

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANDREA FARIAS SOUSA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: desvendando o texto literário no 7º ano do ensino fundamental
a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores

Belém

2018

ANDREA FARIAS SOUSA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: desvendando o texto literário no 7º ano do ensino fundamental
a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof.º Dr.º Fernando Maués de Faria Júnior.

Belém

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S725e Sousa, Andrea Farias
 Educação Literária : desvendando o texto literário no 7º ano do ensino fundamental a partir da formação
de círculo de leitura em comunidade de leitores / Andrea Farias Sousa. — 2018
 155 f. : il. color

 Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Instituto de Letras e
Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
 Orientação: Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior

 1. Educação literária. 2. Letramento Literário. 3. Ensino fundamental. 4. Comunidade de leitores. 5.
Círculo de leitura. I. Faria Júnior, Fernando Maués de , *orient.* II. Título

CDD 807

ANDREA FARIAS SOUSA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: desvendando o texto literário no 7º ano do ensino fundamental a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (Orientador)

Universidade Federal do Pará

Presidente e Orientador

Prof. Dr. Maria de Fátima do Nascimento

Universidade Federal do Pará

Membro Interno

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Membro Externo

In memoriam de

Meu Irmão Amado - o sorriso mais largo, a alegria mais farta e contagiante, a vibração mais forte de prazer pela vida... me deixaste assim tão de súbito... “Vida Breve... Vida Imensa”. Amor eterno!

Minha Mãe, eterno vazio... eterna saudade...
Exemplo maior. Amor Maior!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sopro de vida a mim concedido.

A meu amado pai, por ter sido a primeira e mais significativa mediação de Literatura em minha formação leitora. Obrigada por ter sido você quem a mim apresentou as peripécias da boneca dos olhos de retrós e a ressaca dos olhos de Capitu.

A minhas irmãs, por serem sempre âncora nos momentos árduos de nossa caminhada, pelo incentivo constante na trajetória acadêmica, especialmente durante o Mestrado em que me fiz errante de meu porto seguro.

A minha expressão maior de amor, meu filho Otávio André, com quem, em menino, pude galopar no cavalo de La Mancha e contar-ouvir histórias das Sherazades. Hoje rapaz – espelho e reflexo.

A todos os meus sobrinhos, por acalentarem de alegria os desafios do dia a dia.

Ao Mestre e Orientador Fernando Maués, por me permitir “Chegar mais perto e contemplar as palavras... por ter trazido a chave”...

Aos colegas de turma do PROFLETRAS/2016, pelos momentos de conhecimento, pelas angústias e alegrias partilhadas.

Especial agradecimento aos amigos João Poça e Raimundo Barros e nossa aguerrida Equipe Interestadual, pois fomos fraternalmente “Todos por um, um para todos” (Alexandre Dumas, Os Três Mosqueteiros).

À todas as minhas fiéis amigas de trabalho e de vida, por acreditarem sempre na minha disposição para o conhecimento, especialmente a Maria Nazaré Martins Sousa e Joila da Silva Moraes, pelo aconchego sempre presente e incentivo constante nessa jornada.

Às amigas-irmãs, amizade eterna desde a graduação em Letras, pela cumplicidade e apoio constante – Fátima Martins, Francisca Emília e Sônia Trovão.

À banca examinadora da Qualificação: Professores Fernando Maués, Thomas Fairchild e Germana Sales, pelas valiosas contribuições acrescentadas a este trabalho.

Aos Professores do Mestrado Profissional em Letras-UFPA, por todo conhecimento dispensado a nossa turma, pela contribuição ímpar em nossa formação intelectual e acadêmica.

Aos alunos do 7º ano-Turma 73, da UEBAV - São Luís/MA, pelas leituras compartilhadas, pelo devenir experimentado com a Literatura, pelos assombros e encantos sentidos com o mago Edgar Alan Poe, por fim... pela efetiva participação e sucesso de nosso Círculo de Leitura.

Enfim, a todos que trilharam essa conquista conosco...

Muito obrigada!

LIVRO: a troca

Pra mim, livro é vida; desde muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes).

Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras.

E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia;

e de barriga assim cheia me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu,

era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que

- no meu jeito de ver as coisas -

é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais,

eu cismeï de um dia alargar a troca: comeceï a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar.

RESUMO

O presente trabalho visa discutir a formação de leitores através da experiência literária em Círculos de Leitura com alunos do 7º ano de uma escola pública municipal de São Luís do Maranhão, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica. O objetivo é identificar de que forma referida prática possibilita a formação de leitores literários inseridos em uma comunidade leitora na qual a escolha, leitura, discussão e análise do texto literário desenvolvem-se sob a mediação do professor a partir da socialização de impressões, percepções, conexões com outros textos e com a vida. A partir da compreensão de leitura como prática cultural a ser internalizada e historicizada (BOURDIEU, 1996; CHARTIER, 1998), o referencial teórico respalda-se na perspectiva social de leitura com enfoque na teoria de Comunidade de Leitores desenvolvida por Stanley Fish (1995), Roger Chartier (1999), Maria de Lourdes Dionísio (2000), e de círculos de leitura proposta por Eliana Yunes (1999, 2009), Harwey Daniels (2004), Rildo Cosson (2014) e Luzia de Maria (2016). Evidenciam-se ainda concepções e procedimentos metodológicos de leitura literária propostos por Umberto Eco (2001), Antônio Candido (2004), Marisa Lajolo (1993, 2004), Regina Zilberman (1988, 1989, 2008), Luiz Percival Brito (2015), Renata Junqueira de Souza e Cyntia Giroto (2011). Trata-se de uma pesquisa do tipo observação-participante, de natureza qualitativa, descritiva e intervencionista. A coleta de dados foi extraída da análise das práticas leitoras no Círculo de Leitura, além de questionários aplicados como avaliação preliminar e exploratória. Resultados das análises permitem concluir que, apesar dos discursos que reforçam a rejeição de adolescentes pela literatura, os textos literários são provocadores de uma experiência leitora prazerosa quando compartilhada em comunidades leitoras. Registra-se que a leitura literária em círculo leva os leitores a pensar coletivamente os sentidos dos textos a partir de suas próprias experiências de vida, de forma que a literatura sai da esfera estritamente fantástica para discutir fatos da vida real: violência, amizade, fidelidade, ganância, assim discutidos na obra *Os assassinatos da Rua Morgue*, de Edgar Allan Poe. Ao final da pesquisa é possível perceber uma mudança de visão dos alunos e de afinidades em relação à concepção de Leitura e Literatura. Por isso, pode-se afirmar que uma experiência leitora literária livre, partilhada coletivamente em Círculos de Leitura e firmada em um projeto de educação literária, é capaz de provocar uma atitude de politização e sensibilização necessárias à construção de ações de transformação coletiva.

Palavras-chave: Educação literária. Letramento Literário. Ensino fundamental. Comunidade de leitores. Círculo de leitura.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the formation of readers through the literary experience in Circles of Reading with students of the 7th year of a municipal public school in São Luís do Maranhão, through a proposal of pedagogical intervention. The objective is to identify how this practice allows the formation of literary readers inserted in a reading community in which the choice, reading, discussion and analysis of the literary text are developed under the mediation of the teacher through the socialization of impressions, perceptions, connections with other texts and with life. Based on reading comprehension as a cultural practice to be internalized and historicized (BOURDIEU, 1996; CHARTIER, 1998), the theoretical reference is based on the social perspective of reading with a focus on the Community of Readers developed by Stanley Fish (1995) , Roger Chartier (1999), Maria de Lourdes Dionísio (2000), and reading circles proposed by Eliana Yunes (1999, 2009), Harley Daniels (2004), Rildo Cosson (2014) and Luzia de Maria (2016). There are also evidences and methodological procedures of literary reading proposed by Umberto Eco (2001), Antônio Candido (2004), Marisa Lajolo (1993, 2004), Regina Zilberman (1988, 1989, 2008), Luiz Percival Brito Renata Junqueira de Souza and Cyntia Giroto (2011) This is an observational-participant research of a qualitative, descriptive and interventionist nature. The data collection was extracted from the analysis of reading practices in the Reading Circle, in addition to questionnaires applied as preliminary and exploratory evaluation. Results of the analyzes allow us to conclude that, despite the discourses that reinforce the rejection of adolescents by literature, literary texts are provoking a pleasant reading experience when shared with reading communities. It is recorded that literary reading in a circle leads readers to think collectively of the meanings of texts from their own life experiences, so that literature leaves the strictly fantastic sphere to discuss real-life facts: violence, friendship, fidelity , greed, so discussed in Edgar Alan Poe's The Murders on Morgue Street. At the end of the research it is possible to perceive a change of view of the students and of affinities in relation to the conception of Reading and Literature. Therefore, it can be said that a free literary reading experience, shared collectively in Reading Circles and based on a literary education project, is capable of provoking an attitude of politicization and sensitization necessary for the construction of collective transformation actions.

Keywords: Literary education. Literary literacy. Elementary School. Community of readers.
Reading Circle

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cartaz lançamento do livro	51
Quadro 1	Avanço insuficiente ocorrido entre os anos de 2011 a 2015.....	75
Figura 2	Índices de rendimento	76
Quadro 2	Questionário socioeconômico respondido pelos alunos apresentado pelo Censo/Inep 2015.....	77
Figura 3	Capa ilustrativa da obra	86
Figura 3	O Jogo - Scotland Yard: “Suspense e mistério nas ruas de Londres”	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNJ	-	Conselho Nacional de Justiça
FUNAP	-	Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLL	-	Programa Nacional do Livro e da Leitura
ROLER	-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UERN	-	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA	18
3	A LITERATURA SERVE PARA TUDO E PARA NADA	21
4	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA	28
5	SOBRE COMUNIDADE DE LEITORES	34
5.1	À luz de uma sociologia da leitura	34
5.2	Comunidade de leitores	36
6	CÍRCULOS DE LEITURA	46
6.1	Circulando no tempo e no mundo – História e histórias dos Círculos de Leitura	46
6.2	Clubes de Leitura e Formação de Leitores – Circulando na escola... transpondo seus muros	53
6.3	Estruturação teórica e metodológica para realização de Círculos de Leitura	61
7	EU LEIO, TU LÊS, NÓS LEMOS – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CÍRCULO DE LEITURA: aplicação e resultados	71
7.1	Da realidade escolar e leitora vivenciada no ambiente da Intervenção	74
7.1.1	Ambiente de pesquisa	74
7.1.2	Sujeitos da pesquisa	76
7.2	Partilhando leituras, circulando ideias: o percurso no círculo de leitores	80
7.2.1	Preparação: chegada na turma, encontro e escolha da obra	80
7.2.2	Do empréstimo de livros	89
7.2.3	Leitura dos Contos	92
7.2.3.1	<i>Os assassinatos da rua Morgue</i>	93
7.2.3.2	<i>O escaravelho de ouro</i>	101
7.2.4	Da proposta do jogo	106
7.2.5	Socialização	113
8	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	124

1 INTRODUÇÃO

Há crianças que não aprendem porque o olhar do professor não deixa. Há criança que não usa a liberdade porque tem medo do olhar do professor. O olhar do professor imobiliza. Muitas vezes, jogamos nas costas dos métodos a não aprendizagem da criança, quando, às vezes, a aprendizagem da criança é interdita pelo olhar do professor, que é a primeira leitura que ela faz. (Bartolomeu Campos de Queirós).

Não raro temos nos deparado com produções científicas que se debruçam em indagações acerca da importância da leitura literária na formação leitora de alunos e, conseqüentemente, dos cidadãos de nosso país. Como demonstração do interesse atual sobre o tema, o banco de teses da CAPES elenca centenas de publicações sobre "educação literária" e "letramento literário"; e se o assunto se expande para abarcar a "formação de leitores" tem-se então um leque de investigação de mais de quinhentos títulos publicados¹, o que é suficiente para corroborar nossa percepção de que há uma inquietação face à realidade de nossas salas de aulas e, mais pungente, da formação leitora de nossos alunos, visto ser esta uma das faces do histórico descompasso existente entre o reconhecimento da importância da leitura para formação humanizadora e de identidades sociais e o deficitário índice de leitura dos jovens.

Parece, assim, haver um enorme paradoxo entre aquilo que se teoriza e o que efetivamente se pratica, posto que se há tantas pesquisas e direcionamentos metodológicos, ricamente fundamentados nos teóricos mais respeitados nesta seara, por que ainda nos deparamos com reiterados índices negativos no que diz respeito à competência leitora dos jovens brasileiros?

Evidentemente os estudos, pesquisas e metodologias desenvolvidos ao longo dos anos deveriam ter contribuído para uma mudança de olhar e de práticas no âmbito da escola, que é, sem dúvida, pelo menos no contexto em que vivemos, o espaço de sedimentação do letramento – ainda que não seja o único, uma vez que a prática de leitura se realiza em diversos outros meios sociais (LAJOLO, 1993, p. 11).

No entanto, salta aos nossos olhos, recorrentemente, ano a ano, relutante estatística com índices deficitários em leitura e produção escrita, tanto em instrumentos avaliativos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2015, quanto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015, nos quais os poucos

¹ O banco de teses da CAPES aqui mencionado abrange a produção científica disponível na Plataforma Sucupira, de 2013 a 2016. Nossa pesquisa foi feita com as entradas "letramento literário" e "formação de leitores". (CAPES, 2016).

avanços apresentados não são considerados tecnicamente significativos².

Assim, pondera-se que nem os estudos sobre formação leitora, nem as diretrizes curriculares nacionais têm conseguido romper com a manutenção de antigas e arraigadas práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa na educação básica.

Concordamos com Britto (2015, p. 32) quando afirma que ler não é fácil – e ler o texto literário, com sua complexidade, camadas de sentido, conteúdos simbólicos e efeitos de ressignificação é tarefa ainda mais complexa. Citando o autor: “Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendem o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador”. (BRITTO, 2015, p. 32)

Dessa perspectiva, acreditamos que a efetividade dos projetos pedagógicos voltados à leitura nas escolas, especificamente à leitura do texto literário, não pode prescindir de: 1) cumplicidade e vivência do professor com a literatura e sua expressividade, ou seja, o docente, como mediador do processo, tem que ser leitor; 2) apropriação de um referencial teórico e metodológico que forneça caminhos para fomentar a formação de leitores na escola, cultivar o interesse dos alunos e de possibilitar a ampliação de sua capacidade para a leitura simbólica e apreciação de atributos estéticos e significativos que relacionam texto literário e vida; 3) reconhecimento da necessidade da literatura como componente da formação humana, já que é “no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia” (QUEIRÓS, 2012).

Pensando nisso, propusemo-nos a ser mais uma voz pela necessária inserção do ensino de leitura do texto literário nas séries finais do ensino fundamental, no qual, normalmente, o docente de língua materna não se identifica ou se percebe como, também, professor de literatura.

Considerando que o trabalho com leitura precisa se fundamentar na capacidade e história de leitura do professor para ser efetivo na construção da trilha leitora do aluno, partimos do alinhamento dessas duas pontas – meu eu leitor, meu fazer leitor – para adentrar na pesquisa aqui proposta, com enfoque na leitura literária em uma comunidade de leitores.

Assim, falar de literatura e, especialmente, do ato de dar aulas de Literatura, tem uma peculiar ressonância nos ambientes de leitura que a mim foram proporcionados pelo meu

² “A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa”. (OECD, 2016).

“As metas não foram cumpridas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), apesar do índice ter evoluído. No Ensino Médio, a meta do Ideb não foi alcançada e o índice permanece estagnado desde 2011. O indicador relaciona o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, obtidas pela Prova Brasil/Saeb, com dados do fluxo escolar, via Censo Escolar do Ensino Básico”. (OECD, 2016).

pai, no aconchego de nossas relações familiares. E é a partir desta inestimável mediação que pude me perceber, de repente, no curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, nos idos de 1992 e, cinco anos mais tarde mais tarde, na sala de aula, primeiramente na rede privada de ensino de São Luís (MA) e, em seguida, nas redes públicas estadual e municipal.

Meu pai sempre foi um amante da cultura, das letras e do conhecimento, embora tenha sido alfabetizado aos 12 anos de idade, quando deixou o município de Turiaçu (MA) para vir à capital do estado para estudar, às custas de ser um agregado em casas de famílias abastadas da cidade. Mesmo tendo iniciado sua vida escolar tão tardiamente, formou-se em Direito quando já pai de família e nunca se desapegou dos estudos e da formação literária.

Importa relatar que, entre o caminho da alfabetização e o bacharelado em Direito, meu pai debruçou-se no ofício de encadernador de livros, trabalhando em oficinas de publicação de São Luís e, mais tarde, trouxe a oficina para dentro de nossa casa e, com ela, uma imensidão da literatura que circulava no Maranhão e no Brasil àquela época (anos 70 e 80). E foi assim que, bem devargazinho, foi construindo o acervo literário que encantava a nossa família e despertava em mim o delicioso gosto de ler literatura, de embrenhar-me em suas histórias.

Toda minha experiência leitora e convivência até hoje com a literatura está, portanto, atrelada à peculiar maneira como conheci e desvendei o texto literário. Assim, percebo-me sempre na tarefa de revisitar, de rememorar vivências da infância na oficina de encadernação que meu pai trouxe para os fundos de casa e que, profundamente, enriqueceu nossa vida.

É para mim indubitável, portanto, que minha intimidade com o texto literário, meu gosto precoce pelas aulas de Literatura e História, assim como meu singular apego à literatura clássica e canônica, delineou-se a partir das mediações leitoras instauradas por nosso pai em casa e que, mais tarde, foram enriquecidas nas aulas de Literatura do professor Paulo de Tarso, no ensino médio (na época, segundo grau), quem, com sua voz imponente e sua leitura melodiosa de Luiz Vaz de Camões e tantos outros, tatuava no ambiente da sala de aula uma marca de literariedade que se cristalizou para toda uma existência.

Foi assim que, intuitivamente, percebi-me professora de Literatura, repetindo na sala de aula as práticas de leituras construídas em minha vivência familiar e, de certo modo, assim também, pelo magistral estilo de nosso amado professor Pautar – Paulo de Tarso.

Mas é também da cumplicidade com a linguagem literária, da constatação de sua pluralidade e de sua capacidade de estimulação estética da vida e de promover a

extrapolação de uma carga de emoções que em si se amontoam, que surge a inquietação acerca do fazer pedagógico. Começa-se, então, a se indagar porque o aluno não é capaz de ter os “sentimentos que sentimos” diante do texto literário? Por que não conseguimos formar leitores literários que se embrenhem nessas veredas, no ambiente escolar e para além dele?

Verdade é que a maioria de nossos alunos não tiveram oportunidade de se inserirem nas práticas de leitura que vivenciamos em nossa infância. Jamais sequer tiveram qualquer encaminhamento familiar para a leitura, tampouco para a leitura literária. Mas, apesar disso, não serão possíveis mediações e intervenções na instituição escolar que possibilitem a esses alunos uma aproximação significativa e um envolvimento estético com a literatura?

Pensando nisso, e considerando a relação de antipatia, aversão e estranhamento que os jovens de hoje mantêm com o texto literário³ (com sérios agravantes quando se trata de jovens da rede pública de ensino), mas também o interesse desses mesmos jovens em compartilhar experiências, seja no meio real ou virtual, pensamos em uma proposta de intervenção focada na leitura e compartilhamento de experiências de leitura concretizadas através de círculos de leitura, como estratégia de formação leitora consolidada na perspectiva das comunidades de leitores, na qual a experiência com a leitura literária se dá pelo prazer e pela liberdade leitora.

Tal ferramenta, segundo a bibliografia consultada, parece ser eficiente no fomento ao ato de ler literatura pela vertente do compartilhamento de ideias, sentimentos, afinidades culturais e sociais, num círculo de leitura literária em que todos se encorajam a desvendar o texto porque é possível revelar, nele, seu próprio movimento social, sua história de vida e da própria comunidade da qual é parte.

É, portanto, a partir dessas reflexões que buscamos, no Mestrado Profissional em Letras, com base nas discussões e das desconstruções de concepções arraigadas no trato com as práticas de leitura em sala de aula, novos caminhos a trilhar para o estudo do texto literário no ensino fundamental, propondo-nos intervir a partir da construção de círculos de leitura em uma comunidade de leitores, especificamente de uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Mais que uma questão de método ou abordagem, nosso trabalho busca uma mudança de perspectiva e atitude em relação à leitura e experiência com o texto literário, com subsídio

³ O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencanto de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestações de contas, deveres, tarefas e obrigações. (LAJOLO, 2004, p. 12).

teórico na sociologia da leitura a partir da comunidade de leitores, de modo que possamos (ou não) confirmar o eixo fulcral de nossa problematização: a de que é possível promover a formação leitora literária nas séries finais do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva de fruição do texto incorporada num projeto de educação literária exteriorizada em Círculos de Leitura e, conseqüentemente, do fortalecimento de comunidades leitoras no ambiente escolar e pedagógico.

Assim, retomando a epígrafe de Bartolomeu Campos de Queirós, acreditamos que o olhar do professor precisa se permitir sair da imobilidade para alcançar a perplexidade, a emoção, o inusitado e o inexplicável subjacentes à literatura, de tal forma que possibilite ao aluno fixar e reconhecer no olhar do professor a imensidão do texto literário que, naturalmente, pode lhe possibilitar também uma nova percepção das coisas do mundo: um novo olhar, significativo e significador.

Evidentemente que um trabalho com essa envergadura exige uma proposição teórica e investigativa de pesquisa que possa alinhar um referencial teórico consistente à proposição metodológica desenvolvida em círculos de leitura. Nessa perspectiva, o trabalho aqui delineado se assenta sobre dois eixos teóricos e de reflexão básicos:

Compreende, inicialmente, que qualquer proposta de ensino que objetive imprimir formas libertadoras de leitura e experimentação do texto literário deve se fundamentar em um entendimento acerca do que representa a Literatura para uma sociedade que se apresenta em constante transformação e de sua função na formação desta sociedade, o que discutiremos à luz das concepções teóricas defendidas por Eagleton (1983), Umberto Eco (2001) e Antônio Cândido (2004), e que se encontra discorrida na seção 2 – “A Literatura serve para tudo e para nada...”.

A partir disso, buscará refletir sobre a práxis adjacente ao ensino de literatura formalizado hoje na escola, com foco mais particular nas séries do segundo ciclo do ensino fundamental, e sobre a necessidade de se imprimir um novo olhar sobre o uso do texto literário nestas séries, a partir das orientações teóricas propostas por Magda Soares (2016), Rildo Cosson (2014a, 2014b), Regina Zilberman (1988; 1999; 2008), Teresa Colomer (2007), Marisa Lajolo (1993; 2004), além das contribuições de Luís Percival Britto (2015a), haja vista serem esses os teóricos que mais têm desenvolvido coerentes debates acerca das questões de ensino de literatura, formação do leitor, educação e letramento literários. A seção 3 – “Reflexões sobre o ensino de Literatura” – apresentará essa análise.

Não obstante, se esta pesquisa tem suas bases na crítica estabelecida, não se limita à mera especulação teórica e bibliográfica, sua principal pretensão é contribuir para uma

reflexão em torno da necessidade de construção de uma nova prática docente no que tange ao uso do texto literário em sala de aula e, conseqüentemente, de uma inserção do aluno leitor no universo de fruição e encantamento que a literatura, *a priori*, deve proporcionar.

Tendo em vista a dimensão sociológica de leitura que reveste uma comunidade interpretativa, e partindo do entendimento de que a leitura deve ser encarada como prática social que precisa ser historicizada, lançaremos mão dos preceitos teóricos acerca da leitura formulados por Roger Chartier (1990a, 1990b, 1996, 2002) e Pierre Bourdieu (1996) e de Comunidade de Leitores proposta por Stanley Fish (1995), Maria de Lourdes Dionísio (2000) e também por Chartier (1998). Referido referencial teórico encontra-se contemplado no Capítulo 4 - “Sobre Comunidade de Leitores” e suas seções 4.1 e 4.2 - “À luz de uma Sociologia da Leitura” e “Comunidade de Leitores”, respectivamente.

Decorre daí a construção de uma proposta pedagógica para leitura e estudo do texto literário que tenha como fio condutor os princípios conceituais e metodológicos de letramento literário externados na prática de sala de aula pela construção de uma comunidade de leitores e de sua efetivação através de Círculos de Leitura.

As atividades leitoras desenvolvidas no Círculo de Leitura, que constituirão a proposta pedagógica de intervenção e o espectro dos resultados centrais da pesquisa, comportam os processos metacognitivos de leitura (LEFFA, 1996), traduzidos por meio dos procedimentos metodológicos elaborados por Isabel Solé (2014) e Giroto e Souza (2010), além das estratégias de leitura literária em Círculo de Leitura subsidiadas no escopo teórico desenvolvido por Chambers (1985; 1995); Yunes (1999; 2014), Daniels (2004), Cosson (2014b) e Reis (2016). A análise do Círculo, nessa perspectiva, está delineada na seção 5 – “Círculos de Leitura”.

As atividades também levarão em conta as informações dispendidas nos questionários aplicados com professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e com alunos do 6º ano, no ano de 2016, além do perfil estatístico (QEDU, 2018) extraído dos levantamentos auferidos nos sítios oficiais do Ministério da Educação e Cultural.

Cumprido esclarecer que referidos questionários não têm o condão de subsidiar possível análise quantitativa de dados, visto que não são suficientes para delimitar uma dada realidade na medida em que, ao terem como foco de atenção o perfil de leitura dos entrevistados, baseados unicamente nas afirmações marcadas nas questões propostas, podem distorcer a realidade efetiva.

Dessa forma, compreende-se que podem ser aproveitados tão somente como um levantamento prévio, uma sondagem preliminar do ambiente e dos sujeitos da pesquisa,

necessário, entretanto, para formação de uma visão tão somente periférica do contexto pesquisado.

Até aqui apresentamos os caminhos a trilhar. Sigamos a caminhada...

2 PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

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

A presente pesquisa propõe uma investigação acerca da formação de leitores de literatura na escola, cujo desenvolvimento deverá se ater tanto à discussão de pressupostos teóricos e metodológicos, quanto à construção de uma intervenção pedagógica passível de ser efetivada em sala de aula, especificamente em uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

Considerando que o foco de pesquisa é a leitura do texto literário, interessa-nos a observação de práticas leitoras sob a perspectiva da sociologia da leitura, com a peculiaridade dos efeitos que a leitura provoca quando compartilhada por uma comunidade de leitores, em que concepções de vida se agregam a valores e realidades sociais e culturais para a percepção dos sentidos do ser e do estar no mundo.

Dessa forma, a proposta de leitura do texto literário a ser desenvolvida com os alunos na intervenção pedagógica que aqui vamos delinear partirá da observação dos processos de recepção leitora fundamentados em uma concepção social de leitura que marca a estrutura de uma comunidade interpretativa.

Vê-se, portanto, a necessidade de contemplar um eixo de pesquisa que contemple uma análise de âmbito social, de forma que o referencial teórico desenvolvido encontre sustentação e validação prática no delineamento metodológico escolhido para investigação. E, nessa vertente, impõe-se pertinente uma linha de pesquisa de natureza etnográfica e exploratória, seguida de uma análise qualitativa de dados.

Especificamente, adotamos a pesquisa de cunho etnográfico na modalidade Observação Participante, por ser esta a que se adequa ao contexto da pesquisa realizada, conforme se demonstra a seguir.

As pesquisas em educação têm sido direcionadas para a investigação das realidades que se constroem em contextos de práticas escolares, a partir de instrumentos pedagógicos estabelecidos em grupos específicos e construídos com fundamento em seus valores, crenças e referências culturais, desenvolvendo-se, muitas vezes, na linha da pesquisa etnográfica. Conforme Sarmiento (2011, p. 153), “A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação”.

Assim, na medida em que se intenciona analisar os processos pedagógicos direcionados ao estudo do texto literário em uma sala de aula do ensino fundamental, com um olhar atento para a rotina das estratégias e práticas vivenciadas no contexto de pesquisa escolhido, partindo-se, portanto, da realidade vivenciada e instaurada pelos sujeitos pesquisados e mantendo com eles uma relação interativa e dialógica, vê-se preponderante a natureza etnográfica da investigação.

Angrosino (2009, p. 17) explica que à proporção que o método etnográfico se inseriu em variadas disciplinas e ciências, passou então a apresentar diferentes orientações teóricas, dentre elas a corrente funcionalista que se consolidou na técnica da observação participante e cujos procedimentos e direcionamentos constituirão o procedimento metodológico desta pesquisa, como a seguir descrito.

Considerando que a realidade de investigação coloca-nos em uma sala de aula na qual não estamos atuando como professora efetiva, o que se pretende é intervir na forma de uma observação participante, com a aplicação de uma série de recursos, estratégias e atividades direcionadas e desenvolvidas em parceria com o docente titular da turma investigada, a fim de possibilitar um novo olhar sobre o ensino de literatura no ensino fundamental e, principalmente, uma nova postura leitora literária dos alunos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho Observação Participante, em que, na condição de pesquisador de uma realidade externa a sua prática, é fundamental colocar-se “[...] no meio da comunidade que (...) está estudando” (ANGROSINO, 2009, p. 17), para que, a partir da realidade social e cultural da situação de pesquisa, intervir efetivamente não para a ruptura brusca e opressiva de suas antigas práticas pedagógicas, mas para uma reflexão crítica acerca da relevância de novas práticas para a formação leitora literária dos alunos e, num contexto mais amplo, para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Este contorno, entretanto, deve ser consolidado em uma primeira etapa por uma pesquisa exploratória que visa a um diagnóstico da vivência leitora dos sujeitos pesquisados, para, com base em uma investigação prévia de sua relação com o texto literário, subsidiar a proposta de intervenção a ser construída com vistas à implementação de uma educação literária na escola que se constrói a partir da realidade dos sujeitos pesquisados e o contexto social e cultural no qual estão inseridos.

Para tanto, procedeu-se à aplicação de dois questionários: “Perfil do leitor” (Apêndice A) e “Questionário – Professor” (Apêndice B), em que se investigam práticas de leituras de literatura na escola e fora dela, por alunos do 6º ano do EF, visto que constituirão as turmas do 7º ano no ano letivo de 2017, bem como se perquire acerca do trabalho do

professor com o texto literário em sala de aula, procedimentos pedagógicos e metodológicos empregados na análise textual; além de uma tímida arguição sobre as práticas leitoras cotidianas dos docentes, seu perfil como leitor do texto literário.

Não obstante, cumpre dizer que os questionários, por constituírem a fase exploratória da pesquisa, não servirão de parâmetro qualitativo para aferir níveis de leitura docente ou discente. Trata-se de um instrumental utilizado em fase preliminar da pesquisa como uma sondagem da comunidade escolar, a fim de visualizar possíveis relações existentes entre os sujeitos pesquisados e práticas de leitura do texto literário.

Importante ponderar que arguições a respeito de práticas leitoras geralmente inibem os questionados, principalmente no âmbito escolar em que o exercício constante da leitura deve ser priorizado. Nesse sentido, compreendemos que as informações colhidas podem não corresponder às práticas efetivas. Ademais, considerando que a proposta deste estudo não é medir níveis de leitura, mas desenvolver uma diretriz pedagógica que possibilite uma experiência estética com textos de literatura, os questionários aplicados sopesarão na análise dos resultados apenas quando tiverem alguma pertinência nesses resultados.

Em um segundo momento, com base na atividade de intervenção a ser desenvolvida, na observação e análise do círculo de leitura, procederemos a uma análise qualitativa dos resultados obtidos que, aliada a uma análise dos dados encontrados na pesquisa exploratória, constituirão o extrato essencial a ser configurado no objeto final de nossa investigação, cuja escritura será desenvolvida nos moldes de uma pesquisa descritiva, na medida em se baseará na transcrição da observação, análise e interpretação de fatos ou variáveis que se encontram na realidade em observação (GIL, 1991).

A opção pela análise qualitativa deu-se em razão da própria dinâmica que envolve os círculos de leitura, da relação dialógica que se dá entre os sujeitos participantes, em que a troca de experiências e as interlocuções estabelecidas entre os sujeitos propiciam a coleta das informações necessárias.

Os dados obtidos ao final da pesquisa consubstanciam-se, portanto, na experiência leitora vivida pelos indivíduos no Círculo e que são tematizados a partir das declarações e expressões relatadas durante a aplicação da intervenção. Ao descrevê-las, o propósito é relatar as experiências de leitura vivenciadas e compartilhadas na comunidade leitora. Daí porque se privilegia a pesquisa de caráter qualitativa.

A coleta, registrada em diário de pesquisa, das impressões vividas no Círculo, aliada ao arcabouço teórico que alicerça a diretriz pedagógica que propomos defender, constituirão o fundamento dos resultados a serem delineados ao final.

3 A LITERATURA SERVE PARA TUDO E PARA NADA

Acho que a literatura tem a função de tornar a sensibilidade mais aguçada. As pessoas mais intuitivas, mais prontas para as minúcias, para os retalhos, como diz o Manoel de Barros, para os restos, para as pequenas coisas. (Bartolomeu Campos de Queirós)

Se pensamos em discutir a importância da literatura para a constituição da humanidade, para a humanização dos indivíduos (CANDIDO, 2004), ou mesmo de seu valor escolarizado para ampliação de conhecimentos e formação cultural, há de se pensar, preliminarmente, acerca do que se pode entender sobre o que é literatura, pois, como adverte Eagleton (1983, p. 1) “[...] se a teoria literária existe, parece óbvio que haja alguma coisa chamada literatura, sobre a qual se teoriza”.

Muito já se discutiu, entre estudiosos, teóricos, críticos ou meros amantes da arte literária, o que seja essa manifestação artística chamada literatura e da virtual impossibilidade de uma definição categórica. Historicamente, segundo Eagleton (1983), a literatura foi compreendida pelo seu caráter ficcional. Mais tarde, pela peculiaridade de sua linguagem, noção esta defendida pelos formalistas russos que, transportando os preceitos linguísticos aos estudos literários, conceberam-na como “[...] um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina” (EAGLETON, 1983, p. 3) – isso porque baseada na concepção de prevalência da forma sobre o conteúdo, em que a estrutura linguística, a técnica narrativa, o rigor da norma poética, articulam-se de forma preponderante para construção dos sentidos do texto.

Assim, em via contrária, é o rigor da forma que dita o dito, e não uma escolha consciente da expressão, atrelada e motivada pelo querer dizer. Nesse sentido, argumenta Eagleton (1983, p. 3), o *Quixote* não seria uma “obra sobre o ‘personagem’ do mesmo nome”, mas “[...] o personagem é apenas um artifício para se reunirem tipos de técnicas narrativas”. Desse ponto de vista, a motivação definidora da literariedade é sempre formal e tal impulso formal apenas busca conteúdos para que possa se expressar.

Avançado o século XX e rejeitadas parcialmente as duas concepções mencionadas, passa-se ao reconhecimento do caráter não pragmático da literatura. A aceitação integral dessa ideia reduziria a literatura a mero ato reflexivo acerca dos valores e sentimentos humanos, sem, entretanto, qualquer finalidade prática, pois “[...] ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata [...]” (EAGLETON, 1983, p. 8).

Mas de que forma podemos medir o nível de utilidade de uma obra literária para cada leitor individualmente? Como modular os atos de recepção em uma progressão unilateral e universal, quando os atos de recepção leitora estão condicionados pelas experiências de leituras e relações sociais experimentadas pelo sujeito, numa implicação que é tanto diacrônica quanto sincrônica e que, por isso, depende dos efeitos que a leitura literária provoca no leitor, individualmente, e na dialogia que ele estabelece com a obra a partir do repertório de leituras e vivências pessoais? (JAUSS, 1994).

Considerando, portanto, que a leitura do texto literário constrói-se nos efeitos que o texto provoca no leitor, a partir de referenciais históricos e de formação leitora e de vida construídos em uma ordem que é personalíssima, mas que se tece no entorno das identidades e ideologias desenvolvidas socialmente, é que a literariedade passa a ser carregada por juízos de valor históricos, que retiram da literatura a possibilidade de ser encarada como uma entidade estável, na medida em que não se há de conceber a imutabilidade ou linearidade dos juízos valorativos. Tal princípio é fulcral na reafirmação da impossibilidade de categorização e definição objetiva, unívoca, da arte literária.

Nesse sentido, “[...] a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolver ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 1983, p. 9), mas também pelo que determinada comunidade estabelece, institucionalmente, como literatura. O autor reforça a ideia de que os valores literários são relativamente instáveis e têm forte condicionamento histórico, político e ideológico, de forma que será sempre possível uma inversão na categorização de sua literariedade, conforme instâncias e contextos sociais.

