



– ANAIS DO II ENSEL –

**ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO**

ISSN: XXXX-XXXX

Universidade Estadual de Londrina

7 e 8 de maio de 2019

Apoio



**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E56a Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor (2. : 2019 :
Londrina, PR)

Anais do II ENSEL [livro eletrônico] : Encontro sobre
Ensino de Leitura e Formação do Leitor / coordenação geral: Sheila
Oliveira Lima. – Londrina : UEL, 2019.

1 Livro digital : il.

Tema central: A subjetividade ainda no jogo.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <https://leituraesubjetividade.wordpress.com/>

1. Leitura – Estudo e ensino – Congressos. 2. Leitores – Formação –
Congressos. 3. Subjetividade – Congressos. I. Lima, Sheila Oliveira.
II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 372.41

Bibliotecária: Solange Gara Portello – CRB-9/1520

**II ENCONTRO SOBRE ENSINO
DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO**

Coordenação Geral

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima (UEL)

Comissão Científica

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima (UEL)

Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

Prof. Ms. Henrique Furtado de Melo (UEL)

Prof.^a Ms. Franciela Silva Zamariam (SEED/PR)

Prof.^a Ms. Rosângela Maria de Almeida Netzel (UEL)

Comissão Organizadora

Amanda Amaral

Giovanna Triani Maria

Henrique Furtado de Melo

Patrícia Cardoso Batista

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Sheila Oliveira Lima

Apoio

Universidade Estadual de Londrina

Pró-reitoria de Extensão – UEL

Governo do Estado do Paraná – Fundação Araucária

SUMÁRIO

Abertura.....	6
APRESENTAÇÃO.....	7
PROGRAMAÇÃO.....	8
Artigos das sessões de comunicação	11
CLUBE DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA.....	12
<i>EMOJIS, MEMES E GOOGLE-DOODLES</i> : REFORMULANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DO LEITOR CONTEMPORÂNEO.....	22
O ENSINO DA LEITURA EM JOGO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	34
Desafio Literário: a formação de leitores com colaboradores de uma unidade social.....	47
O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA HISTÓRIA COM A LEITURA	59
075 cartão postal viajante: leitura e interdisciplinaridade	72
ENCANTAMENTO DE LEITORES: DESAFIO DIÁRIO DO PROFESSOR.....	86
A SUBJETIVIDADE E O CONTEXTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	102
“(RE) CONSTRUA-SE”: AS MARCAS DA LEITURA NA INFÂNCIA	111
Sobre as oficinas	121
OFICINA : LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2	122

ABERTURA

APRESENTAÇÃO

A formação de leitores no Brasil é uma questão que tem gerado debates de diversa ordem, nas mais variadas áreas do conhecimento. No campo das letras e da educação, firma-se, sobretudo, na preocupação com o ensino e com a busca de estratégias mais eficazes para a vinculação dos estudantes ao universo da leitura.

Nesta primeira edição do Encontro sobre Ensino de Leitura e Formação do Leitor – Ensel –, procurou-se focalizar a formação do leitor a partir das relações subjetivas com as obras e com o próprio ato de ler.

Embora o evento tenha sido pensado a partir das subjetividades leitoras, outros campos de interesse também foram representados em nossas sessões de comunicação, conforme é possível conferir nos artigos aqui registrados, todos de inteira responsabilidade de seus autores.

Durante os três dias de evento – 21 a 23 de agosto de 2018 –, foram realizadas duas oficinas, três mesas redondas, quatro sessões de comunicação e uma palestra. Foram momentos de intensa discussão e aprendizagem que tiveram como principal saldo a constatação de que temos muito mais a discutir e aprender.

Os Anais do II Ensel registram a profusão de conhecimentos sobre leitura e formação de leitores, oriundos de pesquisas e de práticas docentes, os quais tiveram a oportunidade de serem divulgados em nosso evento.

Convidamos o leitor a aventurar-se pelos artigos e relatos aqui presentes como forma de melhor conhecer a atual produção a respeito da leitura bem como para sentir-se motivado a se engajar na relevante tarefa de formar de leitores no Brasil.

Sheila Oliveira Lima
Coordenadora do II Ensel

PROGRAMAÇÃO

07 de maio

9h às 11h30 – Sessões de Comunicação

Sala 102 – CLCH, UEL

Eixo temático: Formação de leitores na escola

Comunicações de:

- Valéria Veríssimo Gomes (UTFPR)
- Ms. Patrícia Cardoso Batista (UEL)
- Sirlene Felisberto Rodrigues (UTFPR)
- Ms. Franciela S. Zamariam (UEL) e Rosangela M. de A. Netzel (UEL)
- Delba Tenório Lima Patriota (UTFPR) e Prof^a. Dr^a. Marilu M. de Oliveira (UTFPR)

Sala 103 – CLCH, UEL

Eixo temático: Leitura e construção de si, formação subjetiva e formação leitora

Comunicações de:

- Samantha Danielly de Abreu (UEL)
- Juliana M. F. da S. de Nez (UEL) e Tamires Cássia Rodrigues Okada (UEL)
- Ms. Henrique Furtado de Melo (UEL)
- Poliana Rosa Riedlinger Soares (UEL)
- Vizette Priscila Seidel (UFPR)

14h30 às 17h – Sessões de comunicação

Sala 102 – CLCH, UEL

Eixo temático: Leitura criativa, leitura literária

Comunicações de:

- Raquel Haruka (UTFPR) e Prof^ª. Dr^ª. Marilu Martens de Oliveira (UTFPR)
 - Amanda Gomes do Amaral (UEL)
 - Giulia M. Vareschi (UENP), Letícia V. dos Santos (UENP), Nathalia de S. Toncovitch (UENP) e Eliana M.D. Barros (UENP)
 - Prof. Ms. Guilherme Lima Bruno e Silveira (IFPR/UFMG)
 - Valter do Carmo Moreira (UFPR)
-

Sala 103 – CLCH, UEL

Eixo temático: Leitura e construção de si, formação subjetiva e formação leitora

Comunicadores:

- Mário Augusto da Silva (UEL) e Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR/UEL)
 - Misuê Fernandes Penha (UNESPAR)
 - Aliny Perrota (UEL)
 - Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR/UEL) e John F. dos S. Borges (UEM)
 - Bruna Caroline Barbosa (UEL)
-

19h às 22h – Conferência

Local: Anfiteatro Maior do CCH

**II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:**
A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO
7 E 8 DE MAIO DE 2019
ISBN: XXXX-XXXX

Sedutores e seduzidos – sobre livros, leitores e professores

Prof^ª. Dr^ª. Marilu Martens de Oliveira

08 de maio

8h30 às 10h – Oficina: Ensino de Leitura da EJA

Sala 103

Prof^ª. Ms. Rosangela Netzel

10h às 11h30 – Oficina: Ensino de Leitura no Ensino Fundamental 2

Sala 103

Prof^ª. Dr^ª. Sheila Oliveira Lima

11h45 – Encerramento das atividades

**II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:**
A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO
7 E 8 DE MAIO DE 2019
ISBN: XXXX-XXXX

ARTIGOS DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÃO

CLUBE DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA

Aliny Perrota (Universidade Estadual de Londrina)¹

RESUMO: O presente artigo relata a experiência do Clube de Leitura para professores do Ensino Fundamental I, promovido pela Secretaria Municipal de Londrina. Sabendo da importância do papel do professor na formação de leitores, o Clube é um espaço de leitura, discussão e apreciação de livros de literatura infanto-juvenil, em que o professor tem a oportunidade de (re) ler, ampliar o seu repertório, se (re) descobrir leitor e ainda compartilhar suas impressões acerca da obra lida e agregar a sua interpretação as impressões de outros professores. Ação importante em um país que é reconhecido pelo baixo índice de leitura entre jovens e adultos e faz uma breve reflexão de como é a relação da escola com o livro de literatura infanto-juvenil. O Clube é um projeto de formação continuada que visa subsidiar o trabalho do professor regente das séries iniciais acerca do trabalho com o livro. Professores este, que, muitas vezes passou por uma graduação e não teve a oportunidade de passar pela experiência leitora. Com isso acaba reproduzindo modelos falhos de se trabalhar com o livro, utilizando ele somente como pano de fundo para alfabetizar e desenvolver conteúdos do currículo, não promovendo o encontro do aluno com o prazer da leitura.

Palavras-chave: clube de leitura; formação leitora; literatura.

¹ alinyalipe@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O ato da leitura é muito importante na formação do cidadão. Muito se fala que o gosto e o hábito pela leitura começam em casa, com os pais lendo ou contando histórias para os filhos. O interesse pela leitura começa na infância, antes mesmo da criança ir para a escola, começa em casa, observando comportamentos leitores dos pais, avós e irmãos mais velhos. A contação e leitura de histórias são uma arte milenar que vem se perpetuando. Histórias contadas em volta do fogo, causos contados pelos nossos ancestrais, com o intuito de divertir, informar e educar. O ser humano é constituído de histórias.

Compartilhar livros e leituras nos primeiros anos de vida escolar duplica a possibilidade de uma criança tornar-se um leitor competente. Falar de livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com o despertar e a permanência do hábito de leitura, é uma das atividades mais efetivas de estímulo à leitura. Segundo Colomer (2007, p. 143):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter 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 mútuas.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Segundo a 4^o edição da Pesquisa Retratos do Brasil, o brasileiro lê em média, apenas 4,96 livros por ano- desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2, 53 lidos em partes. A pesquisa ouviu 5012 pessoas, alfabetizadas ou não, com idades entre 5 a 80 anos. Para a pesquisa, é leitor quem leu, inteiro ou em

partes pelo menos 1 livro nos últimos três meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses.

Atualmente, porém, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. A maior razão para essa diminuição do ocupado pelo livro na vida das pessoas é a falta de tempo, que, como se sabe, é uma forma gentil de indicar o desinteresse pela atividade, e, quando leem, fazem isso mais pela necessidade de se atualizarem culturalmente do que por prazer.

2 O LIVRO E A ESCOLA

O trabalho com o livro de literatura infantil, no ambiente escolar, ainda hoje, provoca muitas discussões e controvérsias, especialmente porque desde sua gênese, teve forte ligação com funções moralizantes deixando-a sempre na berlinda e pendendo entre ser pedagogia ou literatura.

As obras destinadas às crianças sempre representam (e continuam representando) aquisição de moralidade e padrões de comportamento. Muitas vezes são utilizadas apenas para simples exercícios de interpretação, análise linguística ou gramatical, aumento de vocabulário, enfim, remetendo ao seu leitor para alguma coisa dentro do texto, mas para fora dele mesmo, sob a ótica do adulto, refletindo e reproduzindo os interesses propostos pela escola e pouco contribuindo para formação da identidade de um leitor literário, capaz de (re)significar o que foi lido e assim ter a oportunidade de transformar a sua realidade.

Isso acontece porque a própria escola, instituição responsável por apresentar o sistema escrito à criança,

[...] elaborou historicamente o conceito de que a relação entre leitor aprendiz e o escrito diante de seus olhos deveria acontecer, não pela atribuição de sentido, mas pela vocalização dos sons convencionais aprisionados nas marcas gráficas. (ARENA, 2003, p. 56).

