fotografia 25 – Leitura de texto em Braille feita pela companheira Nilceia.  
Fonte: Jorge da Conceição. Junho/2011.

Na semana seguinte, o mesmo grupo de acadêmicos retornou ao Instituto Luiz Braille, no dia 28.06.11, para dar continuidade à leitura de textos literários com os companheiros deficientes visuais.

Juntamo-nos ao grupo, às 13 horas, na sala de aula em que aprendem o Braille e, após as habituais apresentações e saudações, pedimos que cada um dos presentes tocassem um elefante de porcelana levado pelos estagiários.

Curiosos, os presentes sentiram o objeto, descrevendo-lhe as características que puderam perceber pelo contato tátil: espessura, tamanho, detalhes do animal, enfim, elementos que agregariam sentidos à próxima fábula lida: “Os cegos e o elefante”, de John Godfrey Saxe.

A estagiária Angélica Fagundes iniciou a leitura da fábula, sendo acompanhada por todos os presentes que, à primeira oportunidade, começaram a fazer inferências sobre o texto.



Fotografia 26 – Leitura de texto “Os cegos e o elefante” feita pela estagiária Angélica.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho. Junho/2011

A fábula nos mostrou que a experiência das coisas que cada homem pode ter é sempre limitada. Por isso, o bom senso nos obriga a considerar também as experiências dos outros para termos uma visão mais abrangente das situações pelas quais passamos.

Nesse momento de interlocução, alguns companheiros fizeram conexões com o texto lido na oficina anterior – “A águia e a galinha”, de Leonardo Boff – fato que valorizou os seus depoimentos:

Se vivermos apenas com uma visão da vida sem procurarmos voar e conhecermos outras opiniões, seremos pessoas acomodadas como a galinha e cegas como mostrou o texto de hoje. (Vanderli Santana – 48 anos – Diário de campo de 28.06.11)

O ser humano apresenta muitas facetas e precisa ter cuidado para não esquecer delas e chamar a atenção para apenas uma ou algumas dessas facetas, pois poderá repetir os cegos da parábola e terá uma visão parcial da vida. (Maurício Wakuin Ayub, 73 anos – Diário de campo de 28.06.11).

Para conhecermos bem uma pessoa, é preciso que nós não a julguemos apenas por uma de suas características, mas devemos procurar conhecê-la de forma mais global. (Luciene Souza – 26 anos – Diário de campo de 28.06.11)



Fotografia 27 – A professora Elizabeth Mutz (em pé) e alguns companheiros do Braille.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – junho/2011

O espaço construído para a leitura dialógica privilegia a interação. Percebemos que, por meio da leitura, discussão e comparação dos textos, muitas questões

são descobertas. A produção de sentidos não fica aprisionada a aspectos formais da língua ou do texto. As "leituras de mundo" podem fluir e o processo de trabalho com o texto literário se abre para que a "leitura da palavra" seja um processo natural.

Se entendermos a relação entre "leitura do mundo" e "leitura da palavra", abriremos o caminho para relações mais significativas entre o texto e o leitor e se houver espaço para a interlocução com o texto, novos caminhos para a formação do leitor também se abrirão.

#### **4.2.2. Oficinas de Leitura – Fundação de Amparo e Assistência à velhice - FAAVE**

Paralelas às oficinas realizadas no Instituto Luiz Braille do Espírito Santo, foram organizadas visitas à FAAVE – fundação de Amparo e Assistência à Velhice, para que outros grupos de estagiárias pudessem experimentar o contato com a literatura em espaços não formais de educação.

No primeiro semestre de 2011, definimos três grupos de estagiárias que trabalhariam com as senhoras da FAAVE, durante os meses de maio e junho, às quintas-feiras, no horário de 9:00 às 11:30h, momento em que seriam dispensadas da aula de Literatura Infanto-Juvenil para que, juntamente com a professora pesquisadora, pudessem realizar oficinas literárias.

Construímos um cronograma para a realização das visitas à FAAVE, nas quais três grupos apresentassem atividades relacionadas à leitura e interpretação dramática de textos, além de atividades recreativas com as idosas da instituição. Por isso, elaboramos o seguinte cronograma de atividades:

QUADRO 9 – Cronograma e gêneros escolhidos para as oficinas na Fundação de Amparo e Assistência à Velhice – FAAVE

<b>GRUPO</b>	<b>GÊNERO LITERÁRIO ESCOLHIDO</b>	<b>LOCAL E DATA</b>
1- Andreia Almeida Camila Ferreira Erica Simões Gladys Oliveira Marcela Gomes	Crônicas e Contos	Fundação de Assistência e Amparo à Velhice – Itapoã – Vila Velha  19/05– 09: às 11:30h
2- Daiane Vieira Graciele Dittsch Tamires Luz	Contos e Fábulas	Fundação de Assistência e Amparo à Velhice – Itapoã – Vila Velha  26/05– 09: às 11:30h
3- Cleuza Caitano Josiane dos Santos Luana Tozzi Odila Mendes Rayne Neves	Contos Fantásticos	Fundação de Assistência e Amparo à Velhice – Itapoã – Vila Velha  02/06– 09: às 11:30h

Nos meses de março e abril, utilizamos uma aula semanal para discutirmos questões relativas ao projeto e definirmos algumas estratégias de leitura adequadas ao público da FAAVE, composto por treze senhoras entre 65 e 92 anos de idade, cuja permanência na instituição é diária, pois retornam para a família no final da tarde.

Atividades como teatro, pintura, dança e canto foram prontamente recebidas pelo grupo que acreditava no diálogo entre o texto literário e outras linguagens.

Oficinas do grupo I

No dia 19 de maio de 2005, estivemos na Fundação de Amparo e Assistência à velhice, para iniciarmos o nosso projeto de leitura, realizado pelo primeiro grupo definido em nosso cronograma.



A chegada à FAAVE foi marcada pela calorosa recepção das senhoras presentes que aguardavam o nosso grupo. Iniciamos, então, uma conversa informal com todas as participantes desse encontro.



Fotografia 28 – O Grupo I e a professora pesquisadora cercados pelas idosas da Fundação de Amparo e Assistência à velhice.  
Fonte: Josiane dos Santos – Maio/2011

As estagiárias não tiveram pressa em iniciar a atividade de leitura propriamente dita, pois como já havíamos discutido em nossas reuniões de planejamento, é essencial conhecer um pouco do outro para quem e com quem leremos os textos, além de criarmos uma atmosfera mais receptiva e participativa por parte de todos os que se envolverão conosco nas leituras propostas.

Após algum tempo de apresentação e conversas informais, as alunas de Pedagogia trouxeram uma caixa surpresa de onde permitiram que cada idosa escolhesse um enfeite para utilizarem durante a manhã de atividades. Desse modo, colares, chapéus, brincos, prendedores de cabelo, tiaras e outros objetos criaram um ambiente mais informal entre os sujeitos da FAAVE e as acadêmicas que deram início à apresentação teatral do texto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves, narrativa cujo tema central era a liberdade e seus reflexos nas relações entre os seres humanos.



Fotografia 29 – As estagiárias de Pedagogia durante a encenação do texto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves.  
Fonte: Josiane dos Santos – Maio/2011

A narradora Andréa Almeida iniciou a leitura da história e imediatamente as idosas da FAAVE se posicionaram de forma atenta, mas também participativa quando eram questionadas pelas estagiárias sobre temas e situações apresentadas pelo texto.

Interferências feitas por essas idosas merecem o nosso registro:

É muito ruim a gente perder a liberdade. Na minha época a gente já não tinha muito espaço para estudar, para trabalhar. A gente se casava e só criava filho, mas mesmo assim era feliz. Eu tenho saudade da minha família. (Marilda Ferreira Lyrio – 67 anos)

Tenho saudades de um tempo que era bonito mesmo! Eu tinha liberdade sim, eu ia a festas em Alfredo Chaves, andando, porque não tinha ônibus, carro, não tinha nada. Naquele tempo fazia as coisas, o Natal era uma festa. Eu e meu marido saíamos bastante a pé. Não tinha tanta violência. (Margarida Soares – 92 anos)

Eu fico triste hoje porque não posso mais sair sozinha para todo canto, por isso não tenho tanta liberdade. Mas por outro lado, às vezes prefiro ficar por aqui com as minhas colegas e as pessoas que vem nos visitar porque fico mais segura e não sofro com a violência. (Terezinha da Silva – 65 anos)

As acadêmicas que conduziam a leitura e o teatro abriram espaço, sempre que possível, para que a leitura fosse participativa e pudesse integrar as companheiras da FAAVE.

Ao término da representação teatral do texto de Rubem Alves, as estagiárias propuseram mais uma roda de debates em que as idosas pudessem expor suas impressões e opiniões sobre o texto lido, momento em que foi confirmada mais uma vez a necessidade da leitura dialogada na qual as experiências dos sujeitos leitores e receptores seja elemento agregador de novos sentidos.

Para que a leitura fosse relacionada a outras linguagens, foi proposta para as idosas uma atividade de pintura sobre o conto lido, para que mais sentidos e ideias sobre a história pudessem ser construídos. Desse modo, fomos todos para a área externa da Fundação para que essa atividade pudesse ser realizada de forma mais adequada, além de motivar a movimentação das idosas para outro espaço.



Fotografia 30 – As idosas na oficina de pintura proposta pelas estagiárias.  
Fonte: Josiane dos Santos – Maio/2011

Antes de propormos as atividades de pintura a guache, imaginamos que pudesse haver alguma resistência por parte das idosas, mas ficamos surpresos com a receptividade delas e a boa vontade que demonstraram nesse momento artístico.



Fotos 31, 32, 33 e 34– Pinturas da história lida, feitas pelas idosas da Fundação de Amparo e Assistência à velhice – FAAVE.  
Fonte: Andréa Almeida – Maio/2011

A relevância do diálogo entre a literatura e outras formas de expressão artística reafirmou para as estagiárias a necessidade das práticas leitoras que não se limitam apenas ao texto, mas que procuram, principalmente, o reconhecimento das experiências do outro, não apenas por suas interferências verbais ou por sua responsividade, mas também por sua habilidade em expressar sentidos através do desenho, da pintura ou de qualquer meio em que seu pensamento possa emergir e trazer contribuições para o entendimento do que se lê.

O encerramento das atividades foi marcado pelo momento da dança, do qual todos os presentes participaram, principalmente as idosas que, ao som do grupo Roupas Novas, puderam reviver sua juventude. Ficamos surpresas com a participação e alegria desses sujeitos, o que nos fez pensar em como a música, pintura e literatura podem se relacionar de maneira positiva e significativa.



Fotografia 35 – Momento da dança: estagiárias e idosas da FAAVE.  
Fonte: Andréa Almeida – Maio/2011

As futuras professoras sentiram-se tão envolvidas com o projeto que se permitiram expressar, por meio de palavras, as impressões da sua participação na oficina de leitura:

O projeto nos fez refletir na importância de se respeitar, cuidar e trazer um pouco de alegria ao outro, em qualquer tempo e em qualquer idade. (Andréa Almeida - Diário de Campo de 26.05.11)

Ao sairmos da Fundação de Amparo e Assistência à velhice, tivemos a certeza de que a Literatura é muito mais que um componente curricular a ser trabalhados nas escolas, justamente porque pode e deve ser levada a qualquer contexto social em que se encontrem os leitores e a possibilidade de fazermos da leitura um espaço de encontro e reflexão sobre o mundo.

### Oficina do grupo II

Ao final do mês de maio, após várias reuniões para escolha de textos e planejamento de estratégias de leitura que seriam utilizadas nas oficinas, o grupo II composto pelas estagiárias: Daiane Vieira, Graciele Dittsch e Tamires Luz que optaram pelos textos narrativos, mais especificamente os contos e Fábulas.

A chegada à fundação, às 9:00h do dia 26 de maio de 2011 também foi marcada pela alegria com que as alunas foram recebidas pelas idosas que já as aguardavam curiosas para saber que história seria apresentada para elas. No entanto, optamos primeiramente pela integração com todos os presentes através das conversas informais e das apresentações.



Fotografia 36 – As estagiárias do grupo II em conversa informal com as idosas.  
Fonte: Daiane Vieira – Maio/2011

Por meio da leitura teatralizada da obra *A colcha de retalhos*, de Nye Ribeiro da Silva, as estagiárias criaram um clima de fantasia e curiosidade acerca do desenvolvimento narrativo da história contada. Apesar de ser um texto indicado para o público infanto-juvenil, o livro escolhido foi bem recebido pelas idosas em razão do seu interessante enredo.

Na obra de Nye Ribeiro, ao recortarem retalhos para fazer uma colcha, os personagens vão reunindo e costurando lembranças. Entre recordações engraçadas, tristes, alegres e embaraçosas que vão surgindo durante o desenvolvimento do enredo dessa história, Felipe descobre o sentido da saudade. Nesta história são resgatados os valores das memórias que passam a constituir a identidade de cada um.



Fotografia 37 – As estagiárias do grupo II em apresentação ao grupo de idosas, em 26.05.11.  
Fonte: Andréa Almeida – Maio/2011

A personagem central, uma avó que conduz o percurso narrativo, criou uma identificação imediata com muitas idosas que se lembraram dos momentos em que contavam histórias para os seus netos ou que compartilhavam histórias de vida com eles. Por isso, foram inevitáveis lembranças e comparações entre o texto e a vida daqueles sujeitos:

É tão importante podermos sentar com a nossa família e lembrar os tempos antigos para podermos também mostrar aos nossos filhos e netos que temos um passado e uma história de vida. (Iolanda Costa – 75 anos – Diário de campo de 26.05.11)

Nossa! Essa história me fez lembrar de quando acabava a luz lá em casa e fazíamos as rodas de conversa e cada um tinha que contar um caso ou uma experiência importante que tinham vivido. Sinto muitas saudades disso. Hoje em dia quase não vejo meus netos conversarem assim com seus pais. (Margarida Alves – 92 anos - Diário de campo de 26.05.11)

Hoje devíamos pensar mais em conviver e conversar do que em trabalhar e ganhar dinheiro. As pessoas têm muita pressa e não querem achar tempo para compartilhar seus pensamentos e o que viveram. (Marilda Ferreira Lyrio – 67 anos – Diário de campo de 26.05.11)

Em mais um valioso momento de interação verbal, os sujeitos leitores que ouviram nossas histórias revelaram a necessidade do cruzamento das experiências que viveram com os novos sentidos que lhes foram trazidos por meio da leitura.

Dando sequência às nossas atividades, fizemos um desfile com as idosas da FAAVE, momento em que puderam descontrair e viver mais uma situação de envolvimento com o nosso grupo. Com alguns acessórios emprestados pelas estagiárias, as senhoras da fundação desfilaram com as alunas responsáveis pela oficina, finalizando, portanto, as atividades daquela manhã.

### Oficina do grupo III

A terceira oficina de leitura literária realizada na Fundação de Amparo e Assistência à Velhice- FAAVE aconteceu na manhã do dia 02.06.11, com a participação das estagiárias Cleuza Caitano, Josiane dos Santos, LuanaTozzi, Odila Mendes e Rayne Neves.



Fotografia 37- As acadêmicas da ESAB) na chegada à FAAVE.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Maio/2011



Para esta oficina, foram elaboradas atividades de leitura a partir de contos fantásticos, mais especificamente os contos “Entre a espada e a rosa” e “A moça tecelã” da autora Marina Colasanti, além de atividades lúdicas como conversas informais, danças e contação de casos.

Nas narrativas fantásticas escolhidas, Colasanti destaca aspectos próprios da condição humana e feminina: a submissão da mulher às figuras masculinas que com elas convivem – pai, marido, irmão, patrão – a conquista da liberdade, as relações afetivas que permeiam o universo da mulher, além de questões voltadas ao percurso existencial humano.

O primeiro contato com as idosas também teve início, como nas demais oficinas, com apresentações e conversas informais que as motivaram a sua participação no diálogo sobre os textos lidos pelas estagiárias, de forma teatralizada.



Fotografia 39- As idosas da FAAVE, momentos antes da apresentação dos textos.  
Fonte: Josiane dos Santos – Maio/2011

O primeiro texto apresentado, “A moça tecelã”, trouxe importantes questões observadas pelas senhoras da fundação. Além dos temas relacionados à condição da mulher na sociedade, o texto propõe uma reflexão sobre o lugar da felicidade em nossas vidas e os valores que acreditamos essenciais nessa busca.



Fotografia 40- As estagiárias e uma idosa da FAAVE.  
Fonte: Letícia Queiroz e Carvalho. Maio/2011

O conto “Entre a espada e a rosa” narra a história de uma jovem princesa que foge de casa para não se submeter às vontades do seu pai que planeja seu casamento contra a sua vontade. Lutando contra as adversidades da nova vida que escolher para si, a princesa se disfarça de homem e luta contra tudo e todos, até que sua fortaleza é ameaçada pelo amor por um jovem e solitário príncipe.

As nossas interlocutoras da FAAVE estiveram bem próximas do mundo ficcional apresentado e não hesitaram em expor suas ideias e interpretações acerca desses contos:

Essa moça que tecia seus sonhos e chegou a tecer um marido não imaginava como uma vida mais simples e livre pode valer muito mais do que uma relação onde o marido quer impor suas ideias. Nós também nos enganamos tanto com os nossos sonhos...Nem sempre ter tudo que queremos é sermos felizes. (Natália Gomes – 78 anos – Diário de campo de 02.06.11)

Gostei da princesa que fugiu atrás da sua liberdade e do amor que ela poderia escolher. Deve ser muito ruim ter que casar por obrigação. Imagina, casar com o nosso amor já é difícil! Essa história mostra como a mulher tem que lutar para ter um pouco de espaço. (Margarida Soares -92 anos- Diário de campo de 02.06.11)

A história é exagerada, mas a vida é assim mesmo! às vezes imaginamos uma situação que pode ser tão diferente quando vivemos ela... A moça tecelã pensou que a felicidade só viria com o casamento e com as coisas materiais. (Terezinha da Silva – 65 anos- Diário de campo de 02.06.11)

O diálogo sobre a narrativa criou mais uma interação verbal entre as companheiras da FAAVE e as estagiárias que conduziam a leitura coletiva, fato que trouxe para nossa oficina um momento de identificação entre a literatura e as questões humanas; entre a ficção e as situações concretas em que nos inserimos.