Assim, a *Divina Comédia* pode, em dado contexto, compor o imaginário do leitor que frui o texto exclusivamente pela sua literariedade e expressividade estética; em outro, pode ser recepcionado apenas por seu valor religioso ou doutrinário, sem qualquer alcance estético ou artístico. Não se trata, portanto, de uma caracterização imutável e absoluta, pois há muitos olhares, leituras e releituras envolvidas num amplo processo de percepção das realidades que cercam o leitor em um dado momento, repleto, assim, da dinamicidade da vida em sociedade que é sempre mutável.

Assim, é possível que, ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare. Suas obras passariam a parecer absolutamente estranhas, impregnadas de modos de pensar e sentir que essa sociedade considerasse limitados ou irrelevantes. Em tal situação, Shakespeare não teria mais valor do que muitos grafitos de hoje. (EAGLETON, 1983, p. 12)

No entanto, em meio a esta variabilidade de sentidos a serem alcançados pelo fazer literário, evidencia-se o fato das sociedades em geral não prescindirem de sua tradição literária, o que transforma a literatura em elemento inerente à formação da comunidade e, dessa forma, do próprio homem. Para Umberto Eco (2001), no artigo “Literatura contra o efêmero”, é da tradição literária que se alimenta a enorme cumplicidade do homem com grandes personagens da literatura clássica, de forma que passam a compor sua história de vida e mediar sua relação com o mundo.

É desta fantástica contra face imaterial da obra literária que o nariz de Pinóquio é sempre uma referência em situações de deslealdade e inverdades, ou que há sempre uns olhos de ressaca a fitar e sondar o desespero de um amante desconfiado. Para Eco (2001, s.p):

Esses personagens se tornaram coletivamente verdadeiros, de certo modo porque ao longo dos séculos a comunidade fez um investimento afetivo neles. Fazemos investimentos afetivos individuais em muitas fantasias que criamos nos nossos devaneios. Podemos realmente nos comover pensando na morte de uma pessoa amada, ou ter sensações físicas ao imaginar um contato erótico com essa pessoa. De modo semelhante, por meio de um processo de identificação ou de projeção, podemos nos comover com a sorte de Emma Bovary ou, como ocorreu com algumas gerações, sermos levados ao suicídio pelos sofrimentos de Werther ou de Jacopo Ortis. Mas, se alguém nos perguntasse se de fato morreu a pessoa cuja morte imaginamos, responderíamos que não, que foi apenas uma fantasia privadíssima. Contudo, se nos perguntassem se realmente Werther se matou, responderíamos que sim, e essa fantasia não é mais privada, mas uma realidade cultural com que toda a comunidade de leitores concorda. Tanto que julgaríamos louco quem se suicidasse por ter imaginado a morte da amada (sabendo que se trata de fruto de sua imaginação), ao passo que tentaríamos de algum modo justificar a atitude de quem se matasse por causa do suicídio de Werther, mesmo sabendo que se trata de um personagem fictício.

Teríamos então de encontrar a região do universo em que esses personagens vivem e determinam nosso comportamento, tanto que os tomamos como modelo de vida, própria e alheia, e entendemos muito bem quando se diz que alguém sofre de complexo de Édipo, tem uma fome de Pantagruel, um comportamento quixotesco, os ciúmes de um Otelo, uma dúvida hamletiana ou é um don Juan incorrigível.

A imaterialidade se faz então perene, porque mesmo que o leitor se indigne com o suicídio amoroso de um Werther ou com o desencontro entre vida e morte que tragicamente eterniza o amor de Romeu e Julieta, são essas reflexões que lhe permitem questionar os valores da vida, a existência, o pensar, transfigurando-se assim o próprio sentido e a função da literatura. Mais uma vez evocamos Umberto Eco (2001, s.p): “Creio que essa educação para o fado e para a morte é uma das principais funções da literatura”.

Então, mesmo diante da incompletude de sua definição, não há como se negar a vitalidade da obra literária, a necessidade da literatura nas relações tecidas em sociedade e suas implicações e impactos na formação do indivíduo.

Antonio Candido (1972-1973) debruçou-se, em muitos de seus escritos, na difícil tarefa de definir qual a função, ou quais as funções, a literatura pode apresentar para o indivíduo e para a sociedade. Em seu ensaio “Timidez do romance – estudo sobre a justificativa da ficção no começo do século XVII”, destaca a tripla função desempenhada por escritores e teóricos àquela época, "divertir-edificar-instruir", ressaltando o papel da alegoria que perfaz as simbologias no romance ficcional que, imprimindo literariedade ao texto, visa, no entanto, à formação de valores morais de forte condicionamento ideológico. Ao citar trecho do romance de Jean Barclay, deixa explícito este entendimento:

Não sabe que artifício usam os médicos para fazerem as crianças achar agradáveis os remédios? Porque assim que elas vêem o boticário com a mezinha, não cuidam mais da saúde, que se deve pagar a tal preço. Mas os que têm o governo das pessoas dessa idade corrigem o azedo da mezinha com alguns doces, ou as estimulam a pensar na saúde com belas promessas: e cativando os seus olhos com a beleza do copo, não as deixam ver nem saber o que precisam tomar. Eu também quero fazer o mesmo; não desejo com queixas súbitas e rigorosas denunciar à Justiça como criminosos os que perturbam o Estado; pois não subsistiria contra tantos inimigos. Mas enquanto não estiverem atentos, quero passeá-los por certos atalhos, de tal modo que acabarão gostando de ser censurados sob nomes supostos. (...) Construirei uma grande fábula em forma de História e nela cruzarei aventuras maravilhosas, misturando combates, casamentos, crueldades, e alegria pelos encontros inopinados. A vaidade natural dos homens os fará gostar dessa leitura, e aceitar melhor o que eu vou escrever, porque não o acolherão como ensinamento, nem como instrução severa. Contentarei os seus espíritos pelo espetáculo das diversidades, como se fosse uma paisagem. Pela representação dos perigos, excitá-los-ei à piedade, à crueldade, ao horror; e quando estiverem assim em suspenso, aliviá-los-ei, e dissiparei a perturbação do seu espírito. Soltarei os destinos e farei sucumbir os que desejar. Eu conheço o humor do nosso país; pensando que conto frivolidades, quererão ler-me, e se divertirão como num espetáculo de comédia ou nalgum combate. Depois de os ter feito tomar gosto por esta poção, juntarei nela ervas medicinais; usarei os vícios e as virtudes, com recompensas graduadas a uns e outros. Enquanto lerem isto, em louvor ou vitupério de outras pessoas, irão encontrando a si próprios, e, como num espelho em face de outro, verão a aparência e o mérito de sua reputação. Talvez se envergonhem de continuar desempenhando por mais tempo no teatro da vida o papel que reconheceram lhes calhar tão bem nesta fábula. E para que ninguém se queixe de ser a pessoa de quem falo, a representação de ninguém estará inteira aqui. Pois para os disfarçar, inventarei muitas coisas que não podem convir aos que são referidos, pois não me obrigando a escrever segundo a fidelidade da História, esta liberdade ser-me-á permitida. Assim, atacarei somente os vícios, e não os homens; e nenhum terá motivo para ficar ofendido, salvo os que, por uma confissão envergonhada,

confessaram os crimes aqui verberados. Além disso, servir-me-ei com abundância de nomes imaginários, para salientar, como personagens, apenas as virtudes e os vícios: de maneira que se enganará, tanto quem referir tudo à verdade, quanto quem nada referir a ela. (CANDIDO, 1972-1973, p. 68).

Caberia à Literatura, por um lado, amenizar a realidade e dificuldades da vida, por meio de efeitos fantásticos, de suscitação do imaginário e da fantasia, mas sempre com a imediata predisposição de “[...] explorar a alegoria, que nela se encaixava como numa matriz ideológica” (CANDIDO, 1972-1973, p. 68).

Mais adiante, entretanto, Candido rechaça o uso da alegoria para tais fins, visto que sua natureza mesma, aliada que é à linguagem figurativa e às representações simbólicas, não há de se juntar a proposições de cunho exclusivamente doutrinários e/ou instrutivos.

Ora, favorecer o cunho alegórico (explícita ou implicitamente), era não apenas descarnar a realidade por meio de fetiches, mas propiciar na ficção o desenvolvimento do kitsch, — por usar um objeto para função alheia à sua, ou hipertrofiar desmedidamente os sinais desta função. Fazer sob forma de romance um tratado moral, como Bunyan, político, como Barclay, ou educacional, como Fénelon, é mais ou menos o mesmo que usar um elefantinho de barro para cofre, um porquinho de louça para jarra d’água ou, para vaso de flores, as asas abertas dum cisne de porcelana. (CANDIDO, 1972-1973, p. 68).

Daí já se esboça a necessidade de não mutilação do caráter estético da arte literária por sobreposição de seu valor utilitarista ou preponderantemente educador/instrutor, isto porque seu referencial alegórico e de fruição estética deve estar sempre evidenciado, de forma que todas as demais dimensões possam se revelar a partir dele e não o contrário.

Não se trata, no entanto, de desqualificar ou rejeitar por completo a vertente socializante da literatura, pois como essa se institui na sociedade como “[...] manifestação universal, de todos os homens e de todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 174), suscita discussões em torno das iniquidades sociais, das desigualdades, dos preconceitos, das tensões sociais, transformando-se assim, também, em libelo das lutas de classes ou documento das relações e estruturas sociais.

Nesse diapasão concentra-se o poder humanizador da literatura, aquele que:

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Portanto, desde a necessidade de fruição estética e de deleite e sublimação da realidade através da fantasia, até a construção humanizante do indivíduo socialmente mais consciente, já se somam algumas das virtudes da literatura, motivo por que está inscrita como direito inalienável do homem, o qual não lhe pode ser negado ou restringido (CANDIDO, 2004).

Para Britto (2015b), no entanto, mais do que direito à literatura como um bem em si mesmo, é preciso garantir aos jovens brasileiros o direito de ler literatura. Tal afirmação tem um alcance sociológico e ideológico mais amplo, na medida em que a formação do leitor e do leitor literário no Brasil atrela-se aos meios de produção demarcados por relações de poder e de inserção dos aparelhos ideológicos de massa.

Assim, não se deve compreender que a importância da literatura se resguarda em si mesma, numa concepção estritamente mitificadora e salvacionista que desconsidera a forte imbricação existente entre o ato de ler e as práticas sociais e as políticas públicas direcionadas à leitura e que direcionam os valores da liberdade, da autonomia, da crítica e da criatividade na formação leitora, a partir de processos sociais estruturalmente direcionados, não encarados como absolutos e imanentes à natureza de alguns indivíduos, posto que são motivados por uma política pública de engajamento leitor. Nesse sentido, o valor da literatura “[...] não é algo dado por princípio, não é imanente ao texto ou ato de ler: é um produto histórico”. (BRITTO, 2015b, p. 67).

É preciso recusar peremptoriamente o subjetivismo idealista e exacerbado que subjaz em afirmações do tipo “ler é bom”, “ler enobrece o espírito”, “ler torna as pessoas mais cultas”, “ler enriquece o vocabulário” correntes nos discursos de promoção da leitura. A leitura não é tábua de salvação de ninguém nem necessariamente nos faz melhores ou mais solidários, nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que na leitura a redenção individual (BRITTO, 2015b, p. 77).

É a partir destas ponderações que o autor nos impacta: a literatura não serve para nada – e serve para tudo.

A literatura não serve para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e as de cotidiano, as histórias e fatos que não aconteceram e que podiam ou podem acontecer – a literatura não forma nem conforma, não ensina e nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas prática e aplicadas. Não produz realidade mensuráveis e negociáveis. A literatura presta para tudo. (...). Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente inatingíveis. (BRITTO, 2015b, p. 53-54)

Há, assim, duas, ou melhor, múltiplas possibilidades de encontro com a arte literária. Em nosso trabalho, consideraremos que é no engajamento de uma posição sócio-política e histórica que o desvendamento do texto literário encontra sua funcionalidade para a formação leitora, humana e cidadã do leitor – em especial do estudante da escola básica.

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

“A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante” (COSSON, 2014b, p. 16). É nesta afirmação que se constrói a íntima e indissociável relação da literatura com o universo do dizer, do expressar, da palavra – no caso, da palavra escrita – no sentido que tem se difundido no espaço da escola e do conhecimento institucionalizado e acadêmico.

A literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. (COSSON, 2014b, p. 16)

“É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, saberes e **formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola.** Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização, (...), promovendo o letramento literário”. (COSSON, 2014b, p. 17, grifo nosso).

Não obstante, como manifestação artística que encerra, a literatura, tal como o cinema, a telenovela, a música, a dança ou o teatro, deve ter como princípio fundamental o deleite, a contemplação, o sabor e saber da arte. No entanto, não é dessa forma que tem sido recepcionada pela escola, na medida em que deve passar pelo processo necessário, e muitas vezes distorcido, da escolarização.

Soares (2011) bem discorreu acerca da necessidade de escolarização da leitura literária. A autora enfatiza o reconhecimento da importância da escolarização dos estudos e saberes e contesta o caráter pejorativo atribuído ao termo, ressaltando que à escola sempre caberá transformar o conhecimento, a arte, a cultura em uma sistemática didática e pedagógica capaz de inserir o indivíduo no mundo do conhecimento.

“É assim que surgem os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, os *currículos*, as *matérias* e *disciplinas*, os *programas*, as *metodologias*, os *manuals* e os *textos* — enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola”. (SOARES, 2011, p. 5).

Para a autora todo o processo de sistematização e planejamento do que ela chama de “espaço e tempo da escola” e do “saber escolar” constitui a essência da escola e é “a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, *porque* é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 2011, p. 5).

Parece-nos claro que a autora trata da “essência” de um tipo de escola, a atual, na qual, realmente, “séries”, “graus”, “currículos” e “manuals” são “inevitáveis”. Nesse sentido e nessa escola não se poderia atribuir, em tese, conotação pejorativa à escolarização. Criticá-la

ou negá-la significaria a negação da própria escola contemporânea – o que não é, de todo, despropositado, mas cuja discussão extrapola os limites desta dissertação.

Não obstante, Soares (2011) questiona as formas como a escola tem pedagogizado e deturpado os processos de escolarização no ensino de literatura, ressaltando que mais tem sido concebido como “[...] processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma *literatura escolarizada*” (SOARES, 2011, p. 01). Apesar do que disse antes, o grifo, da autora, ressalta a crítica à literatura “escolarizada”, “didatizada” e “pedagogizada” oferecida no ambiente escolar.

Para Nascimento (2001, p. 38):

Essa imprópria escolarização contribui para a deturpação, falsificação, distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições e classificações que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.

A tentativa de resolver a contradição caminha pela ideia de que o problema não é a escolarização em si, mas a forma inadequada com que essa se processa. Na medida em que se privilegia a fragmentação do texto literário, a perda dos suportes originais (substituídos pelos livros didáticos), a abordagem exclusivamente linguístico-gramatical de sua expressividade, entre outras descaracterizações, suprime-se a experiência significativa e real com a literatura. Soares acrescenta:

O que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 02).

Além disso, historicamente, não temos como negar o caráter educativo, formador da Literatura Infanto-Juvenil, o que, conforme Lajolo (1993), reforça a vinculação da literatura com a escola. Coelho (apud SOARES, 2011, p. 3) também concluiu que “[...] a literatura, e especialmente a infantil, sempre trouxe em si um caráter formador, educativo, propositando a transformação de mentalidades e crescimento intelectual”.

Reconhecido isso, optamos por enveredar nossa discussão não na contiguidade existente entre a literatura e a escola, mas na busca de possibilidades e de metodologias que

favoreçam a melhor escolarização da literatura possível. Nosso compromisso é, portanto, de, na esteira do pensamento defendido por Soares (2011), “literarizar o espaço escolar” e, nesse viés, repensar como se dará o encontro do aluno com o texto literário, em “[...] qual perspectiva deve ser lido e discutido o texto literário em sala de aula, de forma a não se desprezar sua natureza de arte em privilégio da simples ação educadora e doutrinária” (SOARES, 2011, p. 4).

Em nosso cenário atual, entretanto, o ensino de literatura no contexto escolar tem sua abordagem sistematizada nas séries do ensino médio da educação básica, onde recebe o *status* de disciplina escolar. É, portanto, nesta etapa que passa a ter sua sistematização pedagógica definida nos documentos curriculares oficiais, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), em que está inserida no contexto Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Por outro lado, no ensino fundamental, o estudo do texto literário acaba por se realizar mais como apêndice das aulas de Língua Portuguesa, na maioria das vezes o texto literário só comparece como pretexto para o estudo das estruturas linguísticas e gramaticais, adotado no contexto escolar em livros didáticos e sua grade de perguntas e respostas apresentadas nos Manuais inseridos no exemplar e geralmente repetidas pelo professor que tende a cumprir o modelo do material didático, seguindo, dessa forma, a tradição clássica de ensino e aprendizagem a que Geraldi (2010, p. 85) se refere em “A aula como acontecimento”:

Deste ponto de vista, o processo de educação se dá como se um de seus agentes, o professor, executasse uma partitura. O professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este “tudo” lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar. Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzido por outros.

Nessa esteira da mera reprodução de conhecimentos elencados em livros e manuais didáticos, o texto literário, nas etapas finais do ensino fundamental, principalmente no segundo e terceiro ciclos, vem se apresentando basicamente como instrumento técnico para as aulas de Português, como se houvesse uma separação entre os estudos de língua e de literatura (esta, guardada para o ensino médio), como se uma não estivesse entrelaçada, umbilicada com a outra.

Mas, apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes. Hoje a separação se acentuou: da disciplina de comunicação e expressão, no ensino fundamental, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa de ensino médio, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No ensino fundamental, o que acontece é a entrada esporádica de algum, de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos.

Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. (LEITE, 2012, p. 17).

Não há como negar o papel essencial da vivência e interação com o texto de natureza literária para a formação leitora dos alunos, o que deve se realizar desde os primeiros anos de letramento do indivíduo, posto que a inserção tardia (no ensino médio) de uma educação literária, além das críticas de que é passível a didatização e historicização massiva do ensino de literatura no ensino médio, não tem contribuído satisfatoriamente para a formação de um leitor que se caracterize pela intimidade com o texto literário.

Diante desse lastro histórico e institucional em que as aulas de literatura firmam-se em nosso país (especificamente em sua estruturação legal no ensino médio), é que o ensino de literatura não tem se movimentado em direção ao letramento literário. Prioriza-se uma perspectiva histórica do literário, em detrimento da experiência estética e da leitura de fruição (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011, p. 64).

Paralelamente, o texto literário, em gênero prosaico ou poético, é geralmente tido pelos alunos como de difícil compreensão, dificuldade que consideram própria de sua subjetividade e de seu caráter simbólico – o que tem sido reforçado pela lacuna causada pela inadequada escolarização do texto literário nas séries finais do ensino fundamental e seu apego à proposta do livro didático.

Nesse sentido, as ações pedagógicas não têm colaborado para formação de leitores.

[...] em termos sociais amplos, o sujeito necessariamente se educa ao fruir ou experimentar textos literários diversos. Entretanto, o mesmo não pode ser dito da relação literatura-pedagogia, pois nem todo ensino – principalmente o de cunho formal, escolarizado – facilita a fruição pelo aluno leitor, de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 55).

Apesar de já se ler, nos documentos oficiais, uma perspectiva para o ensino de língua assentado na análise discursiva e sua realização nas práticas histórico-sociais do

indivíduo, de ser mencionada a especificidade do texto literário e a necessidade de encará-lo como artefato artístico, a prática do ensino de língua materna segue alheio às novas proposições. É preciso que, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental, revele-se para o aluno o universo da linguagem literária, possibilitando assim que aprenda e descubra “[...] por si o encanto e a magia da literatura. E mediar este processo de descobertas é o papel do professor [...]” (GERALDI, 2010, p. 25).

Conforme o autor, referida mediação deve ter como base a relação leitor/texto, posto que a “[...] leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. (GERALDI, 2010, p. 4). Nessa perspectiva, prioriza-se a liberdade do leitor e a liberdade de textos e de sentidos que fazem dos atos de leitura não apenas simples atividades de interpretação e de análise textual, impostas pelo livro didático e formatadas em padrões de significação que inibem e acovardam o aluno no enfrentamento da linguagem literária.

Nesse sentido Lajolo (2004, p. 32) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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.

O diálogo realiza-se, portanto, entre o leitor e o texto, partindo então de suas vivências, de suas práticas sociais, das pretensões e escolhas que perfazem as convenções leitoras estabelecidas em grupos sociais. A leitura do professor é apenas uma das leituras em um contexto de significação que se dá essencialmente a partir de sua atuação mediadora.

Nesse contexto, é premente que o professor, como mediador desse processo, traga para a sala de aula uma variedade de textos literários, possibilitando ao aluno identificar-se, espelhar-se nas histórias dos textos, reconhecer sua própria história, sua gente, ambientes, andanças e valores.

Segundo o atual estado de nossos estudos indica, é percorrendo esses caminhos que a escola poderá possibilitar o encontro do aluno com o texto literário a partir de uma leitura que se formaliza na escola, mas que se estende para além da escolarização, refletindo-se na formação de valores pessoais e sociais do leitor. Sai, portanto, do espaço da escola para os sentidos do mundo.

Para Rildo Cosson (2014a, p. 26), este deve ser, portanto, o interesse primeiro de uma educação literária nas práticas escolares:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. (...). Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Entretanto, no ensino fundamental, etapa primordial para a consecução de uma educação literária que possibilite o desenvolvimento de habilidades leitoras e de interação e vivência íntima com o texto, essenciais ao encaminhamento de leituras a serem permeadas pelo indivíduo durante toda a sua existência, deparamo-nos, como vivenciado em nossa prática de mais de vinte anos de sala de aula, com uma quase inexistência de procedimentos didáticos relativos ao ensino de literatura, cujos motivos vão da sujeição, como conteúdo, ao que se considera aula de Língua Portuguesa em sua tradição ainda gramaticista, à restrição quase absoluta da leitura do texto literário ao contexto do livro didático.

Assim, a crise premente das aulas de literatura no ensino médio e seu fracasso para a formação de leitores competentes e engajados nas práticas de leitura literária têm, inquestionavelmente, sua fonte geradora na precariedade do ensino de leitura literária no ensino fundamental em todos seus ciclos e etapas.

Discutido o contexto atual e apontadas algumas causas de fracasso e propostas amplas de caminhos a seguir, buscamos tratar de um projeto específico de intervenção em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada em São Luís do Maranhão.

Antes, no entanto, é preciso apresentar os fundamentos que sustentam a opção de atividades baseadas em comunidades de leitores – o que faremos no próximo capítulo.

5 SOBRE COMUNIDADE DE LEITORES

Cada leitor se acha inscrito em uma comunidade cultural que se baseia no fato de compartilhar alguns pontos de vista, interesses ou critérios de valor fundamentais. Neste âmbito, cada interpretação é fruto de um processo de negociação e de persuasão recíproca, no que diz respeito às normas e convenções socialmente reconhecidas, nem mais nem menos que o são, por exemplo, a seleção de valores no campo moral: seleção que nenhuma sociedade racional abandonaria incondicionalmente ao arbítrio de cada um dos indivíduos. (Guido Arellini).

Pensar em uma proposta de formação de leitores em círculos de leitura remete a uma concepção teórico-literária que se esbarra na função social da leitura e suas implicações em grupos que comungam entre si um repertório de valores sociais, históricos, culturais e políticos que interferem significativamente nos atos de leitura, visto que compõe uma postura leitora que se delinea a partir de sua comunidade interpretativa.

Nessa esteira, faz-se preponderante uma análise teórica que leve à compreensão da Sociologia da Leitura e da Comunidade de Leitores como substrato teórico para as leituras e reflexões que serão desenvolvidas no Círculo de leitura. Sob esses fundamentos teóricos essenciais, que buscamos balizar a proposta de intervenção pedagógica apresentada nesta pesquisa, motivo por que discorreremos a esse respeito.

5.1 À luz de uma sociologia da leitura

A Sociologia da Leitura compõe um dos campos da Teoria Literária, sendo que seu olhar e espectro de análise sobre os fenômenos literários se direcionam à compreensão da Literatura como prática social e as relações estabelecidas, nessa perspectiva, com as diversas áreas do conhecimento humano.

Nesse sentido, os estudos literários preocupam-se com o percurso histórico-cultural em que se dão as relações com a linguagem, sobretudo com a origem da escrita e da leitura, sua repercussão, modalidades, suportes e intervenções sociais, ressaltando o papel do leitor e os vínculos estabelecidos com o autor e a obra, visto que é desse enlace que são gerados os modos de produção e veiculação da Literatura.

Sob esse enfoque, os atos constituidores do processo de leitura (produção, circulação, difusão) são constituídos socialmente, pois, conforme Zilberman (1988, p. 18), a história da literatura se delinea “na concretude dos fatos sociais” e o leitor passa a ter importante papel na confirmação da perenidade ou não das obras literárias, isto porque é

quem controla ou concretiza os processos de recepção dessas obras a partir do movimento social em que está inserido, bem como das práticas culturais que partilha.

O indivíduo ler, significa, julga, desenvolve certas visões de mundo por meio de uma leitura que se alia à sua vivência social, sendo essa também modificada, alargada pelos atos da leitura, promovendo diferenciadas atuações sociais de acordo com a dinâmica firmada entre o social e os atos de leitura.

Com essa percepção leitora engajada, politizada, a Sociologia da Leitura vem contribuindo significativamente para a desmistificação do caráter sacro, intocável, da literatura, pois alia-se a uma percepção estética crítica, construtora e desconstrutora, que despreza o ideário estritamente contemplativo das práticas leitoras literárias, pois acredita em um sistema literário constituído nas relações sociais, em que o leitor, sujeito de linguagem e de essência histórica e cultural, constrói suas leituras nas afirmações sociais vivenciadas, ao mesmo tempo em que se forma sujeito de transformação social e política a partir de seu universo leitor: “[...] por meio de um livro, pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 243).

A leitura compreendida a partir dos estudos sociológicos entende que as práticas de leitura não seguem uma linearidade, ao contrário, oscilam ao sabor das interferências sociais e culturais que se formalizam a cada tempo. Dessa realidade, decorrem outros pressupostos da Sociologia da Leitura, quais sejam: a diversidade de leituras e a ampliação do universo de leitores e dos modos de ler, visto que cada tempo histórico e social vislumbra novas possibilidades de leitura e novos perfis leitores (CHARTIER, 1990a).

Chartier (1990a, p. 77) acredita que o ir e vir das práticas leitoras no âmbito da função social da literatura tem efetiva ressonância em uma liberdade leitora que não despreza as convenções definidas pelas práticas sociais, mas que, simultaneamente não se subordina à “imposição autoral”.

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que se desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábito que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Como se pode depreender, um processo de formação de leitores fundamentado na concepção da Sociologia da Leitura investe na construção de um leitor engajado com seu tempo e com sua função política e cidadã em sociedade, que dialoga com sua realidade

histórica e social e é capaz também de produzir novos sentidos daquilo que lhe é imposto, na medida em que se posiciona diante do que lê e reformula seus conceitos e percepção de mundo porque a leitura, nesse contexto, carrega a dinamicidade própria das práticas culturais que configuram sua natureza, visto que compreendida mesmo como prática cultural.

Para Chartier (1990a), a leitura como prática cultural se revela no binômio da liberdade leitora e os condicionantes socioculturais que se impõem, numa relação em que um é agente de transformação do outro. A leitura, portanto, tem sua efetividade nessa troca estabelecida entre a historicidade do leitor e o texto.

Assim, acredita-se que práticas leitoras inspiradas pela função social da leitura são geradoras de leitores que, alinhados a seu contorno histórico e social, assumem as rédeas de sua percepção leitora, pois, como afirma Bourdieu (1996, p. 234):

Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das condições nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar do efeito dessas condições. O que dá uma função epistemológica a toda reflexão histórica sobre a leitura.

É, portanto, à luz da vertente social da leitura que se delinea a presente pesquisa, entretanto sob o enfoque da comunidade de leitores e de como projetos socializados em círculos de leitura têm possibilitado a formação de leitores engajados nas dinâmicas sociais, pois conscientes da função social da leitura.

5.2 Comunidade de leitores

A ideia mais imediata que se pode ter quando se fala em comunidade de leitores é, sem dúvida, a de um grupo de pessoas reunidas para uma leitura em comum, para uma discussão em torno da leitura de um livro específico.

O *Glossário Ceale* traz breve definição para o termo, desenvolvido pela professora Maria de Lourdes Dionísio (2017, s.p) que assim explicita:

Uma busca rápida em qualquer site de pesquisa devolve-nos milhares de referências a comunidades de leitores. São blogues de pessoas singulares ou coletivas, convites de clubes de leitura, anúncios de eventos em bibliotecas e até publicidade de editoras e livrarias. Nesse sentido, **uma comunidade de leitores consiste num grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas**, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome - por exemplo, um escritor. É frequente também o alerta para o fato de **não se pretender**,

nesses encontros, discutir conhecimento acadêmico ou desenvolver análises textuais profundas. Tão simplesmente é uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro. (Grifos nossos).

Embora a definição acima aproxime a definição teórica de Comunidades de Leitores a uma de suas manifestações práticas que são os círculos de leitura, aquelas (as Comunidades) têm uma dimensão bem mais profunda, na medida em que se inserem no âmbito da Sociologia da Leitura e, por essa razão, revestem-se das práticas sociais, culturais e históricas nas quais os indivíduos se formam e interagem em grupos e comunidades interpretativas.

Bourdieu (1996, p. 231), ao discorrer sobre a Leitura como prática cultural, afirmam que qualquer discussão acerca das mais diversificadas realidades culturais de um povo deve levar em conta as práticas de leitura vivenciadas em grupo, visto que são elas mediadoras de todos os demais campos e práticas instituídas em comunidades.

Nesse sentido, antes da leitura ser um ato isolado e pessoal, encontra-se carregada de sentidos e posicionamentos teóricos e ideológicos que se constroem e impõem-se em torno de um dado grupo social.

A leitura é sempre um ato de foro privado, íntimo, secreto que reenvia à individualidade? Não, porque esta situação de leitura não foi sempre dominante. Creio, por exemplo, que nos meios urbanos, entre os séculos XVII e XVIII, existe todo um outro conjunto de relações com os textos que passa pelas leituras coletivas, leituras que manipulam o texto, decifrados por uns e por outros, por vezes elaborado em comum, o que põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura. (BORDIEU, 1996, p. 233).

Assim, uma comunidade leitora tem uma abrangência bem mais ampla, que incorpora não apenas práticas específicas de leitura em grupo (rodas ou círculos de leitura), na medida em que se sustentam no próprio constructo social e cultural de um grupo social.

O teórico e crítico literário Stanley Fish foi quem esboçou as primeiras linhas teóricas acerca das *interpretive communities*. Em *Is there a text in the class? - The Authority of Interpretive Communities* (1995). O autor, contrapondo-se à concepção de leitura proposta por Meyer Abrams⁴, ressalta que o processo de significação de um texto não depende exclusivamente dos elementos textuais e formais inscritos no interior do discurso textual, mas

⁴ Crítico literário americano, Abrams ficou conhecido por criticar o pensamento teórico literário difundido por Jacques Derrida, Harold Bloom e Stanley Fish no ensaio “Doing Things With Texts: Essays in Criticism and Critical Theory” (1989).

da pressuposição de um sistema no qual se inserem os interlocutores e que permeiam os atos de leitura nestas comunidades interpretativas, pois

[...] a comunicação ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites. (FISH, 1995, p. 192).

Dentro deste alcance, os sentidos do texto se entrelaçam nas convenções estabelecidas em comunidades interpretativas, uma vez que a leitura de um texto está influenciada por fatores econômicos, geográficos, de formação escolar, de gênero, idade etc., que são construídas no seio das teias sociais realizáveis em comunidades, e cuja apreciação individualizada, meramente técnica e estilística da forma, não tem o alcance de abranger. Segundo Fish (1995), “[...] os significados não são propriedade de leitores fixos, estáveis e independentes, mas de comunidades interpretativas responsáveis tanto pela forma das atividades do leitor como pelos textos produzidos por essas atividades”⁵.

Uma comunidade interpretativa na definição de Fish constitui uma entidade pública e coletiva em que todos compartilham uma mesma estratégia de interpretação, visto que compõem um mesmo circuito social e utilizam operações mentais comuns de interpretação desenvolvidas em torno da instituição social da qual são parte.

Para a autora portuguesa Dionísio (2000, p. 93),

Fish localiza a origem dessas operações mentais nas instituições em que nos movimentamos. Estas instituições fornecem-nos as categorias de compreensão necessárias à interpretação de um texto (...) e explicam que os sujeitos sejam também eles vistos não como entidades independentes, mas como “construtos sociais” cujas operações são delimitadas por esses sistemas. Nessa medida, os sentidos, produtos das circunstâncias sociais e institucionais, nunca são produtos individuais, antes são pertença da comunidade interpretativa da qual aqueles construtos são uma função.

Jonathan Culler (1981 apud DIONÍSIO, 2000, p. 93), teórico literário norte americano, nomeia como “comunidades de leitores” o processo de significação em que os sentidos não são gerados pela individualidade dos sujeitos, na medida em que as normas interpretativas formalizam-se na interação social (*commerce*) e são fixadas pelas instituições sociais e seu acervo de referências situacionais.

⁵ Tradução nossa. No original: “Meanings are the property neither of fixed and stable and independent readers but of interpretive communities that are responsible both for the shape of a reader's activities and for the texts those activities produce”

Nesse diapasão, há que se levar em consideração os processos históricos determinantes na construção dos sentidos dos textos, especialmente dos textos literários, e, nesse sentido, fundamentais são as contribuições teóricas desenvolvidas pelo historiador francês Roger Chartier (2002, p. 101) em suas análises acerca da leitura literária subsidiadas sobretudo numa perspectiva social do ato de ler, em que o foco é “[...] reconstruir normas e regras, costumes em que todos estes milhões de atos singulares se situam e encontram seu sentido”.

Para Chartier todo processo de atribuição de sentidos deve ressentir-se de uma concepção estritamente textual, pautada exclusivamente na superfície interna do texto e que alcança tão somente as “intenções do autor”. Trata-se, portanto, de uma concepção que confronta o estruturalismo e que desconstrói os paradigmas da análise literária tradicional, cuja sobreposição universal do texto e do autor nos processos interpretativos não conseguem alcançar todas as mediações e intervenções socioculturais que subjazem a própria formação do indivíduo e que se extravasam em qualquer esfera de interpretação do mundo e das coisas (CHARTIER, 2002, p. 90).

Trata-se do rompimento com o ideário de universalização e abstração do leitor e da leitura para uma compreensão que abrange toda sua historicidade e toda a teia de relações estabelecidas com as comunidades sociais a que pertencem os indivíduos. Dessa forma, a significação dos textos associa-se às capacidades, aos códigos e às convenções de leitura próprios das diferentes comunidades e seu público leitor, tanto numa perspectiva sincrônica quanto diacrônica (CHARTIER, 1990a, p. 257).

Roger Chartier (1990a), e sua concepção historicista dos atos de leitura, ressalta que a diversidade de leituras se forma em torno dos códigos, convenções, regramentos, capacidade e caracterizações sociais que configuram dadas comunidades sociais e que estabelecem paradigmas de leitura no interior dessas comunidades.

Temos três formas de representação: a da corte, a da cidade e a do impresso ou livro; três relações com o mesmo texto; três públicos. Porque o público da corte não é o público urbano do teatro nem o público dos leitores, e mediante estas três formas, estas três relações, estes três públicos, temos a produção de sentidos diversos para a mesma obra. (CHARTIER, 1990a, p. 131).

Portanto, uma perspectiva histórico-social dos atos de leitura parte do reconhecimento dos paradigmas de leitura inscritos e validados por determinada comunidade leitora em dado momento histórico e lugar social, bem como nos aspectos de materialidade que envolvem os suportes em que os textos são veiculados. É nessa engrenagem que é gerada

toda a diversidade de “maneiras de ler”, e que pontua, por exemplo, o referencial interpretativo da leitura de textos bíblicos entre os puritanos do século XII e do protestantismo do século XIX (CHARTIER, 1990a).

O texto, portanto, vê-se tomado dessas intervenções (sociais, históricas e materiais) que dialogam, repercutem e designam os discursos que nele se desenvolvem. Isso porque, conforme o autor, realiza-se um processo de negociação social, ou *energia social*, em que o texto literário capta a poderosa energia das linguagens, dos ritos e práticas do mundo social. Não se trata de mera expressão, reflexo do social, mas de uma espécie de intercâmbio capaz de tornar a obra inteligível e comunicável (CHARTIER, 2007, p. 1-2).

E, nesse contexto, os sentidos se revelam não meramente pela imposição do superautor e do supertexto, mas por todos os atores e instituições sociais envolvidos no processo de confecção da obra literária. Chartier (2002, p. 101) busca dispersar a dicotomia até então difundida pela crítica e pela história literária do “[...] caráter todo-poderoso do texto e o seu poder de condicionamento sobre o leitor [...]”, para fazer emergir a liberdade do leitor a partir das convenções e paradigmas firmados no âmbito de sua comunidade leitora e das negociações elaboradas no contorno das relações sociais.