De acordo com essa afirmação, podemos observar que o enfoque principal da escola é de desenvolver a fonética e a decodificação do código alfabético e destina-se pouco tempo para a apreciação, fruição, discussão, reflexão e construção de sentido sobre o texto literário.

Diante dessa realidade, podemos perceber que a escola vem formando leitores, crianças capazes de decodificar qualquer texto que esteja diante dos olhos e pouco contribui para a formação do leitor, aquele que é capaz de atribuir significado a aquilo que leu.

A formação do leitor, implica interação e diálogo com o texto e com a estética do texto. A literatura exige do leitor envolvimento, interlocução para atribuir significado ao texto. Nessa relação dialógica entre texto literário e leitor, há por parte do leitor, sua própria imaginação e criação, sua experiência empírica e conhecimento já adquirido. Para Vygotsky (2009, p. 14):

[...] imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Para que aconteça essa relação entre leitor e texto literário em toda sua plenitude, se faz necessário um espaço de leitura, reflexão e (re) significação do que foi lido. Ambiente propício, onde o pequeno leitor tenha a oportunidade de se expressar, onde ele

[...] imagina situações, ações, falas, baseado em suas experiências, no que já viu, ouviu, sentiu, percebeu, no que constitui a sua história, a sua vivência. O pequeno leitor imagina baseado naquilo de que já se apropriou e naquilo de que se apropria da cultura humana. (SILVA; ARENA, 2012, p. 8).

Nesse sentido, a formação leitora vai muito além do que simplesmente a apropriação do código alfabético. Exige, além do domínio do código, uma relação íntima com o texto, um olhar para além do que está escrito, um (re)significar da leitura.

2.1 MAS QUEM FORMA O PROFESSOR LEITOR?

Um dos espaços onde acontece (ou deveria acontecer) a formação do leitor é na escola. Mas, para que isso aconteça, se faz necessário que o professor seja um leitor. Um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. Que saiba selecionar, indicar e promover um espaço de discussão, onde todos sintam desejo de compartilhar suas interpretações.

Boa parte dos professores que concluem o curso de letras ou pedagogia, acabam indo direto para uma sala de aula, onde trabalharão diretamente com livros e literatura, mas infelizmente, muitos desses professores não são leitores. Estudaram, cumpriram tarefas, fizeram resumos e provas de livros, mas não se tornaram leitores.

Ser leitor é ler por conta própria, frequentar bibliotecas e livrarias, fazer suas próprias escolhas de leitura de acordo com suas preferências, é manter acesa a chama da curiosidade e transmitir a paixão pela leitura. Um professor leitor, contaminado por essa paixão, é capaz de motivar os alunos na busca pela leitura.

Infelizmente, poucos são os professores que leem por interesse próprio, pelo prazer da descoberta. Alegam excesso de trabalho, falta de tempo entre outros fatores. O que está claro é que, enquanto os professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não encararem a leitura como prática emancipatória, como espaço de experiência e conhecimento, enquanto não se tornarem leitores autônomos e conscientes da responsabilidade que têm, poucas condições terão de formar futuros leitores em suas salas de aula.

Sabemos que o professor tem papel fundamental na formação do leitor. Ele é intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os

que terminam invariavelmente nas mãos do aluno. Professor que gosta de ler, contagia seus alunos.

Em Londrina, optamos por um Clube de Leitura, que tem como intuito o fomento à leitura, o aumento de repertório do professor e, por consequência do aluno e aumentar os índices de leitura.

No Clube de Leitura, o professor tem a oportunidade de (re) ler clássicos da literatura infanto juvenil, estudar e refletir sobre a obra e o seu contexto histórico e ainda terá a oportunidade de ler em sua sala de aula, ampliando o repertório literário dos alunos.

Durante o ano foram selecionados oito livros. Mensalmente, é escolhido um desses livros para que o professor faça a leitura para si e para os alunos em sala de aula. No final de cada mês acontece um encontro com os professores a fim de aprofundar, debater e trocar experiências de leitura da obra selecionada do mês.

O Clube de Leitura conta com 180 professores, divididos em duas turmas. Os encontros acontecem na última terça e quarta-feira de cada mês, fora do horário de trabalho. Nos encontros, antes de abrir a discussão do livro, falamos um pouco do autor, sua escrita e o contexto histórico em que a obra selecionada foi escrita.

Esses encontros mensais se tornaram muito esperados, pois é nesse ambiente acolhedor, que proporciona não só a troca de experiências de trabalho, mas experiências leitoras, experiências de vida. O professor tem voz para expor suas impressões, sem o medo do julgamento, sem se preocupar se está certo ou errado. É um espaço de “empoderamento” literário, onde ele é agente ativo na construção da sua experiência leitora.

Promover um ambiente de compartilhamento é como abrir uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro, segundo Cosson (2016, p. 27):

[...] a leitura é de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler

implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

O feedback dos professores participantes do Clube, demonstra a importância desse espaço de leitura e compartilhamento na formação continuada de professores.

Participar do Clube de Leitura foi uma das grandes experiências na minha formação pedagógica. Já de início, com a leitura de “Meu pé de laranja lima” eu me vi tocada em alguns aspectos da minha prática diária e senti que estava me transformando naquilo que sempre critiquei, e aí, foi o momento de voltar a mim e olhar para meus alunos com carinho e respeito.

[...]

Como é do seu conhecimento, eu não fui uma pessoa leitora e participar do clube me deu a oportunidade de ler e vivenciar momentos de grande significado e crescimento pessoal e profissional. A cada livro eu descobria coisas novas, passei a assistir filmes infantis e me apaixonei pelos personagens. Conhecer os autores e o contexto das obras foi importante para dar um outro olhar as histórias. (Alessandra, 43 anos, Professora do 2º ano da E.M Odesio Franciscon)

Difícil expressar em palavras os sentimentos que tenho com relação ao Clube de Leitura, pois foi uma experiência maravilhosa e com certeza um dos cursos que mais me identifiquei e gostei de fazer.

[...]

Muitas obras eu já havia lido quando criança ou adolescente e reler agora na fase adulta, com outra visão de mundo e com a bagagem de quem já passou dos quarenta e poucos anos, foi um resgate delicioso das minhas memórias.

[...]

O curso além de prazeroso contribuiu muito com minha prática pedagógica, pois ampliou minha visão das obras, dos autores e de informações que levaram a leitura das mesmas a outro nível de

compreensão. (Ana Paula Milani Bertossi, 44 anos, coordenadora pedagógica da E. M. Dr. Joaquim Vicente de Castro).

Essa formação sem dúvidas foi uma das mais gratificantes e prazerosas que já participei. Contribuí muito com minha formação profissional e pessoal. Uma frase me marcou muito de nossas discussões sobre a formação leitora “Você só oferece o que você tem”, frase essa que me foi dita logo no início do curso, fazendo-me refletir muito sobre o que eu tinha para oferecer aos meus alunos? Quanto a repertório literário e contexto de literatura e fruição? Sou uma boa estimuladora e formadora de leitores? A resposta foi imediata, não! Na ocasião do início do curso e ao longo dele crescia mais e mais dentro de mim a necessidade de ter mais para oferecer mais, uma busca incessante que acredito, não vai nunca mais cessar. Sou grata a oportunidade e principalmente a mediação da formadora. (Jéssica Grazielle Valeriana Vilme, 30 anos, professora do 1º ano da E.M Vilma Rodrigues Romero).

O Clube de Leitura é um projeto que me enche os olhos. Além de termos um repertório literário escolhido a dedo e de alto nível, podemos discutir e trocar com os profissionais da área. Cada livro teve sua especificidade, não consigo dizer qual deles foi o mais importante, porque como já disse, o repertório foi simplesmente maravilhoso! O Clube é uma oportunidade onde nós podemos nos aprimorar enquanto leitores mediadores e ampliar nosso repertório. (Cleide Cyoia, 50 anos, professora regente da biblioteca, E.M Suely Ideriha).

Todos os livros me proporcionaram momentos de descontração e até medo, ter participado desse curso aos meus olhos foi muito além, estivemos envolvidos com a leitura durante todos esses meses e o melhor de tudo foi que todos à minha volta também foram atingidos com algumas “ferpas”.

[...]

Esse curso Contribuiu muito para a formação pessoal de cada um, inclusive eu, algumas professoras puderam descobrir um novo olhar para cada história lida, aprenderam ir além, fazer mediações, caso contrário muitas não teriam a oportunidade de estar em contato com obras tão belíssimas, ampliou o vocabulário e despertou o gosto pela

leitura. (Sonia Maria Pedroso, 50 anos, professora regente de biblioteca da E.M Geny Ferreira).

3 CONCLUSÃO

Com base nas experiências propiciadas pelo Clube de Leitura, é possível afirmar que a formação continuada de professores pode gerar muitos benefícios à formação leitora de todos os envolvidos, tanto de professores como dos alunos.

A formação leitora não acontece da noite para o dia. É um processo complexo, que exige empenho de todas as partes envolvidas. É um exercício de experimentação diária. O professor é que alimenta seus alunos através de boas histórias, de boas indicações e de mediações que dê voz aos alunos., mas para que isso aconteça, o professor precisa estar abastecido de literatura.

Desse modo, evidencia-se que o Clube de Leitura é um espaço privilegiado, que favorece a formação crítica do professor leitor, e a importância da continuidade do projeto como aprimoramento do trabalho do professor mediador de leitura.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto nem prazer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosario Longo (org.). **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 53-61.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Greice Ferreira; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Almería, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114764>. Acesso em: 2 jun. 2019.

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

EMOJIS, MEMES E GOOGLE-DOODLES: REFORMULANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

Profa. Ma. Delba Tenorio Lima Patriota VILLELA (UTFPR)²

Profa. Dra. Marilu Martens OLIVEIRA (UTFPR)³

RESUMO: Em que medida a arte pode contribuir para a formação leitora - no sentido amplo - do sujeito pós-moderno? Partindo de tal premissa e refletindo sobre as mudanças ocorridas hodiernamente, como a ampliação dos recursos tecnológicos e dos produtos multimídias, chegou-se à conclusão de que foram agregadas à arte novas impressões sobre o modo de concebê-la e de utilizá-la. Trata-se de algo inopinado, que provocou o surgimento de alguns gêneros textuais que desafiam os estudiosos, nestes incluindo-se os professores. A produção artística (nela incluída a literária) que intenciona emancipar o leitor, como apregoa Candido (1972), há de levar em conta o contexto histórico de sua realização, bem como a interação com as novas linguagens sociais e o diálogo travado com as metodologias de ensino e de aprendizagem como requerem os protocolos educacionais (BNCC, 2018). Por esse viés, objetiva-se apresentar um recorte de pesquisa efetuada durante o curso de mestrado profissional (PPGEN), realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Londrina, que oportunizou o desenvolvimento de um curso sobre arte *noir(e)* e expressões artísticas (diálogo interartes), calcado na leitura de obras clássicas do gênero (filmes, pinturas, textos, propagandas, fotografias, músicas, HQs - Histórias em Quadrinhos). Esse curso foi ministrado aos alunos de uma escola pública (Magistério), da cidade de Cornélio Procópio, Paraná. Na ocasião, fizeram parte das atividades discentes recursos variados e bastante apreciados pelos jovens como *emojis*, *memes* e *google-doodles*, buscando, de forma crítica, reflexiva e criativa, contribuir para a formação leitora dos cursistas, motivando-os pelo estudo do *noir* e pelo uso das novas tecnologias. O resultado apareceu em diversos materiais por eles produzidos, registrando-se uma nova perspectiva de ver/ler o mundo e de interpretar a vida. Para o eixo que apresentamos o suporte teórico conta com obras de Marcuschi e Xavier, Bauman, Lévy, Picanço e Castro, Gina Higgins e Claus Clüver e outros.