Fotografia 42 – Estagiárias da ESAB, a professora pesquisadora e algumas Idosas presentes na oficina.

Fonte: Cleuza Caitano – Maio/2011

O encerramento desta oficina foi marcado pela música e pela dança, momento em que as estagiárias interagiram com as idosas da fundação e reafirmaram a necessidade dessas atividades lúdicas para esse tipo de público. A alegria entre as presentes, desde o momento da dramatização dos contos, até os

instantes finais em que dançaram e cantaram, foi um indicador da importância de um trabalho literário mais vivo, interativo em que a palavra tece também novas relações sociais.

#### **4.2.3 Oficinas de Leitura – Projeto Pão e Vida – 2º Semestre de 2011**

Elaboramos uma oficina literária no Projeto Pão e Vida, cenário anteriormente apresentado no primeiro capítulo, com as estagiárias Karla Freire da Penha, Maria Francisca Dos Santos Freitas, Lucimara Silva Pereira Oliveira, Tânia Maria Silva Ribeiro e Gleiciane Santos Fonseca, a partir da leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, narrativa em que questões relativas ao preconceito e à tolerância com a diversidade poderiam gerar bons diálogos e debates.

Optamos por duas oficinas, nos dias 27.10 e 03.11.11, com duração média de duas horas e meia, para que pudéssemos trabalhar o texto literário com o público infanto-juvenil do projeto. Ficou decidido que realizaríamos um teatro sobre a obra de Ana Maria Machado, além de brincadeiras e sorteio de livros paradidáticos entre as crianças, para que se sentissem estimuladas a continuar suas leituras.



Fotografia 43 – As estagiárias em ação com as crianças do projeto “Pão e Vida”, em momento anterior ao teatro.

Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho. Novembro/2011

Durante a apresentação do teatro, as crianças se mostraram participativas e curiosas, interrompendo por várias vezes as falas das estagiárias que se mostraram pacientes e procuraram incorporar essas interferências ao processo de apresentação da obra literária.



Fotografia 44 – Teatro do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Novembro/2011

Questões relacionadas ao preconceito racial surgiram naturalmente entre as crianças que se manifestaram contrárias a esse tipo de atitude e iam se colocando diante do texto, a partir dos questionamentos propostos pelas acadêmicas de Pedagogia:

Eu acho que o preconceito é errado. Cada um é de um jeito, não importa a cor, se é gordo, ou magro, feio ou bonito. A gente tem que respeitar todo mundo. (Jonas dos Santos – 11 anos – Diário de campo de 27.10.11)

A cor negra também é bonita. A menina da história tinha um cabelo cheio de trancinhas, usava roupas coloridas e um laço de fita que deixava ela ainda mais linda. Todo mundo se quiser pode ser bonito do seu jeito. (Mariana Andrade – 10 anos - Diário de campo de 27.10.11)

Para evitar que a leitura do texto fosse apenas pautada em juízos de valor, as estagiárias procuraram mostrar para as crianças que a diferença é natural e necessária entre os seres humanos e não existem raças, povos ou pessoas melhores que as outras, pois cada grupo social tem a sua particularidade e importância.

Alguns elementos da história de Ana Maria Machado foram interessantes para o público infanto-juvenil com que lidávamos: a musicalidade do texto por meio das rimas, a linguagem própria do universo infantil, certa dose de humor e graciosidade dos personagens, além do enredo inteligente e pouco previsível, muitas vezes ausente das narrativas direcionadas a essa faixa etária.

Ao término da apresentação do teatro, as crianças participaram de uma atividade em que, por meio de adivinhações e de um joguinho de perguntas e respostas, foram brindadas com livros paradidáticos, caso acertassem as questões propostas ou participassem ativamente do momento.

A euforia dos jovens leitores e nossos interlocutores daquela manhã tomou conta de toda a sala em que realizamos as nossas atividades de leitura e ficou provado para nós, mais uma vez, que ler é muito mais que uma atividade escolar ou acadêmica, pois se revela como uma construção social da maior importância para que pensemos o mundo, seja na dimensão individual, seja na dimensão coletiva.

O grupo de estagiárias despediu-se das crianças e dos presentes e agradeceu pela intensa participação e pela colaboração de todos nas atividades propostas. Antecipamos para o grupo algumas das atividades que aconteceriam na próxima oficina e partimos ansiosas para o próximo encontro.

Na semana seguinte, no dia 03.11.11, retornamos ao Projeto Pão e Vida, na parte da manhã, prontas para mais uma intervenção naquele espaço que abrigava nossos pequenos leitores.

A segunda oficina elaborada pelas alunas da Pedagogia iniciou com música, para que o ambiente ficasse ainda mais descontraído. Depois de ouvirem e cantarem algumas canções com as estagiárias, as crianças do projeto se prepararam para mais um dia em que as histórias ficcionais se aproximariam ainda mais deles para uma interlocução com o nosso grupo.

Neste dia, as alunas leram para as crianças de forma dialogada o livro *O reizinho mandão* de Ruth Rocha, uma narrativa em que um reizinho muito mal-educado começa a governar seu reino após a morte do pai e, deslumbrado com o poder, cria situações embaraçosas que comprometem a vida dos habitantes daquele lugar, até que, sozinho por ser desprezado por todos, ele busca a ajuda de um sábio que lhe indica o caminho para seus anseios: procurar a resposta para o problema através de uma criança. A busca pela possível solução cria uma expectativa no leitor que deseja conhecer o desfecho dessa aventura.



Fotografia 45 – O grupo de estagiárias e a professora pesquisadora na segunda oficina realizada no Projeto Pão e Vida, em novembro de 2011.

Fonte: Karla Freire da Penha – Novembro/2011

O nível de participação das crianças nesta oficina foi ainda maior que o da primeira atividade de leitura. O protagonista infantil que desejava mandar e desmandar nas pessoas provocou muitas interferências e depoimentos das crianças presentes:

Esse reizinho era tão metido que pensava que ia dominar todo mundo e não sofrer nada. Não existe isso nem no faz de conta. Se nós somos antipáticos, ninguém vai querer ficar perto de nós. (Amanda Carvalho – 12 anos – Diário de campo de 03.11.11)

É melhor a gente ser criança e não querer ser adulto antes da hora. É bom a gente poder brincar, não ter que trabalhar e cuidar da casa e de filhos. Eu não queria governar nada, só estudar, brincar, ir para a praia e no cinema. (Luiz Augusto Alves -10 anos – Diário de campo de 03.11.11).

Se eu fosse rei, ia criar uma lei que não deixasse criança ficar na rua, sem escola ou sofrer violência. Eu iria ajudar as crianças que nem eu, em vez de ficar fazendo maldades. (Márcia Soares da Costa – 9 anos – Diário de campo de 03.11.11)



Fotografia 46 – Brincadeira com balões que continham casos que seriam analisados pelos leitores do projeto.

Fonte: Karla Freire da Penha – Novembro/2011



A história do reizinho mandão trouxe para o debate algumas questões relacionadas ao autoritarismo, à política e ao universo infantil, claro que de forma adequada ao discurso dos pequenos leitores que, embora julgassem ruins as atitudes do personagem da narrativa, entenderam também que ninguém é perfeito e que por muitas vezes erramos por falta de maturidade e de orientação.

Para que fosse criado mais um momento de descontração na oficina de leitura, as futuras professoras mostraram às crianças vários balões cheios que continha um caso para suas análises. Era preciso, portanto, que a criança escolhida para ir à frente do grupo estourasse a bola e lesse para todos o caso relacionado à história de Ruth Rocha, a fim de se posicionar e apresentar possíveis alternativas para a resolução daquele caso.

Ao final da manhã, encerramos nossa oficina por meio de agradecimentos a todos os pequenos leitores e aos responsáveis pelo projeto e nos propusemos a voltar para novas oficinas com aquelas crianças que também nos agradeceram com abraços e demonstrações de carinho.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados produzidos nas oficinas na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa – seja no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, seja no contexto da Escola Superior Aberta do Brasil, a partir das diferentes vozes que se pronunciaram e que poderão apontar questões importantes acerca das práticas escolares e não escolares de leitura.

## **CAPÍTULO 5: LEITURA E ENSINO NA CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. (...) Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente.

*Mikhail Bakhtin*

Nossa pesquisa, durante o segundo semestre de 2010 e nos dois semestres de 2011, partiu do universo de jovens formandos em Letras-Português de uma universidade federal e de graduandos de Pedagogia, de uma instituição privada de ensino, conforme apresentado no primeiro capítulo, por meio das relações que poderiam estabelecer como professores de língua e literatura, ao atuarem em projetos de leitura realizados em contextos não formais de educação.

A fim de entendermos essas escolhas teóricas e metodológicas, bem como as concepções de leitura e da profissão docente desses estudantes e suas relações com a nossa pesquisa, aplicamos um questionário, no final do semestre letivo de 2010, no dia oito de novembro, para o grupo de estagiários do curso de Letras e outro questionário, no final do semestre letivo de 2011 no dia sete de junho, para os graduandos de Pedagogia da ESAB, a fim de relacionarmos suas visões, opiniões e o modo como percebem o caminho profissional que escolheram às nossas observações e atividades práticas que pudemos vivenciar.

Os estagiários envolvidos nas oficinas do segundo semestre de 2011, participaram de grupos de discussão e avaliação coletiva, ao final de novembro desse ano.

Conhecemos, pois, algumas concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa sobre a profissão docente, educação, estágio supervisionado e

docência e experiências com a leitura literária, a partir da nossa análise de 40 (quarenta) questionários compostos por perguntas fechadas e abertas – conforme descrito no primeiro capítulo.

Desse modo, apresentaremos os conceitos e ideias revelados por meio desses questionários e depoimentos dos participantes da pesquisa, a partir de cinco categorias, explicitadas no primeiro capítulo, que nortearam a elaboração desse instrumento, buscando o cruzamento desses dados com outros instrumentos utilizados nas turmas de Letras-Português e Pedagogia.

### **5.1 – Por que ser professor?**

A escolha pela docência e as razões que a motivaram compõem o grupo de valores, conceitos e visões dos alunos envolvidos no projeto, visto que o seu comprometimento, a sua disponibilidade para ousar novos projetos e atividades pedagógicas, bem como a sua concepção da profissão docente estão intimamente relacionadas às suas opções e às projeções que fazem da sua vida profissional.

Entendemos, em uma perspectiva exotópica da pesquisa, que o acontecimento dialógico nos leva à palavra desses sujeitos, as quais darão acabamento e completarão novos questionamentos acerca da profissão docente, a partir do excedente de visão possibilitado pelo horizonte social que cada sujeito ocupa no mundo e que nos permite perspectivas e visões diferenciadas acerca do que é ser professor.

Nesse universo de quarenta alunos que responderam os questionários e participaram dos grupos de discussão e das avaliações coletivas, optamos pela identificação EL (estudantes de Letras) e EP (estudantes de Pedagogia) ao analisarmos nossas interações verbais.

A maioria dos alunos apontou como principal motivo da escolha profissional o gosto pela área específica e/ou pela área de educação. Portanto, ao analisarmos os dados relativos à escolha profissional desses estudantes,

optamos pela criação das subcategorias: Gosto pela área específica e pela docência; Critério Econômico/Formação Profissional e Escolha acidental.

QUADRO 10: Comparativo entre as razões da escolha profissional pelos sujeitos da pesquisa  
Subcategoria: Gosto pela área específica e pela docência

<b>Estagiários de Letras</b>	<b>Estagiários de Pedagogia</b>
O principal motivo é o gosto pela Literatura, mas também a vontade de ser professor. (EL1)	Pelo fato de gostar de ensinar às crianças e por causa do curso de aperfeiçoamento de professor da Escola Dominical. (EP1)
Gostar de gramática e um interesse, que vinha crescendo, pela Literatura. (EL2)	Tinha essa vontade desde quando cursava o ensino fundamental. Sempre sonhei em ser professora. (EP2)
Pelo fato de gostar de Literatura. (EL3)	Escolhi Pedagogia pelo desejo de participar da construção da cidadania. (EP3)
O interesse pela Língua Portuguesa, sobretudo pela Literatura. (EL4)	Por ser um curso onde se tem a escolha de lecionar com qualquer idade, gostaria de dar aula no EJA. (EP4)
Meu interesse pela Literatura e o gosto pela escrita. (EL5)	Sempre tive o desejo de dar aula para trabalhar com a educação infantil. (EP5)
Identificação com a disciplina de português durante a época escolar. (EL6)	Sempre gostei da ideia de ser professora, desde a minha adolescência. (EP6)
Afinidade com a matéria de Português na escola. (EL7)	Meu sonho era fazer Pedagogia, para poder trabalhar na área da educação. (EP7)
Afinidade/Prazer (EL8)	Pelo prazer de ensinar. Já fazia isso em outras instituições, mas precisava de capacitação profissional. (EP8)
Sempre gostei de Língua Portuguesa. (EL9)	Eu gosto muito de criança e queria um curso em que pudesse trabalhar com elas, ensiná-las e praticar a educação com elas. (EP9)
Um professor de Português – Geraldo Majella. (EL10)	Eu gosto de falar, dar aulas, de explicar, de educar... (EP10)
Desde criança gosto de Língua Portuguesa e sempre tive vontade de ser professora. (EL11)	
Pela identificação com a matéria e vontade de ensinar. (Estagiário EL12)	

Estagiários de Letras	Estagiários de Pedagogia
	O que fez com que escolhesse esse curso é o fato de eu gostar demais de crianças, de conviver com elas e dar aulas para elas. (EP11)

Outras respostas somaram-se a esse primeiro motivo de escolha: o gosto e o prazer pelo ensino da literatura, dado que vem revelar a importância pelo prazer da leitura e pelo conhecimento da literatura, de forma mais ampla, como fator primordial para escolhas profissionais na área de Letras.

Em nossos primeiros encontros com a turma de Letras, no início de agosto de 2010, algumas dessas afinidades já puderam ser sentidas em nosso grupo de discussão, quando nos apresentávamos e relatávamos aos participantes os fatores que nos motivaram a escolher o magistério de Língua Portuguesa e Literatura.

Muitos desses estagiários confirmaram nos questionários e nos grupos de discussão o que já haviam anunciado nos primeiros contatos com a pesquisa desenvolvida, no tocante à afinidade com conhecimentos específicos da sua área.

Tal preferência pela Literatura pode se revelar elemento importante para a profissionalização docente quando esse profissional agrega à sua prática o prazer e o gosto pelos livros que se traduz em atividades na instituição escolar que comunicam a leitura como prática social.

O gosto pela Literatura e o seu aprofundamento no curso de Letras poderá, em meio a outros fatores presentes na trajetória acadêmica, marcar profundamente o percurso profissional desses estagiários, bem como criar expressivas condições de leitura para os seus alunos. Lerner (2005, p.94) destaca a relevância da postura docente nas práticas leitoras:

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na aula, que ofereça a elas a oportunidade de participar de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com elas uma relação de “leitor para leitor”. (...) Ao adotar em aula a posição de leitor, o professor cria uma situação de ficção: procede “como se” a situação não tivesse lugar na escola, “como se” a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático – compartilhar com os outros um poema que o emocionou, ou uma notícia de jornal que o surpreendeu, por exemplo. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor.

Por isso, o professor que assume seu gosto pelos livros e pelos textos em geral transmite aos seus alunos o prazer pela leitura e cria, nesses momentos na escola, um espaço privilegiado de trocas e interação social, indo além de aspectos didáticos e utilitaristas que podem determinar o desencanto e o pouco interesse pelo ato de ler.

Diferentemente da turma de Letras, os estagiários de Pedagogia apresentam a ideia da escolha profissional como um sonho e um desejo latente pela docência, principalmente na área da educação infantil, dado que aponta uma possível idealização pelos acadêmicos do trabalho pedagógico.

As escolhas pela docência indicadas pela área pedagógica corroboram a visão enraizada na cultura brasileira de que ser professor é uma missão ou vocação que reduzem esse profissional a alguém que cuida e protege as crianças, alguém que trabalha apenas por amor.

Claro que toda escolha profissional deve considerar o amor e a afetividade em seu campo de atuação, no entanto, essa concepção sacerdotal do ato educativo acaba contribuindo para uma representação social do professor dissociada de uma profissionalização também pautada na competência específica em sua formação e em seu contexto de trabalho.

Freire (1997, p.12) destaca na profissão docente a relevância do pensar crítico que possa resvalar novas questões nas práticas educativas:

A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da *intervenção* que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos.

Em contrapartida, a especificidade dos estagiários de Letras indicada nas razões por suas escolhas profissionais aponta também para outras questões inseridas em seu processo formativo.

A afinidade dos futuros professores com as demandas provenientes de sua área específica de conhecimento configura, segundo Gatti (2009, p.257) a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, questão que leva a resistências, por parte de entidades profissionais e científicas, às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo.

Se por um lado, a afinidade com a Literatura apontada pelos estagiários de Letras relaciona-se a importantes aspectos da formação do aluno-leitor, por outro mostra a relevância de pensarmos a formação de professores para a educação básica em uma perspectiva integradora das áreas de conhecimento em constante diálogo com a prática docente.

O viés político que permeia a escolha profissional possa, talvez, esclarecer o traço individualista que se desenha nas razões que motivaram a escolha profissional dos sujeitos dessa pesquisa. Ecco (2010, p.3) registra que de certa forma é fácil identificar o aspecto da política predominante na educação e nas escolhas do jovem pelo trabalho, observando as tendências pedagógicas.