Os estudos de Chartier foram fundamentais para a construção de uma concepção de leitura e de escrita que leva em consideração os valores culturais subjacentes aos processos de significações e simbologias que o homem atribui a sua realidade, a si mesmo e às práticas sociais com as quais interage, de forma que os sentidos textuais se delineiam historicamente, a partir das representações e apropriações que se dão entre o indivíduo e sua realidade social.

Para o autor, as representações dizem respeito às “[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social [...]”, enquanto as apropriações distinguem os processos através dos quais “[...] é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 1990a, p. 24). É, portanto, da interface existente entre a apreensão do mundo social e os sentidos historicamente produzidos que se firmam as comunidades de leitores e seus repertórios de significação textual.

É com base nesse arcabouço teórico que o autor desenvolveu seus estudos acerca da história da leitura e da escrita, especialmente durante o Antigo Regime Francês, traçando o perfil dos leitores e de leituras que irrompiam a partir das interseções históricas, sociais e culturais das classes e grupos sociais daquela época, e que articulam normas e convenções de leitura para cada comunidade particularmente.

Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática de leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1998, p. 13).

Nesse contexto, os atos de recepção do texto pelo leitor contemplam um horizonte de expectativas mais alargado, na medida em que se vê entrecortado pelos condicionantes de sua comunidade leitora. Isso porque “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos [...]”, motivo por que “[...] uma história das maneiras de ler deve identificar as posições específicas que distinguem as comunidades e as tradições de leitura” (CHARTIER, 1990a, p. 13).

Para Aguiar e Bordini (2011, p. 242), a sociologia da leitura e a estética da recepção se aliam porque focadas na perspectiva do leitor, daí porque tratar de uma sempre pressupõe mencionar a outra:

Aproximamos sociologia da leitura e estética da recepção porque ambas as teorias deslocam a questão literária para o leitor, polo aqui privilegiado no exame do estatuto da literatura. Detendo-nos nas contingências exteriores, que relativizam o valor intrínseco de permanência dos textos no conjunto da sociedade, e analisando o interior dos discursos artísticos segundo as representações que trazem dos leitores implícitos e as possibilidades de leitura que promovem, procuramos dar conta, de modo um pouco mais abrangente, do complexo fenômeno que é a leitura literária.

A figura do leitor, nesse processo, rompe também com a percepção materialista de leitura, no qual é sujeito passivo que recebe os sentidos delimitados pela intenção autoral, demarcado nas ideias dispostas textualmente. Na medida em que o leitor é indissociável das representações e apropriações construídas na dialética das vivências sociais e históricas que à condição humana são inerentes, constrói sentidos e dialoga com as ideias do texto numa teia de significações que se dão nesse intercâmbio entre texto e vivência leitora, social e histórica, portanto, não meramente textual, rompendo-se assim com o ideal de supremacia autoral e do etnocentrismo da leitura.

A partir dessa concepção mais geral das comunidades leitoras, tem-se, portanto, que práticas e ambientes de leitura desenvolvem-se em torno de registros culturais e históricos das comunidades específicas nas quais estão inseridas. Assim, a escola, enquanto espaço de

desenvolvimento de capacidade leitora, revela-se como um importante agregador e gerador de comunidades leitoras, muito embora as metodologias de ensino, bem como os processos de formação de leitores no âmbito escolar, deem-se na contramão das comunidades ali delineadas, na medida em que os atos de leitura acabam por se desenvolver de forma mecanizada, geralmente adstritos ao sequenciamento didático dos manuais de leitura e de língua portuguesa, sem quaisquer referência à carga de historicidade do leitor.

A escola, espaço de desenvolvimento de competências em leitura, é uma instituição que se configura como uma comunidade voltada para o conhecimento, e, portanto, deve voltar-se para construção das comunidades interpretativas (FISH, 1995) ou comunidade de leitores (CULLER, 1980), especialmente quando se trata do texto literário, cuja carga de referência estética, de valores éticos, sociais e de nuances culturais se expressam em infinitas possibilidades de dizer e cujo compartilhamento leitor é atributo para ampliação de sentidos e, conseqüentemente, ampliação de percepções da vida e do mundo.

Dionísio (2000)⁶ discute o processo da construção escolar de comunidades de leitura para pontuar o espaço escolar como um dos lugares determinantes de formação de sujeitos leitores (sendo no contexto das aulas de Português que isso se realiza de forma mais específica), e, nessa medida, articuladora de seus instrumentais metodológicos e pedagógicos na consecução dessas comunidades.

É papel da escola, nesse sentido, ter em consideração que o sistema de significação do indivíduo pressupõe, sobretudo, os referenciais sociais que lhe são inerentes e dos quais os processos de formação de leitores não têm o poder de se alhear:

Detendo a escola um papel decisivo na criação de condições de acesso à leitura, na delimitação das estratégias de interpretação pública e colectiva que, caracterizando as práticas de leitura escolar, se tornam parte integrante das características dos sujeitos leitores que aí são formados, devem, no entanto, equacionar-se aquelas condições, estratégias e características no interior de um quadro mais vasto que lhes dá sentido: uma determinada conjuntura histórico-social que igualmente participa na definição e construção de leitores e das leituras, designadamente quando, por sua vez, cria condições para o exercício da leitura, atribuindo-lhes fins e definindo a sua relevância, estipulando princípios e práticas, criando uma “ordem de leitura” na qual fins e relevância não são apenas “benefícios” dos sujeitos individualmente considerados, mas, sobretudo, mais-valias sociais”.

(DIONÍSIO, 2000, p. 394)

⁶ “Maria de Lourdes da Trindade Dionísio. É Professor Associado na Universidade do Minho. Publicou 18 artigos em revistas especializadas e 26 trabalhos em actas de eventos, possui 13 capítulos de livros e 9 livros publicados. Possui 72 itens de produção técnica. Participou em 29 eventos no estrangeiro e 13 em Portugal. Actua na área de Ciências da Educação Nas suas actividades profissionais interagiu com 47 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos”. (PLATAFORMA DE GÓIS, 2018).

Nessa medida, os atos de leitura, mesmo a leitura reservada e intimista, não podem prescindir do repertório de condicionantes socioculturais, políticos e históricos que subjazem os sentidos dos textos, construídos, portanto, em torno de uma comunidade política e socialmente organizada. Portanto, significar o texto pressupõe a intervenção de toda essa carga de relações sociais.

Tornar-se e ser-se leitor não envolve apenas o domínio e mestria de uma técnica, mas envolve também uma forma de posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação dos sentidos dos textos. Este posicionamento, constitutivo da história pessoal de cada sujeito, é uma função de um processo social mais vasto que prescreve um conjunto de convenções sobre as possibilidades e impossibilidades inerentes às acções individuais e sociais da leitura. Nesta perspectiva, **leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída; o mesmo é dizer que nem sentidos nem práticas nem valores sobre a leitura podem ser dissociados daquelas condições em que a construção do leitor se processa.** (DIONÍSIO, 2000, p. 393, grifo nosso).

Sem embargo da proposição de Dionísio (2000), há que reconhecer a grande lacuna entre o discurso pedagogizante enformado nas diretrizes curriculares de língua portuguesa e nos procedimentos metodológicos para o ensino de língua e a construção de uma comunidade leitora escolar subsidiada numa compreensão leitora livre e engajada (lembrando aqui a concepção de leitor de Chartier), visto que submetida a um regramento interpretativo, como denomina a autora, que acaba desconstruindo a natureza histórica da concepção de leitura que se realiza a partir de uma comunidade de leitores (DIONÍSIO, 2000).

Portanto, práticas pedagógicas de leitura não devem perder referido foco, de forma que podem se desenvolver nessa perspectiva. Dionísio atenta para os caminhos dos manuais didáticos como instrumental de leitura de grande impacto na vivência escolar, visto que muitas vezes é o único instrumento pedagógico que possibilita o contato de alunos com livros e com a leitura, caracterizando-se como instituição ideal para formação de uma comunidade leitora que ultrapasse seus muros (DIONÍSIO, 2000).

Assim, estratégias estritamente pedagogizantes dos atos de leitura em sala de aula, especificamente nas aulas de Português, podem promover a distorção da formação leitora que desconsidera sua comunidade de leitores.

As características identificadas são condições para tornar os leitores em consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acríticos de esquemas convencionais, cuja posição é procurar nos textos os sentidos que outros postulam. Ler encontra-se, nestes manuais, reduzido a uma concepção muito restrita de compreensão; restrita

na medida em que compreender não significa, necessariamente, participar na construção dos sentidos textuais, mas fazer funcionar uma capacidade de identificação a propósito de um texto e, neste, de sentidos claramente delimitados e, por isso, frequentemente atomizados.

[...]

Aqui, as condições cognitivas e afectivas de alunos e professores – as suas experiências prévias de leitura, as concepções de uns e de outros sobre a importância da leitura e do papel da escola no seu ensino e promoção, as concepções dos professores quanto à função de regulação dos manuais, a forma como os alunos se relacionam com os saberes e as práticas escolares de leitura – são factores que, determinando as características do contexto em que se ensina e se aprende a ler [...], afectam significativamente as características das comunidades de leitores que a escola forma. (DIONÍSIO, 2000, p. 403-404).

Quer a autora assim evidenciar como a escola é receptora de uma comunidade cujas vivências leitoras foram se sedimentando a partir das histórias de vida e das heranças sociais e culturais recepcionadas até a conjugação com as leituras curriculares permeadas na vivência pedagógica.

Assim, na medida em que a escola e a aula de língua portuguesa levam em consideração toda a historicidade do indivíduo, a experiência com a leitura, especialmente com a leitura literária, passa a vir carregada de sentidos que fazem compreender a própria vida e suas múltiplas realizações humanas. A partir daí a escola possibilita também a ampliação dessa comunidade leitora e de seu universo de leituras, “[...] afetando significativamente as características das comunidades de leitores que [...] forma” (DIONÍSIO, 2000, p. 404).

O trabalho de Dionísio, como outrora mencionado, focaliza a construção das comunidades leitoras na escola a partir da intervenção e influência do manual (livro) didático e suas formas de apropriação metodológica e conceptual pelo professor e pela própria escola. Todavia, são fundamentais, cruciais, na compreensão da formação de leitores que prioriza a abordagem aqui delineada. Veja-se:

Se os objetivos do ensino de leitura visam à formação de sujeitos capazes de ter consciência dos seus esquemas mentais e, pelos textos, reorganizá-los, se visam tornar os alunos em sujeitos críticos, capazes de elaborar, expandir, construir e criticar; se as práticas escolares de leitura aspiram à construção de uma comunidade de leitores caracterizada por competências que estejam para além da capacidade de decodificar textos, só elas capazes de promover a assiduidade na leitura e, nesse sentido, permitirem aos sujeitos reconhecer e valorizar o seu estatuto de leitor, então, a análise conduzida obriga a repensar as condições a que são submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores. (DIONÍSIO, 2000, p. 404).

É necessário que a escola leve em consideração a intervenção das comunidades leitoras no processo de formação de leitores literários habituais, motivo pelo qual apresentamos os círculos de leitura como estratégia, *modus* operacionalizante, de um significado de leitura literária e de educação literária que se viabilizam no seio dessa comunidade leitora e que se expande a partir dela.

6 CÍRCULOS DE LEITURA

Enfim, são encontros dessa magnitude que alteram definitivamente as nossas vidas. Infelizmente, ainda que tarde, somente com uma boa distância temporal é que nos damos conta dessa desmedida magia. Isso acontece ao se fazer uma avaliação como um todo. Filosofar mesmo! Para quê? Por quê? É que vemos e constatamos que, somente com uma vida enriquecida pela leitura, adquirimos a capacidade de classificar e dar sentido à nossa própria vida. (BANAGGIA, 2016, p. 241).

Os círculos de leitura, pode-se ousar dizer, são universais e milenares; são receptivos aos mais diversificados contextos leitores: desde as castas de intelectuais e acadêmicos dos séculos passados até detentos em penitenciárias nas sociedades contemporâneas; referem engajamento e participação política e social, visto que, em muitas situações, foram criados para combater condições de opressão, de segregação e de restrição do conhecimento a grupos sociais minoritários.

Com esse lastro histórico e viés político têm favorecido a circulação da leitura e a formação de leitores em Literatura, de forma que invadiu o espaço escolar e as práticas pedagógicas que se permitem uma experiência leitora prazerosa e enriquecedora com textos literários.

Conhecer esse movimento e percurso dos círculos de leitura é preponderante para alargamento da visão de sua importância nos processos de formação de leitores literários no ensino fundamental, daí porque constituirão parte dos encaminhamentos desta pesquisa, sobre os quais discorreremos a seguir.

6.1 Circulando no tempo e no mundo – História e histórias dos Círculos de Leitura

Uma breve busca na internet é capaz de dar conta de milhares de blogs/sites de clubes ou círculos de leitura. No país inteiro, assim também no mundo, diversos são os clubes presenciais que se reúnem para conversar, discutir, debater os universos de tramas e histórias inscritos nos livros de literatura. São clubes de leitura de grupos autônomos ou institucionais, associados a empresas, livrarias, grupos profissionais, instituições ou organizações sociais.

A expansão é tão sensível que no dia 17/08/2017, o site do Jornal Folha de São Paulo publicou vasta matéria de Úrsula Passos (2017) acerca dos Clubes de Leitura, sua origem e evolução em todo mundo, dando-nos conta dos milênios já atravessados na prática de ler-com-o-outro, compartilhando ideias e sensações de leituras em círculos ou clubes de

leitura, como assim denominados.

A matéria noticia os idos do século XVIII como marco inicial de tais práticas, “[...] quando grupos puritanos americanos se reuniam para estudar a Bíblia, e aristocratas e burgueses franceses se encontravam em palacetes para ler livros e discutir as novidades intelectuais” (PASSOS, 2017, s.p).

Historicamente associado ao ideário do Iluminismo, grupos de intelectuais e militantes da Revolução Francesa reuniam-se nos salões dos grandes palacetes da época para discutir textos e obras literárias que transitavam naquele contexto, fato tão comum na época que serviu de cenário para uma das telas mais conhecidas de Lemonnier (1743-1824), cuja cena retratada descreve um grupo de cerca de 40 pessoas, entre as quais Montesquieu e Diderot, lendo e debatendo uma tragédia de Voltaire.

A partir de então os círculos ou clubes de leitura tomaram proporções as mais variadas no mundo inteiro. No Brasil, registra a reportagem em enfoque, não se têm registros ou dados específicos que quantifiquem hoje a ocorrência dos círculos. Não obstante, sabe-se haver uma infinidade de grupos reunidos para tal fim, seja presencialmente ou em sites e blogs na internet.

Experiências as mais diversas envolvem leitores em círculos de leituras literárias, de modo que abrangem desde grupos de estudiosos e críticos literários até clubes em penitenciárias, ONG’s, empresas, instituições, escolas etc. Registre-se, nesse diapasão, o Clube de Leitura do presídio feminino de Tremembé, criado em 2015 a partir de uma parceria entre a Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) e a editora Companhia das Letras, e que já foi responsável pela implantação de clubes de leitura em 12 presídios do Estado de São Paulo.

Importante destacar que o elemento motivador para participação no círculo era, preliminarmente, a Remição instituída pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) – que estipulou a redução de quatro dias de pena para cada livro lido. A remição era, portanto, o principal atrativo, mas a coisa foi mudando da perspectiva da compensação para o prazer de ler. Vejam-se os destaques da reportagem:

“Eu vim mais pela remição, mas depois me empolguei”, afirma Vilma Mariano de Toledo, 43.

A jornalista Teté Ribeiro, editora da "Serafina", da Folha, participou de encontro no grupo do presídio feminino de Tremembé, numa conversa sobre seu livro "Minhas Duas Meninas". "Cheguei achando que elas estavam ali por obrigação, mas saí com a certeza de que são leitoras mesmo, são curiosas", diz.

Dayse Edneandra Xavier Rodrigues, 31, que já gostava de ler, diz que pôde juntar o útil ao agradável: "Ler abre sua imaginação, você se emociona, chora, viaja, entra no livro". Luane Failar, 28, elegeu a HQ "Maus" como sua leitura favorita no clube. Ela não sabia nada sobre o Holocausto e os campos de concentração. "É chocante, está até agora na minha mente". (PASSOS, 2017, s.p).

Cosson (2014b), ao abordar o tema dos círculos de leitura como proposta didática para o letramento literário, relata também a experiência vivida em uma comunidade de leitores formada por um grupo de profissionais da saúde de hospitais associados ao Conselho de Humanidades do Maine, filiados ao programa intitulado "Literatura e Medicina: Humanidades no Coração da Assistência Médica", iniciado em 1997, que alcançou hospitais de todos os Estados Unidos, tendo inclusive se expandido para Argentina.

Para o coordenador do programa, Bonebakker (2003, p. 963 apud COSSON, 2014b, p. 136), os círculos de leitura favorecem o desenvolvimento de humanidades nas relações sociais e profissionais no ambiente hospitalar, pois "[...] ler e discutir literatura é uma oportunidade para expandir a compreensão da experiência humana da doença e da morte e desenvolver habilidades comunicativas" – perspectiva humanizadora que já apontamos nos textos de Antonio Candido (2004, p.18), por exemplo.

Nos Estados Unidos, os clubes de leitura têm grandioso impacto sobre o comportamento leitor dos cidadãos, tanto que se tem registrado, conforme dados da reportagem da Folha, que cerca de 5 milhões de cidadãos norte-americanos participam ou já participaram de um clube de leitura. E tem mais: "[...] pesquisa de 2015 da revista "BookBrowse" mostra que 57% das pessoas com mais de 25 anos que leem pelo menos um livro por mês participam de no mínimo um clube de leitura" (PASSOS, 2017).

Os créditos para tão grande profusão nos últimos vinte anos são atribuídos, em grande parte, à apresentadora americana Oprah Winfrey e a criação, em 1996, em seu programa de televisão, do Clube de Leitura Oprah's Book Club, que reunia celebridades, autores de obras e telespectadores em torno da leitura de uma obra literária. Os livros indicados por Oprah batiam recordes de vendas e impactavam significativamente o mercado editorial: "O primeiro livro escolhido por ela, "Nas Profundezas do Mar sem Fim", de Jacquelyn Mitchard, foi de 100 mil cópias para 915 mil. O segundo, "A Canção de Solomon", de Toni Morrison, de 300 mil para 1,39 milhão" (PASSOS, 2017).

O Oprah's Book Club foi um fenômeno literário no país e serviu de modelo e inspiração para a formação de diversos novos clubes, numa efusão de formação de leitores e de prazer pela leitura a que o pesquisador e professor do departamento de escrita e retórica da

Universidade da Flórida Central, R. Mark Hall, denominou “oprahfication of literacy” [oprahficação da leitura] (PASSOS, 2017).

Curioso é que se atribui ao Clube de Mulheres Leitoras dos Estados Unidos (“*women's club*”), o conhecido Sorosis, o papel de elo entre os clubes do século XVIII e os que se alastram na sociedade contemporânea que se apresenta hoje, isto porque originário de uma luta de gêneros que já se configurava em 1868, posto que a ideia de criação do Clube para leitura e debate de obras literárias e textos diversificados deu-se em razão da proibição imprimida às mulheres para que não participassem de círculos de estudos e debates masculinos.

Certo é que o Sorosis influenciou consideravelmente o surgimento dos diversos clubes femininos que lhe sucedeu, sendo considerado também um importante sinalizador da predominância feminina em clubes de leitura e a constatação, em redes de pesquisa, de um maior número de leitoras em relação ao universo masculino, como corrobora a reportagem da Folha de São Paulo (PASSOS, 2017):

Nos EUA, pesquisa do instituto Pew em 2013 atestou o que os clubes pareciam indicar: mulheres leem mais que homens. Segundo o levantamento, 82% das mulheres e 69% dos homens consomem ao menos um livro por ano. Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do instituto Pró-Livro, 56% dos brasileiros declararam ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à entrevista (de 2015) –59% das mulheres, e 52% dos homens.

Em 2014, a editora Companhia das Letras realizou pesquisa com 35 clubes de leitura em dez cidades brasileiras. Descobriu que 3 em cada 4 participantes eram mulheres. (PASSOS, 2017, s.p).

Outro dado importante concernente ao gênero dos leitores e fomentadores da leitura: um levantamento recente da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2015) faz significativa menção à forte associação existente entre a figura feminina e a leitura, posto que ressalta o papel incisivo da “mãe ou de responsável do sexo feminino” no processo de formação leitora dos filhos, visto que figura como a principal motivadora de leitura entre a faixa etária dos 05 aos 17 anos⁷, dados que se alinham à incisiva protagonização feminina na criação e desenvolvimento dos círculos de leitura no mundo.

Diz-se, inclusive, que os clubes femininos dessa época estabeleceram o formato dos clubes de leitura que se construíram ao longo dos séculos. Tem-se, portanto, que do século XVIII para os dias atuais, perpassando pelo fortalecimento dos “*women's club*”, a

⁷ Essa informação consta no “Quadro 1-Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura por faixa etária”, da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil-2015. (ZOARA, 2016).

evolução dos clubes de leitura se deu de forma tão vertiginosa que hoje já se espalham tanto no plano presencial quanto virtual.

Há ainda os clubes de leitura por assinatura, esses geralmente fomentados pelo mercado editorial, a exemplo do Círculo do Livro (1943-1989) e mais atualmente do TAG – Experiências Literárias e do Leiturinha, um clube de leitura destinado ao público infantil. Com a divulgação de obras que circulam via Correios, os clubes por assinatura têm somado um universo de mais de cem mil leitores cuja característica em comum primordial é o prazer de ler uma obra literária (canônica ou não) instigante e encantadora, a qual se adere pelo simples prazer que a estética literária proporciona.

Evidentemente, não é possível descrever pormenorizadamente todos os círculos de leitura que se desenvolvem hoje no Brasil, o que, inclusive, transformaria nossa pesquisa em mero levantamento quantitativo do fenômeno, desvirtuando o enfoque da formação de leitores em contexto escolar, a partir da construção de comunidades leitoras em círculos de leitura.

Certo é que se sabe, como afirma Yunes (1999, p. 21, grifo da autora), que “Ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações (hoje os leitores têm voz, antes não a tinham, como sabemos) para o estímulo intensivo da própria experiência de *dizer e dizer-se*”.

Nesse sentido, cabe-nos relatar uma das exitosas experiências investigadas em São Luís-MA - o Clube do Livro do Maranhão, que assim se caracteriza:

O Clube do Livro MA é um ponto de cultura (coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura). Atuamos na ilha (cidade de São Luís) desde 2010 e sempre estamos abertos a mais e mais clubistas. Promovemos eventos e encontros literários mensalmente, propomos leituras e debates, incentivamos o conhecimento sobre o universo dos livros, e divulgamos informações que competem a esse incrível mundo da leitura (CLUBE DO LIVRO MARANHÃO, 2018).

O Clube do Livro do Maranhão atinge um grupo bastante diversificado de leitores que se reúnem mensalmente (geralmente os encontros acontecem na Livraria Leitura) para compartilhamento e debate de uma obra literária previamente selecionada entre os participantes do clube.

Assim, a tônica principal do Clube é a realização dos círculos de leitura, a partir dos quais abre-se amplo debate sobre temas os mais instigantes possíveis, numa troca de leituras e sentidos que se debruça na intrigante relação existente entre as narrativas ficcionais e as peculiares situações da vida como ela é.

Em dezembro/2017, por exemplo, o Clube se reuniu para leitura da obra juvenil *O ódio que você semeia*, da autora americana Angie Thomas, oportunidade em que se debateu racismo, discurso de ódio e preconceito racial, além da violência enfrentada por jovens de periferia das grandes cidades do mundo. O livro, pela contemporaneidade da temática, já foi alvo de projeto de leitura na Escola Municipal Daniel Piza, no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2017), e foi eleito pelos clubistas como leitura de encerramento dos círculos de 2017:

Consciência, preconceito e ódio racial são os pontos de destaque no Clube de Dezembro, baseados no livro “O ódio que você semeia” (Galera Record), de Angie Thomas. Ao abordar discriminação e hostilidade, a autora também leva o leitor a outras violências de comportamento e estimula desconstruções sociais. O encontro culminará com uma confraternização, além da clássica dinâmica de fim de ano – um amigo invisível aberto ao público, em que basta levar um livro (novo) de que se gosta para participar da brincadeira. O evento será no sábado (16), às 15h, na Livraria Leitura do São Luís Shopping (Avenida Professor Carlos Cunha, 1000, Jaracati – São Luís/MA). Ao público é sugerido um “look do dia” vermelho em apoio à Campanha Nacional de Prevenção ao HIV/Aids. (CLUBE DO LIVRO MA, 2018, s.p).

Figura 1 – Cartaz lançamento do livro.



Fonte: Clube do livro MA (2018).

O Clube do Livro do Maranhão, como já referido, tem como atividade principal a realização dos círculos de leitura, e a partir deles, de sua existência e efetividade, promove diversificadas atividades culturais de leitura e formação leitora, a exemplo do Projeto Literatura Mútua, realizado no período de 2016 a 2017, com o fito de reunir escritores e leitores para “rodas de conversa sobre experiências de leitura e escrita” (CLUBE DO LIVRO MARANHÃO, 2017):

Após 17 meses de atividades literárias o projeto Literatura Mútua anuncia o encerramento de suas rodas de conversas mensais. Idealizado e mediado pela jornalista Talita Guimarães, o Literatura Mútua reuniu escritores contemporâneos (publicados ou não) em rodas de conversa sobre experiências de leitura e escrita. De agosto de 2016 e dezembro de 2017, em São Luís, o projeto sem fins lucrativos realizou 44 edições com 26 escritores em rodas de conversa distribuídas por 05 espaços parceiros: Galeria Trapiche, Feira do Livro de São Luís, Biblioteca Municipal do Bairro de Fátima, Centro de Ensino São Cristóvão e Livraria e Espaço Cultural AMEI. Entre poetas, cronistas, romancistas, cordelistas, documentaristas, pesquisadores, jornalistas e dramaturgos, participaram do projeto Felipe Castro (MA), Sabryna Mendes (MA), Jônatas (MA), Júlia Emília (MA), Thalita Rebouças (RJ), Ferréz (SP), Duda Veloso (MA), Igor Nascimento (MA), Gustavo Lacombe (RJ), Zema Ribeiro (MA) Manu Marques Barbosa (MA), Laísa Couto (MA), Elizeu Cardoso (MA), Dyl Pires (MA), Thayná Rosa (MA), Aurora da Graça (MA), Beto Scanssete (MA), Jaqueline Moraes (MA), Déa Alhadef (MA), Fernando Abreu (MA), Jorgeana Braga (MA), Lúcia Santos (MA), Frederick Brandão (MA), Sharlene Serra (MA), Rose Panet (PB) e Júnior Lobo (MA).

“O grande objetivo do LM foi aproximar autores e leitores em um ambiente de escuta e partilha. Nesse sentido, sinto que a missão foi cumprida com êxito porque tivemos a chance de conversar com vários perfis de autores e principalmente leitores, dos mais maduros aos mais jovens em formação, descobrindo o que os interessam quando se trata de leitura e escrita”, avalia Talita Guimarães. (CLUBE DO LIVRO MARANHÃO, 2017).

Tem-se então que os Clubes (Círculos) de Leitura podem ser importante vetor na consecução de atividades e perspectivas variadas para produção de leituras e na formação de leitores, o que, inclusive, torna-se bastante viável quando inserido no ambiente escolar, em que o caráter pedagógico e curricular é inevitável, porque intrínseco ao processo de escolarização, como atesta Soares (2011, p. 21). E, nesse sentido, o Clube de Leitura do Maranhão denota, portanto, exitosa experiência de círculo de leitura em São Luís.

Diante do cenário apresentado, e considerando a existência secular dos Círculos de Leitura, além de sua expansão e alcance no que tange ao envolvimento de leitores de diferentes grupos sociais e comunidades leitoras, não se pode negar sua efetiva contribuição no processo de formação de leitores, motivo por que pode ser recepcionado nas práticas pedagógicas que pretendem estimular a leitura, a criatividade e o espírito crítico, especialmente nas séries finais do ensino fundamental, visto que tão violadas de seu direito de ler literatura, como assevera a professora De Maria⁸:

⁸ A professora Luzia de Maria Rodrigues Reis é doutora em Letras pela USP, professora da Universidade Federal Fluminense e autora de 16 livros, dentre eles “O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?”. É também criadora e fundadora do jornal-revista *PRAvaLER* e da Revista *Informação Pedagógica* do Programa do CIEPS-Darcy Ribeiro, ambas revistas destinadas à formação de leitores, especialidade da autora há mais de trinta anos e que a tornou conselheira vitalícia da Fundação Darcy Ribeiro. Extraído de <www.luziademaria.com.br>. Acesso em: 02 dez. 2017.

Por que, se as histórias e narrativas sempre estiveram presentes nas mais distintas sociedades, se elas têm se mostrado eficazes até mesmo no mundo dos negócios, por que a escola utiliza tão pouco esse poder? Por que será que estudantes têm um índice maior de leitura durante as séries iniciais, do 1º ao 5º ano, diminuem o ritmo de leitura no período que vai do 6º ao 9º ano e chegam ao ensino médio praticamente afastados da leitura? Quem acompanha as discussões sobre leituras ou observa os resultados das pesquisas no país, ou simplesmente conhecem a realidade da maior parte das escolas brasileiras, sabe que é real o que estou afirmando. Pelo que tenho observado, desconfio que a justificativa para essa queda no interesse dos estudantes pela leitura tem a ver exatamente com as histórias e narrativas, com a sua presença e a sua ausência. (REIS, 2016, p. 39).

Nessa esteira é que acreditamos numa proposta de leitura literária a partir da efetivação de Círculos de Leitura em turmas do ensino fundamental – 2º ciclo.

Então, sigamos para a escola...

6.2 Clubes de Leitura e Formação de Leitores – Circulando na escola... transpondo seus muros

Se é certo que a experiência literária em clubes, círculos, comunidades de leitura, tem envolvido uma diversidade de indivíduos que, a par de suas histórias pessoais, comungam vivências e valores que se moldam no constructo social do qual fazem parte, é importante notar que essas práticas não excluem ou minimizam a importância, principalmente no contexto brasileiro, do processo de formação leitora na escola, uma vez que, como assevera Dionísio (2000, p. 44), muitas vezes esta é o único espaço que possibilita o contato de alunos com livros e com a leitura, caracterizando-se como instituição decisiva para formação e/ou consolidação de uma comunidade leitora que ultrapasse seus muros.

Ademais, se considerarmos que a interação leitora experimentada em círculos de leitura tem somado saldo bastante positivo na formação das relações interpessoais e sociais envolvidas nas leituras compartilhadas, assim como na formação humanizante de cada um individualmente, há de fato que se questionar porque não têm as escolas institucionalizado, no cotidiano das práticas de leitura, sua construção para o desenvolvimento de experiências permanentes de leitura do texto literário e de educação literária.

A indagação apresentada só pode encontrar efetividade na *práxis* escolar se entendermos a importância dos círculos para a formação de leitores de literatura, quais pressupostos teóricos fundamentam a pertinência de sua aplicação, além das contribuições que o compartilhamento de leituras podem repercutir nos processos políticos e pedagógicos da formação de leitores.

Considerando que nesta perspectiva o ato de leitura se dá coletivamente e tem contornos definidos nos referentes históricos, sociais e culturais que se alinham e realizam-se no interior de grupos específicos, pressupostos teóricos relacionados à função social têm forte ressonância nesta seara. A partir desta corrente, discute-se qual o papel da leitura para o desenvolvimento da vida em sociedade e, por via mesmo direta, de que forma é concebida como instrumento indispensável para a formação da cidadania, para a formação de um leitor que reconhece seu papel na sociedade e que, por isso, sabe a importância da leitura para a compreensão de sua condição social, pois sua visão de mundo tem um alcance que lhe permite essa compreensão.

Evidenciando o caráter social da leitura e suas implicações na formação do leitor literário, Dionísio (2000, p. 29-32) confronta teorias que se dissociam quanto à preponderância da leitura para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. A autora informa que, apesar de muitos autores defenderem a vertente de que uma sociedade letrada é aquela que também apresenta maior potencial econômico, já se tem como unânime a ideia da dissociação entre leitura e altos padrões de economia, na medida em que “[...] esta relação, (...), é extremamente complexa e depende mais do modelo social do que da aquisição desta competência de comunicação” (DIONÍSIO, 2000, p. 30).

De outro modo, no que tange à relação entre leitura e desenvolvimento social, a autora evidencia um particular consenso no entendimento de que a leitura é vetor essencial na formulação de instrumentais que permitam ao indivíduo o exercício da cidadania, de acesso ao trabalho, da apropriação de bens culturais e, nesse entorno, exerce peculiar interferência para uma tomada de consciência dos processos de exclusão social (DIONÍSIO, 2000). Para a autora, a formação leitora não é capaz de por si só promover a inclusão social, mas é construtora de visões de mundo, ampliando horizontes e concepções que possibilitam ao indivíduo questionar sua condição em sociedade, motivo por que a formação de comunidades leitoras configura-se fundamental na consecução de uma atitude leitora enredada na condição social dos sujeitos.

Yunes (1999, p. 21, grifo da autora) afirma que esse movimento de conscientização de si e de seu entorno social desenvolvido em torno da leitura é plenamente reforçado nos atos de leitura em círculo:

O Círculo de Leitura, por fim, põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história.

Colomer (2007, p. 143-158), no capítulo “Ler com os outros”, reforça também o papel socializador da leitura compartilhada, ressaltando a fulcral importância da escola na formação de comunidades de leitura desde os primeiros anos de escolaridade do aluno, como prática fortalecedora do prazer pela leitura.

Nos distintos aspectos que tratamos até agora, “compartilhar os livros” foi uma ideia que surgiu de forma reiterada. Temos aludido, por exemplo, ao fato de que ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas”. (COLOMER, 2007, p. 143).

Segundo Colomer (2007, p. 147-153), a escola deve estabelecer redes horizontais e verticais de leitura em comunidade, de forma que a experiência leitora possa abarcar o máximo possível de livros e estilos literários, possibilitando assim a definição de gostos, a enunciação de juízos de valor e de padrões de comparação que deem ao leitor habilidades no desenvolvimento de opiniões e de percepção da qualidade do texto.

Em redes horizontais, os alunos compartilham leituras com as quais se identificam pela linguagem de seu tempo e de sua geração de leitores. Para a autora é indispensável que os alunos se sintam envolvidos com o texto porque nele se revela a sua própria história, de seu tempo e de seu entorno social.

Mas, em outra via, sabemos que não se pode desconsiderar o contato com o diferente (em contexto, em linguagem), nem sonegar a tradição cultural e literária. Nesse sentido, portanto:

A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. Sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver num lugar de eterno presente, em que tudo se esquece de imediato (COLOMER, 2007, p. 152).

Formam-se, assim, as redes verticais, que tem como expoente os clássicos universais para não perder de vista que “[...] o cânone, [...] seja o infantil ou o adulto, deve se ver sempre como um conjunto vivo e cambiante” (COLOMER, 2007, p. 154).

Em redes horizontais ou verticais, a interação estabelecida pelos alunos em torno da leitura compartilhada de obras literárias deve ser impulsionada pela escola que carrega em si a

[...] função escolar de criar referentes de coesão cultural estáveis entre as gerações. Trata-se de uma função decisiva porque, realmente, a perpetuação de um título ou outro no imaginário coletivo se acha em grande medida nas mãos dessa instituição (COLOMER, 2007, p. 157).

Cosson (2014b) também dedicou uma de suas obras ao trato das comunidades leitoras e suas contribuições para o letramento literário na escola e fora dela, pois a formação de uma competência leitora individualizada é antecedida sempre do repertório sociohistórico e cultural que os indivíduos amontoam ao longo de suas experiências de leitura: “[...] a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal” (COSSON, 2014b, p. 139).

Na prática das comunidades de leitores, o autor destaca os círculos de leitura como eficiente instrumental para uma adequada escolarização da literatura dado a sua capacidade de promoção do diálogo em torno do texto, de apropriação da obra em sua integralidade, sem fragmentação, pela análise literária que se fixa no investimento estético e artístico da obra literária e que não se limita, portanto, na delimitação formal ou linguística da linguagem literária.

Por fim, porque os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada – de certa forma, um círculo de leitura tem os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localiza como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional (Freire, 1983). É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados na escola, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor. (COSSON, 2014b, p. 139).