²Profa. Ma. pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Londrina – PPGEN (Londrina Pr)/ douglasdelba@gmail.com

³ Profa. Titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Cornélio Procópio e Câmpus Londrina – PPGEN (Cornélio Procópio Pr)/ yumartens@hotmail.com

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

Palavras-chaves: Interartes; leitura; novas linguagens sociais; emancipação criativa.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nos últimos anos trouxeram consigo, dentre outras coisas, a ampliação do uso de recursos tecnológicos e de inovação de produtos multimídias, provocando grande impacto na linguagem e na vida social de seus usuários. Para Marcuschi e Xavier (2010), a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e das novas formas comunicativas afiguram-se relevante pensar. Em meio a tanto, os agentes da educação buscam desenvolver novos modelos metodológicos para o ensino e para a aprendizagem, visando aos educandos múltiplas maneiras de conceberem, de refletirem e de compartilharem os saberes adquiridos. Contudo, Marcuschi e Xavier (2010) destacam que não é fácil dar uma noção clara sobre um tema tão complexo, “quanto à escola, a resposta já está nos manuais didáticos do ensino fundamental que trazem reflexões sobre *e-mail*, *blog*, *chat* e outros gêneros” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 20).

Desse modo, a disciplina de Arte, buscando interagir com os novos paradigmas e com as novas linguagens, demonstra-se ao leitor hodierno e globalizado por meio da dialogia que exerce, inclusive entre mídias, corroborando com Clüver (2006), ao inferir que aqueles que investigam a arte percebem, desde cedo, a flexibilidade que ela possui para combinar a multiplicidade de suas performances, seja através do teatro, do cinema, da música, da literatura, das imagens e dos textos, sejam pelas artes visuais e tecnológicas, com o espaço, o tempo e os veículos que a materializam.

Partindo desse pressuposto aproveitamos o ensejo para apresentar um recorte de pesquisa, efetuada durante o mestrado profissional (PPGEN), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Londrina, que nos possibilitou desenvolver um curso sobre a arte *noir* (*e*), intitulado *Arte noir em diálogo interartes: o leitor contemporâneo*, calcado em leituras de obras clássicas *O falcão maltês* (HAMMETT, 1932; HUSTON, 1941); em obras modernas como *Los Angeles – cidade proibida* (HANSON, 1997), adaptada de *L. A. Confidential* (ELLROY, 1997); e, reimpressões *neo*

noir, também chamadas pós-modernas, HQs-Histórias em Quadrinhos (ALEXANDER, 2018; RAFAEL, 2018), pinturas (HIGGINS, 2014), música (ROSA, 1998), dentre outras.

Na ocasião, os estudos foram sistematizados em antologia, servindo como suporte aos cursistas para efetuarem as atividades pedagógicas em aulas presenciais e à distância e, na realização das oficinas. Em síntese, o trabalho docente foi aplicado aos alunos do Ensino Médio (Magistério), em uma escola pública da cidade de Cornélio Procópio Pr., em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Cornélio Procópio, tornando possível a efetuação, na prática, de uma pesquisa complexa, todavia, instigante, sobre a arte e suas representações artísticas. Assim, para o evento, selecionamos expressões na qual tratamos das linguagens virtuais em conexão com o *noir* (*memes, emojis e google-doodles*), muito apreciadas pelos usuários das novas tecnologias.

DESENVOLVIMENTO: *EMOJIS, MEMES E GOOGLE-DOODLES* - REFORMULANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

De acordo com Souza (2018), os *emojis* surgiram no Japão, na década de 90, do século passado, sob a tutela de Shigetaka Kurita. *Emoji* (絵文字), literalmente pictograma, é derivado da junção dos termos, em japonês, “e” (絵, "imagem") + “*moji*” (文字, "letra"). Originalmente, os *emojis* são ideogramas usados em mensagens eletrônicas e páginas da *web* (teia, rede, trama, entrelaçamento), cujo uso se popularizou para além do país. Atualmente, são representados por diferentes formas, incluindo expressões faciais, objetos, lugares, animais e tipos de clima como os *emoticons*, porém, nas versões de desenhos.

Por sua vez, os *emoticons* (junção de *emotion* e *icon*, em inglês), emoção e ícone, em português, foram criados pelo *designer* Harvey Frennd, em 1973, a pedido de uma companhia de seguros para representar o bom humor (carinha feliz, sorrindo) e o mau humor (carinha triste). A criação fez tanto sucesso que ultrapassou os muros da

empresa e passou a ser aplicada em diversos produtos. Já o *smiley* foi desenvolvido por Scott Fahlman, em 1982, professor assistente de Ciência da Computação, da Universidade de Carnegie Mellon (EUA), com o intuito, *a priori*, de decifrar enigmas. Abaixo, configuramos a evolução dos *emojis* (Figura 1), passando pelas transformações dos *emoticons* (Figura 2), até a versão atual dos *smilies* (Figura 3).



Figura 1: *Emojis* – criados no Japão por Shigetaka Kurita, década de 1990.

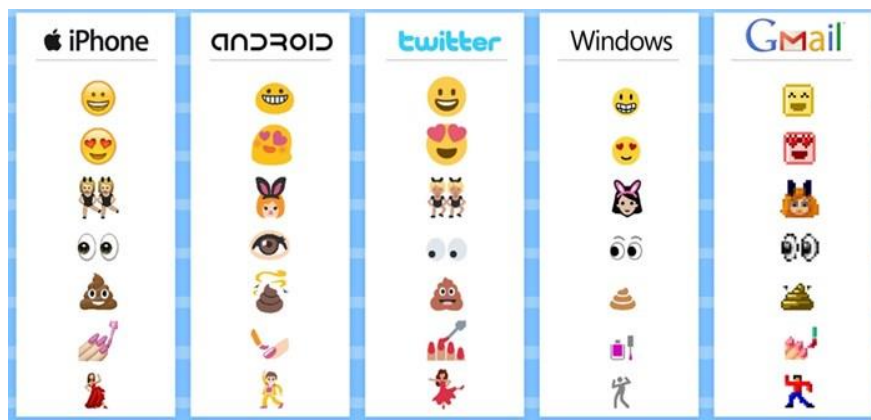


Figura 2: *Emoticons* – criados nos Estados Unidos por Harvey Frennd, em 1973.



Figura 3: Smilies – desenvolvidos por Scott Fahlman, 1982 (EUA).

Percebe-se que em alguns casos usa-se *emoticon* como sinônimo de *smiley*, mas há diferenças entre os termos. O *smiley* é uma variante do *emoticon*, cujas representações surgiram mais recentemente e se tornou um marco nas formas não verbais de comunicação, particularmente no domínio da Internet junto às redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter*), aproximando usuários de todas as idades, classes e ocupações, inclusive entre professores e educandos.

Quanto aos *memes*, o termo é uma redução da palavra grega “mimesis”, significando, em português, “imitação, cópia”. A expressão foi utilizada por Richard Dawkins, na obra *O Gene Egoísta*, de 1976, referindo-se à unidade de informação capaz de se multiplicar por meio de ideias e de comunicações, propagando-se de indivíduo para indivíduo. Adaptado pelos internautas, o *meme* ganhou força e conquistou a Internet. Camuflado sob diversas linguagens, gêneros e formas (imagens, textos, vídeos, sons), expressa ideia, conceito, ideologia e cultura, disseminados de modo viral, *on line*, “contaminando” usuários de toda parte do planeta (DAWKINS, 1976).

O fato de os *memes* atingirem grande número de visualizações, em pouco tempo, chamou à atenção de empresários, patentes e servidores, que percebendo a potencialidade deles vislumbraram grandes oportunidades de divulgação e de comercialização de produtos e de serviços, constituídos de um poderoso veículo de propagação em massa (*Buzz Marketing*), como *sites, blogs, links, e-mails* e redes sociais. Os *memes* mais notados, geralmente, são caracterizados por frases e por figuras caricatos, em tons jocosos e trocadilhos, adaptados de imagens, de desenhos ou de fotografias.

Apesar da vida na cibercultura ser ubíqua (LÉVY, 2000), a durabilidade dos *memes* pode ser fluida, como define Bauman (2013), ao descrever os novos consumidores desse século. Ao serem compartilhados por milhões, estão sujeitos às

críticas, às intervenções e aos comentários de todas as fontes (boas e más), determinando assim, sua existência, se longa ou se breve.

O universo deles é grande, tornando-se tarefa difícil ilustrarmos alguns, no entanto, encontramos duas montagens que expressam bem as características do *noir* clássico quanto às tonalidades das cores (preto-branco-cinza), efeitos da luz sob a mobília nos ambientes (interno e externo), desenho chanfrado das cortinas, aspecto das figuras animal e humano, em alusão às personagens das obras fílmicas (observador/observado) Oliveira (2009). De igual forma, os textos conotativos em alegoria aos escritos originais (Figuras 4 e 5).



Figura 4: Montagem em alusão à Arte *Noir*.



Figura 5: Crítica ao filme *Dália Negra* (ELLROY, 1987).

Nas aulas práticas (oficinas), os *memes* configuraram-se recursos muito atrativos, despertando a criatividade dos jovens e o interesse deles para outros setores, além do acadêmico. Os exemplos apontados pelas Figuras 4 e 5, são homenagens ao *noir* que demonstram quão versáteis são as criações dos artistas cibernéticos e quantas possibilidades proporcionam aos estudantes “anteados” e aos professores inovadores. Os textos constam de vários gêneros, ferramentas e linguagens, enriquecendo atividades, inclusive multidisciplinares.

Na sequência, os *google-doodles*, assimilados à empresa *Google* (multinacional americana, provedora de serviços *on line* e *softwares*), fundada em 1998, por Larry Page e Sergey Brin, tiveram, na época, como missão, organizar a informação digital mundial e torná-la acessível universalmente. Assim, foram buscar na Matemática a fórmula do sucesso, a saber: a palavra *Google* vem de *googol*, que significa o número 10100, do dígito 1, seguido de cem zeros para explicar a dimensão de um número grande ou infinito. A título de curiosidade o *Google* é executado por quase um milhão de servidores, em *data centers* ao redor do mundo, processando diariamente mais de um bilhão de solicitações de dados e de pesquisas em *penta bytes* (ADAMI, 2018). E *doodle*, palavra inglesa, significa, em português, rabisco, esboço e desenhos.

Dessa maneira, de forma simplificada, *google-doodle* é caracterizado por apresentar uma alteração, temporária, no logotipo das *homepages* do *Google*, sendo a primeira expressão, em página eletrônica, uma homenagem ao *Festival Burning Man*, em 1998, pelos empresários Page e Brin, criadores do *Google*. Atualmente, a empresa conta com uma equipe para organizar e publicar os *doodles*, chamados de *doodlers* (ADAMI, 2018). Abaixo, compartilhamos algumas montagens.