Cada governo, segundo sua política, seu interesse, opta por uma estratégia educacional e de preparar para a escolha profissional. Nas tendências neoliberais o jovem é levado a acreditar que a escolha profissional é algo só

seu que sua escolha não interfere em nada na sociedade. Já nas tendências progressistas o jovem é conscientizado sobre a importância da sua escolha no contexto social.

Portanto, as escolhas pessoais são advindas de um lugar social que, por sua vez, ecoa as tendências sociopolíticas que nele se inscrevem e se apresentam para os sujeitos em situações diversas de suas vidas.

Zeichner (2008) aponta como um dos aspectos para o insucesso da formação docente o viés individualista que perpassa as práticas dos professores que, influenciados por cursos de formação extremamente técnicos e por um ambiente educacional pouco propenso à interiorização das suas reflexões ao meio social mais amplo, deixam de discutir o contexto em que trabalham, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar, as quais tanto influenciam o trabalho docente no cotidiano de suas práticas.

As preocupações docentes, pois, recaem sobre suas salas de aula, seus planejamentos e seus estudantes, de forma dissociada das relações históricas e sociais que constituem sua profissionalidade. A posição crítica e reflexiva, então, dá lugar a uma postura docente individualizada e desconectada com as situações sociais mais amplas que interferem diretamente nas condições de trabalho na escola.

Critério significativo nas escolhas profissionais dos estagiários de Pedagogia, as condições econômicas e a busca pela formação profissional também foram apontadas como fator constituinte das suas opções pela área da docência, destacando-se a oportunidade dos estudos motivada por auxílio financeiro integral ou parcial.



QUADRO 11: Comparativo entre as razões da escolha profissional pelos  
sujeitos da pesquisa

Subcategoria: Critério Econômico/Formação Profissional

<b>Estagiários de Pedagogia</b>	
<b>Critério Econômico</b>	<b>Formação Profissional</b>
Escolhi Pedagogia pela oportunidade de estar fazendo um curso superior e a bolsa de estudos que recebi contribuiu para que eu fizesse faculdade hoje. (EP12)	Escolhi Pedagogia por gostar de compartilhar, aprender, ter prazer em ensinar e também pelo crescimento pessoal e profissional. (EP17)
Fui contemplada com uma bolsa de estudos para o curso presencial de Pedagogia da ESAB e aproveitei a oportunidade. (EP13)	Escolhi Pedagogia para me atualizar na formação profissional. (EP18)
Sempre quis fazer uma faculdade, mas não tinha condições. Como ganhei uma bolsa parcial para estudar, peguei essa oportunidade com todas as forças. (EP14)	
Pela oportunidade de ter ganhado uma bolsa, não tinha interesse por ser pedagoga, mas acabei me apaixonando. (EP15)	
O motivo principal da minha escolha pela Pedagogia foi a bolsa de estudos parcial que ganhei. (EP16)	
Uma oportunidade de bolsa de estudo para um curso de graduação. (EP19)	

Não podemos ignorar o fator econômico como forte razão na opção profissional desses estudantes que representam um grupo considerável em uma turma de vinte e três alunos. O interessante é que entre algumas opções extremadas – o amor pelas crianças ou estudar de graça, independente da graduação, surgiu uma resposta isolada voltada para o aspecto formativo da profissão:

Escolhi Pedagogia para me atualizar na formação profissional.  
(EP18)

Nos dois contextos pesquisados – o curso de Letras-Português e o curso de Pedagogia – o desejo de se tornar professor em razão da busca pela formação profissional, à exceção de duas manifestações dos alunos, não foi indicado pelos sujeitos dessa pesquisa.

Em meio a razões diversificadas, o grupo de acadêmicos entrevistados mostrou alguma afinidade pela área educacional, seja pela admiração do trabalho docente e da possibilidade de ensinar e estar com o outro, seja pela oportunidade profissional de cursar uma graduação sem efeitos econômicos negativos.

É importante, pois, relacionarmos essas razões a outros elementos apontados no questionário, para que possamos traçar algumas propostas de mudança nos cursos de formação docente.

O critério acidental foi razão apontada apenas no curso de Letras-Português:

Inicialmente era minha 2ª opção de curso, logo atrás “Comunicação Social”. Depois de dois vestibulares, tentei Letras no 3º e passei. (EL11)

Passei no vestibular por acaso e acabei me apaixonando pelas Letras. (EL13)

Embora estivessem em momentos acadêmicos distintos – os cursistas de Letras eram finalistas e os estagiários de Pedagogia, iniciantes – notamos que as razões que motivaram suas escolhas são coincidentes, dado que talvez revele o pouco impacto da licenciatura sobre suas concepções do que é ser bom professor, já que muitos deles terminam seus cursos ainda com uma visão estreita da profissão docente.

As razões pela opção profissional na área de Letras e Pedagogia se apresentaram sob diferentes perspectivas e concepções de mundo. Não poderia ser diferente, afinal, por ser uma turma heterogênea em muitos aspectos – idade, gênero, posição social, experiência na área docente e percurso intelectual - produzimos dados também plurais que confirmam a subjetividade e as particularidades históricas e sociais desses sujeitos.

## 5.2. Docência: expectativas e anseios

O último semestre da graduação gera expectativas naturais nos formandos, seja naqueles que já atuam como professores, seja naqueles que ainda irão trabalhar na área escolhida.

Nesse aspecto, para que conhecêssemos os anseios desses profissionais em sua futura prática pedagógica, perguntamos a esse grupo de estagiários que perspectivas tinham do caminho profissional que escolheram trilhar.

A relação entre suas expectativas e a forma como pretendem atuar no meio educacional podem revelar novas questões para a construção de projetos no período do estágio supervisionado.

Alguns desses sujeitos mostraram-se inseguros com a realidade educacional do nosso país. Para eles, apesar de boas, as possibilidades de trabalho na área que escolheram são bastante difíceis:

Vou tentar (certeza de conseguir não tenho) passar por cima das dificuldades que a realidade educacional do país apresenta. (Estagiário EL11)

Minha expectativa é de luta, não é fácil lidar com as pessoas, tem que ter jogo de cintura. (EL12)

Que a minha futura prática seja o menos pedagógica possível, quero trabalhar na academia, se pudesse pularia a parte das crianças e adolescentes. (EL13)

Com esperança e ao mesmo tempo com preocupação. (EL14).

Esses depoimentos mostram um tom de desesperança em relação à profissão docente em nosso cenário social. Futuros profissionais, ainda não tão marcados pelos percalços e pela desvalorização que marca nossa prática, já se mostram conscientes desse difícil caminho, chegando até mesmo a desistirem da educação, antes mesmo de experimentá-la.

Outras respostas mostraram total apatia e desinteresse em relação às projeções profissionais futuras. Perguntados sobre quais seriam suas expectativas em relação à futura prática profissional, alguns desses sujeitos disseram

Nenhuma. Não tenho expectativa. (EL2)

Não sei. (EL7)

Eu não sei se quero atuar como professora. (EL6)

Outro grupo de alunos revelou preocupação em conciliar teoria e prática, de modo que pudessem produzir mudança de pensamento e da própria realidade educacional, inclusive alargando as práticas inclusivas

Busco mostrar que por meio do conhecimento podemos melhorar o futuro. (EL9)

Espero que dentro dela (a futura prática pedagógica) esteja o respeito e o multiculturalismo. (EL10)

Provocar mudança de pensamento. (EL15)

Que eu possa me realizar profissionalmente e que meus alunos correspondam às minhas expectativas. (EL5)

Espero saber como contribuir como conhecimento acumulado na graduação. (EI3)

Poder, principalmente, exercer projetos diferenciados da prática escolar tradicional. (EL4)

Espero colocar minhas teorias na prática. (EL1)

Constituídas ora pela esperança e pelo idealismo, ora pelo medo e pela incerteza do futuro profissional, o jovem professor de Português que sai da Universidade busca ansiosamente pela aplicação prática dos seus conhecimentos em realidades sociais que precisam ser modificadas, bem como esperam o reconhecimento profissional da sociedade e do meio educativo no qual atuará.

Observamos também o desejo da realização de práticas diferenciadas na escola por parte de alguns desses estagiários, dado que pode configurar um novo caminho para as atividades docentes na área do ensino de língua e Literatura. Esse traço é significativo e aponta para uma prática mais libertadora e emancipatória nas aulas de Português.

Essas concepções sobre a prática profissional estão alinhadas ao pensamento de Paulo Freire (1967), quando o autor pressupõe que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43)

O grupo de sujeitos da área de Letras indicou, na maioria das suas expectativas em relação à docência, uma alternância entre a consciência do papel da educação como agente de mudanças coletivas e os percalços próprios da profissão docente nesse país.

As representações do professor no contexto social – seja por meio da mídia, seja pelo discurso pedagógico que atravessa as práticas educativas – são, talvez, responsáveis pelo tom de desconfiança e incerteza que permeia algumas dessas falas.

### **5.3. Ler para além da escola**

Como nossa pesquisa tem por foco os direcionamentos do ensino de literatura na formação de professores, no que dizem respeito às relações estabelecidas com espaços não escolares, buscamos conhecer a experiência prévia dos

estagiários em situações pedagógicas de leitura nesses espaços diversificados – bibliotecas, museus, hospitais, salas de leitura, cursos de formação, escolas, praças, centros comunitários – nos quais os discursos renovam as formas do trabalho com a Literatura.

Conhecer a maneira como lidam ou já lidaram com esses projetos e a relevância que lhes atribuem permitirá que façamos novos questionamentos sobre a formação docente na área de Letras em relação a possíveis atuações desse profissional em instituições não formais de educação.

A partir de duas perguntas relativas à participação em projetos de leitura fora do ambiente escolar durante o curso de Letras e a importância que atribuíam a esses projetos, obtivemos respostas bem diversificadas

**QUADRO 12: Participação dos sujeitos da pesquisa em projetos de leitura para além da escola**

<b>Estagiários de Letras</b>	<b>Estagiários de Pedagogia</b>
<p>Participei de oficinas de Literatura na Biblioteca estadual e projeto Entre Jovens. A literatura não deveria ser algo restrito à sala de aula. Ocupar outros espaços significa popularizar a literatura, levá-la a espaços nunca antes imaginados. (EL7)</p> <p>Sim, sou arte-educadora há 2 anos. Ministro uma oficina chamada “Arte da Palavra”. O trabalho em espaços não escolares possibilita o estímulo à leitura e o diálogo com outras artes (música, desenho etc.) de maneira agradável. (EL10)</p> <p>Sim, atuo em um projeto na rádio universitária. A Literatura está dissolvida na vida, seria anormal não trabalhá-la em espaços não escolares. (EL9)</p> <p>Trabalhei com rodas de leitura na BPES durante um laboratório. Ele deve ser feito com muito bom senso para que o aluno não rejeite aquele conhecimento que muitas vezes lhe é novo. (EL3)</p>	<p>Participei do projeto “Contadores de Histórias” em um projeto social. (EP13)</p> <p>Estive em um projeto desses apenas na FAAVE. Projeto Leitura Cidadã. (EP16)</p> <p>Participei do projeto “Encaixe”, fora dos muros da escola. (EP15)</p> <p>Fui apenas ao projeto no Instituto Luiz Braille. (EP12)</p> <p>Participei do Projeto Encaixe e do Projeto Leitura Cidadã. (EP7)</p> <p>Sim. Participei de um projeto cultural na Serra. (EP3)</p> <p>Participei do projeto “Contadores de histórias” em uma comunidade carente. (EP17)</p>

Neste grupo de respostas, foi gratificante perceber que o meio acadêmico já proporciona algumas alternativas de trabalho com a leitura em espaços não formais. O mais relevante, porém, é perceber que esses sujeitos que já fizeram parte de projetos em ambientes não escolares legitimaram sua importância e veem esse trabalho como um caminho natural do ensino de Literatura.

Embora a Universidade já venha apontando caminhos nesse sentido, muitas lacunas ainda devem ser preenchidas no percurso dessa nova proposta que se desenha em nossa realidade educacional.

Entendemos que a velocidade em que as mudanças ocorrem em nossa sociedade cria um distanciamento entre os fatos sociais e a capacidade da academia irradiar parâmetros que nortearão a vida social, por meio da ressignificação desses eventos. (ZUCCHETTI e MOURA, 2006, p.13)

Por isso, há que se destacar a importância dos projetos de Extensão, embora sejam uma opção ainda paliativa para esse tipo de trabalho, nos quais as Universidades, em geral,

[...] conseguem estabelecer uma ligação mais sincrônica com o seu entorno, especialmente no que se refere às práticas educativas não escolares. Temos observado o quanto estas experiências têm oportunizado às Universidades confrontar-se com o conceito restrito de educação, obrigando-as a ampliarem o seu foco de interesse, de investigação e de formação para além dos limites da escola, no que se refere a formação de professores. (*Idem*, 2006,p.14)

Em contrapartida, outros estagiários não tiveram a oportunidade de realizar experiências com projetos literários fora do espaço escolar. As razões apresentadas revelam aspectos práticos do curso de graduação em Letras e em Pedagogia, bem como fatores externos – sociais, profissionais ou culturais – os quais não os mobilizaram ou impediram-lhes de viver esse tipo de experiência.

QUADRO 13: Razões da não participação dos sujeitos da pesquisa em projetos de leitura para além da escola

<b>Estagiários de Letras</b>	<b>Estagiários de Pedagogia</b>
<p>Não participei. Simplesmente não houve oportunidade para isso. No entanto, posso começar a fazê-lo. O trabalho literário em espaços não escolares precisa ser feito com planejamento prévio, de todas as etapas. Aí, o sucesso será garantido. (EL8)</p> <p>Infelizmente só participei no estágio I, pois trabalho das 13 às 22h. A concepção do trabalho literário em espaços não escolares é ótima. Qualquer ambiente está propício para o conhecimento. (EL9)</p> <p>Não, pois não foram propostos pelos professores pelos quais passei. (EL5)</p> <p>Não, porque não tive oportunidade. É a cultura acessível a todos. É muito importante, mas não são todos que sabem desenvolver este trabalho, pois é necessário muito domínio do assunto e muita dinamicidade para que as crianças se interessem por isso. (EL13)</p> <p>Não, porque não tive oportunidade, além do que dispense tempo. É muito boa alternativa para se levar a Literatura a quem conhece pouco ou nada; incentivo à leitura e formação de novos leitores. (EL1)</p> <p>Não, faltou oportunidade. Acho esse tipo de trabalho muito importante, pois a Literatura não pode estar inserida apenas na escola, se nós, professores, queremos o reconhecimento da importância dela. Devemos mostrar como a leitura literária deve estar presente no cotidiano das pessoas e não apenas nas escolas, como uma tarefa valendo nota. (EL14)</p>	<p>Não participei. Nunca ouvi falar de nenhum. (EP10)</p> <p>Não tive oportunidade ainda de participar. (EP15)</p> <p>Antes da faculdade, não participei. (EP8)</p> <p>Não tinha participado antes. (EP14)</p> <p>Não participei antes por falta de conhecimento, senão eu poderia participar. (EP4)</p> <p>Não conheci nenhum desses projetos antes de entrar na faculdade de Pedagogia. (EP18)</p> <p>Não participei antes por falta de oportunidade. (EP19)</p>



--	--

A falta de participação em projetos concretos de leitura em espaços não formais de educação deu-se, pois, em função da não legitimação desse campo de trabalho nas atividades curriculares do curso de formação de professores em Letras da universidade em que realizamos a pesquisa.

Grande parte dos alunos revelou desejo por este tipo de trabalho, além de reconhecer o alcance social das práticas de leitura e da importância da Literatura em diálogo com outras instâncias sociais, para que essa disciplina tenha reconhecimento da sociedade. Contudo, afirmam esses estagiários que a falta de propostas práticas por meio dos docentes e da universidade em geral é a grande razão para que não tenham se envolvido com tais práticas.

Dado interessante é que, apesar da suposta disposição para a participação em projetos de estágio em ambientes não formais, apenas oito desses alunos se dividiram em três grupos e trabalharam efetivamente com a leitura em espaços não escolares.

Notamos que, durante a construção dos projetos de estágio, muitos estagiários sentiram certa insegurança em realizar projetos de intervenção pedagógica em contextos não escolares. Alguns privilegiaram a escola, por entender que os projetos nela desenvolvidos poderiam ser melhores aceitos pela comunidade acadêmica.

Outros viram dificuldades de realização desses projetos em contextos que não fossem escolares, em razão de algumas condições materiais tais como: transporte, distância, conhecimento prévio do campo de pesquisa e outros fatores que justificaram a cômoda opção por uma escola próxima de suas casas ou de ambientes de trabalho.

O grupo de estagiários da Pedagogia apresentou razões menos diversificadas do que os estudantes de Letras, grupo que se posicionou também de forma mais incisiva ao mencionar os projetos de leitura, talvez pela especificidade do conhecimento literário em sua área de atuação.

No curso de Pedagogia, o desconhecimento de tais projetos foi o fator relevante da não participação dos estudantes, fato que indica pouca ou nenhuma conexão entre a escola e os projetos sociais voltados à cultura em geral.

Esses indicadores surgidos no processo de pesquisa são bastante expressivos e deverão compor nossas análises e propostas efetivas para a criação de futuros projetos para além da escola, afinal os sujeitos que vivem a experiência do estágio falam de um lugar concreto que se constroi e reconstroi histórica e socialmente, por meio de uma mudança de percepção

(...) que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim, uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. (FREIRE, 1983, p.60, *apud* FERNANDES, 2007, p.2)

O estágio é, portanto, um momento privilegiado em que o aluno deve indagar e questionar a realidade em que se constitui como docente, caso esta se mostre em oposição às questões fundamentais para efetivação da educação, principalmente nos casos de licenciaturas. (FERNANDES,2007,p.2)

A socialização dos saberes construídos em atividades permanentes, bem como o exercício da prática colaborativa nessa construção de saberes docentes, na convergência entre o saber acadêmico e os saberes da experiência profissional, poderão integrar o estudante e futuro profissional à realidade educacional vigente da qual participa.