Cosson (2014b) didatiza a formação dos Círculos de Leitura, sistematiza sua criação, seus elementos constitutivos mais relevantes, delinea modelos com ênfase no proposto por Harvey Daniels⁹ (2002), faz breve percurso sobre clubes de leitura reais e

⁹ Especialista norte-americano em formação de leitores e fundador de clubes de leitura em diversas escolas públicas dos Estados Unidos, Harvey Daniels é autor de diversos livros na área, dentre eles: *Comprehension & Collaboration: Inquiry Circles in Action*, *Mini-lessons for Literature Circles*, “Literature Circles: Voice and Choice” in *Book Clubs and Reading Groups*. O modelo e estruturação dos círculos de leitura propostos pelo autor são hoje utilizados em propostas de leitura literária ligadas a essa vertente, dentre elas as difundidas por Rildo Cosson na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário*.

virtuais e ainda em programas oficiais de fomentação às comunidades de leitores em círculos de leitura, como o do sítio do Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e da Biblioteca Pública de Guadalajara, na Espanha.

Nessa perspectiva, imprescindível destacar alguns dos inúmeros projetos de leitura desenvolvidos em escolas do Brasil e do mundo, formulados em torno da efetivação de Círculos de Leitura e da fomentação dos pressupostos teóricos das comunidades leitoras como referencial teórico indispensável na formação do leitor de literatura no contexto escolar.

A exemplo, importa ressaltar o Projeto Círculos de Leitura desenvolvido pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, uma organização não governamental destinada à realização de “[...] pesquisas, debates públicos e ações sociais que propõem soluções para os problemas institucionais do Brasil e da América Latina” (INSTITUTO BRAUDEL, 2017).

O Instituto Braudell foi criado em 1987, na cidade de São Paulo, por um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, objetivando o estabelecimento de “[...] formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento humano na América Latina” (INSTITUTO BRAUDEL, 2017). Paralelamente a sua atividade fim, o Instituto mantém o projeto de círculos de leitura em escolas públicas da periferia de algumas cidades do Brasil.

O projeto teve seu ponto de partida no ano de 2000 em uma escola pública municipal da periferia de Diadema-SP, cidade com maior índice de violência do estado. Em 2002, o projeto já havia alcançado mais de 400 alunos da rede pública, tendo se difundido para o município de São Bernardo do Campo. Em 2003, o projeto se expandiu para rede pública estadual e hoje já “[...] ampliou sua parceria com mais de cem escolas da rede pública dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais, tendo beneficiado cerca de 28 mil alunos” (INSTITUTO BRAUDEL, 2017), o que lhe conferiu o título de maior projeto de Círculo de Leitura desenvolvido em escolas no Brasil, rendendo-lhe o Prêmio IPL – Retratos da Leitura 2017, do Instituto Pró-Livro.

Há que se ressaltar, além dessas iniciativas em larga escala propostas por grandes empresas privadas, algumas outras experiências exitosas na esfera educacional nesse segmento, quais sejam:

Yunes (2014, s.p) registra os círculos de leitura do Projeto PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), desenvolvido entre os anos de 1992 a 1996, como vetor primordial na formação docente para expansão de círculos de leitura em escolas brasileiras e enfatiza os efeitos peculiares que a leitura compartilhada assoma para formação de leitores:

Uma prática que o Proler desenvolveu, a dos círculos de leitura, com um leitor-guia, foi bastante fundamentada e comprovada pelo país afora nas últimas décadas, para ajudar a dar voz aos pensamentos que tomam corpo diante de uma leitura compartilhada. Mesmo leitores que não perderam o laço com o livro, com o cinema, gostam de estar reunidos para ler/ver e trocar ideias sobre obras de horror, de cavalaria, de biografias, entre outros gêneros. Alguém lê em voz alta, depois que todos leram uma vez silenciosamente, e começam as inflexões de voz e as pausas que vão devolvendo à letra morta seu sopro de vida. A palavra dança nos ouvidos, as memórias assomam, as entrelinhas crescem e o imaginário desperta. Com a vantagem que não dá o contador, de poder interromper, comentar... A leitura compartilhada nunca vai desaparecer, mesmo para quem lê aparentemente sozinho no recôndito escolhido: ele lê com muitos outros (livros, autores, filmes, obras, leituras...) que lhe fizeram caminhar até uma prática autônoma de ler.

Os círculos de leitura do PROLER foram criados com vistas à formação docente para o trabalho com círculos de leitura em escolas, subsidiando teórica e metodologicamente sua consecução.

Na esteira da formação docente, elenca-se também o Projeto “Círculos de Leitura – Práticas de Leitura com Professores da Zona Rural de Bahia”, desenvolvido pela professora Maria Helena da Rocha com professores dos municípios baianos de Antonio Cardoso, Santanópolis e Candeias, e “cujo objetivo era aproximar esses professores do texto literário”. (BESNOSIK, 2003, s.p).

Registre-se ainda o trabalho dos portugueses Azevedo e Martins (2011) delineado no artigo “Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura”, cuja pesquisa se destinou à apresentação de uma “[...] experiência de promoção leitora através da actividade do clube de leitura” realizada entre os anos de 2007-2008, através de uma “[...] metodologia de investigação-acção, tendo sido implementada em quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, representativas do universo de um agrupamento de escolas” (AZEVEDO; MARTINS, 2011, p.1).

Pode-se ainda ressaltar a profusão de teses acadêmicas destinadas à implementação de círculos de leitura na educação básica, com destaque para o trabalho da ludovicense Priscila da Conceição Viégas, referenciado no artigo “Caminhos para o letramento literário: ‘tecendo’ práticas em uma comunidade de leitores”, que desenvolveu círculo de leitura em uma turma de ensino médio de escola da rede pública de São Luís-MA, com a produção de *fandons*:

Ao projeto Clube da Leitura interessou a seleção de alunos que estivessem cursando o 1º ano do Ensino Médio devido a esse público alvo ainda não manter uma relação efetiva com o universo literário. Este estudo tem como objetivo relatar resultado de investigação acerca da formação de leitores a partir do desenvolvimento de um Clube da Leitura, apontando os fundamentos do letramento literário a uma comunidade de leitores, as práticas leitoras como incentivo à leitura em grupo, as formações metodológica e docente e, ainda, a apropriação e a produção de sentido da leitura literária com a utilização do sistema literário digital conhecido como *fandom* (VIÉGAS, 2016, p. 309-310).

O Mestrado Profissional em Letras também já contemplou referida temática através da proposta pedagógica perquirida pela mestre Aíla Kelma de Sales (2015) na dissertação intitulada “A formação de leitores a partir dos círculos de leitura e com o auxílio da oralidade: uma abordagem sociointeracionista”, defendida em 2015, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e desenvolvida em uma turma de 7º ano de uma escola pública do município de Caraúbas-RN, cujas “[...] análises revelaram que há existência de uma relação bastante acentuada entre a oralidade e a formação do leitor, (...) o que tornou possível a realização dos círculos de leitura” (SALES, 2015, p. 9).

Finalizando os relatos, imprescindível citar o Clube do Livro desenvolvido pela professora Luzia de Maria Rodrigues Reis e que deu origem à obra “O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?”, publicado após reencontro com 25 alunos da escola Liceu Nilo Peçanha, localizada em Niterói-RJ, reencontro alinhado após entrevista concedida no Programa do Jô, no qual falou acerca do processo de formação de leitores no Brasil e de como o Clube do Livro possibilitou o desvendamento da literatura e da formação leitora dos alunos, no ano de 1987, naquela escola.

Em verdade o Projeto do Clube teve seu início em 1982 como atividade extracurricular desenvolvida na escola e como parte das investigações da autora para dissertação de Doutorado. Em 1987, o *boom* do clube se deu quando foi remanejada para ministrar aulas de literatura em uma turma do 2º ano do ensino médio (antigo segundo grau), ocasião em que, através dos círculos de leitura realizados em sala de aula, embrenhou os alunos nas veredas do prazer da leitura literária a ponto de lerem mais de dez livros por ano, como atestam relatos da autora e dos próprios alunos transcritos na parte final do Capítulo 3, numa vivência leitora que demarcou uma efetiva mudança de atitude diante do mundo e de si mesmo:

Uma menina de nome Simone – que ninguém conseguiu localizar – encantou-se com o livro *Viva o povo brasileiro* e quis comprá-lo. E, por mais surpreendente que seja, este foi o primeiro livro que leu em sua vida. No dia da visita de João Ubaldo, eu a chamei para que pudesse contar isso. E ela foi contando que, depois de ler aquele livro e dezenas de outros, estava mais fácil compreender os textos dos jornais, estava mais fácil compreender as questões das provas, mesmo de outras disciplinas, mais fácil conversar com as pessoas, mais fácil se fazer entender, mais fácil ter novos amigos... e ela foi num crescendo e disse: “Olha, pra falar a verdade, ficou mais fácil até namorar! Porque antes eu era muito boba, não tinha assunto, não sabia nunca o que dizer. Hoje eu sinto que sou uma pessoa muito mais agradável, uma pessoa melhor. Acho que eu me tornei uma pessoa mais bonita”. Confesso que esse foi um dos momentos mais emocionantes da minha vida na interação com aluno. (REIS, 2016, p. 211).

Trata-se de uma experiência empreendedora de recepção estética da obra literária que culminou com a construção de um projeto efetivo de educação literária que transpôs os muros da escola, na medida em que proporcionou uma introjeção significativa da arte literária na vida daqueles clubistas escolares.

A proposta metodológica do Clube do Livro difundido por De Maria na obra *O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?* – vencedor do prêmio Literário Nacional Pen Clube do Brasil, categoria ensaio, 2011 – originou-se das atividades realizadas nos anos 80 no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, e hoje é recepcionada em círculos de leitura realizados no país. Algumas propostas presentes no livro serão cotejadas em nossa proposta de intervenção.

Por tudo que vimos dizendo, vê-se que a formação de comunidade de leitores e sua efetivação prática em círculos de leitura constitui-se como uma via fundamental para a implantação de uma educação literária no ensino fundamental, pois nesta perspectiva busca-se a formação não de um “leitor ideal”, aquele que se apropria de competências e habilidades leitoras a partir da introjeção de regras e estilos privilegiados pela crítica literária mais tradicional, mas, pretende-se, especificamente, encaminhar os alunos para vivências e compartilhamentos da linguagem literária que se constroem a partir das relações sociais que lhes rodeiam, das convenções sociais que mobilizam a construção dos textos literários, visto que não se pode prescindir, na perspectiva da educação literária, das imbricações socioculturais que sedimentam as práticas sociais de leitura e de escrita.

Rouxel (2014, p. 27, grifo nosso) reforça, nesse sentido, a importância das comunidades interpretativas difundidas em sala de aula:

Finalmente, na sala de aula constituída em comunidade interpretativa se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. **O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência.**

Assim, tem-se a liberdade do sentido em sobreposição à ditadura da forma. O indivíduo vê-se livre para significar o texto, pois vivencia uma leitura literária dialogada, tecida nos sentidos das vivências comunitárias, das práticas sociais e respaldada nas convenções literárias demarcadas socialmente, em critérios e preferências de ordem cultural definidos em grupos sociais.

É, portanto, com base nesses pressupostos, que se entende que o estudo do texto literário no ensino fundamental não deve vir marcado pelo regramento da forma e da solução precisa e unívoca do sentido, mas pela liberdade estética da arte literária mobilizadora de uma condição leitora que se perpetua para além da prática meramente escolarizada, como sustenta Rouxel (2014, p. 22): “[...] a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade”.

Na diretriz da comunidade de leitores externado em círculos de leitura, a experiência estética parte do indivíduo que lê com o outro suas vivências e crenças e realidades de vida nas aparições que o texto literário lhe traz e a partir daí cria uma cumplicidade com a literatura que se transpõe do coletivo para o individual, marcando o gosto pela leitura literária. Sob esse entendimento, Cosson (2014b, p. 136 e 137) arremata afirmando que “[...] é isso que todos nós aprendemos quando praticamos a leitura literária. É isso que busca oferecer um círculo de leitura”.

6.3 Estruturação teórica e metodológica para realização de Círculos de Leitura

Os círculos de leitura efetivados em comunidades leitoras possuem um esquema de realização que se encontra balizado no referencial teórico que discorre sobre a matéria.

A proposta aqui apresentada pretende amparar-se em tais esquemas, haja vista que constituem a coluna dorsal para construção de uma comunidade de leitores de literatura que não se respalda em atividades aleatórias, descompromissadas com uma política de educação literária na escola, visto que estruturada por um eixo teórico que a subsidia e fortalece sua efetividade para uma formação leitora em literatura.

Reis (2016, p. 206) enfatiza o engajamento profissional estabelecido na realização dos círculos de literatura, imprescindíveis para o afastamento do olhar desconfiado, do pronunciamento pejorativo e escarnecedor geralmente destinado a quem se debruça na arte literária.

Um ponto importante a ser salientado, que por certo teve grande importância no envolvimento daqueles alunos com a proposta, é que joguei por terra essa ideia da leitura como um *hobby*, simples divertimento, algo sem importância, passatempo gratuito e inofensivo. O prazer da leitura, em certo nível, é um prazer intelectual, é a cumplicidade de um sorriso irônico, a surpresa diante de um olhar novo, inaugural.

Portanto, entendemos que qualquer proposta de leitura literária em círculos de leitura deve se apresentar alicerçada e consubstanciada numa vertente metodológica e teórica que imprima uma sistematização e organização dos encontros literários. E nessa esteira, lançaremos mão das diretrizes apresentadas por Harvey (2002 apud GIROTTO; SOUZA, 2010), Cosson (2014b) e Yunes (1999), além das vivências apresentadas por Reis (2016).

Entretanto, é necessário esclarecer que algumas adaptações deverão ser feitas, isto porque há que se considerar a realidade fática com a qual lidamos na pesquisa dispendida, bem como a sua natureza, o que deve culminar com a propositura de uma dinâmica que carregue um diferencial para o processo de envolvimento dos alunos em uma prática de fruição do texto literário no contexto da comunidade investigada.

Cosson (2014b, p. 140), por exemplo, ressalta que “[...] um dos modelos mais bem-sucedidos de círculos de leitura é aquele proposto por Harvey Daniels (2002), sob a denominação de círculo de literatura”. É este Daniels (2004) que, em *Mini lessons for Literature Circles*, apresenta algumas orientações fundamentais para formação dos círculos de leitura em contexto escolar:

What happens we translate this simple literacy practice of adult reading groups to the educational setting? In school, we define literature circles (interchangeably called book clubs or reading groups) as small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same article, poem, book, or novel and talk about it with each other. These groups can be organized in a variety of ways, but we try to stay close to the adult reading group model. These are the consistent elements:

- Students choose their own reading materials.
- Small groups (three to six students) are formed based upon book choice.
- Grouping is by text choices, not by “ability” or other tracking.
- Different groups choose and read different books.
- Groups create and meet on a regular schedule.
- Members write notes that help guide both their reading and their discussion.
- Discussion questions come from the students, not teachers or textbooks.
- Teacher-led-mini-lessons serve as bookends, before and after meetings.
- The teacher does not lead any group, but acts as a facilitator, fellow reader, and observer.
- Personal responses, connections, and questions are the starting point of discussion.
- A spirit of playfulness and sharing pervades the room.

- When books are finished, groups share highlights of their reading with classmates through presentations, reviews, dramatizations, book chats or other activities.
- New groups form around new reading choices, and another cycle begins.
- Assessment is by teacher observations and student selfevaluation. (DANIELS, 2004, p. 3-4)¹⁰

Harvey Daniels (2004) reafirma, portanto, a possibilidade de criação de círculos de leitura no ambiente escolar como uma prática de educação literária que possui uma estruturação definida didaticamente. Nesse sentido, apresenta três elementos necessários à sua estruturação, quais sejam: 1) a caracterização dos participantes; 2) as miniaulas (*mini-lessons*); 3) e a socialização e avaliação das atividades.

Cosson (2014b) sumariza a caracterização dos participantes propostas por Harvey Daniels em seu livro *Literature Circles: Voice and Choice in Books Clubs and Reading Groups* (2002), apresentando as funções atribuídas a cada um deles e definidas nas seguintes categorias:

- a) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas (...);
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo (...);
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

¹⁰ O que acontece quando traduzimos essa simples prática de letramento em grupos de leitura dirigida a adultos para o ambiente educacional? Na escola, definimos círculos da literatura (indubitavelmente chamados de clubes de livros ou grupos de leitura) como pequenos grupos de discussão liderados por pares, cujos membros optaram por ler o mesmo artigo, poema, livro ou romance e falar sobre isso entre si. Esses grupos podem ser organizados de várias maneiras, mas tentamos nos aproximar do modelo de círculos de leitura para adultos. Estes são os elementos caracterizadores:

- *Os estudantes escolhem seus próprios materiais de leitura.
- *Grupos pequenos (três a seis alunos) são formados de acordo com a escolha do livro.
- *Agrupar e escolher de acordo com o tipo de texto, não por "habilidade" ou outro direcionamento.
- *Diferentes grupos fazem a sua escolha e leem diferentes livros.
- *Os grupos são criados e passam a se encontrar em um horário regular.
- *Os membros fazem anotações que ajudam a orientar tanto a leitura quanto a discussão. As discussões provêm dos alunos, não dos professores ou dos livros didáticos.
- *As miniaulas conduzidas por professores servem como roteiros, antes e depois das reuniões.
- *O professor não lidera nenhum grupo, mas atua como facilitador, leitor e observador.
- *As respostas, conexões e perguntas são o ponto de partida da discussão.
- *Um espírito de brincadeira e partilha permeia a sala.
- *Quando os livros são finalizados, os grupos compartilham destaques de sua leitura com os colegas de classe através de apresentações, resenhas, dramatizações, com bate-papos ou outras atividades.
- *Novos grupos são criados em torno de novas escolhas de leitura e outro ciclo começa.
- *A avaliação é feita a partir das observações dos professores e autoavaliação do aluno. (Tradução nossa).

- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes. (DANIEL apud COSSON, 2014b, p. 142-143).

O autor adverte, entretanto, que nem sempre será necessário preencher todas as funções descritas, bem como pode o círculo criar novas categorias de funções, de acordo com a contextualização da leitura.

No que diz respeito às miniaulas, Daniels (2004, p. 4) adverte: “*Teacher-led-mini-lessons serve as bookends, before and after meetings*”¹¹. Assim, aos professores cabe a realização de pequenas explicações sobre questões teóricas e organizacionais que envolvem o ato de leitura em uma comunidade de leitores e que podem versar sobre: habilidades sociais, estratégias de leitura e análise literária. (COSSON, 2014b, p. 144).

As questões relativas às habilidades sociais devem incidir sobre valores comportamentais que envolvem: saber ouvir, aguardar seu momento de fala, interagir em grupo de forma cortês, compreender uma opinião adversária, dentre outras situações que podem emergir no calor dos encontros e das interações sociais realizáveis neste contexto.

Considerando o contexto de indisciplina que ferve o cotidiano escolar atualmente, assim como a efetivação de um círculo composto por mais de trinta alunos na faixa etária entre 11 a 13 anos, não há dúvida da constante evocação das questões de habilidades sociais, cujo propósito é estabelecer um código de ética para participação no grupo e, conseqüentemente, para uma harmonização do ambiente leitor.

Já as estratégias de leitura fazem-se indispensáveis na medida em que articulam o pensamento para o processamento cognitivo da leitura. Sob a perspectiva da metacognição, o leitor opera mecanismos conscientes para o entendimento dos sistemas de interpretação e compreensão textual, desde que se aproprie destes mecanismos para acioná-los em cada ato de leitura.

A proposta de intervenção apresentada na presente pesquisa evidenciou as estratégias gerais de leitura teorizadas por Solé (2014, p. 73), quais sejam: “[...] definição dos objetivos de leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência, resumo”.

A autora reforça que “[...] O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 2014, p. 72), o que, portanto, sobrepõe a figura do professor/mediador para propiciar ao aluno conhecimento e operacionalização das estratégias indicadas e que podem ser explanadas através das

¹¹ “As miniaulas dirigidas pelos professores servem de suporte, antes e depois das reuniões”.

miniaulas.

Na esteira da teorização proposta por Solé (2014), Souza e Girotto (2010) elencaram um conjunto de estratégias direcionadas à produção de oficinas para leitura literária, quais sejam: as conexões, a inferência, a visualização, o questionamento, a síntese e a sumarização.

As autoras focalizam que a articulação dessas estratégias nos processos de leitura literária é fundamental para a promoção do que os teóricos denominam como letramento ativo¹², processo que tem especial vinculação em atividades leitoras que envolvem círculos de leitura.

Assim, o ensino para a compreensão é mais efetivo quando acontece na estrutura do letramento ativo. Segundo esses autores, salas de aula que promovem o *letramento ativo* têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. As ideias e pensamentos dos alunos são considerados. As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. Portanto, aprendem inquirindo ativamente durante o dia a dia na escola e, invariavelmente, integrando-se a círculos de leitura. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 4748).

Para Cosson (2014b, p. 117), o uso das estratégias de leitura é necessário, inclusive como gerador da interação do leitor com o texto, pois permite ao aluno refletir de forma consciente para desvendar os sentidos do texto. O autor reforça a pertinência da teorização proposta por Girotto e Souza (2010, p. 4748) nessa seara.

Basicamente, esse uso consiste em levar o leitor, sobretudo os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a refletir sobre o processo da leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento. O número dessas estratégias varia conforme o autor. Aqui vamos nos apoiar na proposta de Cyntia Girotto e Renata Souza (2010), que traz não apenas a descrição das estratégias como também sugestões de atividade com crianças.

Fato é que o modelo de ensino de língua portuguesa ainda em voga em nossa sociedade, como outrora já dissertamos, executa atos de leitura com alunos sem, no entanto, ensinar-lhes acerca dos processamentos mentais que se interligam para a significação do que lê. Os alunos leem, mas não conseguem ativar conscientemente mecanismos de leitura que facilitarão a compreensão do que é lido, isto porque desconhecem as estratégias de cognição

¹² Os teóricos citados pelas autoras são Hampton e Resnick (2009), Harvey e Goudvis (2008), Fisher, Frey e Lapp (2008).

em leitura.

Ensinar, no sentido literal do termo, é atividade fundamental. Todavia, na proposta de educação literária em círculo de leitura, as abordagens acerca das estratégias não constituirão uma aula convencional, ajustada ao padrão que se segue regularmente para uma aula, mas serão desenvolvidas em explicações breves, conforme os eventos de significação que se forem revelando durante a leitura.

O propósito é que cada estratégia seja pontuada e explicada aos alunos à medida que a leitura vai se desenvolvendo e que uma determinada passagem esteja correlacionada a um tipo específico, visto que a aula não pode ofuscar ou sobrepor-se à experiência de leitura de literatura em uma comunidade leitora concretizada em círculos de leitura.

Quanto às análises literárias, o enfoque é para aspectos de elaboração da obra que também serão suscitados à medida que a leitura exponha a necessidade de explicação. Não se trata, evidentemente, de categorizar estruturas formais, muito menos de classificar estilos literários, mas de levar o aluno a compreender a literariedade da obra lida. As miniaulas fundamentam-se, portanto, no princípio da funcionalidade (COSSON, 2014b, p. 145), e por isto só serão ativadas quando o texto ou contexto suscitar sua necessidade de realização.

Daniels (2004, p. 14) enfatiza ainda o processo de socialização e avaliação das leituras permeadas no círculo ao final de cada livro: “*When books are finished, groups share highlights of their reading with classmates through presentations, reviews, dramatizations, book chats or other activities*”¹³.

Cosson (2014b, p. 173) explicita de forma categórica a natureza das avaliações a serem instituídas no interior dos círculos. Não se trata de uma avaliação centrada no viés curricular e pedagógico, aquela que se destina ao estabelecimento de notas que desembocam em critérios de aprovação e reprovação escolar, mas de um processo que conduz o leitor a perceber-se enquanto leitor, a valorar as competências leitoras desenvolvidas durante os círculos, bem como sua inserção e apego ao universo da literatura, o que, entretanto, não inibe o registro das interações vivenciadas, o que pode ser feito através de “filmagens das discussões”, “elaboração de listas de boas práticas”, “diários de leituras”, “registros em fichas ou planilhas”.

Ressalta, ao final, “que não faltam meios nem fins para que se proceda à avaliação dos círculos de leitura”, e conclui:

¹³ “Quando as leituras são finalizadas, os grupos compartilham as principais ideias de sua leitura com os colegas através de apresentações, reviews, dramatizações, conversas de livro ou outras atividades”.

O mais importante é que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra. Se o professor perceber que ela está interferindo ou que o aluno está participando para ser avaliado, deve interromper ou rever o processo avaliativo. (COSSON, 2014b, p. 174).

Note-se que os resultados percorridos nos instrumentais de avaliação contemplados pelo grupo devem ser socializados dentro do próprio grupo ou fora deles, de forma a permitir revelar-se o protagonismo de cada um dos participantes.

O modelo proposto se detém ainda no papel do professor/mediador nos círculos, enfatizando que a intervenção do professor é fundamentalmente mediadora, como ressalta Daniels (2004, p. 18): “*The teacher does not lead any group, but acts as a facilitator, fellow reader, and observer*”¹⁴. E nesse sentido, não há padronizações ou esquemas (roteiros) de leituras a serem previamente direcionados aos alunos, visto que a propensão a ser atingida é a de que promovam as discussões, suscitem questionamentos, indaguem, correlacionem realidade e ficção, revelem-se na e para a história compartilhada.

No entanto, tal posicionamento não é imediato, ao contrário, é processual. Espera-se que seja desenvolvido no percurso das leituras e das vivências ali construídas, o que será alcançado a partir da ação mediadora do professor durante os encontros.

Dessa forma, é indispensável que o professor dê os encaminhamentos para a discussão, que promova o diálogo sobre a obra, que conduza os alunos a esse diálogo e à percepção da necessidade de dar ao texto sua contrapalavra, como afirma Geraldi (2002, p. 6): “Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto”.

Assim, cabe ao professor proceder à arguição preliminar da história (“*Personal responses, connections, and questions are the starting point of discussion*”¹⁵), durante as primeiras leituras e isso deve ser desenvolvido a partir de perguntas dirigidas ao grupo, relacionadas à leitura em debate.

Um aspecto enfocado na teoria em questão diz respeito à escolha da obra a ser lida nos círculos de leitura que, inquestionavelmente, deve partir da sugestão indicada pelos alunos. São eles quem definem que livros pretendem socializar a partir de uma seleção de obras apresentadas pelo professor e escolhidas de acordo com os interesses mais suscitados pelos alunos. Para Cosson (2014b, p. 140-141), “[...] um círculo de leitura começa com a

¹⁴ “O professor não lidera nenhum grupo, mas atua como um facilitador, companheiro leitor e observador”. (Tradução nossa)

¹⁵ “Respostas pessoais, conexões e questionamentos são o ponto de partida da discussão”. (Tradução nossa).

seleção dos livros pelo professor, que monta uma lista segundo os interesses da turma. Os livros são levados para a sala de aula para que os alunos possam manuseá-los e indicar os seus preferidos para leitura”.

Tendo em vista a categorização desta pesquisa como observação participante, os interesses e preferências de leituras dos alunos foram valorados a partir do que já se tem como prática comum de gostos e estilos que instigam alunos na faixa etária dos estudantes pesquisados e que nossa experiência profissional com alunos do ensino fundamental nos faz capaz de mensurar.

Outro fator relevante para a seleção das obras é a necessidade estética literária e, num viés de realidade da escola, uma necessidade também pedagógica, de permitir aos alunos uma variedade de tipos literários (cânones, best-sellers do mercado editorial, literatura regional e/ou local, referências da literatura infanto-juvenil contemporânea), atendendo assim ao que Colomer (2007) categoriza em redes horizontais e verticais.

O professor pode, portanto, viabilizar o encontro dos alunos com uma variedade de leituras, motivando-os a fruírem uma nova linguagem ou um novo estilo, ampliando assim seu horizonte de compreensão leitora.

Depois, por mais interessado que o grupo esteja, professores, coordenadores e participantes precisam entender que devemos nos preparar para ler determinadas obras, seja porque são textos relevantes para aquela comunidade, seja porque são obras importantes para o desenvolvimento do leitor e de sua competência literária, seja porque são obras de outras culturas, seja porque são textos que apresentam algum grau de dificuldade de apreensão para aquele grupo. Essa preparação passa pela forma como a obra é apresentada aos leitores e por atividades que já nos habituamos a chamar de motivadoras. (COSSON, 2014b, p. 164).

Das indicações apresentadas no estudo desenvolvido por Cosson (2014b) acerca dos círculos de leitura, há mister ainda de destacar a categorização dos tipos de círculos (círculo estruturado, semiestruturado, aberto ou não estruturado) e a estruturação dos procedimentos (passo a passo) a serem desenvolvidos nas rodas de leitura, quais sejam: 1) preparação; 2) execução e 3) avaliação. Tudo didaticamente explicitado com fins à sistematização e efetivação dos círculos de leitura no ambiente escolar. Cada uma dessas etapas, bem como a distinção estabelecida entre tipos de círculos, será mais minuciosamente delineada no capítulo destinado à proposta de intervenção.

A diretriz metodológica proposta por Yunes (1999) também tem contribuído para sustentação teórica na consecução de atividades propostas em círculos de leitura. As estratégias pedagógicas propostas pela autora compuseram o Projeto de Círculo de Leitura

empreendido pelo PROLER, para o qual a autora deveria “[...] elaborar a fundamentação teórica e a metodologia de algumas práticas leitoras, entre elas, os *Círculos de Leitura*” (YUNES, 1999, p. 18).

O Projeto seria desenvolvido na Casa de Leitura do Rio de Janeiro, sendo posteriormente difundido para outras comunidades leitoras “[...] espalhadas em fábricas, prisões, escolas, clubes, universidades, empresas, pelo país afora”, daí a necessidade de construção de “[...] toda uma estratégia teórico-pedagógica que justificasse a realização dos *Círculos de Leitura*” (YUNES, 1999, p. 18).

Assim, com o olhar de quem já experimentara a convivência em círculos de leitura formado por comunidades leitoras distintas por suas peculiaridades e necessidades sociais, a autora formulou diretrizes básicas a serem permeadas em um *Círculo de Leitura* e que elencamos a seguir:

1. O papel de coordenação deve ser exercido pelo que a autora chama de leitor-guia, “[...] figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas sem fazer prevalecer a sua própria” (YUNES, 1999, p. 19). Portanto, não lhe cabe atuar como detentor de conhecimento, o sabe-tudo, numa postura centralizadora, visto que deve permitir a partilha de conhecimentos, a troca de vivências despertadas pelas histórias compartilhadas no grupo¹⁶;
2. Não há que se confundir *Círculos de Leitura* com *Encontros com Leitores*, na medida em que nesse o foco se dirige ao autor que debate com o telespectador o enredo da obra, enquanto naquele o foco é o texto sobre o qual o autor já não tem mais ingerência, visto que os sentidos já circulam e revelam-se no grupo, ao sabor de seu repertório histórico e social e, portanto, de sua coautoria, como ressalta Yunes (1999, p. 19);
3. A pedagogia dos círculos prioriza a colaboração mútua e não a competição, isso porque a construção dos sentidos é tecida pela troca e pelo debate. Nesse aspecto a autora retoma Fish, ressaltando: “Assim como Fish enuncia, as comunidades interpretativas, mesmo não se tendo em tal conta, efetivamente contribuem para a indicação de certos percursos de interpretação, isto é, colaboram para os resultados semântico-pragmáticos de certos quadros sociais” (YUNES, 1999, p. 19);

¹⁶ “O trabalho de um leitor-guia é fazer luz sobre as cenas de leitura, os atos de leitura, sem impor sua condição ou a do autor. O que se quer alcançar com o *Círculo de Leitura* é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias de leitura – segundo o repertório de cada um, como diria Iser”. (YUNES, 1999, p. 20).

4. Os círculos não devem ser confundidos com as ditas conversas afiadas, essas empreendidas por *experts*, indivíduos que já possuem certo cabedal de conhecimentos sobre a discussão proposta na roda de conversa;
5. É preciso cuidar para que nenhuma ideia se sobreponha à outra ou que qualquer interpretação seja possível de aceitação, posto que tornaria a leitura “[...] uma prática de “vale-tudo”, fazendo com que o texto desapareça do *Círculo*, irreconhecível, seja em sua historicidade, seja em sua textualidade” (YUNES, 1999, p. 20).

Além das estratégias metodológicas discorridas, a autora delinea ainda o que chama de “[...] aspectos muito práticos para uma eficaz realização do *Círculo de Leitura*” (YUNES, 1999, p. 20), quais sejam: a) ambiente e convivência adequado e respirável; b) número coerente de participantes, nem muito reduzido nem muito extenso; c) realização contínua das atividades, evitando-se os adiamentos; d) a propriedade do texto, o qual deve atender aos interesses e qualificação dos leitores; e) utilização de diferentes linguagens (fotografia, cinema, música, poesia etc.) em círculos continuados; f) variação do leitor-guia com vistas à ampliação dos horizontes de leitura perpetradas pelos participantes; g) duração em tempo razoável, não menos que 50 minutos e não mais que 100, “[...] para evitar que a discussão se encolha ou se esgarce, a ponto de perder-se “o texto da leitura” (YUNES, 1999, p. 20).

É à luz das ideias acima discorridas e demais segmentos teóricos e metodológicos pertinentes à execução de um círculo de leitura numa diretriz pedagógica que privilegia a educação literária, que nossa proposta direciona a metodologia de intervenção pedagógica.

Não obstante, em situações específicas vai se contrapor ao esquema proposto, a fim de ampliar as possibilidades de leitura em grupo, visto que, conforme Harvey Daniels (2004, p. 22), os círculos de literatura podem ocorrer no contexto escolar de maneiras diversificadas (“*Theses groups can be organized in a variety of ways, but we try to stay close to the adult reading group model*”¹⁷), mantendo, no entanto, traços de uma comunidade adulta, por serem características intrínsecas a sua construção.

Quanto aos encaminhamentos arrolados no Clube de Leitura desenvolvido pela autora Reis (2016), esses serão confrontados com as estratégias desenvolvidas durante o processo de intervenção pedagógica objeto de nossa pesquisa.

¹⁷ “Esses grupos podem ser organizados de diversas maneiras, mas tentamos nos aproximar do modelo de um círculo de leitura adulto”. (Tradução nossa)

7 EU LEIO, TU LÊS, NÓS LEMOS – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CÍRCULO DE LEITURA: aplicação e resultados

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro, de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro, e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (João Cabral de Melo Neto, 1967, p. 15).

Uma proposta de educação literária através de Círculos de Leitura ampara-se, precipuamente, pela relação que a experiência com o texto literário estabelece com as histórias, sentimentos e ideias ditas no texto e as vivências pessoais, as memórias, os vínculos sociais de cada indivíduo, mesclados e partilhados na coletividade. Tem-se então, como afirma Yunes (2003, p. 7), “[...] o resgate da relação leitura e vida”, visto que, nessa perspectiva, “[...] a leitura é o ingresso numa comunidade de leitores, cria solidariedades” (YUNES, 2003, p. 49).

É nessa construção coletiva, imbricada nas referências de vida carregadas de condicionantes históricos e culturais do leitor, que as práticas de leituras vão se articulando, razão por que toda a estruturação metodológica e prática delineada nos círculos parte das necessidades e expectativas do leitor e da comunidade a que pertence, pois como afirma Paulino e Cosson (2009, p. 67): “É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário”.

Tudo, portanto, que se faz no Círculo de Leitura emerge de um leitor que se constrói a partir da articulação de sua memória individual à de sua comunidade leitora e todo repertório de vivências que se configura a partir dela, daí porque se baseia numa concepção historicista e social de leitura.

Os procedimentos e práticas leitoras desenvolvidas na proposta pedagógica que ora se apresenta não podem, portanto, perder de vista essa concepção fundamentadora, visto que é através dela que se permite uma formação leitora literária que se afasta do caráter estritamente pedagogizante dos atos de leitura para empreender-se no plano de fruição do texto literário e da experiência com a literatura, visto que o ato de ler é indissociável da própria história de vida do leitor, e não apenas mero exercício escolar.

É a partir desses pilares que apresentamos todo o desenvolvimento do Círculo de Leitura realizado em uma turma de 7º ano da UEBAV, escola da rede pública municipal de

São Luís-MA, e paralelamente às atividades desenvolvidas vamos registrando os efeitos e resultados identificados em uma análise qualitativa dos dados observados durante a execução da pesquisa, visto que, conforme Silverman (2009, p. 18), “[...] a pesquisa quantitativa apenas relata de forma objetiva a realidade, enquanto a pesquisa qualitativa é influenciada por valores políticos do pesquisador”. Tal perspectiva é a que melhor se adequa à nossa pesquisa, visto que não há como quantificar em cálculos numéricos as sensações que se extravasam na experiência estética com o texto literário, tão somente é possível definir resultados e práticas a partir dessas sensações com base num posicionamento politizado, estético e literário de quem as investiga.