Figura 6: Montagem representando o policial/detetive *noir*.



Figura 7: Imagem da Internet.



Figura 8: Montagem Policial/detetive *noir*.

De modo sintético apresentamos parte da pesquisa sobre a arte *noir* e suas nuances em diálogo com outras expressões artísticas, incluindo as tecnológicas, objetivando incutir no educando o exercício da leitura, quiçá, por vias mais acessíveis ao seu contexto e não apenas como sinônimo de volume lido. Ainda, do ponto de vista pedagógico, incorporamos às práticas docentes outras possibilidades de ensinar a disciplina de Arte, acrescentando a literatura, indo além dos temas recorrentes e tradicionais, didatizados pelos parâmetros curriculares oferecidos pelo sistema educacional.

No mais, como destacam Picanço e Castro (2011, p. 295), “Enquanto o parâmetro avaliativo da leitura estiver pautado única e exclusivamente pelo imperativo da palavra escrita e livresca continuaremos a informar e formar mal nossos leitores, além de não conseguir livrar de um certo sentimento de inferioridade as nossas gerações escolares”.

CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto pudemos verificar que as novas linguagens virtuais, aqui representadas pelos *emojis*, *memes* e *google-doodles*, foram ao encontro dos anseios discentes, transformando o jeito de instruir e de aprender dos protagonistas hodiernos. Juntos professor, aluno e tecnologia, criaram e recriaram a arte, bem como transformaram contextos de saberes estanques em plataformas interacionais, tanto para o conhecimento quanto para a socialização e manifestações artísticas.

Agora, emancipados literariamente, os leitores pós-modernos por meio das expressões multifacetadas do *noir*, puderam compreender o mundo que constroem através de sons, imagens, movimentos e gestos, entendendo, também que cabe à cada época, lugar ou cultura, interpretar suas manifestações e responder às mudanças que lhes são peculiares.

4 REFERÊNCIAS

ADAMI, A. **Memés**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ALEXANDER, A. **Ilustrações com temáticas noir**. Disponível em: <https://gamesalheiros.com.br/artista-cria-ilustracoes-com-tematica-noir-baseadas-em-the-witcher-3/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. Entenda o que muda. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br> > Acompanhe o Planalto > Notícias > 2017 > 12. Acesso em: 18 jan. 2018.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. v. 24, n. 9. p. 803-809 set. São Paulo, 1972. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000120&pid=S2175-6236201300040001100011&lng=pt. Acesso em: 18 fev. 2018

CLÜVER, C. Inter textos/ inter artes/ inter media. In. **Revista Aletria**. Belo Horizonte. Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários. v. 6, p.132, jul./dez, 2006. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicac_txt/ale14_cc.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

DAWKINS, R. O gene egoísta. **Tecnologia e Ciência**. Disponível em: <http://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/noticias/aprenda-o-que-e-meme-e-como-criar-o-seu-em-segundos-20121005.html>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ELLROY, J. L. A. **Confidential**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L.A._Confidential. Acesso em: 10 abr. 2018.

HAMMETT, D. **O falcão maltês**. Trad. Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro. Cia das Letras, 2001.

HANSON, C. **Los Angeles – Cidade proibida**. Direção. Curtis Huston. Gênero: Policial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kgtObcV1hy4>. Acesso em: 10 abr. 2018.

HIGGINS, G. **American noir**. Disponível em: <https://www.enkil.org/2014/04/01/gina-higgins-american-noir/>. Acesso em: 14 jan. 2018.

HUSTON, J. **O falcão maltês**. Direção. John Huston. Elenco: Humphrey Bogart; Mary Astor; Peter Lorre; Gladys George. Gênero: Policial/suspense – Filme *noir*. Estados Unidos, 1941. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rel%C3%ADquia_Macabra. Acesso em: 27 mar. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. M. Sobre crimes, mulheres fatais e investigadores: do romance *noir* ao filme neo-*noir*, um longo percurso. In: **Revista Diálogo e Interação**. v. 2. 2009. Disponível em <http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>. Acesso em: 14 jun. 2017.

PICANÇO, D. C. L.; CASTRO, G. (orgs.). **Educação, mídia, sociedade: alguns ensaios discursivos**. Londrina: Eduel, 2011.

RAFAEL, L. **10 HQs Noir que você precisa ler**. Disponível em: <https://legiaodosherois.uol.com.br/lista/10-hqs-noir-que-voce-precisa-ler.html/1>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ROSA, S. Romance Noir. In: Skank. **Siderado**. Rio de Janeiro. Stúdio Abbey Road - AR, 7F. 1998. Disponível em: <http://www.skank.com.br/discografia/siderado/>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SOUZA, R. **A evolução dos emoticons**. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferencaentreemoticons-emojis.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.

O ENSINO DA LEITURA EM JOGO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Me. Franciela S. ZAMARIAM (SEED -PR)⁴

Me. Rosângela M. de A. NETZEL (UEL)⁵

RESUMO: Este trabalho pretende descrever a experiência docente, vivenciada no curso de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina, com a aplicação do Jogo de representação de papéis (RPG), cujo roteiro foi desenvolvido a partir da obra “A revolução dos Bichos”, de George Orwell, com o objetivo de contribuir para a formação de professores conscientes da importância da leitura literária em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Busca discutir as possibilidades da metodologia proposta, muito próxima das metodologias ativas, para um ensino literário eficaz, focado no leitor e em sua construção como sujeito, não no produto institucional de sua leitura, ou seja, a avaliação. A abordagem desta proposta em uma disciplina da área de Educação, ministrada no curso de Filosofia, parte dos apontamentos de Hagemeyer (2011), ao considerar que, diante das mudanças contextuais e paradigmáticas na atualidade, as práticas escolares precisam ser também atualizadas. Nesse sentido, considerando teóricos do campo das Letras, este artigo embasa-se, fundamentalmente, nas discussões de Jouve (2002), para quem a leitura literária se assemelha a um jogo e está alicerçada na subjetividade leitora; em Colomer (2009), a qual ressalta o valor da leitura compartilhada na formação do leitor; e nas ideias, propostas por Barthes (2004), de que o leitor, além de uma entidade complexa, é uma personagem das obras que lê, capaz de criar seu próprio “texto-leitura”. Já os conceitos relacionados ao jogo recebem o suporte, principalmente, de Huizinga (2000) e Caillois (1990). A experiência trouxe-nos valiosas reflexões sobre a importância do ensino de leitura literária na formação de professores, a fim de que vivências formativas possam ser compartilhadas entre os graduandos, e estes tenham condições de transferi-las a seus futuros alunos, cooperando, assim, para a efetivação de leitores da literatura e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: formação do professor; ensino de leitura; RPG.

⁴ E-mail: belamesquita@hotmail.com

⁵ E-mail: roalmeidaprofe@gmail.com

INTRODUÇÃO

Afirmção que beira ao clichê, a importância da leitura, em especial a literária, para o desenvolvimento humano, é um fato estudado e comprovado por inúmeros pesquisadores do Brasil e do mundo. No entanto, mudam-se as eras e continuamos com dificuldades na formação de leitores. Na escola ou fora dela, grande parte das pessoas sequer consegue definir, com segurança, qual a função da literatura ou *por que* ela é imprescindível, apesar de afirmarem sempre que é “muito importante”. O mesmo se pode dizer do pensamento crítico, que aliás, está imbricado no conceito de leitura literária⁶.

Frases prontas como “a culpa é das tecnologias” ou, simplesmente, “os jovens de hoje não leem” não dão conta de responder à questão, uma vez que o problema não é atual nem restrito a um grupo específico, embora atinja, majoritariamente, às classes mais pobres. Assim, voltamo-nos à escola (pública), mais especificamente ao professor, embora culpá-los também não seja uma solução satisfatória. Sim, os maiores obstáculos para a formação de leitores podem estar, de fato, na forma como é conduzido o ensino - em outras palavras, na metodologia -, mas superá-los não depende apenas da boa vontade dos profissionais da educação: envolve um conjunto de transformações que precisam vir desde a formação docente inicial.

Norteados por esse pensamento, propusemos aos estudantes do segundo ano do curso de licenciatura em Filosofia, da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina de Política Educacional e Organização Escolar, sob responsabilidade da professora Rosângela Netzel, uma reflexão sobre a necessidade da acuidade

⁶ [...] ler é compreender, é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos (DELL’ISOLA, 2011, p. 37).

metodológica no tratamento da leitura literária como base para a construção dos conceitos filosóficos com seus futuros alunos da Educação Básica.

Após o estudo de textos teóricos (HAGEMeyer, 2011, p. 247-248; ANASTASIOU, 2017, p. 118), relacionados às metodologias ativas de ensino, realizamos uma discussão sobre os desafios educacionais contemporâneos e o abismo que se tem entre o pensamento crítico e a educação (pública), decorrente de políticas internas e externas à escola voltadas mais aos interesses mercadológicos que ao desenvolvimento humano.

Na ocasião, buscamos discutir a imperatividade de uma formação docente inicial voltada à aprendizagem crítica, tanto dos futuros professores, quanto de seus alunos vindouros, para o que trouxemos exemplos de práticas de educadores tidos como “catalisadores críticos” (HAGEMeyer, 2011, p. 247-248).

Tencionando aliar literatura e filosofia, propusemos aos discentes a leitura da obra *A revolução dos bichos* (George Orwell, 2007), como forma de compreender as relações de poder e suas consequências para os grupos sociais e na educação. O livro, posteriormente, foi adaptado para um Jogo de Representação de Papéis (RPG), em cuja campanha⁷ os licenciandos puderam colocar em prática toda a sua subjetividade e criticidade, ao interpretar personagens memoráveis, como os porcos Napoleão e Garganta, o corvo Moisés e vários outros.

Todo esse processo teve como objetivos: discutir criticamente a obra trabalhada; debater a situação socioeducacional brasileira, por meio das metáforas apresentadas pelo livro; e apresentar uma alternativa metodológica para o trato da literatura e da filosofia na Educação Básica (possível alvo dos estudantes do curso), buscando contribuir, assim, para a formação de professores conscientes da importância da leitura literária efetiva em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

⁷ Como é chamada a prática de jogo.

1. EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE: PENHAS E SENDAS

São muitos os desafios que se impõem aos docentes na atualidade, independente da etapa ou nível escolar. Dentre eles, um dos maiores é conseguir despertar o interesse dos estudantes quanto aos conteúdos abordados, em especial quando envolvem a leitura de textos clássicos, considerados difíceis para quem se habituou à versatilidade e à liquidez da comunicação do século XXI.

Neste contexto, é incessante e a busca de estratégias na tentativa de aproximar os conhecimentos que os estudantes já possuem e os saberes de cunho científico, que são o cerne das práticas curriculares. Hagemeyer (2011, p. 247-248), considerando que há docentes caracterizados como “professores catalisadores críticos”, tidos como aqueles que “enfrentam os desafios da transição cultural e contextual no trabalho curricular da escola na contemporaneidade”, defende possibilidades de que, partir de uma prática fundada no diálogo, identifiquem-se questões fundamentais que dizem respeito ao conjunto dos professores da escola pública, de modo a se superar as limitações de cerceamento de apropriações críticas, inovadoras e criativas, e gradativamente operando mudanças autônomas e necessárias aos processos de ensino e formação na escola atual.