#### **5.4. Experiências de estágio e docência**

Por acreditarmos no estágio como um espaço de construção de saberes no qual estão imbricadas a dimensão teórica e a dimensão prática que irão

orientar a prática docente, optamos por identificar também a importância desse momento para a vida acadêmica dos sujeitos da nossa pesquisa.

Ao pedir que comentassem sua experiência de estágio, objetivava perceber se nesse momento tão indispensável para a articulação de saberes práticos e teóricos os estagiários sentiram, por meio das experiências vividas, o desejo de buscarem a formação profissional após a universidade.

Independente do contexto trabalhado, grande número dos estagiários mostrou-se satisfeito com as experiências realizadas no período do estágio. Ao serem questionados sobre a relevância dessas práticas, obtivemos

Foi produtiva, mas não foi exatamente o que eu queria, porque optamos pela ideia baseada em um livro não literário. (EL6)

Foi bastante produtiva, porque trabalhei com uma turma diferente das que estava acostumada, a percepção literária foi diferente. (EL 2)

Sim, acredito que consegui aprender com os erros e os acertos que tivemos. (EL5)

Foi produtiva na escola, principalmente pública, a gente aprende a descascar todo o tipo de abacaxi, o que eventualmente sobra para o estagiário. (EL13)

Sim! Porque mostrou a verdadeira face do ensino na atual conjuntura. (EL14)

Sim, me possibilitou o contato com os alunos, a sala de aula. (EL11)

Foi muito produtiva, pois fez-me repensar muitas coisas. Além disso, mostrou-me os desafios que nos esperam. (EL12)

Sim, pois envolvia processos que poderia causar recusas. Consegui fazer com que tivesse 100% de aceitação. (EL10)

Muito boa! Mais uma vez ficou evidenciado que com planejamento e ouvindo os alunos, as aulas podem ser muito atrativas/participativas. (EL9)

Sim. Aprendi muito com os/as aluninhos/as da EEEM Professor Duarte Rabelo. (EL8)

Sim. Porque detivemos resultados satisfatórios. (EL7)

Bastante. Pude conhecer de perto uma realidade que eu só via por meio da mídia e oferecer ao público alvo um pouco do conhecimento adquirido na minha formação, o que pareceu ser muito relevante a ele (um público carente em diversas instâncias. (EL15)

Foi produtiva, pois já trabalho como professor. (EL16)

As manifestações desses sujeitos da pesquisa evidenciam a necessidade de momentos reflexivos sobre o fazer docente para que as primeiras experiências profissionais agreguem valores identitários e éticos na trajetória desses estagiários. Para Tardif (2000, p.21)

A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação.

Embora saibamos que a formação profissional se constitui por todo o percurso de nossas ações, entendemos que esses primeiros contatos com o campo prático são valiosos para futuras práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que os estagiários de Letras optaram, em sua maioria, pelas experiências de estágio na escola pública, em vez de buscarem os espaços não formais de educação, motivo que talvez lhes tenha conferido maior segurança e estabilidade para o cumprimento das atividades programadas.

No entanto, mesmo aqueles que já atuavam como professores não demonstraram sequer indícios de uma revisão crítica a respeito da sua formação e da sua futura prática.

O contato com outras realidades- no caso as escolas públicas- parece não ter representado um movimento exotópico, na medida em que mostraram certa

“empatia” com outros contextos, sem, no entanto, realizarem um encontro com a alteridade que os permitissem se repensar no processo educativo.

Muitos desses futuros professores de Português pareciam participar de atividades que se caracterizaram como uma forma monológica de conhecimento: “o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se).” (BAKHTIN, 2000, p.403)

Por isso, o conhecimento que tiveram dos sujeitos com os quais conviveram na escola não nos pareceu dialógico, em razão de depoimentos cuja compreensão da prática vivida não foi cotejada com outros textos- valores sociais, políticos e econômicos dessas realidades – para que pudessem pensar um novo contexto.

Bakhtin (2000) afirma que o processo dialógico do conhecimento presume a articulação do contexto em que vivemos com o contexto futuro, a partir da sensação de que nos movemos, damos novos passos. Por isso, apresenta os caminhos da progressão dialógica da compreensão: - o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro.

O fato é que as experiências de estágio com a turma de Letras-Português não parecem nos criar essa sensação de movimento, da criação de uma postura reflexiva acerca do que viveram e do que pretendem viver como profissionais, já que indicam apenas identificação e empatia no contato com o outro.

As expectativas e experiências de estágio dos sujeitos de Pedagogia serão apresentadas em seção específica, na qual discutiremos nossa avaliação coletiva.

## 5.5. Concepções sobre a docência

Para que possamos entender a importância do papel do professor, bem como os aspectos sociais, históricos, políticos e pedagógicos que constituem sua caminhada acadêmica, devemos salientar as concepções desses sujeitos em formação acerca do que é ser um bom profissional na área da educação.

Discutir o papel do professor em nosso cenário educacional, certamente permitirá novos questionamentos a respeito do campo de atuação desse profissional, além de proporcionar uma revisão crítica dos contextos institucionais que formam esse professor.

Por isso, a partir do questionamento “O que é um bom professor para você?”, procuramos adentrar no universo dos sujeitos da nossa pesquisa, conhecendo seus anseios e expectativas para a futura prática. Assim, esses sujeitos se manifestaram e suas concepções foram agrupadas em três subcategorias: critério afetivo, critério intelectual e critério político:

QUADRO 14: Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a docência  
Subcategoria: Critério afetivo

<b>Estagiários de Letras</b>	<b>Estagiários de Pedagogia</b>
Aquele que motiva o aluno. (EL6)	Ter amor e prazer no que faz. (EP5)
Aquele que corresponde às expectativas dos alunos incentivando também sua criatividade. (EL1)	É aquele que se transforma em uma aula viva. (EP14)
Um professor que tem amor pelo trabalho, disciplina e método. (EL15)	É aquele que realiza sua função com amor e carinho. (EP2)
O que se torna de fácil acesso ao seu aluno. (EL10)	Um amigo. (EP4)
É aquele que sabe compartilhar o conhecimento e também ouve as experiências de vida dos alunos. (EL9)	Um profissional afetivo, dedicado e dinâmico. (EP6)
	Ser criativo, responsável e que tenha um bom relacionamento com os alunos. (EP12)
	Aquele que faz o que gosta e que se dedica. (EP10)

Estagiários de Letras	Estagiários de Pedagogia
	<p>Professor bom é aquele humilde que sabe que também erra e que seja uma pessoa que também ama a função. (EP12)</p> <p>É aquele que participa com o aluno. (EP14)</p> <p>Aquele que dá oportunidade do aluno expressar suas ideias. (EP15)</p> <p>Aquele que tem um ideal. (EP16)</p> <p>É aquele que tem o melhor para oferecer ao aluno e nunca desiste dele. (EP18)</p> <p>É aquele que tem comprometimento e responsabilidade com o educando. (EP8)</p> <p>Um bom professor é aquele que tem uma boa conduta. (EP11)</p>

A dimensão afetiva da docência, destacada pela maioria dos estagiários da pesquisa assumiu diferentes sentidos para os estudantes de Letras e os estagiários da Pedagogia.

Nas concepções de docência dos sujeitos de Letras, o critério afetivo se mostra interdependente do preparo intelectual e das noções de disciplina, método e socialização de conhecimento.

Em contrapartida, as ideias dos futuros licenciados em Pedagogia acerca da docência destacam em seu critério afetivo valores morais – conduta, ética, responsabilidade, humildade e dedicação – como essenciais para uma boa prática do professor.

Sentimos nos dois grupos, portanto, visões fragmentadas acerca da profissão docente, se pensarmos em uma perspectiva dialogal entre o magistério e a necessária construção identitária dessa classe em meio à dinâmica social.

Paulo Freire (2004) apresenta alguns saberes que julga necessários à prática educativa, a partir de uma pedagogia pautada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

No entanto, na concepção freireana da docência, a competência técnico-científica e o rigor que devem acompanhar as práticas do professor não são incompatíveis com o afeto e a amorosidade necessárias nas relações no ambiente escolar, espaço em que os alunos são instigados a se assumirem como sujeitos históricos do ato de aprendizagem.

Por isso, para Freire não existe docência sem criticidade, sem pesquisa, sem rigor metódico, sem respeito aos educandos, sem o risco, sem a reflexão crítica sobre a prática, sem a consciência do inacabamento, enfim, a prática do professor é o entrecruzamento de valores intelectuais, éticos, afetivos e políticos em um constante diálogo com outros mundos, outras vozes.

Outrossim, já é tempo de pensarmos a docência em uma perspectiva indissociável das questões sociais e políticas do nosso tempo, fato que não atravessa o discurso dos nossos sujeitos, ainda marcados pelos resquícios de uma educação “bancária”, na acepção de Paulo Freire (1987), resultado da mera transferência de conteúdos entre professores e alunos.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas “Estágio Supervisionado de Português II” do curso de Letras da UFES e “Prática de Estágio”, do curso de Pedagogia da ESAB, encontramos a ideia do estágio como uma atividade de pesquisa colaborativa da prática pedagógica no ensino básico.

Esses indícios de aprofundamento de práticas de investigação educacional no ensino da escola básica, aliados à socialização de saberes construídos com atividades pertinentes ao trabalho docente no meio escolar, talvez possam propiciar a reflexão crítica sobre o que é ser um bom professor, por meio do reconhecimento e da assunção de uma identidade profissional.



QUADRO 15: Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a docência  
Subcategoria: Critério Intelectual

<b>Estagiários de Letras</b>	<b>Estagiários de Pedagogia</b>
Aquele que tem domínio sobre o conteúdo teórico, mas simplicidade para interagir com os alunos. (EL5)	Ser um estimulador do conhecimento. (EP5)
Aquele que leciona de forma dinâmica e prioriza a aprendizagem. (EL14)	Aquele que está sempre aprendendo. (EP19)
Aquele que gosta do que faz, respeita o outro e que conhece bem a matéria ensinada. (EL11)	Aquele que instiga os alunos e procura o conhecimento. (EP9)
Aquele que ao mesmo tempo domina o conteúdo e consegue passá-lo para seus alunos. (EL12)	É aquele que sabe transmitir o conhecimento de uma forma agradável e objetiva. (EP20)
Aquele que consegue adaptar seu discurso à média da turma. (EL8)	Aquele que ensina, aprende e instiga os alunos a refletir e discutir. (EP1)
O bom professor é aquele que não se preocupa somente com conteúdos, mas procura conhecer o aluno(a). (EL7)	
Um professor que busca formação continuada e que respeita os alunos. (EL13)	
Aquele que domina o conteúdo e sabe transmitir, além de ser carismático. (EL15)	
Um professor que consiga ao mesmo tempo prender a atenção dos alunos e ensinar. (EL2)	
Aquele que sabe equilibrar o conhecimento com a prática pedagógica. (EL3)	

Nas vozes desses sujeitos reitera-se a ideia da dimensão teórica em constante conexão com a dimensão prática para uma prática coerente e crítica na área educacional.

A vertente humana do fazer pedagógico também foi apontada por alguns sujeitos como elemento expressivo da atuação docente, seja pela aproximação com os alunos, seja pelo resgate das experiências pessoais de seus alunos, seja pelo reconhecimento do educando como um interlocutor ativo no processo de aprendizagem.

Quando alguns desses sujeitos identificam o bom professor como aquele profissional que domina o conteúdo e sabe transmiti-lo aos seus alunos, percebemos os ecos de uma prática educacional em que alunos passivamente recebem conhecimentos dos seus mestres e não fazem da arena educativa um espaço de tensões e diferenças que constituem o cotidiano escolar.

Não se trata de negarmos os saberes teóricos construídos no percurso da formação acadêmica dos professores, principalmente por acreditarmos na importância da teoria para a sedimentação de práticas significativas na escola. Talvez, a percepção de que a teoria precisa estar imbricada às práticas sociais seja o caminho necessário para repensarmos as práticas de futuros docentes nas disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados.

O que podemos salientar como preocupante nessas falas é a visão ainda equivocada do professor como elemento transmissor de conhecimentos e não como mediador de processos educativos em que educador e educando são sujeitos ativos na produção das condições para que se efetive um aprender crítico.

A postura do professor, portanto, vai além dos pressupostos teóricos com os quais fundamenta seu fazer pedagógico, pois os saberes que produz na universidade deverão pautar também suas opções políticas e profissionais.

Paulo Freire reconhece a importância do educador que, em sua prática docente, reforça a capacidade crítica do educando, aguça a sua curiosidade, estimula a sua insubmissão e tenta aproximá-lo dos objetos cognoscíveis de forma natural e democrática, pois, segundo o autor existe

(...) a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 2004, p.14)

Os saberes docentes, portanto, poderiam ser pensados em constante articulação com o contexto social mais amplo, afinal, “[...] pouco importa e que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua natureza social” se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo.” (TARDIF, 2002, p. 14)

Nesse sentido, emerge a postura exotópica do professor que deve buscar a escuta de outras vozes, outros mundos e outras concepções, não apenas na perspectiva teórica, mas principalmente para que possa analisar as tensões sociais e históricas que perpassam não apenas seu campo de conhecimento, já que suas práticas são atravessadas por questões sociais que emergem não apenas do cotidiano escolar, mas também de outros espaços sociais que deveriam dialogar com o seu fazer pedagógico.

Notamos, desse modo, que ainda persiste em alguns discursos dos estagiários uma visão tradicional que centraliza a figura do professor no processo de ensino e em suas relações pedagógicas na escola, configurando-se sua prática, pois, em um fazer individualista e distanciado do contexto social mais amplo.

QUADRO 16: Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a docência  
Subcategoria: Critério Político

<b>Estagiários de Letras</b>	<b>Estagiários de Pedagogia</b>
Um agente da discórdia. (EL16)	Ser um cidadão com responsabilidade social. (EP3)
Um profissional antenado com o seu tempo, a tradição e a realidade dos alunos. (EL4)	Aquele que atua visando formar um cidadão consciente. (EP13)

Soma-se a esse dado, o fato de poucos dos entrevistados ter apontado a participação nas questões políticas como elemento fundamental para a formação do bom professor. Apesar de já percebermos uma visão mais alargada da educação por boa parte dos sujeitos da pesquisa, a prática política permanece descolada dos traços que constituem a identidade docente.

Esse, provavelmente, é um dado que indica uma lacuna existente nos cursos de formação de professores: a falta de preparo político para a docência em uma perspectiva na qual o futuro professor, muito mais que assegurar o conhecimento de componentes curriculares, promova, por meio da socialização desses conhecimentos, questionamentos que impulsionem mudanças concretas.

Portanto, a prática pedagógica da leitura e da literatura deverá - como em qualquer outro campo de conhecimento- constituir-se em meio a práticas nas quais a problematização da realidade seja habitual, logo

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Idem, 2004, p. 15)

Nesse sentido, a participação política do professor se revela em suas opções metodológicas, teóricas e práticas na realização do seu trabalho, bem como na repercussão dessa prática no meio em que atua – considerando a realidade dos seus alunos, o contexto social da escola em que trabalha, bem como as questões sociais e políticas que atravessam essas realidades.

O processo de reflexão na formação de professores torna-se, portanto, essencial para a constituição de práticas educativas também permeadas pelo viés político, desde que entendamos a reflexão não como mera atividade técnica, e sim como uma prática cujas ações educativas incluem um compromisso ético e social para a constituição de espaços mais justos e democráticos. (BENEVIDES, 2006, p.2).

Nesse tipo de prática, os professores são concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo (GARCIA,1999, *apud* BENEVIDES, 2006, p.3), posição pouco presente em propostas concretas nos cursos de graduação em Letras-Português e em Pedagogia.

As concepções sobre o bom professor de Português e Literatura apresentadas pelos estagiários denunciam que muitos deles, provavelmente, não adotarão uma prática reflexiva em sua prática pedagógica. Por isso, a importância do viés político nas opções profissionais desses estudantes pode reafirmar a relevância do desenvolvimento de práticas que possam mudar qualitativamente os cursos de formação dos professores da área de Letras e de Pedagogia.

Assim, ao adotarem uma posição reflexiva face ao seu próprio ensino, esses professores afastam-se das posições estáticas que costumam estar presentes nas abordagens formativas tradicionais ou tecnicistas (CONTRERAS, 2003, p.33).

A prática educativa não pode ser esvaziada pela falta de um posicionamento político face às decisões e caminhos pelos quais opta o professor. Acreditar em neutralidade na educação é, no mínimo, uma postura ingênua e inaceitável nos

meios acadêmicos em que o discurso sobre a mudança e a subversão do tradicionalismo ecoa em todo momento.

Desse modo, quando professores em vias de atuarem na área educacional omitem um aspecto tão importante da sua prática, torna-se urgente uma reavaliação dos currículos e projetos que compõem os cursos de graduação em Letras e Pedagogia.

Afinal, como sugere Zeichner (2008), o aprender a ser professor ultrapassa os cursos de licenciatura e se desenvolve também na prática pedagógica, por meio do conhecimento teórico e do conhecimento que o professor tem de si e do outro, portanto, um conhecimento que nunca se esgota, pois é percebido nas múltiplas vozes e leituras do real.

Conseqüentemente, para o autor, o profissional docente assume, dentre outros, o compromisso de aprender quando ouve e é ouvido e quando partilha suas inquietações, quando não se dá por vencido, apesar das políticas públicas insuficientes em sua área de atuação e de um currículo distanciado da sua realidade, enfim, por compreender que se constituirá professor, em constante estado de construção, nas trocas ou aquisições sobre o mundo e o homem.