Recorrendo à classificação dos tipos de Círculos de Leitura firmada por Cosson (2014b, p. 159), embora o autor indique o círculo estruturado como “O modelo basicamente escolar”, em razão de sua sistematização obedecer a uma “estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada participante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro”, adotamos o círculo semiestruturado, pois:

Esse tipo de círculo não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido. (COSSON, 2014b, p. 159).

Dessa forma, embora o autor insista em afirmar que na escola os círculos devam começar no formato estruturado para posteriormente migrarem para semiestruturado, pois essa transição possibilita ao leitor um processo formativo na aprendizagem da leitura compartilhada (COSSON, 2014b), entendemos que o modelo semiestruturado melhor se adequa a uma proposta de leitura de texto literário na escola em que o foco essencial é a liberdade de interação com as diversas possibilidades que a literatura promove na formação leitora e com maior intervenção e desprendimento dos participantes.

Assim, parte-se da experiência literária para a construção de atividades “pedagógicas” que são suscitadas pelos leitores em razão dessa experiência e não o contrário – o que não se dá no círculo estruturado, posto que sua configuração é didatizada, com esquemas de leitura e avaliação pré-definidos pelo coordenador, geralmente firmados em roteiros escritos (diário de leitura, comentários, resenhas etc.), os quais se afastam completamente de nossa proposta, posto que não focalizamos a produção escrita, mas tão

somente a LEITURA do texto literário.

Fincados, portanto, na concepção de que é possível viabilizar um círculo para leitores iniciantes por meio do modelo semiestruturado; que é possível o compartilhamento de ideias e sentimentos das leituras propostas mesmo entre iniciantes; não receamos em acolhê-lo em nossa proposta. Tal abordagem nos possibilitou a inserção de estratégias não previamente sistematizadas (empréstimo dos livros, construção do jogo), oriundas da liberdade de intervenção dos leitores na condução do que e da forma como pretendem exteriorizar as sensações produzidas no ato de ler.

No que diz respeito ao posicionamento dos leitores nas discussões irrompidas nos círculos, apropriamo-nos da classificação definida por Daniels (apud COSSON, 2014b) e distribuímos quatro funções entre os alunos, quais sejam: conector, questionador, iluminador e ilustrador, por serem essas essenciais ao trabalho e intrínsecas à formação de um leitor maduro. Nossa proposta contempla, portanto, as quatro funções referidas e terá como diferencial a função do “polemizador”, o qual atuará no propósito de desconstrução de sentidos ideologicamente formalizados.

Trata-se, no caso, de pretender “[...] a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, busca evitar as armadilhas ideológicas contidas e posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua [...]” (BRITTO, 2015, p. 76).

A intervenção do polemizador é, portanto, pontual e deve estar sob o olhar atento do professor/mediador que dará as pistas necessárias para que possa perceber as armadilhas ideológicas do texto. Entendemos que sua configuração no círculo de leitura é essencial ao amadurecimento da competência leitora do aluno, razão pela qual se insere na proposta desenvolvida.

Além da adequação de parte da proposição teórica definida por Cosson (2014b), procederemos à articulação de alguns conceitos e metodologias produzidas por Yunes (1999, 2003, 2009, 2014) e Reis (2016) e que serão pontuadas em nossa intervenção conforme se apresentem pertinentes à elaboração da proposta.

As atividades leitoras do Círculo de Leitura foram realizadas uma vez por semana, em um horário conjugado de Língua Portuguesa, sendo que se usava em média cem minutos para leitura e debate da obra. O período de realização da proposta de intervenção foi de maio a novembro de 2017, data em que a escola entrou em reforma.

Registre-se ainda que, como referido na metodologia apresentada anteriormente, a pesquisa desenvolveu-se na categoria observação participante, de forma que as atividades do

Círculo foram realizadas em uma turma cedida pela professora titular do 7º ano. Portanto, nossa atuação em sala de aula deu-se exclusivamente para a aplicação da proposta de formação leitora em Círculo de Leitura, objeto desta pesquisa, com encontros que se realizaram em apenas um dia na semana, sendo utilizado o espaço da sala de aula, quadra esportiva e sala de leitura.

Primeiramente delinhamos aspectos relacionados ao perfil estatístico da estrutura física e humana e de práticas leitoras da escola em que se deu a Intervenção, conforme dados definidos no Censo Escolar/2015, para, em seguida, apresentarmos o desencadeamento das atividades propostas no Círculo de Leitura.

7.1 Da realidade escolar e leitora vivenciada no ambiente da Intervenção

7.1.1 Ambiente de pesquisa

São Luís é a capital do estado do Maranhão e representa a principal cidade da Região Metropolitana da Grande São Luís. Possui 1.014.837 habitantes (IBGE, 2018) e, com uma área que ocupa 834,785 Km², encontra-se localizada no Nordeste do país.

Detentora de uma rede de ensino municipal composta por 172 unidades de Educação Básica e aproximadamente 60 anexos de escolas, um corpo docente de mais de oito mil profissionais do Magistério e 22.172 alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental, tem vivenciado nos últimos anos uma considerável precarização de suas condições pedagógicas e estruturais (QEDU, 2015).

Considerando a realidade da educação no nordeste brasileiro, São Luís não tem despontado entre os melhores índices educacionais nos últimos levantamentos do IDEB. Os dados divulgados recentemente, referentes ao ano de 2015, indicam que apenas 19% dos alunos do 9º ano do ensino final desenvolveram competências em leitura e interpretação de textos na avaliação da Prova Brasil.

Em um universo de 3.120 alunos avaliados, apenas 605 apresentaram aprendizado adequado, conforme critério do IDEB. Um índice lamentável, sem dúvida, ainda mais quando confrontado com o percentual nacional de 29% e o estimado de 50% a ser alcançado (QEDU, 2018).

Registre-se, ainda, o avanço insuficiente ocorrido entre os anos de 2011 a 2015, principalmente em relação ao 9º ano:

Quadro 1 – Avanço insuficiente ocorrido entre os anos de 2011 a 2015.

Período letivo	2011	2013	2015
5º ano	23%	23%	34%
9º	16%	16%	19%

Fonte: QEdU (2018).

É nesse contexto, portanto, que se insere a escola *locus* de nossa pesquisa que, além de receber os reflexos de toda a conjuntura aqui explicitada, sofre ainda com os impactos da violência urbana que permeia os arredores do bairro de periferia em que está localizada e que tem forte incidência na indisciplina discente vivenciada cotidianamente, principal gargalo enfrentado no cotidiano escolar.

Trata-se de uma escola de estrutura física considerável, formada por 12 salas de aulas em um prédio carente de reforma, e que conta com um suporte humano bem significativo face à realidade da maioria das escolas da rede, visto que possui: um diretor geral e dois auxiliares, três secretárias e sete agentes administrativos efetivos. Há ainda 3 professores em atividade de apoio escolar, haja vista se encontrarem em redução de carga.

A escola praticamente não disponibiliza de recursos pedagógicos suficientes: conforme o Censo Escolar/INEP/2015, não possui laboratório de informática ou sala multimídia, sala de vídeo, laboratórios de ciências, nem biblioteca, mas conta com uma sala de recursos para atendimento de alunos com necessidades especiais e uma sala de leitura; quantos aos equipamentos eletrônicos possui televisor, aparelho de DVD, impressora, copiadora e retroprojeto. Possui serviço de internet e banda larga, mas não há disponibilização de computadores para alunos nem para professores.

Fato também é que a escola possui uma sala que se destina à guarda de livros didáticos, de pesquisa e de literatura que, embora seja identificada como sala de leitura, não tem cumprido esta função, visto ser utilizada mais como um depósito de livro, além de servir como um espaço de reuniões de projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

No que tange aos índices de rendimento, no qual são indicadas as taxas de aprovação, reprovação e abandono dos alunos matriculados, constata-se um nível positivo de aprovação, segundo indicadores do INEP/2015. Veja-se:

Figura 2 - Índices de rendimento.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos finais -geral	14,3%	7,3%	78,4%
6º ano	8,1%	10,6%	81,3%
7º ano	19,3%	6,4%	74,3%
8º ano	14,7%	4,9%	80,4%
9º ano	14,2%	7,0%	78,8%

(Fonte: MEC, Inep, 2015)¹⁰

Fonte: Qedu (2018).

Não obstante, tais percentuais de aprovação não se harmonizam com os índices de competência leitora demonstrados no IDEB 2015, uma vez ter atingido o percentual de 17% em competência de leitura e interpretação de textos, abaixo, inclusive, da média de 19% de São Luís-MA. Assim, dos 116 alunos avaliados apenas 20 marcaram o desempenho de “aprendizado adequado”, segundo o INEP (QEDU, 2018).

Deve-se novamente destacar a completa linearidade dos resultados constatados no período de 2011 a 2015, visto que não se tem, em termos de indicadores, avanço estatístico significativo na aprendizagem dos alunos, pois a variação se deu de 17% em 2011 para 7% em 2013 e retorno para 17% em 2015 (QEDU, 2018).

Diante desta realidade, evidencia-se que muitos são os desafios a serem enfrentados para a consecução de uma proposta de leitura de texto literário. Não obstante, dúvidas não temos da extrema necessidade de sua aplicação nesse contexto.

7.1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos para os quais a pesquisa se direciona são alunos de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, que se encontram na faixa etária entre 12 e 13 anos aproximadamente, de uma das escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA.

Registre-se que a escola não apresenta distorção idade série, uma vez que possui turmas de Educação de Jovens e Adultos que funcionam no turno noturno, direcionadas ao atendimento de alunos em defasagem escolar.

Os dados apresentados pelo Censo/Inep 2015, extraídos do questionário socioeconômico respondido pelos alunos, apresentam alguns indicadores referente aos hábitos de leitura e do qual extraímos as seguintes informações:

Quadro 2 - Questionário socioeconômico respondido pelos alunos apresentado pelo Censo/Inep 2015.

Pergunta	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
1. Você lê jornais	26%	65%	9%
2. Você lê livros em geral	38%	52%	10%
3. Você lê livros em geral de literatura infantil-juvenil	27%	48%	25%
4. Você lê revistas em geral	32%	49%	19%
5. Você lê revista em quadrinhos	43%	34%	23%
6. Você lê revistas de comportamento, celebridade, esportes, tv.	39%	35%	26%
7. Você lê sites da internet	48%	32%	20%
8. Você costuma frequentar bibliotecas	7%	36%	57%
9. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da escola	10%	8%	36%

Fonte: QEdU (2018).

Não obstante, *a priori*, pode-se inferir que os sujeitos de nossa pesquisa não se configuram como indivíduos não-leitores, mesmo que se tenha indícios de uma vivência leitora mais apegada às situações práticas da vida e que não cultivem uma rotina de visitação e uso de bibliotecas. Nesta realidade, cabe retomar a reflexão de Britto (2015b, p. 60-61):

Assim, no que tange à ideia de que o Brasil é um país de não leitores, se entendemos por leitor aquele que usa a leitura e a escrita para participar da vida social, econômica, política e cultural – ao invés de se tomar um modelo abstrato e idealizado de leitor como sujeito culto e curioso de cultura – a tese anunciada não se sustenta: todos os indicadores de alfabetismo demonstram que a porcentagem de analfabetos apresenta curva descendente em todo o século XX, sendo que, na virada do século XX para o XXI, a redução passou a ocorrer também em números absolutos; ademais, nos anos noventa, o Brasil alcançou a universalização do ensino fundamental; nos últimos vinte anos, o número de matrículas na educação superior mais que quadruplicou.

Se confrontadas minuciosamente com as respostas dadas pelos alunos nos questionários de Perfil do Leitor aplicados por ocasião da pesquisa exploratória, pode-se inferir equilíbrio de informações referentes à realidade fática e os dados do INEP/2015, pois do universo de 109 alunos entrevistados 97 afirmam nos questionários aplicados possuírem certa vivência leitora, afirmando já terem lido alguns destes títulos: *Harry Potter*, *Diário de*

um banana, A culpa é das estrelas, O diário de Larissa Manoela, AuthenticGames e O Senhor dos Anéis.

Não obstante, os próprios dados do INEP/2015 revelam pontos críticos nos processos de leitura e escrita dos alunos, com níveis lamentáveis nos segmentos de interpretação e significação de textos, os quais, inclusive, acabam por interferir em todos os demais processos de letramento do indivíduo.

Nesse contexto, é que não se pode desprezar o segundo polo de sujeitos da pesquisa que são os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da escola pesquisada – dentre eles, a professora da turma em que se efetivou a intervenção – os quais, embora não sejam o foco de nossa análise, foram arguidos acerca de sua prática docente e formação leitora literária, tudo em conformidade com os padrões definidos pela ética da pesquisa e o princípio do livre consentimento.

Importante aqui apresentar algumas respostas apresentadas por seis professoras nos questionários aplicados, quando questionadas sobre o entendimento que têm acerca de letramento literário:

“Entende-se basicamente como um saber a respeito da literatura”.

“Conhecimento de obras literárias, suas características etc”.

“É o indivíduo se apropriar da literatura e dela construir um perfil pessoal de fala, cultura, preferências etc”.

“Aplicação de textos literários, nas fases iniciais, como instrumento de leitura e escrita”.

“Considero que há ainda um despreparo”.

“A exploração de diversas obras direcionadas ao público de diversas faixas etárias”. (Informação verbal).

Convém registrar que em relação a este questionamento, das nove entrevistas, três não responderam à questão acima referida. Destaca-se, portanto, a constatação de um entendimento parcial que a maioria das respostas revelam no que diz respeito à dimensão teórica do letramento literário e de uma proposta de educação literária para o ensino fundamental, além do apego ao enfoque histórico do ensino de literatura (“Conhecimento de obras literárias, suas características etc.”).

Ressalte-se, ainda, em dada resposta, haver um total desconhecimento em relação à temática letramento literário (“Considero que há ainda um despreparo”), o que é ratificado

com a total ausência da pergunta em três dos questionários coletados.

Outro questionamento que interessa suscitar nesse momento diz respeito à utilização de referencial teórico e metodológico no estudo do texto literário em sala de aula, assim enunciado: “*Caso você desenvolva aulas de Literatura em sua turma, você tem se respaldado em alguma proposta teórico-metodológica ou em algum teórico da literatura? () sim () não. Citar qual(is):*”

Quanto a essa questão: duas professoras não responderam; quatro responderam ‘não’; uma respondeu ‘sim’, mas não especificou qual; apenas duas responderam ‘sim’ com a seguinte especificação:

“Literatura maranhense”.

“Trabalho a literatura de acordo com os gêneros textuais para a série/etapa”. (Informação verbal).

Não é precipitado dizer, portanto, diante dos dados revelados nos questionários, que, na realidade investigada, não é possível desvelar preparo teórico docente para o trabalho com literatura nas séries finais do ensino fundamental. Isto diante da realidade que nos é apresentada, em que, no universo de nove questionários, sete explicitam o não uso de um referencial metodológico e as duas respostas afirmativas referenciam uma proposta metodológica incongruente para a leitura do texto literário numa perspectiva de fruição, de letramento e de educação literária (“Literatura maranhense”; “Trabalho a literatura de acordo com os gêneros textuais para a série/etapa”), visto que direcionadas à história e teoria literárias.

Tal afirmativa, entretanto, não pretende jogar na conta exclusiva do professor a impiedosa lacuna existente nos usos da literatura nas séries do segundo ciclo do ensino fundamental, mas tão somente ratificar sua inexistência tanto no plano estético quanto metodológico, visto que o desconhecimento de estratégias e de metodologias de leitura literária acabam por provocar tal distanciamento. Sabemos que há condicionantes para este cenário, que vão desde as condições materiais da escola e da (des) valorização da docência até a formação nos cursos de Letras e a falta de espaços, tempos para leitura na vida do professor.

A partir desta realidade, é que se pretende a construção de uma proposta de intervenção que possa alcançar a prática docente para, essencialmente, possibilitar aos alunos uma experiência significativa com o texto literário.

7.2. Partilhando leituras, circulando ideias: o percurso no círculo de leitores

É com fundamento em todo suporte teórico e metodológico até aqui apresentado, que nos permitimos ousar a formação de um Círculo de Leitura que sinaliza para a construção de uma educação literária para as séries finais do ensino fundamental, na qual a experiência com a Literatura, permeada pela historicidade do leitor, dá-se no plano da expressividade estética do texto e da fruição leitora.

Ao apresentarmos, em seguida, todo o caminho percorrido durante a realização do Círculo – da chegada na turma até a possível socialização das leituras, buscamos ponderar a trajetória de uma leitura literária compartilhada em uma comunidade interpretativa e os resultados colhidos nessa proposta de intervenção pedagógica, ponderando, paulatinamente, a efetividade da problematização investigativa de nossa pesquisa.

Então... Leiamos!!!

7.2.1 Preparação: chegada na turma, encontro e escolha da obra

As leituras eram absolutamente livres: um professor apaixonado por livros chegava com bolsas cheias de romances, contos, poesias, ensaios... Apresentava cada um, os alunos escolhiam o que ler, e os dias seguintes eram recheados com comentários, perguntas, instigações, curiosidades e deslumbramento... (...). (REIS, 2016, p. 195)

Foi exatamente da forma como descrito pela autora, mesmo desconhecendo nessa ocasião os relatos constantes em *O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?*, que optamos pela chegada na sala de aula: com uma sacola amarela, grande, com alguns títulos selecionados e trazidos de meu próprio acervo e de três obras retiradas da sala de leitura da escola, relatei aos alunos o motivo daquela invasão tão repentina e que quebraria a rotina daquela sala de aula nos próximos meses.

As vinte e sete obras apresentadas naquele momento foram as seguintes:

1. *A bolsa amarela* – Lygia Bojunga, editora Casa Lygia Bojunga;
2. *A culpa é das estrelas* – John Green / Editora Intrínseca;
3. *Angélica* – Lygia Bojunga, editora Casa Lygia Bojunga;
4. *As aventuras de El Cid Campeador: manuscrito de Per Abbat* – contado por José Arrabal / editora Paulinas;
5. *Canção para Débora* – Luci Guimarães Watanabe / editora FTD;

6. *Cidades de papel* – John Green / Editora Intrínseca;
7. *Diário de um banana: Dias de cão*. Vol. 4 – Jeff Kinney;
8. *Dom Quixote* – Miguel de Cervantes (adaptação de Michael Harrison e apresentação de Ana Maria Machado, Editora Ática);
9. *Harry Potter e a câmara secreta* – J.K. Rowling, Editora Rocco;
10. *Harry Potter e a pedra filosofal* – J.K. Rowling, Editora Rocco;
11. *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban* – J.K. Rowling, Editora Rocco;
12. *Histórias de Shakespeare* Vol. 2 - Hamlet, Príncipe Dinamarca, Sonho de Uma Noite de Verão e Macbeth (Adaptação de Charles e, Mary Lamb /Ática);
13. *Ilíada* – Homero (adaptação da editora Scipione – Série Reencontro);
14. *Isso ninguém me tira* – Ana Maria Machado, editora Ática;
15. *Joana Banana* – Cristina Porto / editora Ática – Coleção Vagalume Júnior;
16. *O corcunda de Notre Dame* – Victor Hugo / editora Larousse – coleção Clássicos Adaptados;
17. *O menino do pijama listrado* – John Boyne / Editora Seguinte;
18. *O Minotauro* – Monteiro Lobato, editora Brasiliense;
19. *O poeta e o cavaleiro* – Pedro Bandeira, editora FTD;
20. *O resgate da esperança* – Giselda Laporta Nicoletis / editora Scipione – Coleção Diálogo;
21. *Odisséia* - Homero (adaptação da editora Scipione – Série Reencontro);
22. *Os assassinatos da Rua Morgue* (adaptação da editora Scipione – Série Reencontro);
23. *Os Doze trabalhos de Hércules* – Monteiro Lobato, editora Brasiliense;
24. *Quer TC comigo* - Valeria Melki Busin / editora Scipione – Coleção Diálogo;
25. “*Quem tem medo de Ana Jansen*”, “*Touchê e o segredo da serpente encantada*” e “*A lenda do Rei Sebastião e o Touro Encantado em cordel*” - do autor infanto-juvenil maranhense Wilson Marques;
26. *Rei Artur* – James Riordan (adaptação da editora Ática - Coleção O Tesouro dos Clássicos Juvenil);
27. *Robinson Crusoe* – Daniel Defoe (adaptação da editora Scipione – Série Reencontro).

Inicialmente, destacamos a preferência dos alunos pelos textos narrativos. Haveria muito que tratar sobre isso. Por um lado, é provável que, na faixa etária e na altura da formação escolar em que se encontram, a quase nula experiência com teatro e o contato pouco significativo com a lírica tenham estigmatizado o suficiente os dois gêneros para boa parte dos alunos, deixando a narrativa como alternativa mais palatável a seus olhos. Por outro lado, há que reconhecer que a sequência narrativa literária, por seu delineamento histórico na formação das humanidades e seu universo ficcional circundante (da contação de histórias aos relatos históricos), pode estabelecer vínculos entre o universo ficcional e as experiências de vida do leitor, como pondera Yunes (2003, p. 45):

Na história e na literatura, verificamos que as narrativas foram as que “criaram” os povos”. Não é possível pensar nos gregos sem aproximar-se de Homero – que não era Heródoto, o historiador. Naquelas histórias, estão não só os fatos/feitos de seus heróis, com os quais se identificaram, mas os afetos, as experiências, as leituras e as incompreensões que os perpassaram, do passado ao presente em que se narra a memória constituinte da “grecidade”.

Assim, por dizer no plano da ficção os fatos sociais, as realidades da vida, as narrativas literárias possuem certa fluidez temática e discursiva que tornam o texto mais inteligível ao leitor, posto que as histórias ali contadas são o espelho de sua própria existência ou porque resgatam o imaginário, o fantástico, o irreal, tão necessários ao enfrentamento dos dramas da vida real, pois, como afirma a escritora Nélide Piñon (2005, p. 209), “[...] se não se conta uma história, como suportar o cotidiano?”.

Partimos, assim, do entendimento de que a linguagem narrativa, por essas considerações, é percebida como mais palpável ao leitor literário inserido num projeto iniciante de educação literária pautada na experiência historicista com a literatura, na qual a ênfase se desloca do autor para o leitor, visto que os sentidos do mundo não se restringem à palavra do autor, mas aos sentidos reconstituídos pelos leitores (YUNES, 2003, p. 49).

O primeiro momento em sala foi iniciado por uma apresentação que consistia basicamente em dizer o propósito de nossos encontros, seguido da abertura da sacola e apresentação dos livros que ali carregávamos para os alunos. Delineava-se naquele momento a etapa de “Motivação” definida na proposta de letramento literário instituída por Cosson (2014a, p. 51) como a primeira etapa da “sequência básica” e como aquela capaz de estreitar laços entre o leitor e a obra a ser lida (COSSON, 2014a, p. 55).

À medida que íamos apresentando as obras selecionadas, explicitávamos sutilmente o enredo das histórias e, paulatinamente, íamos também investigando junto à turma quais obras já conheciam, se já tinham lido ou visto adaptações delas na televisão ou no cinema. Aproveitamos para colher informações de leituras já feitas, em quais condições e propósitos foram incentivadas à realização. Era a estratégia para enlaçar texto e leitor, como aponta Cosson (2014a, p. 55), que também reforça a importância do questionamento, da indagação ao público leitor acerca da temática do texto a ser lido.

Reis (2016, p. 202) registra como se davam os questionamentos direcionados aos alunos clubistas do Liceu Nilo Peçanha, ressaltando a importância dessa conversa para o conhecimento do perfil leitor do grupo, bem como para a consecução das demais atividades a serem realizadas no Clube:

Tudo isso é para lembrar aos professores que porventura tiverem acesso a este livro que é muito produtiva essa conversa inicial para conhecer a maturidade de leitor dos alunos. Vale dedicar tempo a ela, não é tempo perdido. De certo modo, essa conversa vai nortear os nossos passos durante o ano. E, se eu dedico uma aula inteira, só porque me importa saber quem é e quem não é leitor, mesmo que eu não fale muito, já estou mostrando, pela minha atitude, pela deferência que dou à leitura, o quanto ela é importante.

No caso da proposta apresentada, a motivação contemplou questões que suscitavam o repertório leitor dos alunos, pois não se referiam a uma obra específica, mas à coletânea trazida em sala naquela ocasião. Cosson (2014a, p. 55) afirma que nem sempre o questionamento proposto na motivação há de ser temático: “Devemos observar, entretanto, que a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora essa seja a ligação mais usual”.

Ocorre que espontaneamente alguns alunos já se manifestavam querendo dizer das experiências leitoras já experimentadas: é que a chegada daquelas obras, a abertura da sacola e de todo aquele universo ficcional naquele momento causou um “rebuliço” tão grande, inesperado até, que já se percebia um completo envolvimento daquela turma com a proposta do Círculo de Leitura

Não é possível afirmar se se tratava tão somente de uma propensão natural daquele grupo que se harmonizava no gosto pela leitura literária. Não obstante, revendo as práticas que relatamos nos capítulos antecessores, nas quais fica evidenciado o encantamento geralmente despertado no contato de liberdade e prazer com o texto literário, podemos confirmar tal evidência e, conseqüentemente, desmistificar o velho discurso de que os alunos

não gostam de ler, de que não leem e antipatizam com os textos literários. Yunes (2003, p. 7) menciona a indiferença que os leitores escolares geralmente apresentam quanto às práticas de leitura para, em seguida, ressaltar a instrumentalidade que a ela é atribuída dada a “[...] ação utilitarista da escola”.

Nesse sentido, observa-se que estávamos acostumados com uma prática de leitura literária na sala de aula geralmente adstrita ao fazer prioritariamente pedagógico e no qual predomina como atividade curricular, geradora de uma nota que se formaliza pelo método interpretativo, focada na perspectiva do autor (portanto, desprovida do caráter historicista proposto por Chartier), em que a melhor leitura é aquela que capta os aspectos formais do texto (tipo de narrador, personagens, versificação, metrificção, tipo de figuras de linguagem presentes no texto ...). É o que Cosson (2014b) denomina de leitura aplicada, enfatizada como aquela geralmente empregada nas séries finais do ensino fundamental para ampliação e consolidação da competência de leitura e escrita e “[...] desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão no livro didático, debater o tema do livro lido em casa, entre outras” (COSSON, 2014b, p. 70).

Ao apresentarmos a sacola de livros e a possibilidade de uma leitura compartilhada, livre, desprovida da formalidade conteudista e curricular, saímos dessa esfera e deslocamo-nos para a intimidade da experiência literária, cujos efeitos, indiscutivelmente, provocam uma nova postura no sujeito leitor, sobre a qual Yunes (2003, p. 15) comenta:

O conjunto aparentemente disperso aponta para um fundo comum: a literatura, porta mágica para tornar-se leitor, não reclama compreensão de texto, interpretação da obra ou explicações – tudo isto é corolário da experiência da literatura. Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica.

Então, já se pode identificar como resultado primeiro da proposta a atenção diferenciada, o especial interesse despertado no contato com a literatura por meio da experiência leitora literária: o que está impresso na recepção eufórica dos alunos e, seguidamente, com a realização dos empréstimos e circulação das obras entre eles para leitura, fato que será relatado no tópico subsequente.

Ato contínuo, após apresentação das obras, explicamos que a turma deveria escolher uma delas para leitura no Círculo e uma ressonância de vozes começaram a citar algumas daquelas ali apresentadas: uns diziam *Harry Potter*; outros *Isso ninguém me tira* etc., e daí formou-se então uma seleção menor e da qual seria feita uma eleição para a obra final selecionada pela turma (Ver foto em Apêndice D).

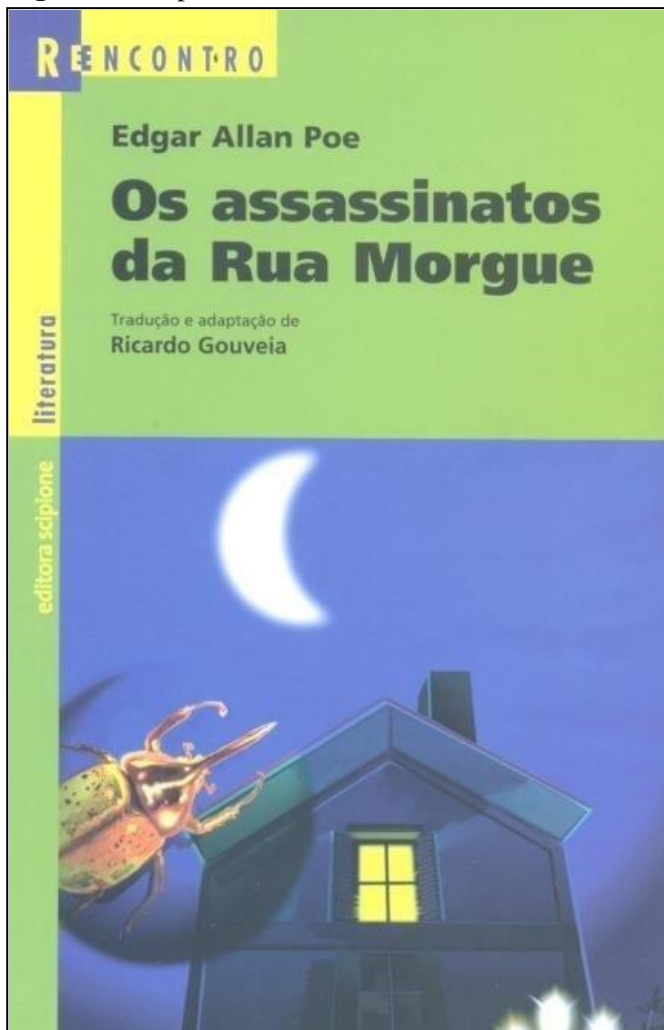
As obras da seleção menor foram escolhidas entre a recorrência dos livros citados pelos alunos. Assim, as que não foram mencionadas ou foram ditas esporadicamente não compuseram a seleção menor para eleição. Na seleção parcial ficaram os seguintes títulos: “Isso ninguém me tira”; “Harry Potter e a pedra filosofal”; “Joana Banana”; “Os assassinatos da Rua Morgue”; “Rei Artur” e “Quer TC comigo”.

Definidas as obras para eleição final, o resultado desta trouxe “Os assassinatos da Rua Morgue”, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, para o Círculo de Leitura que seria iniciado no encontro seguinte com a turma.

O livro escolhido é parte integrante dos contos do gênero policial e de suspense da escritura de Edgar Allan Poe, sendo que o exemplar levado na sacola e apresentado para a turma consta de uma das adaptações de clássicos da literatura editadas pela Editora Scipione, na série Reencontro, e tem tradução e adaptação da lavra do autor infanto-juvenil Ricardo Gouveia¹⁸.

¹⁸ “Ricardo Gouveia nasceu em São Paulo, em 1942. É escritor, jornalista e tradutor. Desde a infância se dedica à área de comunicação e a atividades afins. É autor de mais de trezentos roteiros de televisão e rádio, e também de diversas peças de teatro, em sua maioria para crianças, quatro delas premiadas pelo juizado de Menores do Estado de São Paulo. Já publicou dezessete obras de literatura infanto-juvenil e traduziu mais de uma centena de obras”. (GRUPO COMPANHIA DAS LETRAS, 2018).

Figura 3 – Capa ilustrativa da obra.



Fonte: Poe (1997).

O livro traz dois contos: “Os assassinatos da Rua Morgue” e “O escaravelho de ouro”, ambos caracterizados pela narrativa de investigação comum à produção literária do autor, que é considerado um dos maiores contistas desse gênero.

Pôde-se perceber que a escolha da obra de Edgar Alan Poe deu-se principalmente pelo impacto da temática explicitada já na capa do livro: *os assassinatos* sem dúvida, a expressão - *os assassinatos* - por si só já provocava nos alunos uma instigação pelo teor da narrativa que ali se desenrolaria.

Ademais, vamos ter que a temática previamente apresentada no título que explicita o primeiro conto, dando ênfase à situação fática de ‘assassinatos’, representa a exteriorização ficcional da realidade de vida com o qual convivem os alunos na sociedade em que interagem, principalmente na realidade que lhes é latente no cotidiano de suas relações sociais, como discorreremos no item “Da leitura dos contos” apresentado posteriormente.

O método de escolha do texto pelo grupo de leitores é estratégia bastante comum quando a proposta para formação de leitores visa a estabelecer elos de empatia entre texto e leitor capazes de estabelecer autonomia leitora e empreendimento habitual e perene para leitura literária. Girotto e Souza (2010, p.59) aderem a tal estratégia, inserindo-a no modelo de oficinas de leitura direcionadas pela teoria da metacognição definida a partir dos estudos de Harvey e Goudvis.

O modelo de oficina enfatiza a escolha na seleção do livro. O pesquisador Richard Allington (1994 apud Harvey, Goudvis 2008, p. 20-22) recomenda que os leitores possam escolher o que leem, pois, de acordo com seus estudos, as crianças obtêm bons resultados em leitura e compreensão quando escolhem livros que podem e querem ler. Os alunos assim, podem escolher qualquer livro que estiver à disposição ou podem optar por aqueles indicados pelo professor. O autor refere-se a isso como “escolha orientada/dirigida”. Por exemplo, um professor de artes pode oferecer vários livros entre os quais as crianças escolhem um título e formam círculos de leitura.

No processo de escolha da obra a ser lida em grupo, há que se ressaltar, portanto, que é prerrogativa essencial dos Círculos de Leitura a definição pelos leitores do texto que desejam compartilhar. Daniels (2004, p. 3) é categórico na identificação desse caráter essencial na formação dos clubes de leitura: “*Students choose their own reading materials*¹⁹”.

Cosson (2014b, p. 140) reforça: “[...] a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes”. Entretanto, para o autor, é necessário que o professor/mediador apresente uma coletânea de textos, viabilizando a liberdade de escolha:

Seguindo essas orientações, um círculo de leitura começa com a seleção dos livros pelo professor, que monta uma lista segundo os interesses da turma. Os livros são levados para sala de aula para que os alunos possam manuseá-los e indicar os seus preferidos para leitura. (COSSON, 2014b, p. 140).

Toda obra lida no Círculo de Leitura deve ser escolhida pelo grupo (a partir de uma seleção elaborada pelo mediador), pressuposto inerente à uma proposta de educação literária que prioriza a liberdade no contato com a arte literária, a emancipação leitora, a construção da autonomia no processo de formação de leitores.

Yunes (1999, p. 20), ao destacar o critério da propriedade do texto compartilhado no Círculo, delinea diretrizes para a seleção trazida ao grupo, especificando a “extensão e adequação ao grupo ou ao momento” como imprescindíveis para “cativar os leitores”. Para a

¹⁹ “Os alunos selecionam seus próprios materiais de leitura”. Tradução nossa.

autora, permitir ao leitor que defina seu objeto de leitura é elemento que favorece o desenvolvimento de competências essenciais de leitura:

Existem competências necessárias ao ato de ler que precisam ser exercitadas, tais como: a concentração, a capacidade de interromper a leitura e retomá-la mais tarde sem que haja a perda da compreensão e da memória. **É muito mais fácil desenvolver essas aptidões a partir de textos escolhidos pelo leitor do que a partir de textos que lhe são impostos, respeitando assim o gosto de cada um.** (VERSIANE; YUNES; CARVALHO, 2012 p. 32, grifo nosso).

Reis (2016) é mais ousada no processo de liberdade de escolha dos livros pelos clubistas do Liceu Nilo Peçanha. Nesse, cada aluno escolhe a obra que quer ler. Há, assim, uma diversidade de leituras a serem compartilhadas no Círculo. A autora rechaça veementemente a possibilidade de uma formação profícua de leitores com a clássica estratégia adotada nas escolas de indicação de uma obra única a ser lida por todos os alunos:

Mas, assim como o artesão, me incomodavam os “limites” daquela “ferramenta” (aquele modo de tentar formar leitores indicando um livro para toda a turma). Não funcionava, deixava a desejar. Era fácil verificar que não funcionava: eles não se tornavam leitores. Simples constatar: eles não iam à biblioteca, por sua iniciativa, buscar outros livros para ler? Se a resposta é não, significa que o sujeito não incorporou a necessidade da leitura em sua vida, não se tornou leitor independente, autônomo. Mas as possibilidades ainda não verificadas me levaram a intuir “o que ainda não é pode ser”. (REIS, 2016, p. 198)

Fato é que a leitura, *a posteriori*, dos relatos da autora repercutiu em nossas reflexões sobre o Círculo e plantou dúvidas acerca do que tínhamos feito até então: será que a escolha de uma obra única para leitura surtiria o efeito de experiência com a literatura da forma como nos propusemos? Cabe-nos, aqui, não fugir da dúvida e guardar a proposta para experiências futuras. Ao mesmo tempo, há que considerar a escolha coletiva de Poe entre muitas alternativas, as condições materiais muito carentes a que somos submetidos e nosso público leitor, alunos do 7º ano do ensino fundamental, cujas práticas leitoras em sala de aula restringiam-se à leitura escolarizada da literatura impressa no suporte do livro didático, conforme relatos da professora titular da turma. Com base nesse contexto, embalados pela euforia e encanto dos alunos com tudo que já se havia apresentado até então, seguimos para leitura da obra escolhida pelo grupo, “Os assassinatos da Rua Morgue”, na esperança de que o método usado fosse suficiente, ainda que não a única ou melhor alternativa, para proporcionar uma experiência significativa de leitura.