Nesta perspectiva, o docente passa de uma prática tradicional a uma prática de colaboração com a “apreensão do conhecimento”, operando metodologias ativas, citadas como próximas ao RPG. Quanto a tais práticas, podem ser caracterizadas como estratégias que exigem grande envolvimento dos estudantes, esforços deliberados e conscientes, sobre o direcionamento para a própria aprendizagem, construindo-se continuamente a autonomia do aprendiz (ANASTASIOU, 2017, p. 118).

Especificamente sobre o Jogo de Representação, Schmit (2008), em sua dissertação intitulada “RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos”, conceitua:

Os jogos de representação (JR), mais conhecidos no Brasil como RPG (*Role playing games*), são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores cria uma história de forma oral, escrita ou animada, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. O jogador restante assume o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados *non-player characters* ou mais comumente *NPC*. Não existe competição direta entre os jogadores, sendo, portanto, um jogo de socialização. (SCHMIT, 2008, p. 23)

Dadas essas características, vemos nesse tipo de jogo uma oportunidade para colocar em funcionamento tanto o jogo da leitura (JOUVE, 2002), quanto o compartilhamento das interpretações (COLOMER, 2009), sempre considerando o leitor como uma personagem da narrativa (BARTHES, 2004), aquele que tem o poder de modificar os rumos da história segundo suas próprias vivências, sem abandonar o regramento intrínseco à leitura. Eis um caminho para a formação de leitores em meio aos obstáculos que vivemos na educação.

2. DO JOGO DA LEITURA AO PENSAMENTO CRÍTICO: APLICAÇÕES DO RPG NA EDUCAÇÃO

Longe de sua acepção jocosa (do latim *jocus*, com sentido de entretenimento), o vocábulo *jogo* aqui é levado muito a sério, pois entendemos que ele permeia todo o desenvolvimento das civilizações, conforme os preceitos do historiador holandês Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, de 1938, cuja máxima é: “tudo é jogo” (HUIZINGA, 2000, p. 151).

Ideias muito próximas encontramos no sociólogo e crítico literário francês Roger Caillois (1990), na obra *Os jogos e os homens*, de 1958, que demonstra haver nos jogos uma abordagem socializadora, sujeita a regras de comportamento, que disciplina a fantasia. A união de ambos garante a função civilizadora do jogo, o qual serve para

ilustrar os valores morais e intelectuais de uma cultura, assim como ajuda a desenvolvê-los. Assim, assumimos as especificidades do jogo demonstradas por Caillois e Huizinga como nosso aporte teórico na instrumentalização do *RPG* que propomos neste trabalho.

Contemporâneo de Huizinga, o psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky (1991), embora em área distinta, apresentou a mesma convicção em seus estudos: o jogo tem papel fundamental na formação do ser humano. Assumindo que o aprendizado se dá por interações, Vygotsky (1991) afirma que o jogo, em especial o de papéis, atua na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, criando condições para que conhecimentos e valores sejam consolidados durante o exercício das capacidades de imaginar situações, representar papéis e seguir regras de conduta de sua cultura (na brincadeira de “mamãe e filhinhos”, por exemplo, só a mamãe pode colocar os filhinhos de castigo). É, portanto, em momentos de jogo que as crianças (e pessoas de outras fases) se submetem a desafios além de sua conduta diária, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade. Assim, ao jogarem, constroem a consciência da realidade ao mesmo tempo em que vivenciam a possibilidade de transformá-la.

O discurso da ludicidade no meio escolar é defendido por inúmeros pesquisadores, mas foi no século XVIII, com o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1992), na obra *Emílio ou da educação*, após longo período relegado às categorias de menor interesse, que o jogo foi reconsiderado como elemento de formação e, por conseguinte, na educação institucionalizada. Nesse livro, o autor avalia o jogo como aprendizagem da vida e desenvolvimento do ser humano de forma indissociável. Em outras palavras, o ato de jogar proporciona uma formação integral, não apenas aquela fragmentada em conteúdos específicos, comumente ofertada em nossas escolas.

De *Emílio* a nossa era, os estudos sobre jogos educacionais se multiplicaram, trazendo muitos avanços ao campo da didática e da pedagogia. A pesquisa de Santa Marli Pires dos Santos (2002, p.12), voltada aos educadores, explicita o caráter potencializador dos jogos para o desenvolvimento pessoal, cognitivo, linguístico,

emocional e cultural dos estudantes. De acordo com seus estudos, os jogos melhoram a socialização, a comunicação e a autonomia na construção da aprendizagem, o que também buscamos no ensino de literatura.

O RPG se encaixa nesses benefícios e vai além, porque pode tornar a aprendizagem literária mais significativa, uma vez que não tem um cunho estritamente didático. Cremos que, nessa característica, encontra-se uma de suas grandes vantagens, pois jogos exclusivamente produzidos para ensinar determinado conteúdo correm o risco de se tornarem desinteressantes. Em contrapartida, uma adaptação de um livro para o jogo de papéis pode ser apreciada dentro e fora da escola, por estudantes ou adolescentes em um encontro social, dada a manutenção de seu atributo essencial: uma aventura ambientada em uma época e em um espaço próprios e diversos da realidade do jogador. Outro ponto a ser considerado, não só no RPG, mas também em outros tipos, é que, diferentemente das demais atividades escolares, é comum o jogo prescindir de imposições, em concordância com sua essência, que se contrapõe à obrigação. O desejo de jogar costuma instaurar-se de maneira fluida entre os jovens e isso facilita a aquisição de conhecimento.

Assim, com essa ferramenta, visamos a oportunizar um contato significativo do estudante/jogador com as obras canônicas, não apenas conhecendo-as, mas vivenciando-as, interpretando-as, preenchendo suas lacunas, “brincando” com os enredos e fazendo outras tantas leituras possíveis, para chegar preparado aos originais. Além disso, com o RPG, professor e aluno não mais desempenharam os costumeiros papéis de “detentor do conhecimento e ouvinte”, mas são organizador e participante, respectivamente, podendo mudar de papéis segundo lhes convier (desde que o professor se mantenha como norteador e mediador da aprendizagem).

Entretanto, a dissertação de Mestrado (USP), de Thomas Massao Fairchild, defendida em 2004, intitulada *O discurso de escolarização do RPG*, chama-nos a atenção para um aspecto muito importante a ser considerado no uso do jogo com fins educacionais. Em seu trabalho, o autor se propôs a estudar entrevistas com jogadores e debates realizados na Internet, sobre os quais critica as chamadas “frases feitas”.

Nessas críticas, Fairchild (2004) contradiz alguns resultados esperados do RPG, como o de que RPGistas tornam-se automaticamente bons leitores, porque precisam pesquisar para jogar ou porque leem, extensivamente, determinados gêneros para realizar suas práticas.

A pesquisa de Fairchild (2004) reforça nossa premissa de que a acuidade metodológica é muito importante no trabalho com o jogo e com a leitura. Não basta abandonar os estudantes a qualquer atividade lúdica, sem um direcionamento cuidadoso, esperando que isso seja suficiente para que eles se tornem leitores proficientes, ideia já defendida pela educadora espanhola Teresa Colomer (2009). No processo de formação literária, independentemente da ferramenta empregada, a mediação do professor e a sistematização do processo de ensino são indispensáveis.

Sob essa ressalva, podemos afirmar, com base em pesquisa anterior (ZAMARIAM, 2018), que os benefícios do RPG enquanto um facilitador entre o aluno e a leitura literária podem ser inúmeros. O mais evidente deles é funcionar como um convite à leitura, por meio do conhecimento do enredo, aproximando o estudante do livro e das características de determinada obra, o que talvez nunca ocorresse de outra maneira. Assim, o aluno tem acesso significativo a um universo até então desconhecido, podendo levá-lo a descobrir que as obras canônicas o são justamente por sua universalidade, e como tal, possuem características e histórias que podem ter muita relação com suas vidas ou com suas aspirações. Além disso, com o RPG, o aluno pode “viver” a história e descobrir que literatura é também fruição.

Outra vantagem é que esse jogo é transdisciplinar, porque requer e amplia os conhecimentos de diferentes áreas, como: língua portuguesa (linguagem empregada no livro do mestre e nas cartas dos participantes que podem conter traços e fragmentos da obra original); história (dados sobre o contexto sócio-histórico e político em que a obra é ambientada podem ser aproveitados ou acrescentados ao roteiro do jogo); sociologia (costumes da sociedade da época auxiliarão nas interpretações); filosofia (respeito à alteridade e reflexão sobre conceitos culturalmente/ideologicamente estabelecidos); raciocínio lógico e interpretação textual (tomada de decisões rápidas,

atenção ao regramento do círculo mágico, resolução de desafios com base na escolha do outro dentro da diegese e ações coordenadas com o contexto); entre outros, tudo isso não compartimentado em disciplinas, mas de uma maneira integrada e mais próxima do aluno.

O RPG estimula ainda a imaginação ao situar os alunos/jogadores em locais diferentes daqueles em que circulam costumeiramente, às vezes, inacessíveis para eles, onde assumem as características das personagens e representam suas ações, “andam” pelas ruas citadas na obra, “vivem” os costumes, “vão” aos lugares mencionados na narrativa. Com a representação de personagens clássicas, diferentemente do que acontece na dramatização tradicional (teatro), que limita o agir do ator por meio de um roteiro fixo, o RPG privilegia a criatividade e a subjetividade, ao proporcionar espaços para que o jogador tome decisões e preencha lacunas do enredo durante sua interpretação, de forma análoga ao que acontece na leitura, enriquecendo a experiência daqueles que ainda não atingiram a maturidade leitora.

Diante de todos os elementos positivos supracitados, percebemos o RPG como uma ferramenta bastante promissora no ensino da leitura literária coordenado com a filosofia.

3 A EXPERIÊNCIA COM OS GRADUANDOS EM FILOSOFIA

Em busca de levar os estudantes à reflexão de como poderia ser a prática docente ancorada na identificação das demandas dos alunos da Educação Básica, como defende Hagemeyer (2011), contou-se com a participação da professora Franciela Zamariam em uma das aulas de Políticas Educacionais e Organização Escolar, exemplificando e levando os estudantes a vivenciar a metodologia do RPG na prática.

Para tanto, foram abordados os dois capítulos iniciais da obra “A revolução dos bichos”, de George Orwell, a partir dos quais adaptamos o enredo, criamos as fichas de personagem e demais detalhes do jogo. Enfatiza-se que se trata de uma obra que traz

aspectos sociais e políticos, importantes para uma reflexão sobre como se dá a educação na sociedade, e por isso sua relevância para a abordagem na disciplina. Como exemplo de problemática social simbolizada na obra, pode-se apontar os privilégios que os “filhos dos porcos” tinham em relação ao acesso à escola, além de outros benefícios.

No dia programado para a atividade no curso de Filosofia, a pesquisadora Zamariam introduziu aspectos teóricos relacionados à metodologia em questão e, posteriormente, iniciamos a prática, que se materializou no RPG derivado do livro indicado. Nesse contexto, a participação dos estudantes foi bastante gratificante, pois se envolveram realmente, utilizando as máscaras dos animais, como proposto, modulando as vozes e procurando utilizar outras estratégias para que cada jogada atingisse os objetivos que iam formulando e imaginando ao longo das etapas.