## 6. LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

“Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão”.

*Paulo Freire*

Entendemos que a socialização, bem como a avaliação das nossas experiências, passa a integrar o processo de pesquisa e os resultados alcançados pelo grupo.

Nesse momento, o grupo analisa, interpreta e extrai conclusões que permitirão que sejam reconsideradas oportunidades e limitações das situações vividas na pesquisa, além de discutir as contradições e mudanças produzidas nos contextos em que se realizaram as ações.

De acordo com Richardson existem três etapas no processo de avaliação, cada qual oferece formas diversificadas de avaliar e baseia-se na anterior. O autor sintetiza essas fases que, acreditamos fundamentais em nossa pesquisa-ação:

*A avaliação do processo ajuda, entre outros, aos participantes do projeto a compreender o processo, a relação entre os elementos do modelo, e a importância dos recursos e atividades desenvolvidas para alcançar as metas e ideais. A avaliação dos resultados refere-se à sua medição. Com base na avaliação do processo, os participantes podem identificar indicadores válidos e objetivos para medir os resultados alcançados. Além disso, a avaliação dos resultados e uma maneira de revisar a avaliação do processo e mostrar a eficiência do projeto. A avaliação cíclica utiliza os indicadores da avaliação dos resultados para desenvolver uma efetiva realimentação. Em outras palavras, a avaliação cíclica contribui para que o projeto se transforme em um sistema auto-desenvolvido com um aperfeiçoamento contínuo. (2001, p.8)*

Os grupos participantes das oficinas literárias do primeiro semestre de 2011 fizeram uma exposição de aproximadamente vinte minutos sobre as atividades de leitura realizadas, o espaço social escolhido e suas principais características, além de revelarem suas limitações, dificuldades e expectativas em relação ao projeto e seus reflexos na prática docente.

Por isso, apresentaremos de forma sintética os resultados dessas oficinas na perspectiva dos acadêmicos envolvidos e de suas impressões sobre o projeto e as atividades desenvolvidas durante as oficinas que realizaram.

### **6.1. Avaliando a prática**

Após a exposição dialogada dos grupos, aproveitamos para lançar questões avaliativas, conforme roteiro apresentado no primeiro capítulo, sobre a realização do projeto, as quais foram respondidas oralmente pelos estagiários, sem ordem definida, e serão apresentadas a seguir. Em relação às experiências de leitura vividas em espaços não escolares os acadêmicos assim se expressaram:

Antes de mesmo de pensarmos a leitura como atividade intelectual é importante pensarmos que ela pode ser um momento de encontro e de troca de experiências com outros sujeitos que vivem em realidades tão diferentes das nossas. (EP8 - Diário de campo de 08.07.11).

Em visita ao Instituto Luis Braille percebi que o ato de ler é fundamental para o desenvolvimento educacional, social e afetivo do indivíduo. No caso dos portadores de deficiência visual, ler ganha sentido especial, o da inclusão, pois o indivíduo que não tem acesso a leitura é uma pessoa que realmente não consegue enxergar, independente da sua condição visual. O uso do Braille na prática da leitura serviu para identificar as potencialidades e limitações desse sistema no cotidiano das pessoas que utilizam o tato, como principal sentido para a leitura. (EP5 – Diário de campo de 08.07.11)

A visita ao Instituto Luiz Braille possibilitou-me vivenciar experiências que me fizeram refletir sobre minhas ações perante a sociedade. As pessoas que conhecemos nos transmitiram perseverança e força de vontade para vencer os desafios de ser deficiente visual. (EP2– Diário de campo de 08.07.11)

Esses primeiros depoimentos dos estagiários envolvidos nas oficinas literárias em espaços não formais de educação trazem concepções mais humanas sobre a leitura e seus efeitos sociais, independente do contexto em que ela ocorra. A necessidade do contato com outras realidades provocará mudanças na prática docente desses professores em formação.



## 6.2. Apontando caminhos para novas experiências

O grupo também aproveitou a oportunidade para sugerir importantes estratégias de ação para as próximas oficinas, tais como:

Seria importante termos mais tempo de preparo das nossas oficinas, para que pudéssemos conhecer melhor esses sujeitos com características tão especiais. A nossa faculdade poderia criar um curso de extensão em que nos preparasse para atuarmos em projetos sociais. (EP16 – Diário de campo de 08.07.11)

Penso que os educadores sociais e voluntários dos projetos onde estivemos poderiam ser melhor preparados para lidar com sujeitos tão especiais. Nossa faculdade poderia fazer um convênio com essas pessoas e ajudá-las em sua qualificação. (EP15 – Diário de campo de 08.07.11)

Algumas técnicas que utilizamos foram boas, mas penso que nas próximas oficinas poderíamos caprichar um pouco mais na ação de leitura e trabalharmos mais com teatro e atividades artísticas aliadas à Literatura. (EP12 – Diário de campo de 08.07.11)

Nossos resultados corresponderam às expectativas. Acredito que foram até melhores do que eu esperava. Mas sempre podemos melhorar, inclusive pensando novas formas de relacionarmos essas oficinas com as atividades escolares de leitura. (EP19 - Diário de campo de 08.07.11)

Sobre possíveis aprofundamentos e reorientações do processo, foram sugeridas mudanças para os próximos encontros relativas ao conhecimento prévios dos espaços não escolares e a um maior contato com os textos literários antes das oficinas:

Acredito que através da leitura as pessoas expressam seus sentimentos e modificam situações. Por isso devemos aprofundar nossos conhecimentos sobre os variados gêneros de textos e ainda repensarmos novas práticas para as oficinas que ainda valorizem mais os nossos interlocutores. (EP6 – Diário de campo de 08.07.11)

Seria bacana conhecermos mais os espaços em que vamos atuar. A estrutura física e os detalhes da história desse lugar podem ser interessantes para a preparação das atividades de leitura. (EP17 – Diário de campo de 08.07.11)



Fotografia 47 – As estagiárias durante o relato das experiências vividas na Fundação de Amparo e Assistência à velhice.

Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Julho/2011

Ao se manifestarem sobre os efeitos do processo na sua formação profissional, os estagiários mostraram relevante identificação com esse tipo de atividade, além de acreditarem que a leitura na escola ficará bem mais interessante a partir do contato com outras realidades:

Para nós, professores, esse tipo de oficina é de suma importância se pensarmos que a Literatura e a leitura nos permitem trabalhar várias disciplinas, conduzindo os sujeitos ao desenvolvimento moral e ético por meio do lúdico. (EP16 – Diário de campo de 08.07.11)

Com certeza já estamos sentindo alguns reflexos desse projeto em nossa vida acadêmica. Eu estou um pouco mais sensível em relação à postura que devo assumir quando estiver em contato com outras pessoas, seja quem for. Antes de me preocupar com conteúdos, devo conhecer bem quem é esse outro com quem vou me relacionar. (EP19 – Diário de campo de 08.07.11)

Esse tipo de trabalho, não importa se na escola ou em outros espaços poderá formar cidadãos muito mais conscientes e envolvidos com suas realidades. (EP3 – Diário de campo de 08.07.11)



Fotografia 48 – As estagiárias de socialização de suas experiências.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Julho/2011

Em relação aos novos elementos ou pessoas que poderiam integrar o trabalho de leitura literária em contextos não escolares, o grupo lembrou a importância de – quando possível – formar mais voluntários e interessados nesse tipo de tarefa, ou ainda, convidarmos também professores da rede pública de ensino que estejam na sala de aula para que participem conosco por meio da sua experiência docente, além de poder se tornar um elemento multiplicador dessa prática.



Fotografia 49 – Estagiários de Pedagogia relatando as experiências vividas.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho – Julho/2011

Momento valioso de trocas e análises, nossa entrevista coletiva trouxe para o nosso percurso de pesquisa propostas bastante pertinentes e construtivas a fim de que esse tipo de trabalho possa fazer parte das nossas opções metodológicas e profissionais.



Fotografia 50 – As estagiárias em momento expositivo em narraram suas práticas.  
Fonte: Letícia Queiroz de Carvalho –Julho/2012

Terminadas as exposições e análises coletivas do nosso grupo, propus uma entrevista individual com a coordenadora do curso de Pedagogia presencial da escola Superior Aberta do Brasil, Ana Maria Ribeiro Furtado, para que pudéssemos conhecer a opinião dos profissionais da ESAB, representados pela coordenadora, objetivando traçar novas estratégias de ação para o próximo semestre letivo.

Sobre os efeitos do projeto Leitura Cidadã na vida acadêmica da faculdade, a coordenadora declarou que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia da ESAB trata a capacidade cognitiva como a capacidade de resolver desafios nas diversas situações da vida e, vem utilizando os Projetos Interdisciplinares para este fim. Desse modo, a Leitura Cidadã em muito se afiniza com os propósitos da instituição, visto que buscamos cada vez mais uma inserção social das nossas futuras professoras.

Sobre a importância do trabalho pedagógico em espaços não escolares, a entrevistada se posicionou de maneira bastante favorável a essa frente de trabalho por acreditar que

No mundo em que vivemos hoje, o profissional da educação precisa se integrar cada vez mais aos espaços que compõem a comunidade da escola na qual atue, bem como conhecer outros espaços que possibilitem trabalhos sociais com o texto e a linguagem, de forma que a aprendizagem não se restrinja ao meio escolar e possa estar presente onde estiver o desejo de ensinar e compartilhar conhecimentos com o outro. Portanto, torna-se necessária a interlocução da docência com novas possibilidades do trabalho com a leitura e a língua em espaços sociais diversificados.

Ao ser questionada sobre o interesse da faculdade em manter e fomentar atividades como essa, Ana Maria Ribeiro Furtado foi incisiva em afirmar que as novas demandas sociais exigem cada vez mais do professor uma participação política e coletiva nos processos de transformação do ser humano. Para a coordenadora do curso de Pedagogia presencial da ESAB

Não basta apenas fazer uma licenciatura e se julgar preparado e pronto para enfrentar o cotidiano das escolas. É fundamental ter a consciência da necessidade do comprometimento social e da inserção em projetos que visem mudanças nas estruturas sociais de alguns grupos e comunidades. Ser professor hoje não é um projeto individual e pessoal, pois é imperativo termos uma boa noção da coletividade em trabalhos educacionais.

Encerramos nossa manhã de exposições, análises e entrevistas certos de que caminhamos um pouco mais em nosso percurso de formação docente e dos reflexos que nossas escolhas e práticas poderão ter na vida dos nossos alunos e da comunidade em que atuarmos.

### 6.3. Repensando a prática- Mais críticas e sugestões

Como já havíamos utilizado questionários para produzirmos dados com a turma do primeiro semestre de 2011, optamos pela entrevista coletiva com as alunas que realizaram as oficinas no segundo semestre de 2011, além das observações e registros em nosso diário de campo.

Desse modo, no dia 10.11.11, utilizamos a nossa aula de Literatura Infanto-Juvenil para discutirmos questões relativas à execução das nossas oficinas em espaços não escolares, através de uma entrevista coletiva em que todos os presentes pudessem se manifestar e avaliar o projeto em sua amplitude.



Fotografia 51 – Grupo de estagiárias do segundo período do curso de Pedagogia, juntamente com a professora pesquisadora durante o encontro para a entrevista coletiva, em novembro de 2011.

Iniciamos nossas reflexões a partir dos depoimentos sobre as experiências vividas pelas futuras professoras nessas oficinas e os possíveis reflexos dessa prática em suas trajetórias acadêmicas, dos quais podemos destacar:

Para mim, estar em um projeto de leitura fora da escola já é uma novidade, pois nunca vivi esse tipo de experiência. Penso que como profissional poderei ter mais uma opção de trabalho com os meus alunos, ampliando os seus universos como leitores. (EP20 – Diário de campo de 10.11.11)

A importância da leitura deve estar além da escola, porque o ser humano pode ser educado em qualquer espaço social. Penso que se os professores das escolas formais se envolvessem mais com os seus alunos nesse tipo de atividade, estariam formando não apenas leitores, mas também cidadãos mais participativos. (EP21 – Diário de campo de 10.11.11)

Ler em qualquer lugar e em qualquer situação deve ser muito bom, principalmente quando além do conhecimento, buscamos também um contato com outras realidades e outros sujeitos com vidas tão diferentes das nossas. (EP22 – diário de campo de 10.11.11)

Essas e outras manifestações revelaram a relevância dessas experiências para as acadêmicas de Pedagogia da ESAB, bem como os ecos positivos que essa prática poderia trazer para futuras atividades profissionais desse grupo de alunas.

Sobre as possíveis reorientações e novas inclusões nas oficinas literárias em espaços não formais, as estagiárias declararam que

Podemos incluir outros espaços como presídios ou manicômios para nossas próximas oficinas. É importante também levar cultura, um pouco de leitura e afeto para essas pessoas. (EP23 – Diário de campo de 10.11.11)

Penso que a faculdade poderia nos ajudar mais no sentido de conseguirmos transporte, doações de livros para esses lugares e uma parceria entre a ESAB e esses espaços, através de um projeto de extensão. (EP24 – Diário de campo de 10.11.11)

Observei que nesses lugares muitas vezes o educador social não é preparado adequadamente para lidar com seu público. Poderiam ser criados mais cursos para essas pessoas atuarem com mais carinho e paciência. (EP25– Diário de campo de 10.11.11)

Entre alguns aspectos que devem ser reforçados nas próximas oficinas, destacaremos as seguintes sugestões das estagiárias presentes nessa entrevista coletiva:

Ainda senti falta de mais tempo para lermos mais e termos mais opções de escolha dos textos literários. Talvez a nossa falta de hábito de leitura também tenha colaborado para isso. (EP26 – Diário de campo de 10.11.11)

Podemos trabalhar mais com teatro em nossas atividades de leitura, mas teremos que nos preparar melhor. Quem sabe se fizermos um curso de teatro ou contação de histórias? Isso poderá nos ajudar bastante. (EP20 – Diário de campo de 10.11.11)

Gostaria de conviver mais com o público desses espaços não formais antes de realizarmos as oficinas. Penso que as nossas visitas antes do projeto poderiam ter sido em maior número, para que nossas atividades saiam ainda melhores. (EP27 – Diário de Campo de 10.11.11)

De forma geral, o grupo envolvido nas oficinas do segundo semestre de 2011 revelou afinidade com esse tipo de trabalho e se posicionou de maneira positiva diante das questões colocadas na entrevista coletiva. Alguns aspectos negativos como – falta de tempo e acúmulo de atividades acadêmicas, pouca leitura por parte das participantes, falta de transporte da faculdade para realização das oficinas dentre outras questões – não foram suficientes para desestimular a turma em projetos dessa natureza.

Desde o planejamento das atividades, até a execução e avaliação das oficinas, notamos que essas futuras professoras buscam por novas opções de trabalho com a leitura e não se negam a fazer um movimento reflexivo acerca das condições docentes que enfrentarão.

Desse modo, após a avaliação das oficinas percebemos uma pré-disposição das estagiárias à realização de mais oficinas literárias como essas e da futura inclusão em suas práticas profissionais diárias desse tipo de leitura socializada e coletiva.



## **CAPÍTULO 7: REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

### **7.1. A leitura literária em espaços não formais no processo de formação docente**

“O ensino deve favorecer a arte de agir.”

*Edgar Morin*

A universidade, que desde o século XIX cumpre importante papel social em um emergente contexto de industrialização, permanece no século XX – diante de profundas transformações econômicas, sociais, científicas, tecnológicas e políticas – com sua importante função em nossa sociedade, não apenas por seu fazer relacionado às esferas produtivas, mas também pela socialização dos conhecimentos científicos elaborados em seu contexto acadêmico (Mendes, 2008).

Mas, é com a globalização e o surgimento de novas tecnologias de informação e de conhecimento que facilitaram a produção e a circulação de novas informações e conhecimentos que a universidade sofre mudanças em relação ao seu papel tradicional e a sua forma de articulação com a sociedade.

Alguns autores (ZAINKO, 2003; BELLONI, 1992; NEVES, 1992;) apontam a globalização como um dos fenômenos sociais que mais afetaram o fazer da Universidade. Esses autores reafirmam o novo papel social da academia, a partir de uma efetiva participação, não apenas na geração de saberes, mas principalmente na produção de saberes comprometidos com a mudança da sociedade.

Nesse contexto, a formação de professores emerge como questão desafiadora nessas novas relações que se estabelecem entre a Universidade, as escolas e a sociedade. Afirma Zeichner que:

E preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. E preciso estudar as coisas em contexto. (2000, p.14)

No Brasil, a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação ressalta a importância da diversificação dos espaços educacionais na formação dos professores, dentre eles, a televisão e os meios de comunicação em geral, as próprias empresas, os cursos técnicos especializados, o espaço científico e o espaço do conhecimento comunitário. O documento também reafirma a conexão necessária entre a formação de professores na universidade, as escolas e a comunidade:

Se a abertura das escolas de educação básica à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma as instituições formadoras, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, precisam penetrar nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para a educação escolar; seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. (BRASIL, 2001, p.22)

Desse modo, outras dimensões do exercício profissional no magistério devem ser levadas em conta nas discussões sobre a formação inicial dos professores e suas relações com os alunos, projeto educativo da escola e a comunidade na qual atua ou atuará. Para que isso ocorra, além das reformulações necessárias nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura cujas fragilidades se edificam a partir da dicotomia entre teoria e prática, do tempo curto e pontual para uma intervenção pedagógica efetiva nas escolas e da prática pouco contextualizada.

O documento ainda aponta a importância de uma postura reflexiva docente; o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de

hipóteses e verificação, no qual devera produzir e socializar conhecimentos pedagógicos.