Os resultados provenientes dessa estratégia é o que pontuaremos nas seções seguintes.

7.2.2 Do empréstimo de livros

No processo de formação de leitores a partir da perspectiva da educação e do letramento literários, cujo enfoque são “práticas de leitura sem finalidades pragmáticas [...], realizadas por escolhas mais personalizadas” (PAIVA et al., 2005, p.68), deve-se priorizar o contato com a literatura a partir de uma experiência estética, subjetiva, que só pode ser viabilizada através da oportunização de seus textos ao público leitor.

De modo bem elementar e lógico, pode-se afirmar que a experiência literária só se efetiva quando o indivíduo tem acesso ao texto literário e sua plurissignificativa linguagem. Ou como defende Chartier (1998, p. 11), a experiência literária só existe com a leitura do texto por um leitor que, em contato com ele, signifique-o: “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”.

Sabe-se, entretanto, que às camadas populares nem sempre essa intimidade com o texto literário é viabilizada, seja pelas políticas públicas garantidoras de um direito de ler que desmistifique um idealismo ingênuo em torno de uma formação leitora motivada pelo simples estímulo (BRITTO, 2016b), seja pelo contato familiar, em que a escassez de leitura literária é latente.

Paulino e Cosson (2009), em pesquisa desenvolvida acerca da leitura no ensino médio, conclui que a maioria dos sujeitos investigados afirma não gostar ou gostar pouco de ler em razão do contato esporádico e não sistêmico com a literatura. Os resultados dos estudos definidos na referida pesquisa registram que menos de 10% dos participantes não liam literatura simplesmente pelo fato de não terem contato com textos dessa natureza, motivo por que suas leituras acabavam restringindo-se a textos de autoajuda e/ou religiosos.

Assim, é premissa fundamental para uma formação leitora literária a circulação dos textos nos ambientes de comunicação, nas comunidades e nos circuitos sociais, motivo por que se deve fomentar espaços e estratégias para circulação democrática desses textos. Nesse aspecto, a estratégia de empréstimos de livros tem se apresentado como um campo prolífero para a construção de pontes entre o leitor e o texto literário, demarcadora, inclusive, da aproximação com a literatura e o despertar de gostos pela leitura literária.

Desde o século XVIII, em que a humanidade se deparou com o grande *boom* da

leitura (ou, como a história da leitura se refere, “a revolução da leitura”)²⁰, com a expansão das bibliotecas e das sociedades literárias e o surgimento do leitor institucionalizado, o acesso aos textos literários atingiu uma contingência mais ampla que já permitia, em algumas sociedades, sua inserção para além das castas sociais mais abastadas. Mais tarde, isso se expandiu para criação das bibliotecas circulantes e dos gabinetes de leitura, dos quais “se valiam estudantes e aprendizes de artesãos, mulheres, grupos sociais marginais em parte de origem acadêmica, militares não-nobres e escreventes”, e onde se passou à sistemática de empréstimo de livros que se configurou como forte aliado àquela revolução leitora - a febre ou epidemia da leitura, como identificada por teóricos e historiadores (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 137).

Desde esse momento, bibliotecas do mundo inteiro passaram a aderir a tal esquema de circulação da leitura, pois possibilitava ao leitor de poucos recursos financeiros ter consigo a obra de sua preferência e apreciá-la não apenas no ambiente da biblioteca, mas no espaço que lhe conviesse à leitura.

A proficiência desta prática como impulsionadora de atos de formação leitora, nos últimos dois séculos, já é bem estabelecida e reconhecida. Assim como no resto do mundo, no Brasil também assistimos a iniciativas que visam a promover a leitura por meio da oferta de livros. No capítulo nominado “As práticas da leitura literária”, Cosson (2014b, p. 106) elenca, entre as atividades motivadoras ao letramento literário, a “sacola da leitura”, cujo enfoque é o empréstimo dos livros:

Trata-se de uma sacola contendo um ou mais textos literários emprestados às crianças por um período de uma semana, usualmente às sextas-feiras, implicando que a leitura literária fará parte do lazer da criança e da família no final de semana ou distribuída ao longo dos dias da semana.

Reis (2016, p. 195) também trouxe para o Clube de Leitura do Liceu Nilo Peçanha o empréstimo de livros e trocas de leituras entre os alunos da turma, com obras disponibilizadas de seu acervo pessoal:

Como a biblioteca escolar não tinha livros novos, nem muitos livros de autores contemporâneos, cuja leitura eu queria indicar aos alunos [...], muitas obras de Drummond, de Clarice Lispector, de José J. Veiga, de Moacir Lopes, de Oswaldo França Jr., de João Ubaldo Ribeiro e de muitos outros saíam mesmo era das minhas estantes. Alguns deles eram livros autografados: eu me debatia entre o ciúme da obra e o gosto generoso de partilhar o que afirmamos.

²⁰ A expressão é tomada de Cavallo e Chartier (1999)

No caso de nossa proposta de leitura na escola, a par de todo referencial teórico (em parte lido, em parte em processo de leitura na ocasião da intervenção), o empréstimo das obras literárias apresentadas à turma não se deu de forma programada, mas de forma espontânea, como efeito da motivação expressa pelos alunos na fase de preparação do círculo. A ideia dos empréstimos aos alunos emanou do momento da apresentação das obras, que iam emergindo uma a uma da sacola, despertando a empolgação dos alunos, que pegavam nos livros, faziam comentários e demonstravam interesse por um ou outro título. Sem reflexão prévia, fizemos a pergunta: “Vocês gostariam de levar os livros para ler em casa?”. De súbito, o “sim” revelou-se nas vozes que ecoaram em sala de aula.

Note-se, o empréstimo de livros aos alunos surgiu, em nossa proposta, como precioso efeito da estratégia motivacional empreendida na fase de preparação do Círculo. Conforme referencial teórico desenvolvido por Schiefele et al. (2012) Willingham (2015), Lopes e Lemos (2014), a motivação para leitura pode-se realizar de três formas: intrínseca, quando resultado do interesse pessoal do leitor; extrínseca, caracterizada pelo estímulo advindo de referentes externos, como pais, professores, amigos etc.; e predisposição para ler, definida a partir do comportamento leitor e o contexto de leitura em que está inserido.

No nosso caso, há que se ponderar que a motivação para o empréstimo dos livros trazidos ao Círculo se deu a partir da conexão de elementos intrínsecos, o desejo e o valor atribuído àquele momento pelos alunos, com os extrínsecos, o estímulo representado pela sacola de leitura apresentada aos alunos, a abertura da sacola, a narração preliminar dos enredos, os questionamentos, culminando com a proposição para o empréstimo.

Quanto à predisposição para ler, sua análise é prejudicada pelo desconhecimento da efetiva vivência leitora dos alunos, seja em casa ou em demais ambientes sociais, uma vez que os questionários respondidos não dão conta de expressar com precisão a realidade dos alunos.

O empréstimo dos livros efetivou-se no primeiro semestre de 2017, especificamente durante os meses de maio e junho, quando iniciamos a aplicação da intervenção. Os alunos ficavam, em média, uma semana com a obra escolhida; devolviam e, caso quisessem, levavam outro livro para leitura na semana seguinte. Pode-se afirmar o engajamento e predisposição da turma para leitura – alguns alunos leram até três livros durante aquele período, o que foi transposto no documento “Controle de Empréstimo de Livros”, trazido no Apêndice C e do qual fizemos apenas um recorte do mês de maio para demonstração da sistemática de empréstimos.

A cada encontro no Círculo, os alunos eram convidados a expressarem de forma livre, autônoma e voluntária o que acharam da história lida, de forma que se pudesse sondar as leituras realizadas de forma totalmente desprovida de finalidade didática ou avaliativa, ressaltando-se tão somente o sabor, o gosto na experiência de ter consigo a obra literária, levá-la para casa, manter com ela certa sinergia nos dias em que estivesse em seu poder, e não apenas mais uma leitura para atividade escolar.

Optamos, portanto, por não dar um tratamento formal para o retorno em sala de aula da leitura dos livros lidos durante os empréstimos: não especificamos uma atividade, tipo *feedback* obrigatório do que foi lido. Os alunos poderiam, voluntariamente, relatar suas experiências leitoras em grupo ou individualmente ao leitor-guia. Os comentários foram feitos mais reservadamente do que para os colegas em sala, não sabemos se por inibição. Fato é que o que nos interessava era a experiência com a prática do empréstimo em si associada à liberdade e voluntariedade de expressão.

A realização dos empréstimos de livros da sacola, embora tenha surgido de forma totalmente não sistemática, permitiu-nos perceber a versatilidade dos atos de leitura no interior de um Círculo de Leitura, assim como a flexibilidade, a abertura para diferentes propostas de atividades leitoras, o que será corroborado mais tarde com a proposta difundida pelos próprios alunos de construção do jogo literário.

7.2.3 Leitura dos Contos

O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça. (Ruth Rocha)

A obra de Edgar Allan Poe, selecionada pelos alunos para leitura na versão adaptada de Ricardo Gouveia, compõe dois contos do autor, quais sejam: *Os assassinatos da rua Morgue* e *O escaravelho de ouro*.

Em respeito à integralidade da obra e primando por uma adequada escolarização da leitura literária, optamos pela leitura integral do livro, de forma que o Círculo de Leitura teve início com o primeiro conto, o que se deu entre os meses de maio e junho de 2016. As discussões se estenderam no mês de agosto, após o retorno das férias escolares, pois era necessário fechar o debate, resgatar os sentimentos construídos durante o compartilhamento do texto, uma vez que o Círculo teve início na terceira semana de maio e o tempo apresentou-se exíguo para que se expressasse todos os sentidos e ideias do conto.

Certo é que houve uma ruptura que não se pode considerar positiva para o delineamento do Círculo e o devenir que ali se delineia em torno da obra e que exige uma continuidade das práticas de leitura, evitando-se que a experiência leitora se esbarre no vazio e na dispersão. Yunes (1999, p. 20) tem alertado para a necessidade de círculo contínuos, com horários e cronograma de encontros sistematizados. Certamente referida ruptura não foi conveniente também à sistematização das atividades no Círculo, mas foi possível resgatar os caminhos percorridos e concluir a leitura de *Os assassinatos da Rua Morgue*, embora após a pausa das férias.

Já no segundo semestre, durante metade do mês de agosto e os meses de setembro e outubro, passamos à partilha de leituras em torno de *O escaravelho de ouro*. Adiante relataremos as histórias leitoras experienciadas com a leitura dos dois contos no Círculo.

7.2.3.1 *Os assassinatos da rua Morgue*

Após a seleção dos livros e eleição na turma da obra que seria compartilhada no Círculo de Leitura, e simultaneamente aos empréstimos ocorridos nos meses de maio e junho/2017, demos início à leitura dos contos, cujos relatos das experiências leitoras passaremos a expor.

O conto “Os assassinatos da rua Morgue”, escrito por Edgar Allan Poe e publicado pela primeira vez na *Graham's Magazine*, em abril de 1841, inicia com um capítulo intitulado “Uma introdução”, no qual o narrador anônimo faz uma descrição das peculiaridades que envolve uma investigação policial, da necessidade de apreciação meticulosa dos fatos, da valoração dos métodos dedutivo e indutivo e da apreciação de indícios e provas de autoria quando o caso envolve um assassinato, constituindo-se assim uma espécie de pequeno tratado sobre a análise e técnica de investigação:

O poder de análise não deveria ser confundido com simples engenho, pois enquanto o analista é necessariamente engenhoso, o homem engenhoso é, muitas vezes, notavelmente incapaz de análise. Entre o engenho e a capacidade analítica existe uma diferença muito maior do que entre a fantasia e a imaginação, mas seu caráter é estritamente análogo. Poderá se constatar, de fato, que os engenhosos são sempre fantasiosos e que os verdadeiramente imaginativos são sempre analíticos.

A narrativa que segue será para o leitor, de certa forma, um comentário sobre as proposições que acabo de apresentar. (POE, 1997, p. 9)

A partir dessa abertura, segue-se a narrativa dos fatos, os quais giram em torno do assassinato de duas mulheres, mãe e filha – Madame L’Espanaye e Mademoiselle Camille L’Espanaye – e da investigação proposta pelo monsieur Dupin.

Dupin é um jovem senhor proveniente de uma família importante e abastada de Paris. Sua formação intelectual esmerada alimenta sua sagaz inteligência e seu talento analítico, capaz de compreender o que se passa, inclusive, na mente das pessoas, a partir da observação de suas atitudes e comportamentos diários. Em razão de toda sua sagacidade, Dupin propõe-se a desvendar o mistério que envolve aquele assassinato e sua autoria.

Portanto, toda a narrativa circunda em torno do assassinato das moradoras do quarto andar de uma casa na Rua Morgue e desenvolve-se com a ambientação do local do assassinato, detalhes da cena do crime, fatos importantes que o sucederem, pessoas envolvidas, tudo delineado a partir das indagações e análises de Dupin que, num jogo de quebra-cabeças com nuances analíticas de dedução e indução, consegue desvendar todo o desenrolar dos fatos que culminou com o assassinato daquela senhora e sua filha e a identificação do verdadeiro assassino – no caso, um Orangotango fugido de seu proprietário.

Como já mencionado anteriormente, a temática e o gênero de suspense policial da narrativa imediatamente suscitaram nos alunos o desejo de compartilhar a leitura da obra de Edgar Allan Poe, o que remete à premente associação existente entre os conflitos ficcionais e os fatos que se sucedem na vida cotidiana, como se uma fosse o substrato da outra, pois, como salienta Yunes (2014, p. 2): “Lemos com o que somos, com as experiências acumuladas e mixadas, com nossos afetos e nossas necessidades se interpondo como filtros”.

Por conseguinte, referida associação, no presente caso, dá-se principalmente pela história de vida da própria comunidade de leitores na qual realizamos o Círculo, posto que se trata de alunos de periferia cujas vivências estão cercadas do cenário de violência descrita no conto.

A partir da escolha da obra pela turma e constatação de um certo gosto por narrativas ficcionais de tom policial, partimos para o início da leitura, o que foi feito com a disponibilização de fotocópias do livro para todos os alunos da turma, às quais eram entregues durante o encontro do Círculo e recolhido ao final da leitura, sendo entregue no encontro posterior, seguindo-se sempre a mesma sistemática pois, de fato, houve certo receio de que a entrega definitiva aos alunos levasse ao extravio dos textos. A posse definitiva da cópia pelos alunos só se deu no final de junho, quando já havíamos concluído a leitura do conto e teriam início as férias escolares. Na ocasião, fizemos a entrega do material aos alunos e sugerimos a leitura do segundo conto, “O escaravelho de ouro”, durante as férias.

Em certo aspecto, concluímos como positiva a opção pelo recolhimento do material durante os encontros, pois foi possível manter o clima de suspense em torno da história, uma vez que os alunos já se manifestavam curiosos a cada encontro para saber o desenrolar da trama, embora, a uma certa altura, como relataremos mais à frente, alguns tenham buscado o conto em outra fonte a fim de saber o mistério do assassinato.

Surpreendentemente, surpresa essa relacionada ao receio no início do Círculo de que os alunos extraviassem as cópias fornecidas, logo no primeiro encontro de agosto, exatamente 28 (vinte e oito) alunos da turma, isso de um total de 37, trouxeram o material para sala e relataram a leitura do segundo conto sugerido para as férias. Diante dessa realidade, tivemos um grande diferencial entre os encontros realizados para compartilhamento do primeiro e do segundo conto: naquele, a leitura foi realizada integralmente nos encontros; já no segundo, em que já se tinha uma leitura prévia dos participantes, os encontros detiveram-se na discussão dos fatos da história.

Voltando a focalizar a primeira experiência, como estratégia de leitura de “Os assassinatos da Rua Morgue” propusemos a leitura em voz alta pelo leitor-guia (mediador), seguindo assim a diretriz proposta por Yunes (1999, p. 18) que ressalta a importância do ato de ouvir histórias, principalmente quando se trata de leitores iniciantes na prática de leitura em Círculos, para os quais ler em voz alta, mesmo que em sua própria comunidade, gera acanhamento, dispersão e desgosto pelas práticas de leitura.

A experiência de ler, de pé, em voz alta, gaguejando, (...), tendo depois de explicar o lido que não foi entendido, é corrente e traumática. Curiosamente, nestes casos, mesmo quando se está diante de um grupo, a sensação é de solidão, quando não de ameaça. Assim, o prazer de ler, descrito por Proust, parece dever e castigo.

Por comungarmos com essa concepção, optamos pela leitura em voz alta pelo leitor-guia em cada um dos encontros destinados à leitura de “Os assassinatos da Rua Morgue” e cada participante acompanhava a leitura no material recebido. Isso também porque aderimos ao entendimento de Yunes (1999) no que diz respeito ao encantamento que envolve o ato de ouvir histórias:

O exercício de ouvir histórias através de contadores funcionou como forma de seduzir e predispor para o interesse de (aprender a) ler tanto os experientes, quanto os neófitos. Todos sabemos como é fascinante ouvir belas histórias, bem contadas: daí para buscar a autonomia de leitura não é muito longe.

Certo é que a leitura feita pelo leitor-guia nessa ocasião, pela entonação da voz, a carga de dramaticidade imprimida na leitura, intercalada de provocações e questionamentos aos leitores, foi essencial para que começassem a se desinibir, a opinar, comentar, citar situações a partir do repertório de conhecimentos prévios e de vivências já internalizados, o que se deu inicialmente com a indagação de uma aluna (F1) a respeito da imagem constante na página 09 do conto, que traz um tabuleiro de jogo de damas com uma navalha sobre ele e com manchas que parecem sugerir sangue. A partir da pergunta feita, e tendo em vista que está inserida na Introdução da história, sobre a qual relatamos acima, alguns alunos começaram a intervir: houve quem dissesse que o livro se tratava de um jogo de investigação e um outro que a arma da imagem já indiciava a instrumento do crime descrito no conto.

O principal impacto sentido pelos alunos em relação à leitura da Introdução deu-se em relação a essa imagem, pois a parte introdutória é pouco narrativa, tratando-se mais de uma descrição teórica, dissertativa, acerca das técnicas de investigação, sem carga dramática. Os alunos ouviram tão somente, sem intervenção, pouco entusiasmados, de forma que a indagação feita por F1 foi detonadora da curiosidade dos demais que – percebemos - começaram a relacionar a imagem com o teor da narrativa que estava por vir e com a própria expectativa criada pelo título.

A imagem ali proposta suscitava as primeiras sensações que seriam partilhadas coletivamente no Círculo de Leitura, ao mesmo tempo que já possibilitava apresentar aos alunos uma das estratégias de leitura – a Conexão, explanada através do que Daniels (2004) designa como miniaula, não se tratando, portanto, de uma aula convencional acerca do conteúdo, mas de uma explanação contextualizada e gerada pela dinâmica da leitura, em que convém ensinar aos alunos sobre a importância das conexões nos processos de compreensão leitora, bem como da articulação dessas conexões com o conhecimento de mundo já incorporado à formação do aluno, fazendo-lhes compreender, como ressaltam Girotto e Souza (2010, p. 67), que “[...] as histórias corriqueiras do dia a dia e as experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura”.

Dessa oportunidade, portanto, enfocamos quais os tipos de conexões poderiam os leitores se apropriar: conexões texto-leitor, texto-texto, texto-mundo (GIROTTI; SOUZA, p.69), assim como ensinamos uma segunda estratégia – a visualização – visto que sua ocorrência nos processos metacognitivos de leitura é muita interligada à Conexão, inclusive sendo definidas pelas autoras como espécie dela. E uma vez que o motivador foi a imagem do tabuleiro, vê-se, portanto, que a ocorrência da visualização (a imagem da faca com vestígio de sangue) se dá como importante suporte para significação do texto a partir das inter-relações

estabelecidas pelo aluno entre a imagem e a temática instigada no conto.

Por consequência, os alunos tentavam estabelecer diversas conexões texto-texto a partir das ilustrações inscritas no conto, embora referidas ilustrações não apresentassem uma visibilidade precisa, de forma que a partir delas e seu alinhamento com o enredo que ia se desenvolvendo, emitiam certas suposições acerca dos fatos que poderiam elucidar o assassinato, formulando pistas que chegassem ao assassino da história. Isso se depreende porque, já nos meados da narrativa, após a leitura dos depoimentos das testemunhas (POE, p. 18-23) e das peças que iam se desvendando nos relatos do Sr. Dupin, tivemos os seguintes comentários: “a Madame tinha um mistério que motivou o crime”; “foi uma espécie de vingança”; “ela namorava o funcionário do banco”; “quem a matou queria sua herança”; “a mão do assassino não parece ser de gente”.

Já se formulavam, então, certas inferências a partir dos elementos textuais que compunham o desenrolar daquela trama e era necessário alinhavar o que os leitores iam inferindo com o dito no texto, já que toda interpretação, embora carregada da historicidade do leitor, deve se dar nos limites da escritura textual, observando-se ao que está legitimado ou é legítimo na tessitura textual, como defendido por Umberto Eco (1993). E essa tarefa deve ser orientada pelo leitor-guia que explica os processos de inferências efetuadas pelos alunos, ressaltando a importância dessa estratégia, bem como as formas eficazes de serem operacionalizadas.

Para Girotto e Souza (2010, p. 76), inferir é fundamental para a compreensão:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem.

Dessa forma, buscávamos tornar explícita essa estratégia aos alunos: quando estavam em processo de inferência, porque estavam, o que é inferir e qual a importância dessa estratégia para melhor apreciação e compreensão leitora, principalmente na experiência estética com os textos literários, cuja natureza simbólica e plurissignificativa demandaria maior comprometimento intelectual.

Outro fato que remeteu o grupo à estratégia de Conexão foi quando um aluno (M1²¹), durante os trechos que relatavam como as mulheres foram encontradas mortas,

²¹ A identificação dos alunos foi definida em uma sequência numérica aleatória, acompanhada de M para masculino e F para feminino.

suscitou que o enredo do conto lembrava episódios do seriado *CSI: Miami*²², pois utilizava-se da mistura entre métodos científicos e técnicas de investigação tradicionais na busca de solução dos crimes apresentados nos episódios. Aproveitando a referência, indagamos o que aquela relação entre o texto e o seriado feita por M1 representava. Imediatamente os alunos responderam: Conexão. E um outro aluno (M²) ainda acrescentou: “Conexão texto e mundo, professora”.

Evidencia-se, portanto, que a explicitação das estratégias metacognitivas de compreensão e interpretação textual durante a leitura é importante para formação de leitores competentes. Para Girotto e Souza (2010, p. 5), uma possível definição de bons leitores refere-se àqueles que, conscientemente, utilizam estratégias de leitura quando leem, daí porque não podem ser desprezadas nos projetos de educação literária, motivo por que foram utilizadas na presente intervenção.

Nesse sentido, Kleiman (1995) defende também que a aula de leitura literária deve priorizar o ensino de um repertório de estratégias que contribuem, significativamente, para elevar o entendimento e o interesse pela leitura. Dessa forma, deve-se viabilizar às crianças leitoras condições de monitoramento de seus atos de leitura através da ativação dos conhecimentos linguísticos, de mundo e textual indispensáveis à significação do que leem. Ressalte-se: o aprendizado de “estratégias” ou o “monitoramento de atos de leitura” não são objetivos da aula, mas componentes instrumentais acessados para que se alcance o verdadeiro objetivo, a leitura significativa dos textos.

Na leitura de “Os assassinatos da Rua Morgue” destacam-se ainda comentários dos alunos feitos em relação ao trecho do conto que descrevia a condição dos cadáveres encontrados na mansão, qual seja:

Não foi encontrado sinal de Madame L’Espanaye; mas, como havia uma quantidade incomum de fuligem na lareira, fizeram uma busca na chaminé e – horror! – arrancaram de dentro dela o cadáver da filha, de cabeça para baixo; tinha sido empurrado pela estreita abertura até uma altura considerável. O corpo ainda estava bem quente. Ao se proceder ao exame, foram notadas muitas escoriações, sem dúvida ocasionadas pela violência com que ele havia sido forçado para cima e depois arrancado de volta. Havia diversos arranhões no rosto e manchas escuras no pescoço, além de marcas de unhas, como se a defunta tivesse sido estrangulada. Depois de minuciosa investigação por todos os cantos da casa, sem qualquer descoberta adicional, o grupo foi até o pequeno pátio calçado nos fundos do

²² “*CSI: Miami* (no Brasil, *C.S.I.: Miami*) é uma série de televisão americana que mostra o trabalho de investigação criminal de uma equipe em Miami, EUA. O seriado foi o primeiro *spin-off* e segunda série da franquia *CSI: Crime Scene Investigation*”. (WIKIPEDIA, 2018).

prédio, onde jazia o cadáver da velha senhora, com a garganta tão inteiramente cortada que, quando feita uma tentativa de erguê-lo, a cabeça caiu. O corpo, assim como a cabeça, estava terrivelmente mutilado, a ponto do primeiro não ter mais qualquer aparência humana. Acreditamos que não exista, até o momento, nenhuma pista que possa levar à solução desse terrível mistério”. (POE, 1997, p. 29).

Já supunhamos que essa parte do conto provocaria extremado interesse no grupo, uma vez que cenas de terror, de suspense e violência provocam interesse e reações diversas no ser humano. Entre os alunos, não faltaram olhares receosos, comentários e provocações aliadas às próprias histórias de violência e assassinato que conhecem no dia a dia. Imediatamente, o aluno M1 conta de um cruel assassinato de uma senhora, sua vizinha, cujo autor foi o marido e que a enterrou no quintal da casa. Em seguida, a aluna F1 também comenta acerca de homens que matam esposa e filhos, referenciando um fato ocorrido no interior do estado. Os alunos já conseguiam dizer categoricamente que estavam desenvolvendo conexões texto-mundo.

Consequentemente, a cada referência explicitada vários comentários se somavam e a discussão era intrigante e envolvente, porque a literatura se aliava à própria realidade de vida da sociedade e as leituras discutidas entre os leitores-alunos já não suportavam apenas mera decodificação restrita à textualidade ou ao autor. A leitura ganhava agora a dinâmica da própria vida, inserida na perspectiva historicista de Roger Chartier e na função social da leitura, pois advinda e mesclada com as histórias de vida dos participantes daquela comunidade leitora. Nessa esteira, é importante lembrar a proposição de Yunes (2003, p. 10, grifos da autora):

Quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar *o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e individuais.

Os leitores de nosso Círculo já não conseguiam ouvir o desenrolar dos fatos sem intervir com comentários, discussões acaloradas sobre os fatos e possíveis acontecimentos que ainda estavam por vir. Acreditamos que o tom da narrativa de Poe provocou extremo envolvimento e curiosidade dos leitores, tanto que, entre a metade e o final do conto, identificamos que alguns alunos já haviam procurado o texto em outra fonte (internet) e tinham concluído a leitura. Isso porque quando passamos à leitura em que Dupin descrevia

seu raciocínio, tratando dos pelos encontrados nos cadáveres e o rugido estranho descrito pelas testemunhas, o aluno M4 disse que não era gente, era bicho que tinha matado aquelas mulheres. Subitamente argui: “Então tu já sabes o final da história?” Ele se acanhou. Posteriormente, ele e outros alunos disseram que a curiosidade os direcionou ao final da leitura. Então só poderíamos concluir que o interesse pela leitura do conto já lhes havia tomado.

Essa curiosidade, instigada evidentemente por uma narrativa atraente e capaz de despertar conexões com as vidas, os repertórios culturais e interesses dos participantes é, como afirma em relatos Reis (2016, p. 85, grifo nosso), alimento para o prazer em literatura:

Este primeiro livro, em vez de acabar com a fome de literatura, só fez aumentá-la. Tratando-se de leitura, o resultado denuncia o equívoco e desmente aquela expressão usual: “matar a curiosidade”. **Quando tem a ver com leitura, a curiosidade alimentada, em vez de definhhar, cresce.**

Face à intensidade dos debates que se consolidavam no grupo, a disparidade de opiniões, as inserções feitas pelos leitores e principalmente as correlações estabelecidas entre as leituras de mundo e as leituras do texto, à esta altura já podíamos perceber a formação de um Círculo de Leitura efetivo, no qual a leitura de literatura se redimensionava, pois já é possível ao leitor perceber a tênue linha que une ficção e os entraves e circunstâncias da vida. Assim, a literatura passa a ser reconhecida como espelho da própria realidade humana, como sinaliza Lajolo (2004, p.5):

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo.

Nesse clima, encerramos a leitura de “Os assassinatos da Rua Morgue”, quando o aluno M1 sugeriu: “Essa história dava para criar um jogo daqueles de investigação... que a gente joga em tabuleiro...”. Impossível não recepcionar a ideia. A turma ficou empolgada e disse que concordava. Assim, o que culminaria com um vlog, atividade final esboçada na proposta de intervenção, passou a ser direcionado para a construção e socialização do jogo, o que será demonstrado mais à frente.

Cumpre-nos ainda relatar a última sensação referenciada ao final da leitura, quando ficou descoberto que o assassino era o orangotango que fugiu de seu dono: a aluna F3

declarou, em alívio: “Ainda bem que não foi um homem o assassino”. A turma sorriu.

Assim, nesse caso, a literatura cumpre uma de suas missões fundamentais, catártica, de ajudar a se relacionar com os terrores da vida real. Como informa Caldin (2001, p. 1),

A função terapêutica da leitura admite a possibilidade de a literatura proporcionar a pacificação das emoções. Remontando a Aristóteles, observa-se que o filósofo analisa a liberação da emoção resultante da tragédia – a catarse. O ato de excitação das emoções de piedade e medo proporcionaria alívio prazeroso. A leitura do texto literário, portanto, opera no leitor e no ouvinte o efeito de placidez, e a literatura possui a virtude de ser sedativa e curativa.

Entre excitações, temores, catarses, passamos à leitura da narrativa.

7.2.3.2 *O escaravelho de ouro*

A leitura da obra, na íntegra, encerraria com o segundo conto, “O escaravelho de ouro”. Embora o tempo para efetivação da proposta fosse exíguo, compreendemos que o Círculo somente se concluiria com a leitura completa do livro escolhido pela turma. Ademais, não poderíamos correr o risco de adentrarmos na inadequada escolarização da leitura do texto literário (SOARES, 2011). Portanto, era imprescindível possibilitar também a leitura e discussão do segundo conto presente na obra.

Ressalta-se, como já referido, que o exemplar do livro foi entregue aos alunos para que lessem durante as férias e que, diante do receio de extravio e/ou esquecimento do livro, surpreendeu-nos o fato de uma grande parcela da turma terem afirmado a realização da leitura do texto durante aquele período, o que acabou confirmando o envolvimento dos alunos com aquelas leituras. Mas era necessário confirmar se de fato haviam lido. Então, propomos que cada aluno deveria citar algum elemento da história que havia despertado atenção e então identificamos efetiva leitura, pois conseguiam relatar alguma minúcia da história lida. Não se tratava de contar a história em detalhes, mas apenas em dizer algo que marcou a memória de leitura, um pequeno detalhe que poderia ser expresso em uma palavra ou pequena expressão, pois não se pretendia um relato da história por mais de vinte alunos, o que seria cansativo e poderia esvaziar os debates no Círculo de Leitura. Verdade é que muitos comentários e referências se repetiram, entretanto não há como se recepcionar exclusivamente como ausência de leitura, visto que os diálogos acabavam se desenvolvendo a cada colocação.

Após essa sondagem preliminar de leitura, passamos às discussões, o que se deu com a apresentação em slide dos criptogramas da narrativa inscritos nas páginas 88, 90 e 93 do livro e arguição aos leitores de como seria possível decifrar a mensagem ali transcrita, como isso se deu no conto. Os criptogramas descritos na história, pelo mistério contido em sua escritura, serviriam de elemento motivacional para o início da discussão da narrativa em questão.

O conto narra a história do enigmático William Legrand, conhecido na cidade de Sullivan por colecionar insetos exóticos da região, o que faz com a ajuda do criado, Júpiter. Em uma de suas caçadas encontra um besouro lapidado de ouro – o escaravelho de ouro do título – o que o impulsionou a uma engenhosa expedição em busca de um tesouro do qual faria parte o besouro encontrado. Para tanto, Legrand conta, além de Júpiter, com a companhia de seu melhor amigo, que na história é o narrador anônimo.

Após longa caminhada pelas colinas, utilizando-se do criptograma encontrado no pergaminho juntamente com o escaravelho, Legrand, que o havia decifrado em longas análises e estudo consistente, com a ajuda dos dois amigos, consegue chegar ao local em que se encontrava um riquíssimo tesouro, o qual havia sido soterrado pelo terrível pirata Kidd:

Bem, naturalmente você ouviu as muitas histórias que correm, os mil boatos vagos sobre tesouros enterrados em algum lugar da costa do Atlântico, por Kidd e seus comparsas. Esses boatos devem estar, de algum modo, baseados em fatos. E, se os boatos existem há tanto tempo e tão continuamente, só podem ser consequência, ao que me parece, do fato de que o tesouro enterrado *continuava* enterrado. (POE, 1997, p. 86)

O conto mantém a característica da literatura de mistério e suspense de Alan Poe, o que envolve, cativa os leitores juvenis. Os alunos iniciaram os debates ressaltando que nele se percebe uma carga bem mais expressiva de elementos sobrenaturais, pois, como dito pelo aluno M5, “*a história tem uma atmosfera mais enigmática*”. A aluna F3 acrescenta que “*essa narrativa tem mais ficção que realidade*” e M6 declara que “*essa história tem muitos enigmas até que seja encontrado o tesouro*”

Os alunos começaram o debate do conto a partir de uma comparação com a primeira leitura do livro, “Os assassinatos da Rua Morgue”, de forma que já se podia perceber delineando um leitor mais maduro, capaz de estabelecer intertextualidades, de conectar ideias e estilos entre diferentes textos, porque seu repertório leitor já se apresentava mais expandido – da mesma forma que se via ampliada sua capacidade crítica de conversar sobre os contos lidos.

Assim, a experiência com a leitura literária frequente e dialógica, como se dá nos círculos de leitura, torna-se aporte para outras leituras, redimensionando conhecimentos e posturas em relação ao próprio ato de ler, isso porque “[...] a experiência na leitura produz mais conhecimentos sobre a leitura” (REIS, 2016, p. 79). Lajolo (2009, p. 100) acrescenta: “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

De certo que, embora não se possa precisar que os participantes de nosso clube já eram leitores efetivamente maduros, pode-se afirmar que a leitura do primeiro conto, os debates vivenciados no Círculo, as estratégias ensinadas e postas em prática a cada oportunidade de leitura, trouxeram para o segundo círculo leitores mais conscientes da atividade intelectual, afetiva, imaginativa, significativa que envolve o ato de ler, como também mais repleto de contrapalavra, como referencia Geraldi (2002), porque já se sentem capazes de dialogar com o texto e com o outro em sua comunidade de leitura.

É que os alunos perceberam que enquanto o primeiro conto se respaldava em fatos da vida real ressignificados pela literariedade e ficção; o segundo, agora em debate no Círculo, privilegia o fantástico, ressaltando para o leitor o imaginário, traduzido nas falas dos alunos quando afirmavam que: “*era um besouro enigmático, que não existe como inseto na vida real*”; “*que o desenho da caveira que aparece no pergaminho, do nada, é sinistro*”; “*o texto é gótico, porque tá cheio de caveira, de ossos de defunto e de pirata*”.

Importante ressaltar, nesse momento do Círculo, o papel do mediador. Considerando que aqui os alunos já conheciam o texto, não eram ouvintes do leitor-guia nem espectadores de sua própria leitura, a intervenção deste agora era de outra natureza. Intervinha a fim de permitir que todos pudessem se manifestar, para equilibrar as dissidências de opiniões e evitar a cristalização de leituras desarrazoadas (porque não legitimadas pelo texto, como afirma Umberto Eco), devendo estimular a pluralidade das leituras sem fazer prevalecer a sua atuação professoral, mas eminentemente mediadora, seguindo, assim, a definição de Yunes (1999, p. 19):

O papel de coordenação, a linha que se estabelece entre os pontos, é ocupada por um *leitor-guia*, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Neste sentido, sua experiência é muito relevante – longe de fazer preponderar a força de seu conhecimento, ele o partilha, na medida mesma em que a solicitação direta ou indireta se faz, a partir de alguma outra colocação realizada por qualquer dos intervenientes do círculo.