O aprimoramento das interpretações da obra original foi um dos desdobramentos perceptíveis na avaliação dos estudantes:

A atividade proposta desencadeou inúmeras interpretações acerca da obra, desse modo, facilitando a compreensão da mesma. [...]. Por fim, tal atividade mostrou-se muito interessante para a uma reflexão filosófica da obra de George Orwell. (M.)

Seus comentários pós-jogo demonstraram ainda que houve, de fato, aprofundamento das discussões teóricas anteriores quanto à importância da metodologia no ensino, como podemos observar a seguir:

Ao misturar a leitura com o RPG, como a professora Franciela nos mostra, traz a sensação para o aluno de que aquilo é algo realmente interessante, e que isso também tem a ver com a vida pessoal dele, assim mostrando que professor e aluno estão do mesmo lado e que o ensino, o verdadeiro aprender, tem valor e não é colocado apenas para que o aluno passe de ano no papel. [...] Apesar de todos os desafios encontrados pelos professores ainda existem meios de dar uma aula prevista no currículo de forma inovadora, e assim entregar conteúdo de forma eficiente ao aluno. (A.)

O jogo de RPG por si já possui características interessantes e transformá-lo em uma ferramenta pedagógica para o ensino de

literatura é realmente instigante. Ao mesmo tempo em que transforma a sala de aula de uma educação bancária para uma educação participativa, possibilita que os jovens se movimentem, interajam, reflitam, aprendam e pensem ao mesmo tempo.” (J. F.)

Gostaria ainda de destacar a expressiva aula da professora Franciela que foi de extremo enriquecimento pedagógico e muito proveitosa para refletirmos acerca do nosso futuro enquanto professores.” (L. F.)

A potencialidade do jogo enquanto ferramenta formativa na educação literária também foi captada de maneira perspicaz pelos graduandos:

Com a adequação de obras literárias ao contexto do RPG, Zamariam consegue oferecer aos jovens, numa linguagem dinâmica e interativa, a apresentação de textos que, muitas vezes, são para estes desconhecidos. Com isso, a relação leitor-livro não se torna obsoleta, mas, pelo contrário, recebe uma ferramenta de incentivo a sua prática num momento de quebra dos paradigmas do ensino. (M. B.)

Deste modo, Zamariam proporciona uma nova forma de aproximação, não somente com a leitura, mas também entre aluno e educador, ou ainda melhor, entre aluno e educação. (J. C.)

Chamou-nos ainda a atenção o interesse pela leitura da dissertação da professora/pesquisadora Franciela Zamariam, o que levou uma das alunas, inclusive, a solicitar que ela disponibilizasse aos estudantes o texto, antes mesmo da publicação no portal da UEL. Ademais, grande foi a motivação que revelaram em utilizar a metodologia de RPG em seus estágios, que estavam previstos para o semestre seguinte, surgindo ideias de adaptação de obras que se relacionassem à Filosofia. Tudo isso reforça que um trabalho apurado com as metodologias de ensino na formação inicial de professores pode gerar bons frutos para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação do jogo e analisando os depoimentos, verificamos que conseguimos contribuir para a reflexão dos futuros professores, e despertar neles a

motivação para a formação de leitores, mesmo em uma área não específica de literatura.

A experiência aqui descrita propiciou-nos valiosas reflexões sobre a importância do ensino de leitura literária na formação de professores, a fim de que vivências formativas possam ser compartilhadas entre os graduandos, e estes tenham condições de transferi-las a seus futuros alunos, cooperando, assim, para a efetivação de leitores da literatura e do mundo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Importância do ser professor: inclusão de novas metodologias para a melhoria da qualidade de ensino. In: TANAKA, E. E.; KANASHIRO, M.; YAMAGUCHI, L. M.; MOURA, J. D. P.; LIMA, A. M. S.; PASINI, A.; FLAIBAN, K. K. M. C.; GUARIENTE, M. H. D. M. (Orgs.). **Experiências inovadoras de metodologias ativas**: PASEM/ MERCOSUL. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. P. 62- 121.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução por J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2011.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **O discurso de escolarização do RPG**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg-mestrado-FAIRCHILD-Thomas.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

HAGEMEYER, R. C. C. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, s/l., v.11, n.1, pp.232-251, Jan/Jun 2011. Universidade

Federal do Paraná, 2011. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/hagemeyer.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 2000.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas. Trad. Heitor Ferreira Aquino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação**: alguns apontamentos teóricos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertações/2008/2008%20-%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMARIAM, Franciela S. **Cartas à mesa**: o ensino da leitura literária através do RPG. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

DESAFIO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DE LEITORES COM COLABORADORES DE UMA UNIDADE SOCIAL

Juliana Mainardi Fernandes da Silva de Nez⁸

Tamires Cassia Rodrigues Okada⁹

RESUMO

O trabalho em questão, se trata de um relato de experiência que ocorreu no ano de 2018 no Centro Educacional Marista Irmão Acácio, uma unidade social que oferece o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos na região norte de Londrina-PR. Com o intuito de incentivar o hábito da leitura nos colaboradores da unidade para potencializar tal estímulo também com os educandos, deu-se início ao projeto “Desafio Literário”. No qual, foram realizados encontros com temática variada, em que cada participante era desafiado a fazer a leitura de um determinado tipo de texto e no encontro seguinte realizavam-se discussões e o compartilhamento de experiências adquiridas por meio da leitura. Os objetivos do projeto para além da formação de novos leitores, consistiu em utilizar os encontros para promover o fortalecimento de vínculos entre colaboradores, independentemente do cargo e, o vínculo para com os educandos atendidos na unidade. Pois acredita-se que a formação de leitores deve ocorrer de forma abrangente e integral, alcançando as crianças e adolescentes com a experiência de leitura dos educadores e demais funcionários, uma vez que somente verdadeiros leitores conseguem transmitir a real importância e o amor pelo hábito da leitura. Ao fim do Desafio pode-se perceber mudanças significativas na relação entre colaboradores e o espaço da biblioteca, podendo-se mensurar o aumento dos empréstimos de livros e a revelação de novos grandes leitores.

⁸ ju_mainardi19@yahoo.com.br, graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e educadora social de alfabetização e letramento no Centro Educacional Marista Irmão Acácio.

⁹ tamiresokada08@gmail.com, graduanda em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e assistente de Biblioteca no Centro Educacional Marista Ir. Acácio.

1 INTRODUÇÃO

Elucidar a importância da leitura nos ambientes educacionais requer criatividade ante a um tema tão conhecido. Entretanto, para alcançar o público desejado é necessário que haja empatia, que educador e educando andem lado a lado para assim superarem juntos os desafios (FREIRE, 1989). Desafios esses, advindos da falta de acesso aos livros, desinteresse, e demais condições socioculturais e econômicas, além de gerações de familiares não leitores.

A necessidade de estimular a imaginação por meio da leitura, instigando até os não leitores às práticas literárias, abre oportunidades para que novas formas de desvendar o mundo sejam apresentadas. Rocha e Machado (2011, p. 27) atentam-se para os dias atuais e as variáveis que devemos considerar entre o leitor e sua relação com o livro, inclusive o contexto e o universo a volta. As autoras salientam, também, a grande influência que tiveram de seus pais durante a infância em relação à leitura, e como ainda é ínfima a quantidade de famílias que incentivam seus filhos ao hábito de ler.

Ante ao cenário atual, no qual há um salto diretamente de uma tradição oral para uma realidade audiovisual e virtual, uma geração não leitora cresce, com isso o compromisso atribuído ao ensino institucionalizado na formação de um ambiente leitor aumenta, visto que a maior parte das famílias não têm condições de o fazê-lo (ROCHA; MACHADO, 2011). Assim assumimos o papel de educadores e somos convocados a desenvolver ações que pensem no todo, na formação dentro da instituição e em seu reflexo para além dos muros.

A experiência relatada do projeto ocorre em um espaço social, onde há a interação entre crianças, adolescentes e adultos, e uma equipe de colaboradores das mais variadas áreas do conhecimento. Ao observar a influência das ações exercidas pelos colaboradores sob os educandos, e a necessidade de uma formação voltada às equipes da instituição, deu-se origem ao Desafio Literário.

2 DESAFIO LITERÁRIO

O projeto “Desafio literário” surge a partir de alguns questionamentos acerca da importância da leitura no cotidiano dos colaboradores de uma unidade social e de como esses colaboradores poderiam ser multiplicadores na formação de outros leitores, no caso, dos educandos com os quais conviviam diariamente. O objetivo geral do projeto foi estimular a leitura dos colaboradores da instituição, como objetivos específicos, o fortalecimento do diálogo e a interação entre os mesmos e consequentemente alcançar os educandos nesse processo.

Este relato de experiência, explicita nas falas dos colaboradores, que aqui chamaremos também de educadores, a falta de tempo para a leitura, que foi um dos principais empecilhos para a apreciação da literatura. Relataram que, muitas vezes, por conta da necessidade do próprio trabalho, precisam ler livros teóricos para embasar a prática pedagógica ou porque estariam relacionados a alguma graduação ou curso de formação, no entanto, a leitura por pura apreciação estava sendo deixada para segundo plano.

Por todas essas questões, o projeto surge para possibilitar que esses educadores, dentro do seu horário de trabalho, possam ter esse momento para a leitura literária, como um refúgio para a alma, fortalecendo a afirmação de Petit (2009, p. 44) na qual diz que “Algumas vezes, uma fábula ajuda certas pessoas a sair do silêncio a que se impuseram [...]”.

A unidade social na qual se passou o Desafio Literário, se localiza na região norte de Londrina-PR, pertence a Rede Marista de Solidariedade e atende crianças e adolescentes, oferecendo o serviço de convivência e promovendo o fortalecimento de vínculos. Outros serviços como, cursos técnicos concomitantes para estudantes do ensino médio nas áreas da tecnologia e artes também são ofertados na unidade. Com foco na formação conjunta e interação entre as equipes dos diversos setores, atividades formativas com todos os colaboradores eram elaboradas, assim o Desafio Literário entrou no cronograma de formação dos colaboradores mensalmente.

Para que fosse possível a execução do projeto, estabeleceu-se uma parceria da Biblioteca Interativa com o projeto de Alfabetização e Letramento, que unidos elaboraram todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Os encontros tiveram, em média, uma hora e meia de duração e foram planejados para acontecer durante dez meses, sendo pensado um tema específico para cada encontro, proporcionando, além dos momentos de leitura, informações e diálogos ligados a autores, livros e gêneros literários. Em cada encontro, o colaborador teve a oportunidade de emprestar o livro e, assim, poder fazer leituras mais extensas; é importante ressaltar que isso acontecia de forma voluntária, ou seja, apesar de alguns colaboradores sentirem-se na obrigação de emprestarem livros por estarem em um ambiente de trabalho, sempre era ressaltado que não interessava para o projeto um resultado quantitativo, mas sim o qualitativo que, muitas vezes, foi perceptível pela participação durante o ano.

O primeiro encontro aconteceu no espaço da biblioteca, com a proposta “Um livro indicado por um amigo”, por isso, os livros foram expostos do lado de fora da biblioteca, facilitando na hora da escolha. Além disso, o fato de o livro estar fora da biblioteca, retira o rótulo de objeto sagrado, intocável e passa a ser um objeto ao alcance das mãos e isso impacta diretamente quando pretendemos formar leitores: o livro precisa ser tocado, retirado das estantes, remexido, “Dizem que a leitura está nos olhos, mas quando não vemos, escutamos, tocamos, como viver esta experiência” defende Falkoski *et al.* (2016, p. 78).