Essa postura reflexiva do professor, entretanto, precisa ser pensada dentro das contradições presentes nas reformas educativas e nas evoluções pedagógicas dos últimos anos. Antônio Nóvoa observa que, se por um lado a retórica política da profissionalização docente conduz a uma menor autonomia dos professores, por outro há uma consciência mais exata de incrementarmos práticas colaborativas que fortaleçam uma nova profissionalidade docente.

Na medida em que surge um olhar mais centrado sobre os professores na arena educativa, é fundamental o discernimento em algumas posições teóricas relativas à formação docente, já que “hoje, procuramos ser mais comedidos, mais razoáveis; não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos por entre parênteses a importância da sua acção como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 2002, p.33).

Algumas condições devem ser reunidas para que os professores possam enfrentar os desafios que lhes são apresentados nesse cenário educativo do século XXI. Para que eles construam uma prática em que socializem e vivam seus conhecimentos pedagógicos, é importante que sejam valorizados nas políticas públicas educativas, que tenham seu discurso legitimado nos espaços públicos e na academia, a fim de que criem novas atitudes científicas que constituam ações reflexivas.

A redefinição da profissionalidade docente, portanto, também se constitui para além dos restritos espaços de atuação propostos em algumas práticas acadêmicas. É nesse cenário de revisão entre o fazer acadêmico e o fazer profissional do professor que os pressupostos norteadores da parceria, na formação de profissionais do magistério, serão configurados como importantes vias de articulação entre a Universidade e outros espaços de atuação docente.

Por isso, no dizer de Tardif, estudar a profissão docente é ir ao encontro da prática dos professores, pois para esse autor

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (2000, p.12)

A perspectiva exotópica, portanto, deve permear os cursos de formação de professores, bem como a prática de professores universitários que formarão os docentes para a atuação no campo escolar, a partir do reconhecimento da alteridade na natureza do ensino.

Quando vamos ao encontro do outro, podemos observar com nosso excedente de visão questões, particularidades e valores que esse outro não vê. No entanto, não basta catalogarmos em manuais didáticos e artigos científicos o que podemos ver e apreender dessa realidade.

O fundamental é que novos contextos de formação sejam criados e pensados nessa constante articulação entre a universidade e a escola básica, afinal:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 2000, p.413-414)

O trabalho colaborativo entre universidade, escola básica e sociedade nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura nos remete a alguns questionamentos de ordem política, econômica e cultural.

A emergência desse tema nos debates educacionais sobre a profissionalização e formação do magistério, certamente, demanda novas leituras e questionamentos. O mais relevante, a meu ver, é pensar a formação do professor de Literatura em diálogo com as novas propostas e investigações sobre a prática do estágio supervisionado, “situado na intersecção entre a universidade e as escolas de educação básica, no esforço de formação de seus futuros professores” (LUDKE, 2009, p.7).

Não podemos perder de vista, que o estágio representa um espaço de construção de saberes, além de uma oportunidade efetiva de diálogo entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação docente, “sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à da instituição escolar.”(Idem, p.7).

Portanto, a formação dos professores “deve ser encarada como um processo permanente” (NOVOA, 1992, p.29) e contínuo no qual teoria e prática se articulem no dia a dia dos professores e das escolas. Segundo o autor ainda, “a formação não se constroi por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa, a dar estatuto ao saber da experiência” (Idem, p. 38).

No percurso de formação docente, o conhecimento deve se tornar valioso não apenas por ser legitimado por especialistas em currículos ou formadores de professores, mas principalmente por seu valor que está ligado ao poder que possui em analisar criticamente a sociedade e propor-lhe transformações. (GIROUX, 1997)

## **7.2 A experiência de leitura em espaços não escolares e diferentes sentidos para as práticas de leitura literária**

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

*Marisa Lajolo*

A experiência de leitura em espaços não escolares representou uma alternativa à formação de professores, na medida em que contribuiu para a ressignificação de concepções e práticas de leitura literária, a partir da inserção dos futuros docentes no universo social do trabalho com o texto literário.

O encontro entre professores, pesquisadores e leitores em contextos não formais de educação proporcionou um movimento de análise acerca do lugar da leitura literária na escola, além da construção coletiva de possíveis alternativas para a superação de práticas de leitura unilaterais e dissociadas do contexto histórico-social dos sujeitos leitores.

Em cada oficina de leitura realizada, os ecos do pensamento bakhtiniano fizeram-se sentir por meio da palavra lida e falada que compõe o tecido dialógico da própria vida, na medida em que - nas diversas comunicações verbais das quais participamos em nossas experiências concretas de linguagem - interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trazemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo. (BAKHTIN, 2000)

A relação entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores em contextos não formais de educação constituiu-se, sob a ótica freireana, em uma postura dialógica entre ambos, uma vez que nos assumimos epistemologicamente

curiosos, questionadores e abertos a novas questões que surgiram em nosso percurso investigativo.

Por isso, buscamos sempre que possível nos diálogos estabelecidos durante a leitura, não perdermos de vista a força dos enunciados concretos que ouvimos dos nossos interlocutores, para realmente fazermos dessa prática um espaço instituinte de novas relações e significações da obra literária, no qual a leitura não fosse direcionada a um destinatário pacífico, mas sim a um interlocutor que assumisse uma atitude responsiva em relação às nossas falas.

Nesse contato com o outro, percebemos que o seu discurso atravessa a todo instante as relações estabelecidas na leitura que passa a constituir uma prática social em que a palavra tanto procede de alguém, como se dirige para alguém, pois constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte.

A palavra nesses encontros, então, realmente configurou-se como ponte lançada entre os sujeitos que se comunicam e como o território comum daqueles se inserem no diálogo. (BAKHTIN, 1997).

Essa perspectiva de trabalho aponta para relações mais abertas entre literatura, leitor e sociedade, revelando-nos a necessidade de uma compreensão menos estreita no trabalho com a linguagem e com o texto, na medida em que a postura dialógica traz o interlocutor para as experiências com o texto literário, permitindo que as suas singularidades se constituam no percurso da leitura, mediante uma prática social em que a literatura não seja vista como um sistema fechado, um mundo povoado apenas por autores legitimados pela cultura oficial.

Os estudantes de Letras e Pedagogia, futuros professores, perceberam que não há possibilidades de observação e reflexão, no trabalho com a linguagem, a partir de um olhar unilateral. Em nossos grupos de avaliação e socialização das oficinas de leitura, percebemos que uma visão voltada para a

multidimensionalidade do processo educativo é imprescindível, uma vez que a Educação deve ocorrer em todos os espaços, inclusive na escola.

Portanto, ao resgatarmos a natureza social da literatura e da leitura, estivemos alinhados com novos paradigmas da contemporaneidade que consideram não só a ampliação dos espaços de atuação do profissional da área de educação, como também a sua contribuição no processo de inclusão social.

As propostas construídas na pesquisa provocaram intensas reflexões sobre as dimensões teóricas e práticas do trabalho com a leitura literária em espaços não formais de educação, o que levou os estudantes envolvidos nas análises à compreensão da importância de práticas sociais de leitura que envolvam não apenas a comunidade escolar, mas também outros sujeitos para além da escola.

As turmas de Letras e Pedagogia puderam problematizar situações didáticas relacionadas à leitura literária, ao perceberem a abrangência da Literatura na sociedade, visto que os espaços frequentados pelos leitores não se restringem ao contexto escolar.

Em nossa pesquisa, as discussões e as trocas possibilitaram a compreensão da necessidade da diversificação dos espaços para as práticas de leitura, a fim de que novas relações se constituam na escola, ao trabalharmos com a literatura.

Uma conclusão construída no grupo que aponta para possíveis mudanças nas práticas leitoras foi que é preciso buscar novas formas de trabalhar o texto literário sem, contudo, negarmos o espaço escolar como lugar relevante para a formação do leitor. Percebemos que mais sentidos agregaremos às práticas de leitura, se promovermos o diálogo entre a escola e os espaços não formais de educação.



Não se trata, portanto, de negarmos o espaço escolar como ambiente formador dos leitores, mas principalmente de entendermos, segundo Gohn (2006, p.32) que a educação não – formal deve estar voltada para o ser humano em geral, não devendo, pois, competir com a educação formal nas escolas.

Alinhada ao pensamento de Garcia (2001, 2006), Jacobucci (2008), Gadotti (2005), Pienta (2010) e Nóvoa (2009), Gohn (2006) ainda afirma que a educação não formal poderá complementar as ações pedagógicas escolares, por meio de programações específicas que possam articular escola e comunidade educativa.

Foi possível verificar, a partir das oficinas com os estagiários, o quanto é valorizada a leitura literária a partir do encontro de vozes que constituem mundos plurais e visões tão distintas da realidade, em um movimento de valorização do ouvinte no processo de comunicação verbal.

Nesses momentos práticos de leitura, seja no Instituto Luiz Braille, seja na Fundação de Amparo e Assistência à velhice, seja nas casas de passagem, buscamos na heterogeneidade dos nossos interlocutores elementos para que novas relações fossem construídas, a fim de superarmos determinadas concepções equivocadas de leitor, leitura e linguagem ainda voltadas a exigências curriculares que pouco destacam o caráter dialógico do texto e a importância do leitor nesse processo.

Em nossas discussões teóricas após as oficinas, depreendemos que ao nos identificarmos com as vozes de outros sujeitos, passamos a ver o mundo também através dos seus sistemas de valores, tal como eles o veem; ou seja, devemos nos colocar em seu lugar para depois voltamos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora dele. (BAKHTIN, 2000, p.45)

Por isso, nossa postura nos projetos e oficinas desenvolvidos nos fez inferir que esse excedente de visão em relação ao outro o qual permite nos completarmos como sujeitos naquilo que individualmente não conseguiríamos

sozinhos, por isso não conseguimos nos ver inteiramente sem esse olhar direcionado a outras realidades e outros contextos, se não sairmos do nosso lugar social.

Nossas oficinas se constituíram em espaços de trocas e interlocuções, a partir do respeito pelas experiências e culturas diversas dos sujeitos que estiveram conosco durante esses momentos de leitura. Buscamos, na interlocução com o pensamento de Walter Benjamin, uma direção mais humanizada e problematizadora nas práticas de leitura.

Ao mesmo tempo em que os projetos primaram pelo respeito e pela valorização dos sentidos construídos pelo grupo de pesquisa, também ficou evidente em nosso contato com os textos literários em práticas sociais de leitura que o desafio na formação de leitores não deve apenas favorecer a assimilação do conhecimento dos livros, mas precisa pensar em leitores que possam atuar no mundo, como sujeitos que tentam transformar constantemente esse saber e possam reconhecer a cultura como um campo ambíguo e contraditório, constituído por um passado que, longe de estar eternizado e concluído, atua constantemente as nossas vidas.

As teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história também fundamentaram nossas práticas leitoras, ao proporem o questionamento e a desconfiância de um passado que repousa nos livros e nos patrimônios culturais sem um exame crítico dos seres humanos. Essa postura questionadora criou importante relação do grupo com as produções literárias, no sentido de propor uma apreensão da atualidade como oposição à eternização de alguns autores e obras, distantes dos leitores do nosso tempo em razão da inexistência de uma leitura contextual e dialógica dessas obras.

A partir da conexão entre texto ficcional e a realidade, percebemos – pesquisadores e sujeitos da pesquisa - que a literatura, em uma perspectiva benjaminiana, poderá colaborar para que os homens não apenas reconheçam e constatem as condições em que vivem em determinado quadro social, mas que possam dialogar com o mundo e se movam para transformá-lo.

Todo esse movimento de pesquisa certamente se refletirá na produção de conhecimentos desses futuros professores, bem como em suas opções metodológicas nos ambientes de aprendizagem em que atuem, na medida em que puderam perceber que poderão atuar em diferentes espaços e que ser professor é também se caracterizar como um sujeito que se insere em uma comunidade de prática através da qual *“a experiência individual possa se converter em coletiva”* (SCHULMAN, 2008; MARCELO, 2009, p.111).

As construções coletivas propiciadas pelos fundamentos da pesquisa-ação em nossos projetos nos levaram a crer que a profissão docente necessita mudar a sua cultura profissional *“marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”* (*Idem*, 2009, p.113).

Tal postura diante da pesquisa revelou-nos também que os aspirantes a professores não são destituídos de ideias e crenças prévias quando chegam aos cursos de formação inicial docente, portanto nos preocupamos em analisar as crenças dos sujeitos com os quais construímos os projetos de leitura, por termos a convicção de que essas crenças e ideias que traziam consigo influenciariam nossas atividades práticas e os processos de mudança envolvidos em suas tentativas.

Buscamos, pois, conhecer algumas concepções desses futuros professores acerca da profissão docente, da importância da leitura e da educação em espaços não formais de ensino, a partir da consideração de suas experiências pessoais que determinam uma visão que têm do mundo, das experiências que esses sujeitos têm com o conhecimento formal, além das experiências que tiveram como estudantes e que, certamente, contribuíram para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual o papel do professor no processo educativo.

Acreditamos, desse modo, que as experiências vividas em contextos não escolares por esses professores em formação poderão afetar diretamente a interpretação e a valorização que fazem das atividades de leitura e do trabalho

com o texto literário, em sua formação inicial, seja através da aprendizagem pela observação que tiveram no contato com outros profissionais mais experientes, seja pelo conhecimento de outros valores e crenças presentes a todo instante em nossa pesquisa, os quais certamente irão compor novas estruturas emocionais e cognitivas desses futuros profissionais.

Além de tentarmos resgatar as experiências coletivas de leitura, por meio da inserção em espaços não formais de educação, buscamos um movimento de pesquisa em que o reconhecimento do outro fosse elemento essencial de valorização da literatura e das práticas educativas que envolvem o texto ficcional, pois entendemos que a partir dessas ações são criadas novas relações sociais entre a comunidade educativa e seu entorno.

Em meio às contradições, dificuldades e tensões próprias da construção do conhecimento dialogado, tivemos a certeza de que ser professor de língua ou literatura é ser, antes de tudo, um sujeito que se coloca diante do mundo em uma posição de constante revisão de si mesmo e da sociedade da qual faz parte e pela qual é constituído.

Sendo assim, práticas de leitura que excluam o diálogo e a possibilidade de escutar o outro devem ser banidas urgentemente do contexto escolar, ambiente em que mundos plurais se encontram e, por isso mesmo, criam a necessidade do cruzamento de vozes tão diversas e singulares para que o ato de ler se transforme em atividade significativa e motivadora de novas ações pessoais e coletivas.

## 8. APONTAMENTOS PARA DISCUSSÃO

O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. (...) É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história.

*Paulo Freire*

Ao término da pesquisa, trilho o caminho de volta às inquietações iniciais para que algumas problematizações norteadoras desse estudo possam dar início a novos questionamentos acerca da formação de professores e da leitura literária em dimensões extraescolares.

Sinto que é possível estabelecermos diálogos entre a literatura e a leitura proposta aos docentes em formação nas universidades e as práticas leitoras vividas em espaços não escolares, na medida em que esses sujeitos que se preparam para a profissão docente percebem a importância do outro em seu acabamento como professores.

As concepções dos participantes dessa pesquisa foram dados produzidos em contextos não formais de educação, em um movimento exotópico que possibilitou a articulação entre a prática vivida no período do estágio supervisionado e as concepções teóricas que compõem o saber acadêmico construído em seus percursos.

Não podemos perder de vista que as escolhas dos estagiários também se constituem em meio a um período conturbado na vida desses estudantes. A reta final da graduação lhes exige tempo, dedicação e muitas leituras; logo, o esgotamento físico e mental é comum nessa fase da trajetória acadêmica.

Esses fatores, analisados na perspectiva da parceria entre a Universidade e outros espaços de pesquisa nos mostram a necessidade da criação de novas condições materiais na produção da pesquisa no desenvolvimento da disciplina “Estágio Supervisionado de Português II” e “Prática de Estágio” se quisermos ampliar o campo de ação desses estudantes.

Condições concretas como transporte, a dispensa de algumas aulas presenciais para a execução dos projetos, criação de um banco de dados com instituições sociais nas quais algumas parcerias entre universidade, estagiários e professores pudessem ter acesso facilitado para a vivência dessas práticas seriam extremamente importantes nesse momento de trabalho.

A criação desse banco de dados de alguns espaços não escolares em que possamos realizar atividades de leitura literária pode ser bastante produtiva para os estagiários, ao apresentarmos, no início do semestre letivo, uma lista de instituições, inclusive com alguns critérios por elas estabelecidos, a descrição do seu espaço físico, sua proposta social, o perfil dos seus leitores e outros dados que poderão auxiliar na construção dos projetos na universidade.

Quanto ao perfil profissional do professor de Português e Literatura a ser formado pelos cursos de Letras e Pedagogia, pude perceber que as razões que movem as escolhas profissionais desses futuros docentes ainda se apresentam descoladas de uma reflexão social e política acerca de seus lugares sociais, da sua efetiva participação nos processos de mudanças na sociedade, enfim, da sua urgente redefinição profissional.

Por isso, sinto que as concepções de docência e leitura dos sujeitos dessa pesquisa me fazem retomar uma das questões iniciais desse estudo: Que professor de Literatura e Língua Portuguesa pretende-se formar nos cursos de graduação?

Essa desafiadora questão precisa permear os debates e discussões acerca das grades curriculares e das propostas de reavaliação das licenciaturas em

nosso cenário educativo, visto que o professor em formação atuará diretamente no ensino básico, segmento no qual os processos dialógicos entre a literatura e a vida; a linguagem e a sociedade; o conhecimento e a interação social precisam estar presentes nas práticas educacionais, seja na escola, seja para além dela.

Portanto, a função social da Literatura que se apresenta em ambientes diversificados, em projetos de leitura nos quais não se percam de vista a experiência estética e a dimensão crítica proporcionada pela obra literária, precisa compor o quadro metodológico do professor de Português que pretende romper com os determinismos históricos e resistir a lógicas profissionais que invadem o cenário das escolas, sem ao menos dialogarem com suas necessidades ou concepções pedagógicas.