Em “Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados”, Eliana Yunes (2009, p. 80, grifo nosso) esclarece mais:

Nos círculos de leitura todos se acham em igual distância de um centro, que nunca é o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê. O papel de coordenação, o espaço que une os pontos, é ocupado por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. **Com ele, o círculo se delinea.**

Portanto, era necessário não deixar que a discussão se esvaziasse, principalmente porque os alunos já conheciam o texto, ou que se limitasse às intervenções do mediador que aqui deve atingir a postura do leitor-guia instituído por Yunes (1999; 2009). Para a autora, ao professor não cabe fazer explicações detalhadas das narrativas, mas sim mobilizar mecanismos mentais no leitor que possam ativar sua própria apreensão do texto:

As metáforas e as imagens devem instigá-las a ativar seu imaginário para construir cenários e desenhar personagens, descobrir palavras novas e começar a construir sentido. Essa prática, intensificada pela proximidade com outras crianças, no contato com a oralidade do professor/mediador, pode ampliar muito a prontidão mental, estender as expectativas, animar a improvisação mental para o novo, elaborando a capacidade de visualização do que está ausente aos olhos (YUNES, 2009, p.14).

Assim, a partir dessa concepção, é inegável a importância do mediador para que a experiência de leitura e discussão do texto literário se torne um espaço atrativo, pois prioriza a fala do leitor/participante nos círculos de leitura. Foi, portanto, da mediação firmada no desenvolvimento da leitura de “O escaravelho de ouro” que se produziu o diálogo sobre o texto.

Como a narrativa é substancialmente marcada pelo suspense que envolve a figura do besouro e a busca incessante, obcecada, do Sr. Legrand e que culminou com a descoberta do tesouro, para os alunos o conto atraía pelo mistério que circundava o besouro, o criptograma desvendado, a caveira desenhada no pergaminho, os caminhos percorridos para chegada ao tesouro, os ossos encontrados no local, tudo isso compunha o acervo de manifestações sobre a história lida. Ao final, então, concluiu a aluna F6: “o segundo conto mexe mais com imaginação da gente”, com o que todos concordaram.

Outra impressão de leitura apresentada no Círculo pelos alunos foi em relação à extremada fidelidade do criado Júpiter ao Senhor Legrand, o que nos levou a suscitar opiniões dos alunos sobre a amizade. Sucessivamente, os clubistas passaram a discutir sobre laços de

amizade, fazendo menção também ao narrador anônimo, amigo fiel do protagonista. Suscitados pela mediação, citavam e comentavam as relações de amizade permeadas na escola. As falas foram se avolumando, todos queriam dizer algo sobre essa questão e era preciso permitir que todos se manifestassem, de forma harmônica e respeitosa.

É imprescindível que seja assegurado o direito à própria fala, a todos que ali convivem, desafiados pelo professor em situações de aprendizagem. Penso que o primeiro acordo a ser estabelecido – entre os membros de um clube de leitura e igualmente entre professores e alunos –, assim como uma regra básica sem a qual nenhum clube de leitura ou espaço de aprendizado pode funcionar, é que seja garantido a todos o seu direito à fala. Mas isso implica que seja cobrado de todos o respeito ao colega, o dever de silenciar – e ouvir – quando a fala pertence a outro, seja ele professor ou algum aluno. Mesmo nas séries iniciais, os estudantes devem exercitar a difícil arte de saber ouvir. (REIS, 2016, p. 67)

O compartilhamento de ideias difundido nas observações feitas pelos alunos fez, portanto, o contorno do Círculo de Leitura a que nos propusemos desenvolver como proposta de formação de leitores a partir de uma experiência estética e significativa com o texto literário.

Afinal, um círculo de leitura é uma estratégia de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu com esse objetivo. Por isso, se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo de leitura não tem sentido em ser assim constituído. Ler, já vimos é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento. (COSSON, 2014b, p.174).

Concluída a leitura dos contos, passou-se à atividade proposta pela turma: a construção de um jogo de investigação baseado nos enredos dos contos lidos no Círculo de Leitura, o qual descreveremos a seguir.

Antes, porém, cabe-nos esclarecer como se distribuíram as funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador, definidas na diretriz proposta por Cosson (2014b): preliminarmente, dividimos as funções entre os alunos, sendo que cada grupo atuaria naquele propósito específico durante as discussões, conforme delineado na própria matriz de Cosson.

Não obstante, não foi possível seguir referida sistemática, pois como os alunos se manifestavam de forma livre e voluntária, não conseguimos controlar as intervenções com os papéis definidos inicialmente. O controle previsto na distinção da função nos obrigaria a calar

a intervenção de um leitor por simplesmente não corresponder à função definida. Dessa forma, desprezamos a categorização linear das funções, assim cada aluno se sentiria livre para falar, opinar, intervir na discussão da forma mais conveniente ao conteúdo de sua fala, àquilo que queria dizer no Círculo.

Joguem agora ...

7.2.4 Da proposta do jogo

Como já mencionado, ao terminarem a leitura dos contos os alunos propuseram-se a produzir em conjunto um jogo a partir das narrativas lidas, o que nos levou à ponderação acerca da necessidade de uma intervenção mediadora que pudesse oferecer suporte metodológico e técnico para elaboração. Perguntávamo-nos: como poderiam criar estratégias, regras, diretrizes para o jogo, sem que antes vivenciassem a estrutura de um que pudesse subsidiar a formatação do novo?

Imediatamente decidimos pela formação de quatro grupos para que jogassem nos encontros do Círculo um jogo de estratégia em tabuleiro. Para tanto, disponibilizamos o “Scotland Yard”, um jogo de investigação policial assim designado em sua caixa: “Suspense e mistério nas ruas de Londres: 120 casos para solucionar!” e que consiste basicamente no desvendamento de casos policiais distribuídos em 120 cartelas. Cada cartela traz uma breve sinopse dos fatos e do enigma a ser desvendado, com questionamentos ao final do tipo: “Para provar a inocência da sra. Foster, Holmes precisa descobrir: a) quem matou o marido dela; b) como ele foi morto; c) o motivo do crime” (Retirado do Caso 2: “O Caso do Inventor Morto”, Livro 1 do jogo *Scotland Yard*).

Figura 4 - O Jogo - Scotland Yard: “Suspense e mistério nas ruas de Londres”.



Fonte: Google Imagens.

O jogo é composto de 1 tabuleiro, 1 dado, 6 peões, 6 chaves mestras, 6 distintivos, 10 cartelas de casos policiais, 1 bloco de anotações (caderneta do Sherlock Holmes) e 6 livros, nesses vêm descritas as pistas que darão indícios aos jogadores para solução do caso.

Como seria impossível jogar apenas um exemplar com toda a turma, procedemos à divisão em quatro grupos, mas era necessário disponibilizar o material para operacionalização da simulação a que nos propomos. Dessa forma, reproduzimos o tabuleiro, os distintivos e as chaves em uma gráfica de comunicação visual em material PVC; adquirimos cones e dominós, utilizamos as cartelas, os livros e a caderneta de anotações do jogo original (ver fotos em Apêndice D). Todo o material foi disposto em uma sacola confeccionada em tecido TNT, na qual pintamos a denominação desta fase de “Literatura em Jogo” (Apêndice D), inscrição esta seguida da imagem de um detetive bem similar a Sherlock Holmes.

Entendemos que era necessário realizarmos a simulação do jogo como uma forma de preparação e motivação aos grupos, para que se sentissem preparados à elaboração daquele que se debruçariam à confecção. Não era, entretanto, de nos surpreendermos com a eufórica reação da turma com aquele material, com a realização em grupo, com o teor do jogo que se aproximava bastante da temática dos contos lidos, principalmente de “Os assassinatos da Rua Morgue”, já que se tratava de casos policiais a serem desvendados. Foi realmente uma experiência empolgante e que alargava consideravelmente o alcance e efeito do Círculo de Leitura, ainda mais porque se deu a partir da experiência leitora dos contos e foi instigada pelos próprios leitores.

O uso de jogos no ambiente escolar como ferramenta pedagógica tem sido amplamente empregado, visto que são indicados como facilitadores da aprendizagem, motivadores da capacidade de raciocinar e de reconstruir significados, além de desenvolverem o conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Não obstante, ainda nos deparamos com percepções pejorativas em relação a uma prática docente que acolha esse tipo de atividade, daí a necessidade do professor se cercar de uma fundamentação teórica que resguarde referida prática, bem como de uma metodologia ancorada em um projeto consistente, no qual o jogo se insere numa perspectiva lúdica, mas ao mesmo tempo construtora do saber, pois de fundamental importância para construção do conhecimento e sua socialização (VYGOTSKY, 1988; 1987; 1982 apud KISHIMOTO, 1997).

Os estudiosos nessa área ressaltam que a ambientação na escola de um espaço de jogo e interação lúdica e criativa gera aprendizagens em seu nível máximo, posto que motivadas pelo querer e o gosto de aprender. Para Ronca e Terzi (1995, p. 96):

O jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de ‘movimento lúdico’. O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter, como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Johan Huizinga (2000), destaca, em sua obra *Homo Ludens* (2000), a natureza essencialmente lúdica do homem, o que inclusive pode permitir o deslocamento da categorização de *Homo sapiens* – *Homo faber* para *Homo Ludens*, visto que o jogo é condição inerente à raça humana, pois é possível afirmar que é através dos jogos e por eles que a humanidade se desenvolve.

O autor desconsidera aspectos biológicos ou psicológicos nesse aspecto, pois compreende o jogo como realização histórica, visto que se exterioriza como componente intrínseco às práticas culturais das sociedades em geral, de forma que contempla as mais variadas manifestações sociais, artísticas e históricas. Nesse sentido, dedica alguns capítulos da obra para referenciar a relação entre jogo e conhecimento, jogo e poesia, jogo e filosofia, jogo e arte.

O autor ressalta a essência lúdica da poesia, afirmando a perpetuidade dessa característica ao longo da evolução humana:

[...] enquanto nas formas mais complexas da vida social a religião, o direito, a guerra e a política vão gradualmente perdendo o contato com o jogo, que nas fases mais antigas se revestia da maior importância, a função do poeta continua situada na esfera lúdica em que nasceu. **E, na realidade, a *poiesis* é uma função lúdica.** Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na "vida comum", e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. (HUIZINGA, 2000, p. 88, grifo nosso).

Para o autor, o lúdico é anterior ao estético na poesia, porque desde a antiguidade clássica o ritmo e os elementos temáticos que constroem a estrutura poética remetem às imagens e estrutura dos jogos. A poesia grega, assim como a comédia e a tragédia, sempre se sustentou sob o signo da competição, tanto na sua publicidade quanto na construção estilística e discursiva.

Desde o início, tanto a comédia como a tragédia se apresentam sob o signo da competição, a qual, conforme vimos, deve ser considerada um jogo, seja sob que circunstâncias for. Os dramaturgos gregos preparavam suas obras dentro de um espírito de competição, para serem apresentadas na festa de Dionísio. É certo que o concurso não é organizado pelo Estado, mas este participa em sua direção. Havia sempre uma multidão de poetas de segunda e de terceira ordem competindo pelos prêmios. O público costumava estabelecer comparações, e as críticas eram extremamente severas. Em sua totalidade, o público compreendia todas as alusões e reagia plenamente às sutilezas de estilo e de expressão, participando de toda a tensão do concurso do mesmo modo que uma multidão num jogo de futebol. Esperavam ansiosamente os novos coros, para os quais os cidadãos que neles participavam haviam ensaiado durante todo o ano. (HUIZINGA, 2000, p. 106).

No âmbito das artes, Huizinga (2000, p. 115) defende a proximidade das manifestações artísticas com a essência dos jogos, na medida em que ambos se afastam completamente do utilitarismo da vida prática: “[...] o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade”, como assim também se apresentam a música e a poesia.

As ponderações apresentadas por Huizinga nos deixou à vontade para fruir em sala de aula essa associação entre jogo e leitura literária, inclusive para firmar uma fundamentação pedagógica de sua utilização caso fôssemos indagados da realização dos jogos, visto que é frequente na escola a censura a atividades que não se adequem aos recursos de uma aula tradicional. É que se ler literatura em círculo, sob o condão da liberdade leitora e sem a prescrição da grade curricular, já pode gerar o olhar desconfiado, a famosa indagação se se trata de aula ou não, imagine o questionamento possível quando a literatura se

redimensionava em outra linguagem lúdica – a linguagem do jogo. Por isso ponderamos necessário um aprofundamento teórico sobre o assunto, capaz de sustentar a atividade proposta pela turma no Círculo, de forma que nos sentíssemos respaldados a efetivá-la.

Assim, dotados do material do jogo e do subsídio teórico explicitado, dividimos a turma em quatro grupos, sendo que cada um deles recebeu uma sacola “Literatura em jogo” para que começassem a jogar *Scotland Yard*. Imediatamente acionamos uma miniaula direcionada à apresentação do jogo, das peças constituintes do kit e para leitura e explicação das regras do jogo. Em três encontros os grupos jogaram, isso de forma completamente engajada, participativa e entusiástica, porque realmente as crianças e adolescentes sentem-se completamente envolvidos em atividades lúdicas de aprendizagem.

O jogo envolvia, ainda, a leitura dos casos policiais e aquelas pequenas narrativas, marcadas pelo tom de suspense e mistério de Edgar Allan Poe, foram também um especial combustível para a realização desta etapa.

Após os três encontros, planejamos a etapa de construção do jogo baseado nos contos lidos. Para tanto, dividimos a turma agora em dois grandes grupos, sendo que um confeccionaria o jogo do conto “Os assassinatos da Rua Morgue” e o outro de “O escaravelho do diabo”.

Oportunizamos dois encontros com cada grupo, os quais foram realizados na sala de leitura da escola, para discussão entre os alunos dos procedimentos para elaboração do jogo. Nessa oportunidade, retomamos as miniaulas para explanação das estratégias de Sumarização e Síntese que encontraram momento propício para serem ensinadas, pois a construção do jogo exigiria a retomada do texto, a seleção das ideias e dos fatos principais da história, o que poderia preceder de uma síntese oral com o grupo, em que todos poderiam se manifestar livremente para o resgate da narrativa.

Portanto, para a discussão acerca dos elementos a serem focalizados no jogo era necessário retomar os textos dos contos, destacando pontos essenciais da narrativa e que constituiriam pistas para elucidação do caso policial em “Os assassinatos da rua Morgue” e do mistério do tesouro em “O escaravelho de ouro”.

Conforme Giroto e Souza (2010), referenciando Harvey e Goudvis (2008), a aplicação de técnicas de Sumarização em textos literários tende a ser mais influenciada pelas sensações e os modos de recepção leitora do que os realizados em textos não-ficcionais cujo enfoque é informativo e, por isso, possuem características, sugestões e estrutura específica que permitem selecionar com maior precisão as informações mais essenciais para o entendimento do texto. Com o texto literário, ao contrário, o que é essencial guarda inteira

ressonância com as expectativas do leitor diante do texto, com a cumplicidade estabelecida entre ele e a narrativa. Assim, quanto mais o leitor se percebe na narrativa, mas aquilo se torna essencial a ele: a valoração atribuída a um personagem, a um local ou fato da narrativa, por exemplo, sobrepõe-se ou não em razão de sua conexão com dados da realidade fática que envolve o leitor. Por essa razão: “Quando os leitores determinam a importância em ficção e em outros gêneros narrativos, frequentemente, inferem as grandes ideias e temas da história” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 93).

Era, portanto, indispensável apresentar e conduzir, de forma mediadora, procedimentos que viabilizassem a sumarização que contempla essa perspectiva mais geral (“grandes ideias e temas da história), pois, do contrário, não se teria um padrão para configuração dos jogos a serem produzidos.

Nessa etapa, as discussões realizadas entre os grupos para retomada do texto por meio da sumarização da narrativa, bem como da síntese das leituras empreendidas no Círculo de Leitura e agora relidas no grupo menor, formam a estrutura básica para elaboração do jogo.

Após o debate e coleta desses elementos entre os grupos, disponibilizamos o artigo publicado na seção “Super listas” da Revista Super Interessante (formato digital), designado “8 Dicas para fazer seu próprio jogo de tabuleiro” (CHAN, 2016), como suporte teórico a subsidiar a construção do jogo em equipe. Indicamos ainda a leitura do artigo *A origem dos jogos de tabuleiro*, de Helio Greca (2017).

Importante registrar que os alunos fizeram encontros em turno contrário ao das aulas, além dos dois mediados pelo leitor-guia, na sala de leitura da escola, para sumarização, síntese, estudos dos artigos e elaboração do jogo. Tais destinaram-se especificamente para elaboração dos jogos.

Em seguida às reuniões e estudos efetuados, o Grupo 1, cuja confecção do jogo seria baseada em “Os assassinatos da Rua Morgue”, elaboraram um pequeno e básico jogo de tabuleiro, cuja técnica e estratégias aproximaram-se do modelo do jogo *Scotland Yard*, no qual o enredo do conto seria apresentado para desvendamento do crime por meio do jogo. O grupo utilizou o esquema de indicação de pistas à proporção que se anda no tabuleiro, até que, findados os indícios de prova, os jogadores estão capacitados a revelarem o mistério do assassinato.

Já o Grupo 2 – “O escaravelho de ouro” – elaborou um jogo num formato que se pode dizer semelhante ao de uma trilha. A ideia central era construir no espaço externo da escola, que inclui pátio e quadra de esportes, caminhos que levassem ao tesouro do pirata Kidd. Os alunos elaboraram uma espécie de script composto de orientações dos trechos a

serem percorridos até a chegada ao tesouro. Interessante que as diretrizes apresentadas no roteiro elaborado pelos alunos seguem o roteiro descrito pelo personagem do conto William Legrand ao criado Júpiter no momento em que sobem à colina para, a partir das indicações inscritas no pergaminho, chegarem até o tesouro.

Pode-se perceber, nesta etapa, que os alunos conseguiram criar raciocínios e releituras dos contos lidos de forma a transformarem a sequência narrativa em uma nova linguagem, para tanto revelou-se essencial o acionamento das estratégias de sumarização e síntese para reelaboração das narrativas no jogo lúdico.

A preocupação que se apresentou nesse momento deveu-se ao fato de se perceber, durante a confecção dos jogos, uma certa dispersão de alguns alunos, deixando transparecer que alguns líderes das equipes haviam tomado o direcionamento da elaboração do jogo, enquanto outros alunos não se envolveram diretamente na atividade. Podemos atribuir tal dispersão à extensão dos grupos, visto que cada um deles continha em torno de 16 alunos.

Somado a isso, refletimos acerca do risco de mera pedagogização dos resultados finais do Círculo, pois embora a iniciativa para construção dos jogos tenha sido dos próprios alunos, pontuamos como o processo de escolarização da leitura, inclusive da leitura literária, já predispõe o binômio leitura x atividade, o que não pode ser priorizado numa proposta de educação literária que se alinha aos pressupostos do letramento literário e da fruição e experiência estética na literatura.

Ocorre que os alunos já se automatizam para o sequenciamento das atividades pedagógicas. A construção do jogo, embora nos reafirme a liberdade de intervenção dos leitores nos círculos de leitura, bem como a autonomia leitora que esses lhes infirmam, também nos revela o arraigamento às práticas pedagógicas tradicionais, como se não fosse possível apenas fruir o texto literário no espaço da escola e da sala de aula, visto que o resultado de toda prática em seu interior obrigue a uma “atividade escolar”, embora a construção dos jogos a partir dos contos literários não constituíssem mero exercício escolar.

Apesar dessa realidade, da dispersão ocorrida, os jogos foram elaborados nos grupos conforme deliberação feita pelos alunos nos encontros. Nossa mediação nessa etapa deu-se tão somente para as miniaulas e orientações de acordo com as decisões capitaneadas pelos integrantes dos grupos, num amplo e significativo exercício de liberdade e autonomia leitora.

7.2.5 Socialização

Após o trabalho intenso para o planejamento e elaboração do material dos jogos, chegou o momento de apresentar os trabalhos, socializá-los com outras pessoas. Jogar em sala com os colegas não teria muito efeito, pois todos já conheciam os contos. Foi então que opinamos para que o jogo fosse aplicado em uma outra turma do 7º ano da escola.

Cosson (2014a) apresenta a fase de Avaliação como etapa final da sequência didática de leitura literária, mas alerta para o risco de escolarização desse processo, o que não possui qualquer aplicabilidade quando se trata de formação de leitores em um projeto de educação literária.

A avaliação, nesse contexto, não é curricular, quantitativa ou prognóstica, mas essencialmente qualificadora da trajetória leitora, dos avanços na formação do leitor a partir de uma significativa experiência literária. Tanto que assim dispõe: “Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado” (COSSON, 2014b, p. 113).

Cosson aponta alguns instrumentais a serem empregados nos processos avaliativos em círculos de leitura e reforça o entendimento de que, devido à natureza emancipadora da formação leitora, podem abarcar uma vasta opção de atividades: “[...] filmagem das discussões; produção de vídeos, elaboração de listas de boas práticas de leitura; diários de leitura; registros feitos ao final da leitura” (COSSON, 2014b, p. 173-174).

Dessa forma, não faltam meios nem fins para que se proceda à avaliação dos círculos de leitura. O mais importante é que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra. (COSSON, 2014b, p. 173-174).

Para os círculos de leitura, Daniels (2004) define a Socialização como instrumental a ser realizado nessa fase final e avaliativa, motivo por que a acolhemos, posto que socializar amplia a intenção meramente avaliativa, de forma que uma ocorre dentro da outra ou em razão dela.

Como a proposta era levar o jogo para outra turma, nada mais pertinente do que o termo e a prática de Socialização. Era também uma forma de, através do jogo, despertar o interesse de outros alunos para a leitura dos contos, de forma que a leitura literária passasse a circular nos segmentos do ensino fundamental das séries finais, bem como se abria uma

possibilidade de criação de novos círculos de leitura.

Não obstante, referida etapa ficou prejudicada em razão da escola ter entrado em reforma no mês de dezembro e até o final de janeiro não haver previsão de retorno. Assim, resultados dessa prática só poderão ser levantados após o retorno das aulas.

Entretanto, embora a atividade de socialização não tenha sido realizada, todo o rol de atividades efetivadas para a construção do jogo possibilitou ampla discussão entre os pares, de forma que, sucessivamente, a cada encontro, e de forma indireta, sem a pecha do controle pedagógico avaliativo, os alunos, sem dúvida, permearam os caminhos da análise crítica e da valoração dos encontros realizados no Círculo de Leitura, o que só reafirma o caráter libertário dessa prática leitora para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

8 CONCLUSÃO

Uma comunidade de leitores é um espaço de interação leitora em que se busca um diálogo sobre a obra literária a partir das sensações e visão de cada leitor individualmente, mas que se institui em uma teia de ideias que estabelece o sentido do texto numa construção leitora que é coletiva e dialógica.

Uma comunidade de leitores na escola, construída para leitura de literatura em turmas do ensino fundamental, permite uma relação de liberdade com a leitura do texto literário que se desapega da análise linguística e/ou prescritiva da aula de Português, da aula de leitura e produção textual, para exclusivamente enveredar na linguagem literária e na sua expressividade estética e artística. O texto literário é o limite (ou o sem limite) da “aula” que se constrói num círculo de discussão leitora, em que é possível sentir o texto enquanto espelho da vida, da comunidade, das realidades de vida, das experiências de cada um, latentes na linha do texto e posta em discussão em um grupo que tem identidades culturais e sociais comuns.

Ler em círculos de leitura, como estratégia de letramento literário para educação básica, não deve ser compreendido como um ato despojado, de livre entretenimento, em que se ler simplesmente por ler, sem fundamentação pedagógica, pois se estrutura em um direcionamento metodológico que visa possibilitar ao leitor construir estratégias mentais de percepção do texto, na medida em que os horizontes de sentidos se ampliam nas várias vozes de seus pares e pela coerente intervenção mediadora do coordenador/professor.

Para empreender essa pesquisa, iniciamos pela discussão acerca das especificidades da literatura, de categorização de sua função ou funções enquanto manifestação artística e estética, de como essa percepção vem sendo recepcionada ao logo do desenvolvimento das humanidades, o que nos levou à constatação de que a definição do que é literário ou não reside mais na recepção leitora e todo seu cotejo de relações sociais e históricas, do que na construção de uma teoria ou história literária estritamente funcionalista e cronológica de seus eventos e agentes. Essa composição de sentidos e funções se projetou essencial para uma segunda reflexão da pesquisa, que é a de, a partir da essência da estética literária, propor uma prática de pedagógica literária, já que é da natureza da escola a construção de ambientes de leituras e de formação de leitores, que se empreendesse nessa direção: uma educação literária que privilegie uma experiência leitora que se constrói no viés estético e historicista (o que não se confunde com histórico) da literatura, em que é possível significar a vida e suas realidades e emoções nas linhas da ficção e da *poiesis*.

Para tanto, é necessário que a escola e os mediadores de leitura que nela se inserem integrem-se em um projeto de educação literária que se dimensione para fruição da leitura, rompendo com o tratamento meramente pedagogizante da leitura literária proposta pelo viés tão somente teórico e histórico da literatura. Foi partindo desse entendimento que nossa pesquisa se debruçou na formação de leitores literários que se reconhecem como indivíduos pertencentes a uma comunidade interpretativa que se forma e expande a partir das teias de significações vivenciadas em suas relações políticas, sociais e culturais. É, portanto, um leitor consciente de sua função social e dialoga com as leituras literárias nesse sentido.

Os círculos de leitura são, como evidenciado em todo o acervo teórico e prático aqui desenvolvido e demonstrado, a exteriorização prática dessas comunidades leitoras, e podem motivar a consecução de Projetos de Leitura que se fundamentem na perspectiva de uma educação literária, isto porque: 1) baseiam-se na dialogia, no compartilhamento de percepções, sentimentos e de emoções permeadas nas leituras empreendidas coletivamente, promovem o debate, a reflexão, e a partir deles a constatação de que a literatura é espelho da vida e vice-versa; 2) investem-se de uma sistematização e objetivação que afastam a ideia de mero entretenimento ou de uma prática pedagógica desleixada quando inserida no contexto escolar, posto que, reafirmamos, é revestida de amplo referencial teórico e metodológico para sua efetivação; 3) promovem uma autonomia leitora capaz de criar e expandir significações (a leitura dos dois contos e as inter-relações entre um e outro, e entre eles e as coisas da vida, que os alunos foram permeando nas análises e discussões feitas, permite-nos essa confirmação) e de recriação em outras linguagens, em outros suportes, de releituras variadas do universo ficcional (a deliberação para construção dos jogos e a realização destes corroboram as discussões teóricas respaldadas em De Maria, Yunes e Cosson quando ressaltam a autonomia leitora em círculos de leitura), e nesse aspecto, não demos ênfase à construção do jogo em si, mas à importância de sua aparição como elemento de confirmação da autonomia conquistada e da liberdade leitora que se espraia na fruição literária.

Evidentemente que nos foi possível permear caminhos que confirmaram a problematização a que nos propomos, a de que os círculos de leitura constituem proficiente metodologia para formação de leitores literários perenes, na medida em que na literatura reconhece a si mesmo, sua história de vida e suas indagações, daí porque não é mais possível não buscar nos textos literários seu próprio reflexo.

Também nos foi possível constatar inadequações, dentre elas precisamos destacar: 1) a formação de um círculo com um número extenso de leitores, o que, ao final do ano, em que é comum aos alunos maior dispersão, criou uma atmosfera mais indisciplinar, embora os

alunos manifestassem grande gosto e prazer pelos encontros de leitura, já havia mais burburinho e desatenção nos encontros; 2) a leitura de um único título, pois os alunos manifestavam o desejo de leitura em grupo das outras obras levadas na sacola, pois mesmo com os empréstimos não conseguiram alcançar todos os livros e, nesse sentido, ponderamos a orientação de Luzia de Maria Reis (2016) de que cada aluno ou grupo de alunos deva escolher sua leitura, o que certamente demanda mais trabalho, mas que pode ser repensado para outros círculos; 3) a realização da atividade pós-leitura, no caso a construção dos jogos, e o risco de mera pedagogização da leitura literária, mesmo se tratando de uma atividade lúdica e deliberada pelos alunos, o que nos leva a reflexão de que é possível ler literatura simples e unicamente para Ler.

Com essas considerações, ao final do trajeto fomos levados a acreditar que a literatura passa a exprimir um novo papel na vida do aluno quando é possível perceber que ela é a construção da própria vida e, nessa medida, é possível entender o que o texto literário diz, é possível tocar o texto, desvendar suas falas e imagens, ser tocado por ele, pois isso se revela no interior do círculo, na interação de um com o outro. Aqui a essência do trabalho desenvolvido.

Nosso trabalho, reconhecemos, é apenas um embrião para uma pretensão que tem dimensão ampla, visto que não pretende se limitar a uma turma do 7º ano na qual será efetivada a intervenção pedagógica, pois não compreendemos um projeto de educação literária nesta perspectiva que se restrinja a uma turma, que não tenha um alcance coletivo. É necessário que a escola se transforme em uma comunidade de leitores.

O passo seguinte é expandir a proposta e criar um Projeto de Leitura Literária em Comunidade de Leitores a ser implantado em toda a rede municipal de ensino de São Luís-MA. A rede se encontra carente de iniciativas do tipo, visto que o último projeto de leitura desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação remonta aos idos de 2002-2006, com a implantação do Programa “São Luís - te quero lendo e escrevendo”.

Mas isso já é uma outra história...

História que nasce no PROFLETRAS para alcançar outros enredos... outros conflitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Clube do Editores, 2011.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Jorge. **Formar leitores no Ensino Básico: a maisvalia da implementação de um Clube de Leitura**. Da Investigação às Práticas. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011. p. 24-35. [Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2817/1/Formar%20leitores%20no%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BANAGGIA, Adriana. Os nosso GPSs. In: DE MARIA, Luzia. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?**, 2016. p. 241

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Círculo de leitura – práticas de leitura com professores da zona rural da Bahia. **Proj. História**, São Paulo, v. 26, jun., 2003. Extraído de: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/10542/7847>>. Acesso em: 13/ out. 2017.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**. São Paulo: Pulo do gato, 2015a. p. 53.

_____. **No lugar da leitura - biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. In: **Revista eletrônica de Biblioteconomia**. Florianópolis, n. 12, p. 1-16, dez., 2001.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

_____. Timidez do romance (Estudo sobre a justificativa da ficção no começo do século XVII). **Alfa**, v. 19, n. 19, 1972-1973. p. 61-80.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

CHAMBERS, Aidan. **Booktalk: occasional writing on literature and children**. New York:

Harper & Row, 1985.

_____. **Tell me: children, reading and talk.** Markham (Ontario – CA), 1995.

CHAN, Iana. 8 dicas para fazer seu próprio jogo de tabuleiro. **Redação Super**, 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/superlistas/8-dicas-para-fazer-seu-proprio-jogo-de-tabuleiro/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

CHARTIER, Roger. Por uma Sociologia histórica das Práticas culturais. In: _____. **História Cultural: entre Práticas e Representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990b.

_____. Textos, Impressos, Leituras. In: _____. **História Cultural: entre Práticas e Representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

_____. El pasado em el presente. **Revista Co-herencia**, v. 4, n. 7. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia, 2007. Disponível em: <<<http://www.redalyc.org/pdf/774/77413255006.pdf>>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII** Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2002.

_____. (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. Comunidades de leitores. In: **A ordem dos livros.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CLUBE DO LIVRO MARANHÃO. **Início.** 2018. Disponível em: <<https://www.clubedolivroma.com/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Literatura Mútua encerra atividades com edição especial.** 2017. <<https://www.clubedolivroma.com/2017/12/literatura-mutua-encerra-atividades-com.html>>. Acesso em: 15 set. 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e Letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014b.

CULLER, Jonathan. Prologomena to a Theory of Reading. In: **The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation.** ed. por Susan R. Suleiman and Inge Crosman. 1980.

DANIELS, Harvey. **Mini lessons for Literature Circles.** Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. **A construção escolar de comunidades de leitores.** Coimbra: Almedina, 2000.

_____. **Comunidades de leitores.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>>.
Acesso em: 02 set. 2017.

EAGLETON, T. O que é Literatura. In: **Teoria da Literatura**. Martins Fontes, 1983. p. 1-17.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2001. Caderno Mais! Disponível em: <<http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>>.
Acesso em: 02 set. 2017.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FISH, Stanley. **Is there a text in the class?:** the authority of interpretative communities. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1995. Tradução de Rafael Eugenio Hoyos-Andrade.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 77-85. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

GRECA, Helio. **A Origem dos Jogos de Tabuleiro**. Rocky Raccoon, 2017. Disponível em: <<http://raccoon.com.br/2013/01/29/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro/>>. Acesso em: 06/ dez. 2017.

GRUPO COMPANHIA DAS LETRAS, 2018. **Ricardo Gouveia** Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01828>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTAÍSTICA – IBGE. **Panorama**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO BRAUDEL. **O Instituto**. Disponível em: <<http://pt.braudel.org.br/o-instituto/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchiba (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2. ed.

São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

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

_____. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LOPES, Larissa Cristina Viana, COSTA, Maria Edleuza da, SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Letramento Literário e Formação do Professor. **Entreletras Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3-2011.

LOPES, J. A.; LEMOS, M. S. Motivação para a leitura. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (Coord.). **Ler para ser**. Coimbra: Almedina, 2014.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. **A prática de leitura literária no Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá**. 2001. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, (UNICAMP), Campinas – SP, 2001.

OECD. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015. 2016**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil prt.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PAIVA, Aparecida. et. al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

PASSOS, Úrsula. Com raízes no século 18, clubes de leitura atraem cada vez mais adeptos. **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/08/1908987-clubes-de-leitura-atraemcada-vez-mais-os-que-querem-manter-o-habito-de-ler.shtml>>. Acesso em: 17 out. 2017.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PIÑON, Néida. **Aprendiz de Homero**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

PLATAFORMA DE GÓIS. **Curriculum Vitae**. Disponível em:

<<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4742481321613075>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

POE, Edgar Alan. **Os assassinatos da Rua Morgue e o Escaravelho de ouro**. Adap. em português de Ricardo Gouveia, São Paulo: Scipione, 1997. Série Reencontro.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. 2018. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/5297-sao-luis/proficiencia>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. **Matrículas e Infraestrutura**. 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/5297-sao-luis/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto do Movimento por um Brasil Literário**. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/834fc6e8-ed34-4bcaa1c427c3d6de1134/Revista++Palavra_2012_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=834fc6e8-ed34-4bca-a1c4-27c3d6de1134>. Acesso em: 01 mar. 2018.

REIS, Luzia de Maria Rodrigues. **O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Projeto leva best-seller de Angie Thomas sobre racismo a crianças da periferia. **O Estadão**, 2017. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/projeto-leva-best-seller-de-angie-thomas-sobre-racismo-a-criancas-da-periferia/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

SALES, Aíla Kelma. **A formação de leitores a partir dos Círculos de Leitura e com o auxílio da oralidade: Uma abordagem sociointeracionista**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros-RN, Brasil. Disponível em: <www.uern.br/controldepaginas/defesas2015/arquivos/3539aila_kelma_sales.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHIEFELE, U. et al. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. **Reading Research Quarterly**, v. 47, 2012.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In:

EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.

VERSIANE, Daniela; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

VIÉGAS, Patrícia da Conceição. Caminhos para o letramento literário: “Tecendo” práticas em uma comunidade de leitores. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 300-314, jan./abr. 2016.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**, 33, Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17 – 21.

_____. Leitura com experiência. In: YUNES, Eliana; OSWALDO, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. Leituras compartilhadas, leitores multiplicados. **Percursos linguísticos**, UFES, v. 4, n. 8, 2014. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/percursos/article/download/6239/5552>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Editora Aymar, 2009.

ZOARA, Faila (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

WIKIPEDIA. **CSI: Miami**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/CSI:_Miami>. Acesso em: 10 jan. 2018.

WILLINGHAM, D. T. **Raising kids who read: what parents and teachers can do**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR

Caro aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que possibilitará a realização de um trabalho com Literatura que visa a despertar o prazer pela leitura literária por meio da interação leitora em comunidades ou círculos de leitura de obras literárias. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo da forma mais sincera possível. Não é necessário identificar seu nome. Muito obrigada!

Questões

1. Sexo: () M () F

2. Qual o nível de instrução

De seu pai?

- a) Sem escolaridade
- b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
- c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
- d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
- e) Ensino Médio (2º Grau) Completo
- f) Superior
- g) Não sei informar

De sua mãe?