Figura 1: Entrada da Biblioteca



Fonte: as autoras

Ao entrarem no espaço interno da biblioteca, os educadores foram recebidos com tapetes e almofadas em forma de roda gerando um ambiente acolhedor e propício para o diálogo. Após a explicação sobre o que era e o que pretendia o projeto, foi realizada uma mediação de leitura do livro “O homem que amava caixas” de *Stephen Michael King*.

Figura 2: Mediação de leitura



Fonte: as autoras

A mediação da leitura foi essencial durante as atividades realizadas ao longo do projeto, visto que, “o mediador tem a responsabilidade de acompanhar um leitor em sua formação ou mesmo depois de formado, quando em dúvida ou desencorajado solicita uma sugestão” (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2008, P. 74). Além disso, o leitor não se constitui só, é necessário que haja incentivo e prática e que se desenvolva o gosto pelos textos com os quais se terá contato, afirma Costa (2018, p. 264).

Após a mediação de leitura, foi realizada uma escuta sobre os hábitos relacionados à leitura de cada um dos 39 colaboradores presentes nesse dia. Foi socializado o conceito de leitor como aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses (Retratos da Leitura no Brasil, 2016). Ao serem questionados se se consideram leitores, 31 pessoas se consideraram leitoras e 8 não-leitoras. Durante essa escuta, os colaboradores comentaram sobre suas preferências em relação às leituras realizadas, mesmo que há muito tempo.

Para finalizar o encontro, conforme o planejado, foi realizado uma espécie de amigo-secreto onde o presente era um livro escolhido, por um colega de trabalho, para ser levado para casa. Essa primeira experiência não foi bem avaliada pelos

colaboradores, que comentaram não terem se identificado com as escolhas feitas pelos amigos, comprovando que, “[...] para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação.” (AZEVEDO, 2004).

O segundo encontro foi realizado no mês de março, e propôs uma reflexão sobre o dia Internacional da Mulher. Na preparação deste encontro, foram colados nos armários dos colaboradores poemas que faziam alusão às características femininas e dados sobre violências cometidas contra mulheres.

Figura 3: Armários dos colaboradores.



Fonte: As autoras.

Após a apresentação de um vídeo com uma canção do grupo *Mulambas*, iniciou-se uma discussão acerca da temática e, para conduzir o diálogo, foi realizada uma dinâmica na qual os participantes sorteavam o nome de algum objeto feminino, relacionando-os ou não com a mulher. Ao fim da atividade, os livros para empréstimos eram todos de autoria feminina, assim foi importante perceber como alguns colaboradores discutiram sobre o papel da mulher dentro da sociedade, e fazer uma alusão ao texto de Xavier (2019), que comenta sobre as marcas da narrativa da autoria feminina na literatura brasileira, e suas diferenças sutis nos desfechos e demais tensões

vividas por personagens, e a necessidade das autoras de construir uma nova identidade livre do peso das relações de gênero.

Para o terceiro encontro a temática escolhida foi “Leitura de Cordel”, a fim de apresentar aos participantes a estrutura deste tipo de texto, que em muitos casos era desconhecido. A preparação incluiu, principalmente, elementos de raízes nordestinas como os doces típicos, xote e a oralidade característica da literatura de cordel. Foi realizada a leitura do Cordel *Coco Verde e Melancia*, extraído do livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* do autor Ricardo Azevedo.

Figura 4: Varal de cordéis.



Fonte: As autoras.

O ambiente foi preparado para que os participantes se sentissem em uma atmosfera familiar ao tema, pois assim como afirma Almeida Júnior e Bortolin (2008, p. 75), cabe ao mediador buscar nas mais variadas áreas do conhecimento subsídios para uma atuação voltada às necessidades do usuário, o leitor neste caso. Como última

atividade do encontro, os participantes foram convidados a escrever ou transcrever um trecho de cordel para montar uma exposição para os educandos da Unidade.

Na quarta proposta, os educadores foram recebidos com uma exposição de livros e um painel com uma pequena biografia de diversos autores porém, sem apresentar o nome dos escritores, apenas números. Desse modo, o educador deveria escolher a biografia que mais lhe interessasse e com o número indicado escolher um livro para ler durante o mês seguinte. Para descontração, os colaboradores compartilharam momentos de suas próprias biografias, por meio de um jogo chamado “Baralho Literário”. Com o quarto encontro encerrou-se o primeiro semestre de empréstimos, o qual foram premiados as seguintes categorias: Quem mais leu por prazer; Quem mais leu para o filho; Quem mais leu para os educandos. As categorias escolhidas trouxeram a reflexão de Petit (2009, p. 25), na qual elucida o encontro com a leitura, quando a mesma não é regida pela utilidade.

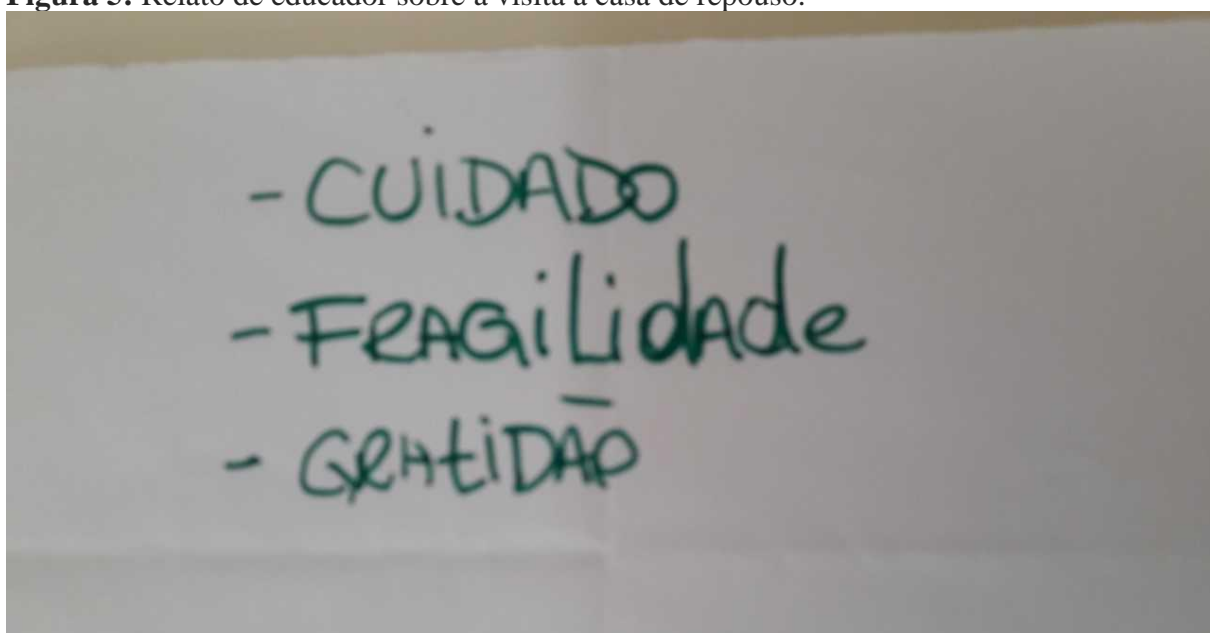
Ao quinto desafio, a escolha dos livros foi baseada em livros que se tornaram filmes e séries na televisão. Como dinâmica, os educadores foram divididos em três equipes e participaram do jogo “Literatura e Ação”, adaptado do conhecido jogo *Imagem e Ação*, porém com a temática voltada para os títulos e personagens da literatura.

O sexto encontro ocorreu em parceria com a equipe psicossocial e pastoral da unidade, cujo o tema foi “O Tempo”. Nesta ocasião os educadores foram convidados a ficar em silêncio durante 30 minutos e refletirem sobre suas vidas, para complementar a formação, houve a mediação de leitura do livro *A árvore generosa* do autor *Shel Silverstein*. A proposta de empréstimos contou com a aquisição de novos títulos, que neste encontro foram disponibilizados para a circulação pela primeira vez.

O sétimo encontro marcou o encerramento do projeto com uma atividade diferente, fora dos espaços da unidade. Deste modo foi concebida a atividade “Coleta de Histórias Vivas”, com a visita à casa de repouso Maranatha, que atende cerca de cinquenta idosos. O objetivo desta atividade, diferente das demais foi dar enfoque à leitura de mundo, já bastante discutida por Freire (1989), na qual todas as vivências de

um sujeito são levadas em consideração. Muitas trocas ocorreram entre os educadores e os idosos, assim a fala de Silva (2006, p. 43) vem de encontro com esta atividade na qual ele argumenta que “Texto e vida cotidiana fundem-se, ampliam a compreensão do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo em que vive”. Ao fim da visita, os educadores escreveram pequenos relatos sobre a experiência.

Figura 5: Relato de educador sobre a visita a casa de repouso.



Fonte: As autoras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do projeto houveram diversos desafios para a execução do mesmo, o mais crítico esteve relacionado a concessão de horários para a realização dos encontros. Mesmo havendo um cronograma pré estabelecido anualmente, ante imprevistos e demandas que surgiram, alguns encontros tiveram que ser cancelados, a proposta inicial foi de dez encontros e, ao fim do projeto, somente sete encontros foram realizados.

Havendo a prática de inúmeras ações visando não somente a formação de leitores, mas a integração e a partilha, alguns colaboradores não aderiram às atividades. De modo a salientar novamente a importância do incentivo à leitura ainda na infância, onde se constrói não somente a leitura da escrita, mas a leitura de si e do mundo (FREIRE, 1989).

Por fim, foram realizados pelos educadores 528 empréstimos de livros na Biblioteca ao longo do ano, número drasticamente superior aos anos anteriores. Além disso, percebemos o aumento do uso do espaço da Biblioteca pelos educadores para o desenvolvimento de atividades com os educandos, especialmente voltadas à leitura. O empréstimo de livros indicados pelos colaboradores também cresceu, ao passo que os educandos se sentiram mais à vontade para escolherem seus próprios livros e utilizar a Biblioteca de forma independente.

Observando o comportamento de alguns educandos cujos educadores são leitores assíduos, é visível o interesse em fazer empréstimos em especial daquele mesmo livro lido durante a aula, o que demonstra que todos os esforços são válidos se pensarmos em proporcionar espaço e tempo para a leitura, seja de adultos ou crianças consequentemente afetadas pelo comportamento dos adultos que as rodeiam seja para o mal ou para o bem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura. In: SILVA, Terezinha, Elisabeth da (Org.). **Interdisciplinaridade e Transversalidade em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2008, p. 67-86.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura, 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores.pdf>. Acesso em 29 de abr. 2019.

COSTA, Francisco das Chagas Souza. A literatura e a formação do leitor: algumas considerações. **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 254-271, 2018. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/960>. Acesso em: 27 de abr. 2019.

FALKOSKI, Fernanda Cristina, *et al.* Livro acessível: o encantamento na ponta dos dedos. **Diálogo**, Canoas, n. 33, p. 77-92, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/2238-9024.16.44/pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. Contando histórias, formando leitores. Campinas, São Paulo: Papirus 7 mares, 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.