Entendo, como Fischman & Sales (2010), que as pedagogias críticas poderão se transformar em discursos político-educacionais viáveis na formação docente, se considerarmos novas estratégias alinhadas, pelo menos, a três aspectos: 1) uma análise ampla sobre globalização e neoliberalismo que possa ser ensinada nas licenciaturas para além da perspectiva crítica, ao considerar também os elementos discursivos das políticas e práticas neoliberais que beneficiam alguns desses futuros professores; 2) a articulação entre os discursos da esperança dentro das pedagogias críticas, de modo que o professor em formação pense para além das “narrativas de redenção”; 3) o estímulo a prática pedagógicas nos cursos de formação de professores que os estimulem e os façam assumir suas tarefas pedagógicas como docentes/intelectuais comprometidos com os seus estudantes, sem uma postura heroica ou salvacionista.

O professor, ao percorrer outros lugares e contextos além da escola, torna-se narrador de suas práticas e poderá reduzir as distâncias entre o mundo escolar e o cenário social coletivo no qual os homens interagem e estabelecem relações concretas, em um processo contínuo de produção do conhecimento.

Observei que as interações produzidas em nossos grupos de discussão apontam para a necessidade de práticas de estágio em segmentos sociais diversificados, nos quais possa ser acentuado o sentido do que se faz e do que se produz no campo teórico acadêmico.

As falas de alguns dos sujeitos da pesquisa reafirmam a distância entre as pesquisas e práticas universitárias na área da docência e o trabalho efetivo do professor no contexto social, dado comprovado pelo desconhecimento e falta de oportunização das instituições em que estudam para novas condições de atuação na área da leitura e do ensino em outros espaços.

A emergência de novas práticas docentes vem ao encontro de outros paradigmas educacionais que surgem na sociedade e esperam dos cursos de formação de professores e das equipes técnicas que dizem pensar a educação nesse país a redefinição da docência em uma perspectiva mais ampla e participativa no que tange às questões sócio-históricas que movem a realidade social.

Desse modo, para que o professor se constitua profissionalmente num todo, deve assumir uma postura dialogal com os acontecimentos e as vozes sociais que atravessam suas práticas, pois o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro.

Ao longo da pesquisa, concluímos em nossos encontros avaliativos e debates que repensar a formação de professores a partir da leitura em espaços não escolares é repensar também a própria condição da escola e da profissão docente que se inicia.

As lacunas entre o saber acadêmico e o saber escolar se ampliam pelo distanciamento ainda presente entre o conhecimento produzido na universidade e as demandas da educação em espaços sociais diversificados, inclusive a escola básica.



Percebi que os projetos alternativos no meio acadêmico em que transitam os sujeitos da pesquisa ainda são pouco valorizados e, quando muito, propostos em nível de extensão, uma opção paliativa dentro de um ambiente que poderia, por sua credibilidade e acesso a esferas do poder público, investir em parcerias e inserção dos futuros professores em espaços sociais que possam complementar sua prática nas escolas.

Afinal, as práticas leitoras podem se efetivar onde houver leitores. A leitura literária na escola parece não considerar o alargamento da discussão acerca do mundo literário e dos textos que transitam em espaços diversificados – bibliotecas, museus, hospitais, salas de leitura, cursos de formação, escolas, praças, centros comunitários – nos quais os discursos renovam as formas do trabalho com a Literatura.

Não é à toa que em suas concepções sobre o que é ser bom professor, esses estudantes priorizaram os critérios afetivos e intelectuais em suas representações sobre a docência, ignorando por completo o posicionamento político e social em suas práticas na escola, desde as opções pessoais até as decisões coletivas de sua categoria, as quais também irão constituir sua identidade profissional.

Diante desse cenário que se apresentou em nosso estudo, penso ser importante resgatar outra questão proposta no início da pesquisa: Que mudanças poderiam ser realizadas nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar?

Nossas experiências em projetos que possibilitaram o diálogo entre a universidade e instâncias sociais não escolares produziram sugestões que poderão fortalecer outras iniciativas que busquem a articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais de leitura.

Percebemos que a legitimação das práticas de estágio em espaços não formais de educação nos daria melhores condições de preparo e conhecimento dessas realidades tão distintas da escola, inclusive a partir de parcerias que possam envolver os educadores sociais e voluntários que trabalham nesses espaços, muitas vezes, sem qualquer preparo para lidar com as especificidades dos sujeitos e dos projetos em que se inserem.

O conhecimento mais aprofundado dos espaços não escolares também é um dado relevante se quisermos estabelecer relações entre sua história, seus traços físicos, o ambiente em que se insere. Sentimos, pois, necessidade de mais estudo prévio para a realização deste tipo de atividade.

As escolhas do *cópus* literário para a leitura em outros espaços devem ser mais criteriosas e independentes de objetivos pedagógicos preestabelecidos. Não desconhecemos o valor do planejamento e organização das nossas atividades, mas sentimos que a leitura de alguns gêneros poderia ser enriquecida por autores mais impactantes ou provocadores.

Em algumas dessas oficinas, não pudemos sentir a experiência do inaudito, do novo, do inesperado, já que nos preocupamos mais com os aspectos práticos das atividades e nos deixamos levar pelas facilidades de alguns textos que poderiam ser substituídos por outros que gerassem discussões mais ricas e inusitadas.

Mais do que promover a empatia com o outro, a leitura literária para além da escola apontou reflexos na vida acadêmica dos sujeitos que perceberam o valor de não priorizarem os conteúdos em suas práticas, uma vez que a postura responsiva em nossas interações verbais também é fortalecida pelo conhecimento que construo com o outro.

Nossas reflexões coletivas registram a importância de recursos financeiros que deem suporte às nossas visitas – transporte, doações de livros para as instituições visitadas, computadores, câmeras ou filmadoras para o registro de

realidades que poderão criar alguns referenciais para outros grupos que optem por esse tipo de trabalho.

Acredito que ler em espaços não formais de educação é, no dizer freireano, “engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação”. (FREIRE, 1997 p.20). Viveremos essa experiência da *compreensão* de forma profunda se formos capazes de nela associar, jamais polarizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade.

Sob esse aspecto, aponto dois caminhos possíveis para o trabalho com a leitura literária em uma concepção social mais ampla. Uma delas seria a participação em atividades literárias em espaços não formais de educação – museus, bibliotecas, teatros, praças, presídios, espaços culturais, asilos e outros – a partir de propostas advindas do professor no contexto escolar, ao entender tais atividades como complementares à sua prática.

A leitura, certamente, seria um espaço de interlocução entre muitas vozes e muitos contextos que dialogariam com a escola, ao propiciar o contato entre leitores diversificados e discursos variados, os quais ressoariam no ambiente escolar como um novo contexto.

A outra possibilidade de trabalho com a leitura literária em espaços não formais seria a criação de uma habilitação no curso de Letras-Português e no curso de Pedagogia que preparasse o futuro docente para atuar em espaços não formais de educação, como educador social.

Os estágios supervisionados, portanto, poderiam legitimar em seus programas disciplinares o trabalho desses docentes em espaços não escolares, como professores de língua, leitura e literatura, a partir do estudo da pedagogia social e das suas interlocuções com a área de Letras e com as licenciaturas em Pedagogia que ainda não adotam tais práticas.

Entendo que percorrer diferentes caminhos e veredas na profissão docente é buscar novas alternativas de interlocução entre o conhecimento e o mundo concreto que o produz e que nos torna sujeitos que possam experimentar ativamente uma experiência, no reconhecimento do que nos acontece, como e por quê.

## 9 – REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Antônio. Uma literatura & seu leitor. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. P. 103-118.

ALMEIDA, Adriana Aparecida Borin de. **A literatura no ensino médio: perspectivas de intervenção metodológica**. Campinas, 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/index.htm)> - Acesso em: 18 mai. 2011.

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **A pipa e a flor**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. P.95-113.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.; SOUZA, S. e KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 77-94.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7.ed. Buenos Aires Humanitas, 1978.

ANDRÉ, M. E. D. **A etnografia da prática escolar**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série práticas pedagógicas).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. P.38-47.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética - A teoria do romance**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais**. Brasília: Editora UNB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BANDEIRA, Manuel. **O pardalzinho**. Texto disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/manuelbandeira03.html>> Acesso em: 10 set. 2010.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. Texto disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm>> -Acesso em: 20 jun. 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BASONI, Isabel Cristina Gomes. **A leitura no ensino médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2009.

BELLONI, Isaura. Função da Universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, B.; WARDE, M. J.; IANNI, O. et al. **Universidade e educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: Anped, 1992.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de Letras: aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**. Natal, Ano 03, n. 05, segundo semestre de 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. P. 51-81.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002, p.20-28.

BRASIL, Ministerio da Educação – **Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília, Abril de 2001.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, mai/jun/jul/ago. 2005, p.63-72.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

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

COLASANTI, Marina. **Uma idéia toda azul**. 23ª ed. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. Entre a espada e a rosa. In: \_\_\_\_\_. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, p. 54-59.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Adolescentes leitores: eles ainda existem**. In: PAIVA, Aparecida et alii (Orgs). **Literatura e Letramento - espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

DEMO, Pedro. **Comentários à Furter e ao Seminário**. In: SEMINÁRIO SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR NO BRASIL. Rio de Janeiro. IESAE-MEC/DAU/CAPE. 27 set/1. out 1976, Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Avançados em Educação. 1976. 3p. mimeogr. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, /1):71-6, jan/mar. 1977.

\_\_\_\_\_. **A Nova LDB – Ranços e Avanços**. 14ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Ângela Rodrigues. **O professor na perspectiva do outro professor: investigando a prática docente no ensino superior**. 2007. 231f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

ECCO, Idanir & KARPINSKI, Licini Camila. **Por que ser professor? Ou das razões que motivam a escolha da profissão docente**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/por-que-ser-professor/39528/>> - Acesso em 20 ago. 2012.

EGITO, Regina. **Obrigação ou prazer: o mundo da leitura de alunos do curso de letras-português da Ufes**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil. Informações institucionais 2012[relatório na internet]. Vila Velha; 2012 [acesso em 10 set. 2012]. Disponível em: <http://www.esab.edu.br/site/institucional/index.cfm>

FAURE, Edgar et alii. **Aprender a être**. Paris. UNESCO/Fayard. 1972 (Princípio 1, p. 205).

FÁVERO, Osmar & VALLA, Victor. **Educação extra-escolar: revisão de conceitos básicos**. In: SEMINÁRIO SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR NO BRASIL, Rio de Janeiro. IESAEMEC/ DAU/CAPE. 27 set/ out. 1976. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, 7(1):53-61, jan./mar. 1977.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FRAZÃO, Maria Inês Moraes. **A importância da leitura**. Disponível em: <<http://mimf.bligoo.com.br/a-importancia-da-leitura>> Acesso em: 30 jan. 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Parâmetros curriculares nacionais e literatura**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/index.htm)> - Acesso em: 17 mai. 2011.

FERNANDES, Marleide. **A importância do estágio para a formação do universitário**. Disponível em: <[http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/revista\\_estagiando2007/pedagogia/3%20Ped%20B2.pdf](http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/revista_estagiando2007/pedagogia/3%20Ped%20B2.pdf)> Acesso em: 12 fev. 2012.



FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos.** 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Parceria na formação de professores. **Revista Ibero Americana de Educación.** V.33, p. 1-12. 2003

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança, o professor e a leitura.** Tradução Marlene Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FISCHMAN, Gustavo E. ; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010

FURTER, Pierre. **Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários.** Trad. De Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. In: SEMINÁRIO SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR. Rio de Janeiro. IESAE-MEC/DAU/CAPE. 27 set./1 out. 1976. Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Avançados em Educação. 1976; *Forum Educacional,* Rio de Janeiro. / (1):5-52.1977.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho** - Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. P.7-19.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.P.15-50.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Histórico da educação não-formal**. Disponível em: <[www.ufscar.br/.../HISTORICO\\_DA\\_EDUCACAO\\_NAO\\_FORMAL.doc](http://www.ufscar.br/.../HISTORICO_DA_EDUCACAO_NAO_FORMAL.doc)>- Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A Educação Não-Formal no Âmbito do Poder Público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. de M. von, PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (Orgs.) **Educação Não Formal – cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 147-165.

GATTI, Bernadete Angelina Gatti e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**– Brasília: UNESCO, 2009.

GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001

\_\_\_\_\_. GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In: **Diálogos através de Paulo Freire**. Lisboa: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2003/2004. P. 35-52.

\_\_\_\_\_. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 23, 2005. 7-20. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao\\_Geraldi.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Aval. Pol. Públ. **Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GOHN, MARIA DA GLÓRIA (Org). **Movimentos sociais no início de século XXI: antigos e novos atores sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Inara Ribeiro. **(In)certos discursos sobre a leitura literária**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/index.htm)> - Acesso em: 17 mai. 2011.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. 357 f. Tese (Mestrado em Educação)- Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

HELLER, Elma Sabrine; VOLMER, Lovani e SCHMITZ, Elizabeth. **Literatura na escola: o ideal e o possível. Projeto Literatura Sai da Casca** - Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm)> - Acesso em 17 mai. 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Tipologia da educação extra-escolar. Brasília. 1980. 116 p. anexos (Série estudos e pesquisas, 5)**. Rio de Janeiro: AGGS INDÚSTRIAS GRÁFICAS S/A . Disponível em: <[www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=155057](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=155057)> - Acesso em: 25 jul. 2011.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, V. 7, 2008. , p.55-64.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.

JR., Armando Boito. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**- Ano II – Nº 14 – Julho de 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Editora Contexto - 1992 - 115 pag.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 4a.. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Texto e A Construção do Sentido**. Campinas, SP: Contexto, 1997. v. 2000.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto** (Série Dispersos). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008

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

KONDER, Leandro. **O Marxismo da Melancolia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras. Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2006.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos. **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 03- n.04 -1º Semestre de 2006

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEAY-DIOS, Cyana. **A educação literária como metáfora social**. Desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2005.

LIMA, Eunice Negrís. **Representações e práticas de incentivo à leitura no espírito santo, no período de 1997 a 2005**. 2007. 248 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura na sala de aula**. Texto disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais15/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/index.htm)> - Acesso em: 15 mai. 2011.

LIMA, T. C. S. et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007

LOCATELLI, Andréa Beltrão. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

LOURENÇO, Elba Poma. **Abordagem do texto literário na sala de aula: propostas para reflexões**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/index.htm)> - Acesso em: 17 mai. 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em : <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> - Acesso em: 13 jul. 2011.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da and BOING, Luiz Alberto A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2009, vol.14, no.42, p.456-468. ISSN 1413-2478

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Tradução:Cristina Antunes. Disponível em : <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> - Acesso em: 15 jul. 2011.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica**. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **Parceria Universidade e Escola na Formação Continuada de Professores**. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000789.pdf>>. Acesso em 18. out. 2010.

MEIRELES, Cecília. **Melhores Poemas**. São Paulo: Global Editora, 1984.

MONTAGNARI, Eduardo. **A sociedade na literatura e a literatura na sociedade**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/16226217/A-SOCIEDADE-NA-LITERATURA-E-A-LITERATURA-NA-SOCIEDADE>> - Acesso em 18. set. 2010

MORAES, Vinicius de. "As borboletas". In: **A arca de Noé: poemas infantis**. Rio de Janeiro . (2ª ed. aumentada, São Paulo: Companhia das Letras, 2003); Sabiá .1970

MOREIRA, Rachel Curto Machado. **Experiências literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

MORETO, Charles. **Formação de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Aberta e a Distância; um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade**. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

NEVES, C. E. B. Funções do ensino superior hoje. In: BRANDÃO, Z.; WARDE, M. J.; IANNI. O. et al. **Universidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus: CEDES: São Paulo: ANDE: Anped, 1992.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 1, Nº3, 2º SEM./1996.

NOVOA, Antonio. "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista iberoamericana de educação**, 2009; 49 p. 181-199. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a07.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. P.87-98

NUNES, Vaz. **Se eu fosse uma gotinha**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/90004430/Versos-Moleques-Belissimos-Poemas-Infantis>> Acesso em: 10 set. 2010.

**Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ministério de educação e do Desporto, 1998. Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro . Educação não-formal. **Jornal da UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas – 13 a 19 de agosto de 2007, p.12.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal. , v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PASSOS, Thais Barbosa. **Escrevendo poemas: estimulando a imaginação de jovens e adultos que cumprem pena na penitenciária de Marília**. In: VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, 2010. Belo Horizonte. Anais do VII Colóquio nacional de Pesquisa em Educação. São João Del Rei: Editora UFSJ , 2010. CD.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.  
Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> – Acesso em: 20 jul. 2011.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Estágio supervisionado na educação não formal**. Curitiba: Editora Fael, 2010. 97 p.: il.

PINHEIRO, Carlos Eduardo Brefore. **Literatura em sala de aula: a dinâmica da construção do conhecimento**. Disponível em:  
<[http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/literatura\\_em\\_sala](http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/literatura_em_sala)> - Acesso em: 20 ago. 2011.

PINHEIRO, Luciana Boose. **Leitura, literatura e construção de identidade: a formação do leitor**. Disponível em:  
<<http://www.unisc.br/portal/pt/cursos/mestrado/mestrado-em-letras/coloquio-nacional-leitura-e-cognicao.html>> - Acesso em: 30 jul. 2011.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem**, UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Como fazer pesquisa-ação**. Disponível em:  
<<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>> - Acesso em: 22 fev. 2011.

RIOS, Rosana. **O monstro monstruoso da caverna cavernosa**. São Paulo: Editora DCL, 2004.