- a) Sem escolaridade
- b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
- c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
- d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
- e) Ensino Médio (2º Grau) Completo
- f) Superior
- g) Não sei informar

3. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:

- a) Até R\$ 260,00
- b) De R\$ 261,00 a R\$ 780,00
- c) De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00
- d) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00
- e) De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00

- f) Mais de R\$ 2.600,00
- g) Não sei informar

4. Quantas pessoas trabalham em sua família, contribuindo para a renda familiar? a) Uma
- b) Duas
 - c) Três
 - d) Quatro
 - e) Mais de quatro

5. Sabe informar se sua família participa de algum dos programas sociais do Governo Federal listados abaixo? a) Bolsa Família

- b) FAT
- c) Minha casa minha vida
- d) PRONATEC
- e) Jovem aprendiz
- f) FIES
- g) PROUNI
- h) Outros

6. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?

- a) Uma
- b) Duas
- c) Três
- d) Quatro
- e) Mais de quatro

7. Você se considera um bom leitor de textos literários? () Sim () Não () Regular

8. Para você, qual das opções abaixo melhor define o que é Literatura:

- () Manifestação artística
- () Arte da palavra
- () Entretenimento
- () Reflexão sobre coisas da vida e do mundo
- () Conjunto da produção de textos de um grupo de escritores

9. Quem despertou seu interesse para leitura literária?

- () amigos () professores () pais () internet () escola () outros () não tenho interesse

10. Você recomenda para outros o que você lê? () Sim () Não

11. Como você escolhe um livro para lê?

() Título () Conteúdo () Capa () Recomendação de outra pessoa () Propaganda publicitária () Outros

12. Qual o seu gênero de leitura literária preferido?

() Aventura () Política () Romance () Ficção () Policial () Outros

13. Quando foi feita sua última leitura?

() 1 mês () 6 meses () 1 ano () a mais de 1 ano

14. Você já leu quantos livros esse ano?

() Nenhum
() Entre um a cinco
() De seis a dez
() Mais de dez
() Não me interessa por leitura literária

15. Você já leu algum exemplar ou volume das obras citadas abaixo? Você pode marcar mais de uma alternativa:

() Harry Potter
() Diário de um banana
() A culpa é das estrelas
() O diário de Larissa Manoela
() AuthenticGames
() Senhor dos Anéis

16. Você já participou de algum grupo de leitura em comunidade de leitores?

() Sim () Não

Se sua pergunta for positiva, explicita onde: _____ **EM**

RELAÇÃO À LEITURA EM GERAL, RESPONDA:

17. Qual o material de leitura que você mais utiliza?

() Livro () Revista () Catálogo () Gibi () Jornal () Redes sociais () Outros 18. Com que frequência você utiliza o espaço de leitura de sua escola?

- a) A escola não tem biblioteca nem outro espaço dedicado à leitura.
- b) Nunca a utilizo.
- c) Utilizo raramente.
- d) Utilizo com razoável frequência.
- e) Utilizo muito frequentemente.

98. O que mais motiva sua leitura? Pode marcar mais de uma opção:

- Informação Diversão Conhecimento Obrigação Prazer Curiosidade Outro

20. Sua família tem hábitos regulares de leitura em casa?

- Sim Não

21. Que tipos de textos mais circulam em sua família?

- jornais
- revistas diversas
- revistas em quadrinhos
- livros de literatura
- livros técnicos
- livros religiosos
- livros didáticos fornecidos pela escola
- outros

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado professor, o questionário que aqui lhe apresentamos é parte integrante do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – Linguagens e Letramento, programa desenvolvido pela Universidade Federal do Rio do Norte e universidades associadas, neste caso a Universidade Federal do Pará, por meio do Programa de PósGraduação em Letras – PPGL.

Nossa pesquisa visa à discussão acerca da leitura de textos literários e do ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do Letramento Literário.

A proposta fundamental é contribuir de forma efetiva para a melhoria da competência leitora literária dos alunos, bem como propiciar aos docentes uma ferramenta ou estratégia metodológica que proporcione um ambiente leitor em sala de aula e consequente prazer pela leitura de textos literários, a partir da elaboração de uma proposta de intervenção a ser aplicada em uma das séries finais do ensino fundamental. Nossa proposta baseia-se essencialmente na formação de comunidades de leitores e de círculos de leitura que se orientam a partir de estratégias específicas de leitura e da mediação do professor.

Assim, para que o estudo possa ser aplicado com respaldo na realidade existente hoje nas escolas e no trabalho efetivamente realizado pelo docente em sala de aula, considerando as limitações e entraves vivenciados pelos professores de língua portuguesa, faz-se imprescindível a presente pesquisa e consequente análise de dados, a fim de que se possa construir uma proposta de intervenção pedagógica que contribua significativamente para a inserção da literatura nas séries finais do ensino fundamental. É por isso que contamos com sua colaboração para responder, da forma mais realista e verdadeira possível, ao presente questionário, com a certeza de que muito contribuirá para um novo olhar e um novo fazer em nossas práticas leitoras e pedagógicas.

Informações gerais

1 - Sexo: () Masculino () Feminino

2 - Idade: _____

3 – Séries e etapa de ensino que leciona: _____

4 – Há quantos anos ministra aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental?

5 – Há quanto anos leciona na rede pública de ensino? _____

Sobre sua formação universitária e literária

6) Você cursou Letras em qual rede de ensino superior?

() pública () privada

7) Cursou algum tipo de especialização, como pós-graduação ou outra graduação?

Qual? Com que objetivo?

8)

Durante a graduação, a base curricular do curso de Letras contemplava a disciplina de Literatura infanto-juvenil? De que forma era ministrada?

9) Durante a graduação chegou a discutir os pressupostos teóricos acerca do Letramento literário? Você recorda como isso se deu?

10) Qual seu entendimento sobre letramento literário?

11. Você costuma ler textos literários com frequência?

() Sim () Não

12. Qual foi a última obra literária que você leu? Quando?

Sobre o ensino de literatura 13 - Para você, o que é Literatura?

14 - Você considera importante o ensino de Literatura? Por quê?

15 - Considerando as perspectivas da disciplina Língua Portuguesa, o que você considera mais importante no ensino fundamental:

Gramática

Leitura e Produção de Texto

Outro: _____ Por quê?

16 – Qual a forma mais comumente utilizada nas séries finais do ensino fundamental para leitura de textos literários? Você pode marcar mais de uma opção:

basicamente se utiliza os textos constantes no livro didático adotado na escola a partir da elaboração e execução de projetos de leitura literária, desenvolvidos durante todo o ano letivo

a partir da utilização do acervo literário que a escola dispõe

privilegia a leitura integral, não fragmentada, das obras literárias

não há espaço para o ensino de literatura no ensino fundamental, uma vez que não é adotada como disciplina curricular e o enfoque nessa etapa é para os gêneros textuais em geral e para aspectos gramaticais da língua.

17 – Caso você desenvolva aulas de Literatura em sua turma, você tem se respaldo em alguma proposta teórico-metodológica ou em algum teórico da Literatura? Sim

Não

Citar qual (is)?

18 – Qual dos métodos abaixo você considera mais pertinente para o estudo de textos literários no ensino fundamental:

- Requirir aos alunos que leiam partes específicas de textos do livro para resolução de questões previamente propostas pelo professor, as quais serão corrigidas e comentadas posteriormente.
- O professor faz a leitura e explica o texto literário escolhido para que o aluno preste atenção na interpretação apresentada pelo docente.
- O professor mobiliza a turma para uma discussão coletiva sobre o texto literário. Assim, o professor emite suas reflexões sobre o texto e em seguida, ou concomitantemente, ouve e discute a opinião dos alunos.
- Os alunos fazem a leitura do texto em grupo ou individualmente e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor.
- Os alunos farão a leitura individual da obra para elaboração de um resumo ou resenha a ser entregue ao professor.

19 – Qual (is) o (s) critério (s) de avaliação da leitura de obras literárias é (são) mais adequado (s) para alunos das séries finais do ensino fundamental?

- Provas.
- Debates e provas.
- Somente debates.
- Trabalhos escritos.
- Seminários, realizados a partir de temas propostos pelo professor.
- Exploração da obra lida em provas e trabalhos.
- Execução de atividades lúdicas a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos etc.
- Outra forma: _____

Sobre comunidades de leitores e círculos de leitura

21 – O que você entende por Comunidades de leitores e círculos de leitura?

22 – Já ouviu falar em experiências exitosas de leituras através da formação de comunidades de leitores? Quais?

23 – Você já participou de comunidades ou círculos de leitura de textos literários?

Sim Não

Comente sua experiência:

24 –

Já teve acesso a sites ou blogs destinados ao compartilhamento de leituras literárias e círculo de leitura?

Sim Não

Consegue citar quais?

25 – Como você percebe a construção de comunidades leitoras em escolas públicas do ensino fundamental? Que importância ou resultados positivos você vislumbra com essa iniciativa?

28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30				X				-	-	-	-	-	-	-
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32					X			-	-	-	-	-	-	-
33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	-	-	-	-	-	-	-							X

Legenda:

L01 – “Diário de um banana: Dias de cão”

L05 – “Quer TC comigo?”

L02 – “Isso ninguém me tira”

L06 – “Rei Artur”

L03 – “Joana Banana”

L07 – “Isso ninguém me tira”

L04 – “O resgate da esperança”

APÊNDICE C – CONTROLE DE EMPRÉSTIMO DOS LIVROS –MAIO/2017 –

PARTE 2

ALUNOS	SEMANA 1					SEMANA 2				
	L08	L09	L10	L11	L12	L08	L09	L10	L11	L12
01	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
02					X	-	-	-	-	-
03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
05			X			-	-	-	-	-
06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
09		X				-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	-	-	-	-	-			X		

28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33	-	-	-	-	-		X			
34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Legenda:

L08 – “A culpa é das estrelas”

L11 – “Harry Potter e a pedra filosofal”

L09 – “Cidades de papel”

L12 – “O menino do pijama listrado”

L10 – “Dom Quixote”

APÊNDICE D – FOTOS DE EXECUÇÃO DO CÍRCULO DE LEITURA

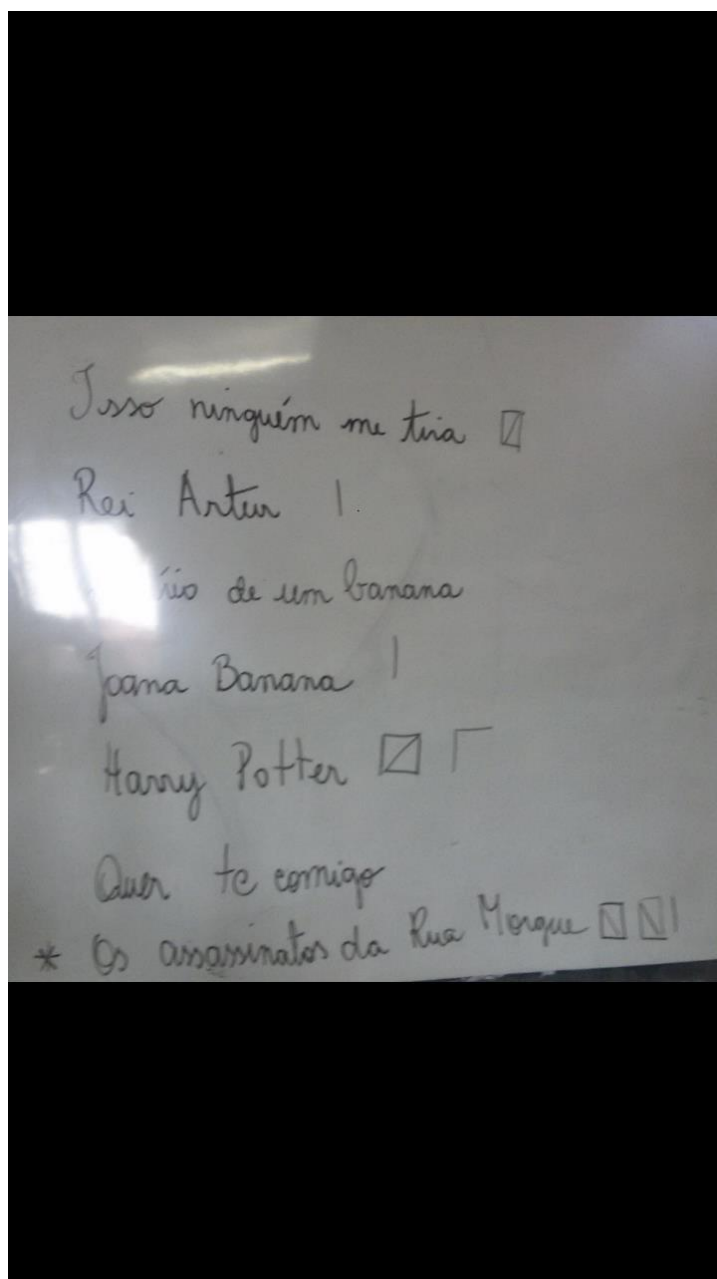


Figura 1 - Seleção de obras para eleição



Figura 2 - Círculo de Leitura na quadra da escola

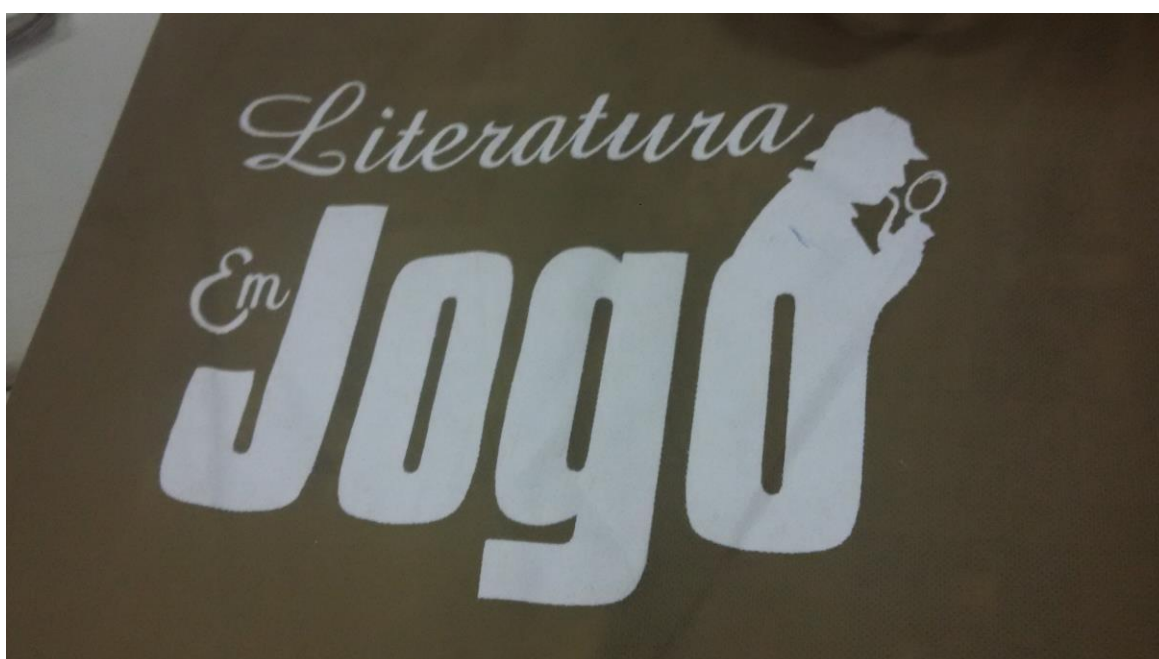


Figura 3 - Kit do jogo simulado - *Scotland Yard*



Figura 4 – Jogando *Scotland Yard*

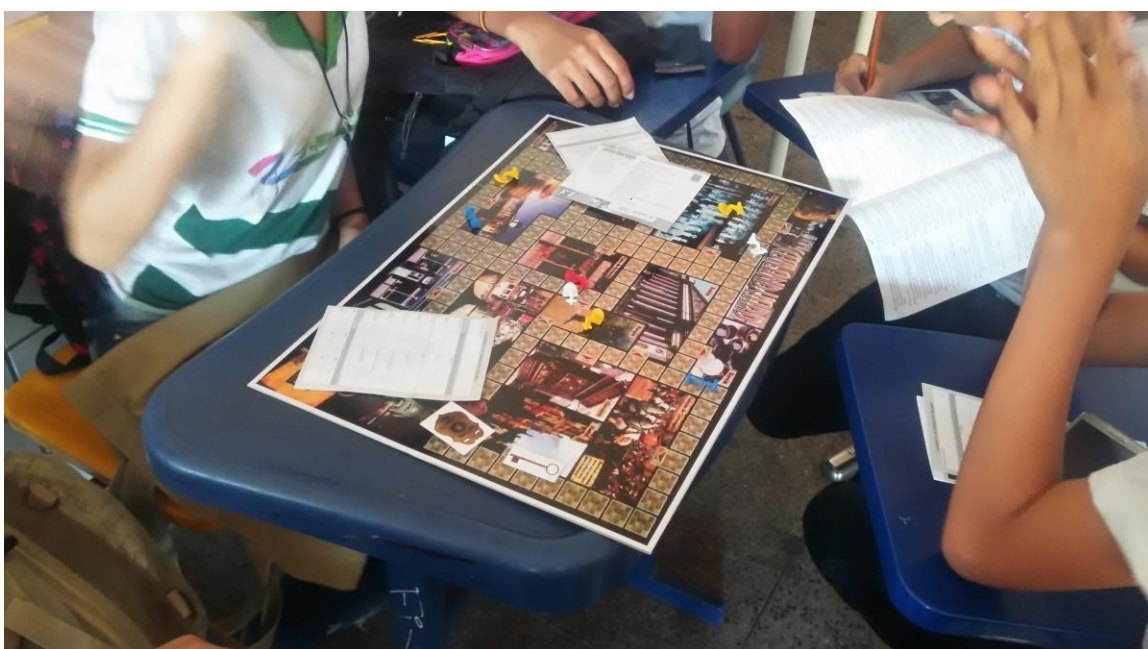


Figura 5 - Tabuleiro simulado, cartelas, caderneta do Sherlock Holmes, livro de pistas e acessórios



Figura 6 - Reunião para construção do jogo



Figura 7 - O Clube de Leitura: encontro na Sala de Leitura da escola

APÊNDICE E – MATERIAL/JOGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – Conto *Os assassinos da Rua Morgue*

1. Objetivo do jogo

Descobrir quem é o assassino de Madame L’Espanaye e sua filha.

2. Participantes: máximo 04


3. Componentes

- 1 tabuleiro
- 1 dado
- 4 peões
- 4 distintivos de detetive
- 1 medalha de detetive

3. Regras

- Todos os jogadores saem do centro do tabuleiro (Police) jogando os dados e andando a quantidade de casas tiradas no dado;
- Você só pode se deslocar na vertical e horizontal;
- Ao cair em uma casa com a lupa desenhada tem o direito de pegar uma carta que contém uma pista sobre o assassino;
- O jogador só pode dar um palpite na mansão sobre o assassino quando entrar na mansão do Sr. Dupin ou na polícia;
- Se entrar na charutaria tem direito a uma pista extra;
- Ao entrar na cada de Madame L’Espanaye pode pedir ao adversário uma pista a sua escolha que somente ele pode ler;
- Ao chegar na casa do marinheiro um oponente a sua escolha deve ler em voz alta a todos os jogadores uma pista;





Pista 02: Fui capturado por marinheiros

Pista 03: Tenho 4 a 5 anos de idade

Pista 04: Vim do interior da ilha de Bornéu

Pista 05: Fui capturado em minha terra natal

Pista 06: O marinheiro me mantém preso dentro de uma gaiola na sua casa em Paris

Pista 07: Sou feroz

Pista 08: Nunca tive contato com Madame L'Esplanaye

Pista 09: Escapei da cena do crime por meio de cabos

Pista 10: Me assustei com os gritos da Madame L'Esplanaye, por isso aconteceu os ataques

Pista 11: Possuía uma navalha

Pista 12: Tenho pelos por todo meu corpo

Pista 13: Sou um primata

Pista 14: Cheguei em Paris por meio de um navio maltês

5. Principais depoimentos suspeitos

- “*Jules Mignaud*, banqueiro, da firma *Mignaud et Fils*, situado à Rua Deloraine. Madame L'Esplanaye possuía alguns bens. Tinha aberto uma conta em sua casa bancária na primavera do ano... (*oito anos atrás*). Fazia frequentes depósitos de pequenas quantias. Não havia efetuado nenhuma retirada até o terceiro dia anterior à sua morte, quando sacou pessoalmente a importância de quatro mil francos. Essa importância foi paga em ouro, e um funcionário foi enviado à sua casa com o dinheiro”. (*Os assassinatos da Rua Morgue*, p. 20)

- “*Adolphe Le Bom*, funcionário da *Mignaud et Fils*, depõe que no dia em questão, por volta do meio-dia, acompanhou Madame L'Esplanaye à sua residência com os quatro mil francos, transportados em duas sacolas. Quando a porta se abriu, *Mademoiselle L.* apareceu e tomou de suas mãos uma das sacolas, enquanto a velha senhora apanhava a outra. Ele então cumprimentou-as e partiu.

Não viu qualquer pessoa na rua naquela hora. Era uma ruela secundária, bastante deserta”. (*Os assassinatos da Rua Morgue*, p. 20-21)

APÊNDICE E – MATERIAL/JOGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – Conto *Os assassinatos da Rua Morgue*

O TABULEIRO



APÊNDICE F – MATERIAL/JOGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – Conto *O****Escaravelho de ouro*****REGRAS DO JOGO – *O Escaravelho de ouro e o tesouro do pirata Kidd***

1. Regras:

- Trabalhar em equipe
- Prestar atenção
- Investigar as pistas
- Respeitar as regras

2. Etapas e Pistas

a) Bater na porta para encontrar a primeira pista

PROCURE PROCURE SEM DEMORAR UMA COISA QUE ABRE A FECHADURA DA PORTA (UMA CHAVE DE BRINQUEDO)

b) Achar a chave escondida para abrir a cabana

c) Procurar a segunda pista e ler:

“Há muitos anos, fiz amizade com um certo Sr. William Legrand, sujeito muito estranho, que veio de uma família rica mas perdeu o dinheiro por uma série de infortúnios e ficou na miséria. Para evitar humilhações se mudou para uma Ilha de Sullivan. Ele a pouco tempo encontrou um tipo de besouro como ouro muito raro”.

d) Procure por outra pista:

ACHE O ANIMAL DE OURO

e) Após ter achado o animal de ouro retire dele um enigma:

“A pessoa que achou primeiro é mordido pelo tesouro.”



f) A pessoa que é mordida tem o direito ao mapa do tesouro e escolher um colega para ser o cachorro e escolher uma pessoa para ser o personagem Júpiter, o Escravo. Para isso tem de resolver o enigma:

“UM NOME DE UM ANIMAL QUE NADA E FAZ PALHAÇADA NO CIRCO:
 ‘PEIXE- PALHAÇO’.”

- Se acertar = Ganha o mapa
- Se não: Escolha uma pessoa que seja a quieta da sala... ela vai ser o líder e ficará no seu lugar.

g) Olhe o mapa

h) Procure pelo tesouro – PISTA MESTRA

ENCONTRE UMA ÁRVORE COM UMA CAVEIRA NELA DENTRO. PASSE O BESOURO COM O BARBANTE MARCADO PELO TESOURO E PEÇA AO CACHORRO CAVAR E JÚPITER SUBIR NA ÁRVORE E PASSAR O BESOURO DENTRO DA CAVEIRA.

VOCÊ ENCONTROU O TESOURO!!!

PARABÉNS!!!

Mas como veio parar aqui? Ninguém sabe... é um mistério..

Mas... Ficamos ricos!!!

APÊNDICE F – MATERIAL/JOGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – Conto *O*
Escaravelho de ouro

O MAPA

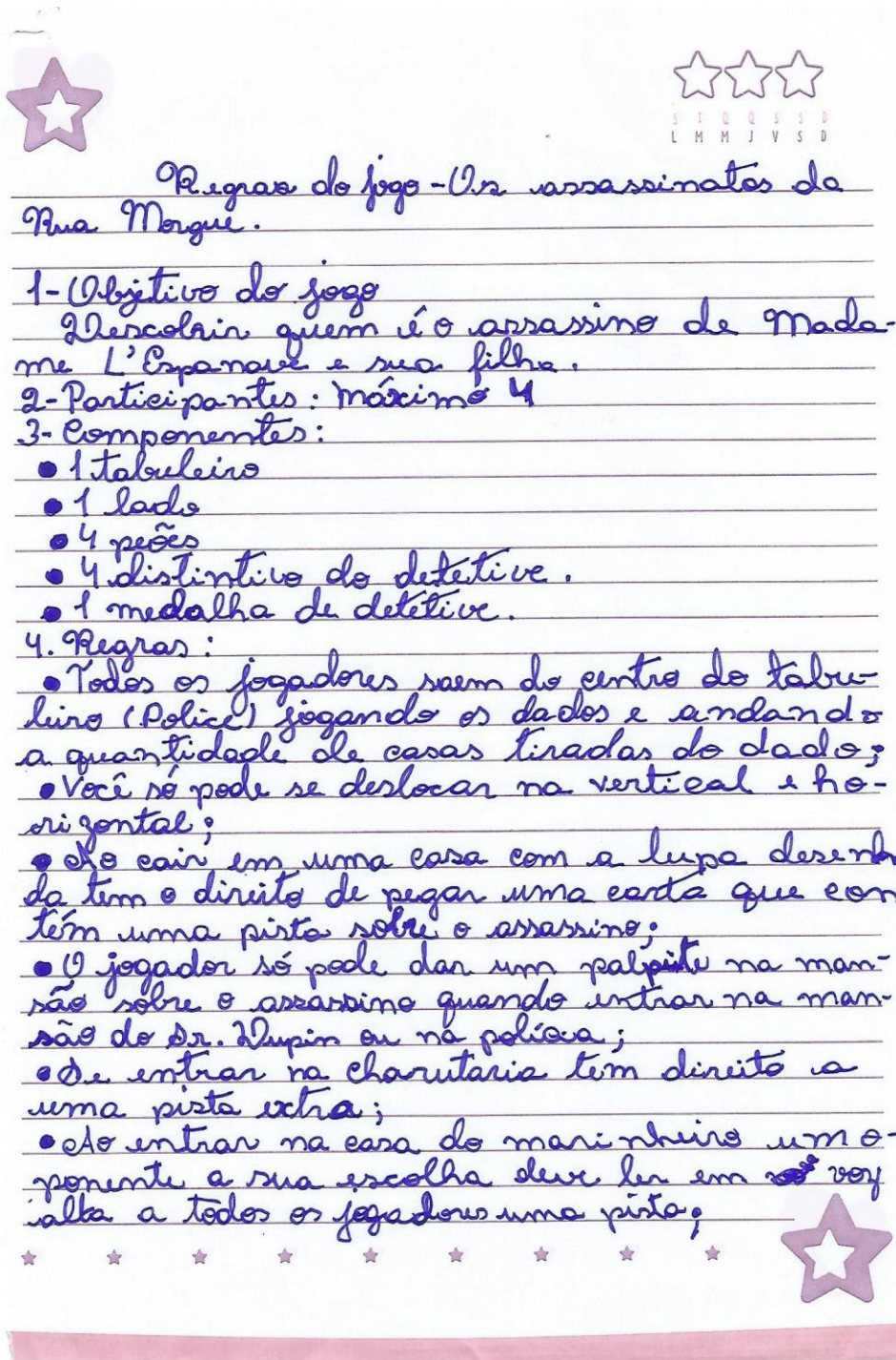


APÊNDICE F – MATERIAL/JOGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – Conto *O*
Escaravelho de ouro

BAÚ DO TESOIRO DO PIRATA KIDD



APÊNDICE G – MATERIAL/JOGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS –
RASCUNHOS



Regras do jogo - Os assassinos da Rua Morgue.

1- Objetivo do jogo
Descobrir quem é o assassino de Madame L'Españole e sua filha.

2- Participantes: máximo 4

3- Componentes:

- 1 tabuleiro
- 1 dado
- 4 peças
- 4 distintivo de detetive.
- 1 medalha de detetive.

4. Regras:

- Todos os jogadores saem do centro do tabuleiro (Polícia) jogando os dados e andando a quantidade de casas tiradas do dado;
- Você só pode se deslocar na vertical e horizontal;
- Ao cair em uma casa com a lupa desenhada tem o direito de pegar uma carta que contém uma pista sobre o assassino;
- O jogador só pode dar um palpite na mansão sobre o assassino quando entrar na mansão de Dr. Dupin ou na polícia;
- Ao entrar na charutaria tem direito a uma pista extra;
- Ao entrar na casa do marinho um oponente a sua escolha deve ler em voz alta a todos os jogadores uma pista;



• Ao entrar na casa da Madame L'Espagnole pode pedir ao adversário uma pista a sua escolha que somente ele pode ler;

• Ganha o jogador que conseguir descobrir primeiro todas as pistas dizendo em voz alta quem é o assassino da história.



Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

17

projeto

5- Regras

- Trabalhar em equipe.
- prestar atenção
- Investigar as pistas • respeitar as regras

- Bater na porta encontrar a primeira pista.

"procure procure sem demorar uma coisa que abra a fechadura da porta" (uma chave de Brinquedo)

- Achar a chave escondida para abrir a porta da cabana

procurar a 2 pista e ler

" Há muitos anos fiz amizade com um certo Sr. William, Sufito muito estranho, que veio de uma família rica mas perdeu o dinheiro por uma série de impertúres e ficou na miséria. para evitar humilhação se mudou para uma ilha de Sullivan, Ele a pouco tempo encontrou um tipo de brisouros como rovo muito novo

//

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

procure por outra pista

"Ache o animal de ouro"

Após ter achado o animal de ouro a retina dele tem um enigma

A	B	C	d	e	f	h	i
j	k	l	m	n	o	p	q
r	s	t	u	v	w	x	y
A	p	l	s	s	o	A	.

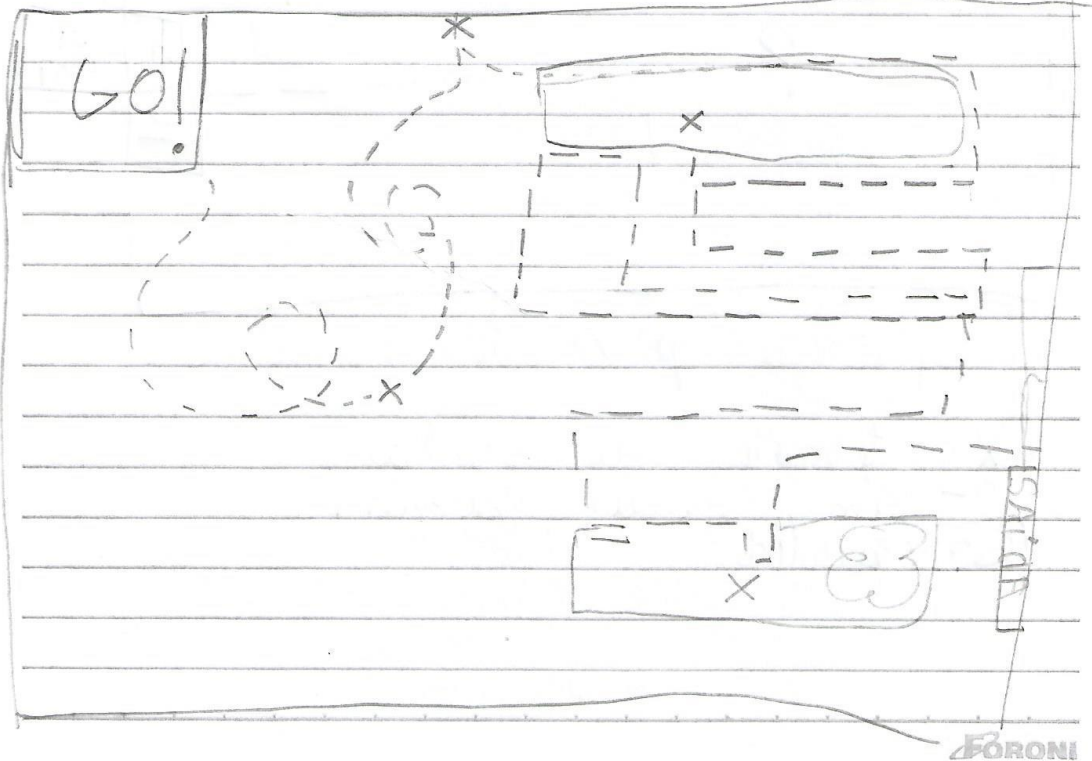
q	u	e	a	c	h	o	u
p	r	e	m	e	i	r	o
e	m	o	r	d	i	d	a
p	l	l	o	b	l	s	
o	u	r	o				

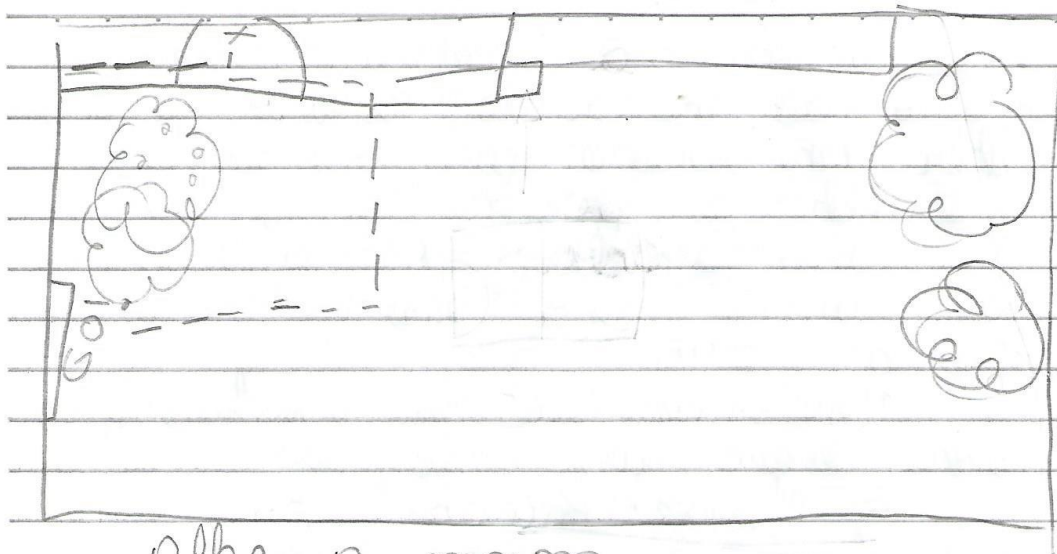
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

a pessoa que é escolhida tem direito ao mapa do tesouro e escolher um colega para ser o cachorro e escolher 1 pessoa para ser o personagem Júpiter o Escravo. para esse tem de resolver o Enigma

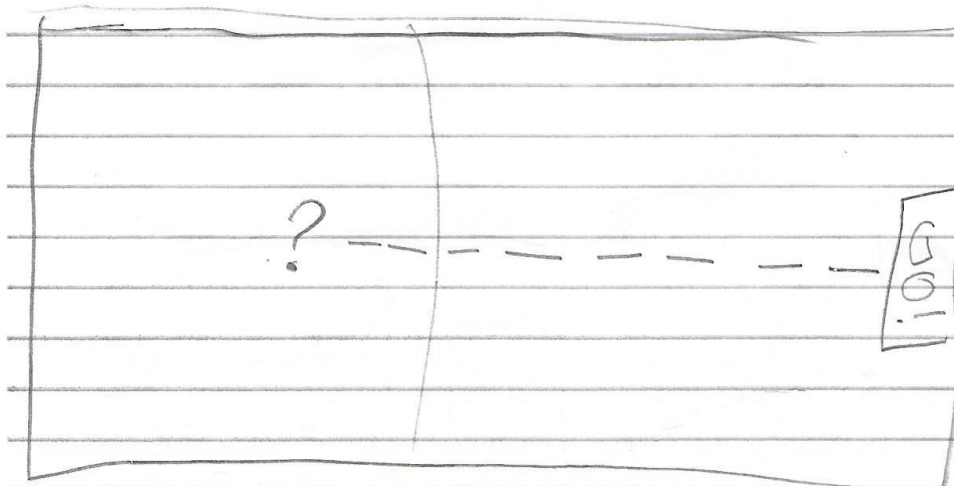
Um nome de um animal que nada, que faz palhaçada no circo
= "peixe-palhaço"

se acerta: - ganha o mapa
se não: - escolha uma pessoa q seja a quieta da sala... ela vai ser a toider e ficará no seu lugar.





olhe o mapa



Procure pelo tesouro

- X ← tesouro ou pista
- ? - sim procure sozinho
- GO ← partida

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

pista mestra

Encontre uma árvore com uma
cavidade nela dentro passe o besou-
ro com o barbante Encontre
o local marcado pelo besouro
e peça ao cachorro cavar e
jupiter subir na árvore e pass-
ar o besouro dentro da cavidade
— Vo encontrou o tesouro!

parabéns

Mas como veio parar aqui?

Ninguém sabe... é um mistério
mas... Tucamen ouies!!!