ROCCO, Maria Thereza Fraga - **A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto** -Publicação: Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 37-42

ROSSI, Márcia Silveira de Oliveira. **Escola e formação de professores**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm)> - Acesso em :15 mai. 2011.

ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ideal, 2006.

ROTTAVA, Lúcia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, São Paulo, Vol. 2, No. 2, 1999 (145-160)

SANTOS, Reginaldo Clecio dos. **Ensino de literatura: a hora e vez do leitor. Reginaldo Clecio dos Santos**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm)> - Acesso em : 17 mai. 2011.

SARAMAGO, José. “A maior flor do mundo”. Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>> Acesso em: 15 set. 2010.

SAXE, John Godfrey. “Os cegos e o elefante”. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/infantil/2798952>> Acesso em: 07 mai. 2011.

SCLIAR, Moacyr. Que leitores queremos? CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006. Disponível em: <<http://www.congressomoderna.com.br/congressos/ivcongresso/palestras.htm>> . Acesso em: 20 abr. 2011.

SERVEGNINI, Denise. **O peixinho triste**. Disponível em: <[www.recantodasletras.com.br/infantil/166914](http://www.recantodasletras.com.br/infantil/166914)> Acesso em: 12 set. 2010.

SILVA, Vanessa Regina Ferreira. **Literatura sem fins pragmáticos**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm)> - Acesso em: 17 mai. 2011.

SILVA, Leizimar Gonçalves da Costa e. **Atividades de leitura na Eja e no Proeja em espaços de educação não formal**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/index.htm)> - Acesso em: 17 jun. 2011.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVEIRA, Sinéia Maia Teles. **Estágio supervisionado e a formação do professor de Língua Portuguesa: pontos e contrapontos**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/estagio-supervisionado-e-a-formacao-do-professor-de-lingua-portuguesa-pontos-e-contrapontos-614442.html>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

SIMÕES, José Augusto. **Flores da primavera**. Disponível em: <<http://povoa.blogs.sapo.pt/10513.html>> - Acesso em: 10 set. 2010.



SOARES, Débora Racy. **A leitura (como tarefa) infinita**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm)> - Acesso em: 17 mai. 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **Escolarização da leitura literária**. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Samuel Ronobo; CALSA, Geiva Carolina e ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Discurso e prática pedagógica de leitura de textos literários**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm)> - Acesso em: 15 mai. 2011.

SOUZA, Carolina Gonçalves e RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. **A escuta como prática de leitura: uma proposta metodológica**. Campinas, 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/index.htm)> - Acesso em: 18 mai. 2011.

SOUZA, Rodrigo Matos de. **Leitores do Rodapalavra: representando percursos**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação. Salvador, 2008.

STADLER, Rita de Cássia da Luz. **Leitura de textos literários: compreendendo o universo real ? Mergulhando no universo ficcional**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm)> - Acesso em: 15 mai. 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N.º 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o ensino médio**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007

Teixeira, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório.

**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Ago 2009, vol.14, no.41, p.232-245. ISSN 1413-2478

TEZZA, Cristóvão. **A revolução mundana do romance**. O GLOBO - PROSA & VERSO. Rio, 12 de julho de 2003. Disponível em: <[http://www.cristovaotezza.com.br/critica/nao\\_ficcao/f\\_prosa/p\\_030712.htm](http://www.cristovaotezza.com.br/critica/nao_ficcao/f_prosa/p_030712.htm)> Acesso em: 10 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Entre a prosa e a poesia. Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2003.

THIOLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.82-103.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003

TINOCO, Robson Coelho ; REZENDE, N. L. . GT - **Leitura, escola e recepção dialógica**. 2011. Disponível em: <[alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/.../sm11ss13\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../sm11ss13_03.pdf)> - Acesso em: 10 fev. 2012.

TODOROV, Tzvetan – **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Sobre a instituição [relatório na internet]. Vitória; 2012 [acesso em 18 set. 2012]. Disponível em: <http://portal.ufes.br/instituicao> Acesso em 10.09.12

VINE, Sarah; DAVIDSON, Rosemary. **O maravilhoso livro das meninas**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

WAIZ, Inês Regina. **Literatura: um recurso para reencantar a aula**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm)> - Acesso em :17 mai. 2011.

YUNES, Eliana Yunes. **Tchibum & Pirlimpimpim**. Texto disponível em: <[www.congressomoderna.com.br/docs/leitura.pdf](http://www.congressomoderna.com.br/docs/leitura.pdf)> - Acesso em: 20 abr.2011.

\_\_\_\_\_. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZAINKO, M. A. S. Desafio da universidade contemporânea – o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n.34, jul/ago 2000. (p. 5-15).

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> - Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para o praticum : Uma perspectiva para os anos 90.** In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.115-138.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Educação não escolar e universidade: necessárias Interloquções para novas questões.** Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3417--Int.pdf>>- Acesso em 02 fev. 2012.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DA TURMA I – 2º SEMESTRE/2010 INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

PROJETO DE PESQUISA: A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALUNA: LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO  
ORIENTADOR: ERINEU FOERSTE

Data de preenchimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ N.º da entrevista : \_\_\_\_\_

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

Endereço: \_\_\_\_\_

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

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Fem. ( ) Masc. ( )

O que o/a levou à escolha pelo curso de Letras/Português?

\_\_\_\_\_

Pretende se especializar em que área? ( ) Linguística ( ) Literatura ( ) Educação  
O que é um bom professor para você?

\_\_\_\_\_

Quais são as suas expectativas a respeito de sua futura prática pedagógica?

\_\_\_\_\_

No decorrer do curso de Letras, você já participou de projetos literários fora do contexto escolar? Quais foram eles? Ou, por que não participou desses projetos?

\_\_\_\_\_

Você já tem experiência, em sala de aula, como professor de Português? E como estagiário? Comente.

\_\_\_\_\_

Expresse suas concepções sobre a relevância da leitura literária nas práticas pedagógicas.

\_\_\_\_\_

Dê a sua opinião a respeito da concepção do trabalho literário em espaços não escolares.

---

Comente sua experiência de estágio. Foi produtiva? Por quê?

---

Como foi sua relação, durante o curso de Letras, com as disciplinas que trabalharam a questão da leitura, literatura e formação do leitor?

---

Você se lembra de alguma prática significativa de leitura da qual tenha participado? Especifique.

---

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DA TURMA II – 1º SEMESTRE/2011 INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

PROJETO DE PESQUISA: A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALUNA: LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO ORIENTADOR: ERINEU FOERSTE

Data de preenchimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ N° da entrevista : \_\_\_\_\_

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

Endereço: \_\_\_\_\_

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

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Fem. ( ) Masc. ( )

O que o/a levou à escolha pelo curso de Pedagogia?

\_\_\_\_\_

O que é um bom professor para você?

\_\_\_\_\_

Quais são as suas expectativas a respeito de sua futura prática pedagógica?

\_\_\_\_\_

No decorrer do curso de Pedagogia, você já participou de projetos literários fora do contexto escolar? Quais foram eles? Ou, por que não participou desses projetos?

\_\_\_\_\_

Você já tem experiência, em sala de aula, como professor? E como estagiário? Comente.

\_\_\_\_\_

Expresse suas concepções sobre a relevância da leitura literária nas práticas pedagógicas.

\_\_\_\_\_

Dê a sua opinião a respeito da concepção do trabalho literário em espaços não escolares.

\_\_\_\_\_

Você se lembra de alguma prática significativa de leitura da qual tenha participado? Especifique.

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO**

**Curso:** Licenciatura Plena em Letras

**Disciplina:** Estágio Supervisionado de Português – II

**Professor:** Dr. Erineu Foerste/Letícia Queiroz de Carvalho

**Semestre:** 2010/2

### CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

#### AGOSTO

**02/08** – Início

**09/08** – 2ª aula – Considerações gerais sobre o estágio e o projeto a ser desenvolvido

**16/08** – Filme para debate e análise: “Preciosa” – (“Precious”, EUA/2009)

**23/08** – Mapeamento de temas e propostas de projetos feitas pelos alunos.

**30/08** – Mapeamento de temas e propostas de projetos feitas pelos alunos.

#### SETEMBRO

**13/09** – Planejamento (Elaboração do projeto)

**20/09** – Planejamento (Elaboração do projeto)

**27/09** – Entrega do relatório do diagnóstico.

#### OUTUBRO

**04/10** – Estágio – Execução do projeto.

**18/10** – Estágio – Execução do projeto.

**25/10** – Estágio – Execução do projeto.

#### NOVEMBRO

**08/11** – Estágio – Execução do projeto.

**22/11** – Estágio – Execução do projeto.  
resenha

**29/11** – Estágio – Execução do projeto.

Seminários e entrega da  
e dos relatórios.

#### DEZEMBRO

**06/12** – Seminários e entrega da resenha e dos relatórios.

**13/12** – Seminários e entrega da resenha e dos relatórios.

## **APÊNDICE 4**

### **ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil**

#### **PROJETO LEITURA CIDADÃ: A LITERATURA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

**DISCIPLINA ENVOLVIDA: Literatura Infanto-Juvenil/Prática de Ensino**

**TURMAS: 2º Período**

**Primeiro e Segundo Semestre de 2011**

#### **I - Introdução**

A leitura constitui-se em importante elemento para a construção da cidadania e do leitor crítico. O viés social da Literatura faz-se presente nas atividades em que a linguagem e o texto ficcional se apresentam, uma vez que a leitura ultrapassa a simples decodificação das produções textuais, para se inserir na vida social diante das múltiplas experiências concretas que se apresentam ao leitor.

Portanto, por acreditarmos na leitura como um ato que pressupõe o diálogo, a troca de experiências entre leitores, autores e a sociedade, propomos, por meio desse projeto, a extensão das nossas práticas leitoras para além dos muros da escola, a partir da conexão entre os diversos gêneros textuais infantis e as práticas e materiais pedagógicos adequados para sua leitura.

#### **II – Objetivo Geral**

Destacar o aspecto social da leitura, a partir da inserção das alunas do curso presencial de Pedagogia em espaços não escolares que possibilitam o trabalho com o texto literário.

#### **III – Objetivos específicos**

- Promover a integração entre A Literatura Infanto-Juvenil e outras áreas do conhecimento.
- Ler e analisar gêneros textuais infantis.
- Desenvolver práticas pedagógicas adequadas à leitura cidadã.



- Destacar a natureza social da leitura e seu aspecto dialógico.
- Produzir materiais e dinâmicas que incentivem a leitura.
- Ampliar o universo de trabalho do professor de leitura.
- Possibilitar o encontro do texto literário com vários segmentos sociais.

#### **IV – Metodologia**

Divididos em grupos, os alunos escolherão um gênero literário infantil (conto fantástico, conto de fadas, poema, fábula, lenda, mito etc.) para desenvolverem uma oficina de leitura em uma instituição não escolar a ser definida pelos professores. Nas visitas a essas instituições, serão desenvolvidas atividades diversas de leitura, fundamentadas em leituras de textos, teatros, jogos e rodas de leitura.

#### **V – Atividades**

O foco das atividades desse projeto está centrado na leitura e nas relações estabelecidas entre autor, texto e leitor. Cada grupo de alunos adequará as atividades ao gênero textual escolhido.

#### **VI- Avaliação**

O projeto será avaliado em sua produção escrita e oral. Cada grupo apresentará aos professores envolvidos um roteiro das atividades que serão desenvolvidas. Neste roteiro, deverão ser observadas:

##### **Etapas de um projeto**

- 1. Incentivo (sensibilização)** - Conversas com os leitores, leitura de um livro, uma visita, uma vivência em sala de aula, uma dúvida levantada pela turma, um filme ou mesmo um questionamento surgido em um projeto anterior;
- 2. O que já sabemos?** - Socialização dos conhecimentos prévios dos leitores;
- 3. O que queremos saber? Para que queremos?** - Formulação do objetivo do projeto;
- 4. O que iremos fazer?** - Elaboração do plano cooperativo;
- 5. Desenvolvimento** - Realização das ações planejadas com os registros dos conhecimentos que vão sendo construídos pelos leitores durante todo o

trabalho: relatos escritos, desenhos, fotos, vídeos, enfim, as produções das crianças;

**6. Culminância** - Apresentação do que foi produzido durante o projeto (a socialização das conclusões);

**7. Avaliação e auto-avaliação** - Retomada do plano cooperativo para avaliar a trajetória de todos durante o processo, dificuldades e contribuições.

A avaliação oral terá por base uma apresentação do grupo de, no máximo 20 minutos, na qual apresentará à turma o resultado das suas práticas de leitura. Neste momento, o grupo poderá apresentar fotografias, depoimentos de participantes, entrevistas, alguns dados sobre a instituição visitada etc. A sugestão é que seja feita uma apresentação em PowerPoint, observando-se os critérios: postura, clareza, objetividade, adequação da linguagem, introdução (apresentação do trabalho), objetivos do trabalho, dados sobre a instituição visitada, conclusões do grupo sobre a visita e referências das fontes utilizadas.

## **VII – Cronograma**

Durante os meses de março a julho de 2011 e agosto a novembro/2011 serão realizadas as atividades e oficinas, a partir da fundamentação teórica (Março a Maio de 2011 e Setembro a Outubro de 2011) e planejamento das oficinas – escolha dos gêneros textuais, recursos didáticos utilizados para a leitura e a realização propriamente dita das oficinas. No primeiro semestre, nos meses de maio e junho e no segundo semestre nos meses de outubro e novembro.

## **VII – Considerações Finais**

Acreditamos que as práticas sociais de leitura alimentam o prazer pela leitura, além de proporcionarem uma relação estreita com a dinâmica social, transformando, pois, o texto literário em produção viva e integrada à vida dos leitores. Desse modo, trabalhar a leitura literária para além dos muros da escola é oportunizar novas práticas leitoras e novos campos de trabalho para o professor em formação.

Professora Letícia Queiroz de Carvalho

## **APÊNDICE 5**

### **Roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada com os educadores sociais e coordenadores dos projetos sociais visitados**

**Pesquisadora: Letícia Queiroz de Carvalho**

01. Qual o objetivo central desse projeto?
  
02. Há quanto tempo você trabalha no projeto? Conte um pouco sobre o seu percurso profissional nesse tipo de instituição.
  
03. Como se caracteriza o público assistido nesse projeto?
  
04. Que sugestões você daria para melhorar a qualidade desse projeto social?
  
05. Fale sobre as principais dificuldades presentes no cotidiano da instituição.
  
06. Você acredita que projetos de leitura podem contribuir para mudar a realidade social desses sujeitos? Por quê?

## **APÊNDICE 6**

### **Roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada com os educadores sociais e coordenadores dos projetos sociais visitados**

**Pesquisadora: Letícia Queiroz de Carvalho**

**Segundo Primeiro e Segundo Semestre de 2011**

01. Qual o objetivo central desse projeto?
  
02. Há quanto tempo você trabalha no projeto? Conte um pouco sobre o seu percurso profissional nesse tipo de instituição.
  
03. Como se caracteriza o público assistido nesse projeto?
  
04. Que sugestões você daria para melhorar a qualidade desse projeto social?
  
05. Fale sobre as principais dificuldades presentes no cotidiano da instituição.
  
06. Você acredita que projetos de leitura podem contribuir para mudar a realidade social desses sujeitos? Por quê?

## **APÊNDICE 7**

### **Roteiro de perguntas para a entrevista coletiva – Avaliação do projeto “Leitura Cidadã”**

**DISCIPLINA ENVOLVIDA: Literatura Infanto-Juvenil/Prática de Ensino**

**Professora: Letícia Queiroz de Carvalho**

**TURMA: 2º período do curso de Pedagogia presencial da Escola Superior Aberta do Brasil – Vila Velha ES**

**Primeiro e Segundo Semestre de 2011**

01. Que objetivos e metas não puderam ser alcançados?
02. As pessoas e grupos participantes foram verdadeiros representantes da comunidade?
03. Aconteceram resultados não esperados?
04. As técnicas estiveram adequadas aos resultados obtidos?
05. Quais foram os efeitos do processo, as potencialidades e limitações?
06. O que deve ser aprofundado?
07. O que deve ser reorientado?
08. Quem deve ser incorporado na continuação do processo?
09. Com quem se pode contar?
10. Que aspectos devem ser reforçados?

## ANEXO 1

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CENTRO DE EDUCAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Vitória, março de 2011.

Prezado (a) diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado *A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, que estou desenvolvendo no âmbito do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal estabelecer relações entre a leitura literária e a formação de professores, por meio de trabalhos em espaços não formais de educação. Desejo investigar como se estabelecem as relações entre a Universidade e os espaços não escolares, por meio da natureza social da Literatura. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia desta instituição. Tomarei como sujeitos da pesquisa os alunos do segundo período. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de um questionário, grupos de discussão e uma entrevista complementar. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Letícia Queiroz de Carvalho  
CPF 940 666 637-53

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa *A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, que a Professora Letícia Queiroz de Carvalho realiza como projeto de Doutorado em Educação no PPGE da UFES. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

Vitória, de março de 2011.

Nome

Rubrica





## ANEXO 2

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CENTRO DE EDUCAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Vitória, setembro de 2010.

Prezado (a) diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado *A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, que estou desenvolvendo no âmbito do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal estabelecer relações entre a leitura literária e a formação de professores, por meio de trabalhos em espaços não formais de educação. Desejo investigar como se estabelecem as relações entre a Universidade e os espaços não escolares, por meio da natureza social da Literatura. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade do curso de Letras-Português desta instituição. Tomarei como sujeitos da pesquisa os alunos do oitavo período. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de um questionário, grupos de discussão e uma entrevista complementar. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Letícia Queiroz de Carvalho  
CPF 940 666 637-53

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa *A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, que a Professora Letícia Queiroz de Carvalho realiza como projeto de Doutorado em Educação no PPGE da UFES. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

Vitória, setembro de 2010.

Nome

Rubrica