Retratos da Leitura no Brasil, 2007. Disponível em:

http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em 29 e abr. 2019

SILVA, Rovilson José da. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação**. 2006. 241 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101530>. Acesso em: 27 de abr. 2019.

XAVIER, Elódia. Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória. **Leitura**, v. 2, n. 18, p. 87-95, 2019. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/6825/5409>. Acesso em: 27 de abr. 2019.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA HISTÓRIA COM A LEITURA

Ms. Patrícia Cardoso BATISTA (UEL)¹⁰

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as histórias com a leitura de professoras de Língua Portuguesa. É importante entender como essas profissionais constituíram sua relação com a leitura, dado que suas experiências leitoras impactam em suas práticas em sala de aula. Assim sendo, com base no recorte do *corpus* que compôs a dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, enfocaram-se os depoimentos coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com professoras de Língua Portuguesa atuantes em duas escolas públicas do Paraná, embasadas na seguinte indagação: *Como você se tornou um (a) leitor (a)?* Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo caracterizada como estudo de caso. Como resultados, observa-se que os percursos de formação leitora das professoras varia, pois ocorreram a partir de diferentes mediadores, e em épocas diversas.

PALAVRAS-CHAVE: mediação de leitura; professores de Língua Portuguesa; formação de leitores.

¹⁰ Patty_jbt@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura, na maioria das vezes, acontece na escola, mas torná-la uma atividade recorrente e encantar-se por ela depende, por vezes, do encontro com alguém que já tenha descoberto isso para si. Logo, pode-se dizer que o momento em que se inicia a história pessoal com a leitura liga-se àquele em que se encontra com os mediadores, que são aqueles que incentivam o ato de ler. Esses agentes contribuem na promoção da leitura, podendo ser, por exemplo, os pais, irmãos, amigos, professores, bibliotecários, entre outros.

Desse modo, percebe-se a importância da mediação da leitura na instituição escolar, pois nela “sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera.” (PETIT, 2009b, p. 158). Sendo assim, compreende-se que assumir o papel de mediador nesse ambiente implica que o profissional seja um leitor e realize o planejamento de estratégias de fomento à leitura.

Em vista disso, este trabalho reflete sobre as histórias com a leitura de docentes de Língua Portuguesa. Para tanto, enfoca-se os depoimentos coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com docentes, atuantes em duas escolas públicas do Paraná, embasada na seguinte pergunta: *Como você se tornou um (a) leitor (a)?*

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo caracterizada como estudo de caso, com base no recorte do *corpus* que compôs a dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Com base nesses relatos, observa-se que o percurso de formação leitora das professoras varia, pois ocorreu a partir de diferentes mediadores e em épocas diversas.

2. O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os professores apresentam-se como protagonistas da promoção da leitura, principalmente, os que conduzem as disciplinas de Língua Portuguesa. Deste modo, pressupõe-se que, para ocupar esse papel, primeiramente, o docente tem que ser um leitor e ter uma boa relação com a leitura. Não que ele seja o único responsável por essa tarefa, mas devemos reconhecer que, para muitos educandos, sua única chance de ter um contato mais refinado com a leitura será por meio da escola, dado que nem todos possuem familiares leitores.

Todavia, nem sempre é com essas condições que o aluno se depara na escola. Machado (2016) e Lajolo (2006) apontam que, com raras exceções, temos professores que não leem e nem mesmo vivem uma boa relação com o livro. Logo, isso tem refletido na relação com as leituras dos próprios alunos, dado que “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (PETIT, 2009b, p. 161). Nesse sentido, compreende-se que promover a leitura na escola implica dar o exemplo e passar a paixão pelos livros, porque não basta apenas ressaltar a importância dessa atividade.

Diante dessa realidade, percebe-se que a formação de professores tem falhado em algum momento, pois alguns têm passado pela universidade sem ter seu entusiasmo pela leitura despertado. Assim, não conseguem transmitir aos alunos aquilo que eles mesmo não desenvolveram. Essa realidade é exposta por Barbosa (2011 *apud* FORMIGA et al., 2015) ao afirmar que há docentes que saem do curso de Letras com questionamentos sobre o ensino de literatura que não foram solucionados em sua formação pedagógica.

Outro teórico que reflete sobre essa realidade é Batista (1998), que em sua pesquisa com professores de Língua Portuguesa, expõe algumas hipóteses sobre o assunto. Nela, indica que a maioria dos professores de Língua Portuguesa corresponde à primeira geração da família a ter acesso a uma escolarização de longa duração. O autor ressalta que esses profissionais representam os resultados positivos da

“democratização” do ensino brasileiro, pois atingiu categorias sociais até então excluídas.

Outro aspecto, apontado pelo teórico refere-se ao incentivo da família na aquisição de competências em torno dos usos escolares da escrita. Logo, apresenta que esta é capaz de reconhecer a leitura como importante ao êxito escolar, contudo não a transmite devido a sua pequena apropriação do capital cultural.

Quanto a sua posição como leitores, o autor apresentou que os docentes são leitores “escolares”, dado que as suas leituras são realizadas visando o trabalho em sala de aula. Por isso são marcadas pela não-gratuidade e orientadas pela busca de conhecimentos. Ademais, a leitura do docente apresenta-se marcada por uma oscilação entre autores de prestígio e a literatura de massa, levando-o a indagar se os professores preferem livros afastados da cultura de prestígio.

A esse respeito, Batista (1998) expõe que a literatura mais escolarizada propõe ao leitor um rompimento com as formas tradicionais e solicita um universo de expectativas diferenciado. Nesse sentido, apesar de o professor reconhecer a legitimidade dessa literatura devido a sua escolarização, não significa que tenha desenvolvido as competências e disposições necessárias para fruí-las com desenvoltura.

Nesse cenário, para Batista (1998, p. 21, grifo do autor) “as relações e as disposições dos professores a respeito da leitura seriam antes parte de um processo de *exclusão tardia* ou de *inclusão relativa*”. Daí que a mobilização pessoal e familiar para cursar o Ensino Superior resultou em um diploma e uma ocupação desvalorizados socialmente, pois a profissão docente apresenta-se sem prestígio social e, economicamente, o diploma tem baixo valor capital. Outro ponto é que a faculdade não foi suficiente para que criassem uma relação não-escolar com a leitura, tendo proporcionado apenas o reconhecimento de objetos culturais legítimos. Por isso, reconhece-se que muitas variáveis têm influência no atual panorama da relação entre educador e leitura.

Entretanto, esse educador será, em boa parte das vezes, o responsável principal pela mediação entre livros e leitores em formação. Nesse sentido, é fundamental refletir a respeito da função de mediador e compreender que esta deverá ser uma das atribuições dos educadores da escola básica.

Petit (2009b) afirma que a história com a leitura é marcada por encontros, seja esse na família ou em contextos mais amplos. Nessa perspectiva, a autora ressalta que o trajeto leitor é marcado, quase sempre, por um iniciador do livro, que é alguém que autoriza ou mesmo revela o desejo de ler. Logo, o papel do mediador, para ela, é o de construir pontes entre os livros e os leitores.

Em relação aos agentes que ocupam o papel de mediadores, em sua pesquisa, a teórica francesa observou que muitos lembravam-se de um professor ou bibliotecário. Nessa perspectiva, Petit (2009b) ressalta que o amor pela leitura não nasce apenas da proximidade com os livros, mas a partir dos mediadores que transmitem sua paixão, curiosidade e desejo de ler. Sendo assim, ela enfatiza que esses agentes podem modificar um destino a partir da troca de conhecimentos e experiências literárias, que são oportunidades que muitos alunos não encontram no seio familiar. Logo, a escola, mesmo com seus impedimentos de diversas ordens, pode auxiliar na construção de boa relação dos alunos com a leitura.

3. ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, apresentam-se os depoimentos de 10 professoras Língua Portuguesa, coletados em uma entrevista, partindo da seguinte pergunta: *Como se tornou um (a) leitor (a)?* Trata-se de uma pergunta aberta, na qual as profissionais tinham liberdade para aprofundar ou não, sua história com a leitura.

A professora 1 relata em seu depoimento que se tornou leitora tardiamente:

Prof. 1: Eu me tornei uma leitora na faculdade, porque quando eu comecei a fazer Letras, eu não queria Letras, eu queria Direito. [...].

Então, como eu queria fazer Direito, eu li muitas obras para o vestibular. Fiz cursinho também, li muitas obras. Na faculdade a nossa professora de Literatura Brasileira e Portuguesa eram excelentes [...]. Então, eu peguei esse gosto com elas na faculdade, no Médio e no Fundamental, não. [...]

A participante 1 é enfática ao ressaltar que sua relação com a leitura se deu apenas ao adentrar o curso de Letras, momento em que se encontrou com mediadores que despertaram seu interesse pela atividade. Em vista disso, podemos afirmar que cabe também aos docentes dos cursos de formação de professores a tarefa de formar leitores, dado que temos que considerar que essa pode ser a realidade vivida por muitos estudantes do Ensino Superior em nosso país.

Já a professora 2 iniciou seu vínculo com a leitura na infância, enfatizando a importância dos familiares para seu enlace com a atividade:

Prof. 2. - Desde novinha eu sempre gostei muito de ler. Quando eu era mais jovem, uns 10 ou 12 anos, morava junto com a gente uma tia, que era professora. Por ela ser professora, ela tinha um acervo, então ela já nos apresentou a leitura, porque meu pai e minha mãe não eram leitores. Mas essa minha tia, que vivia com a gente, ela era bastante leitora, e tal, tinha vários livros de infanto-juvenil. Assim, eu me lembro que o primeiro livro que eu li foi o Açúcar Amargo e depois que eu li, eu praticamente devorei toda a série. Assim, eu gostei bastante. Desde então eu sempre li muito, ultimamente tenho lido mais livros técnicos. Mas sempre gostei muito de ler.

A participante 2 expõe que, desde a infância, desenvolveu uma boa relação com a leitura. Para isso, contou com a participação da tia, dado que seus pais não eram leitores. A convivência com essa leitora foi crucial, o que confirma Machado (2016), para quem a constituição de uma boa relação com a leitura é aprendida com as pessoas a nossa volta, visto que ela é cultural, não natural ao homem. Outro aspecto interessante foi que o livro apresentado pela tia marcou sua trajetória, mostrando os

impactos dos livros aos quais se tem acesso, sobretudo quando facilitado pela ação do mediador.

A explanação da professora 3 enfatiza a sua aversão à leitura na adolescência, tendo começado uma atividade leitora mais intensa somente após iniciar a docência, junto à necessidade de trabalhar com a literatura em sala de aula:

Prof. 3: Para falar a verdade? Na minha adolescência eu não gostava muito de ler. Mas, com o tempo eu fui obrigada a ler. Você tem que ler, né? Como você vai dar uma aula de literatura se você não conhece a obra? Comecei a ler depois da faculdade. Não tive quem incentivasse, minha mãe e meu pai são analfabetos, não tinham livros. Eu lia a série Vagalume, nem sei se existe mais, que eu ganhei uma coleção, eu lia e devorava. Eu ganhei porque escrevi para uma editora e eles me mandaram. [...] nem na faculdade eu estava ainda. O livro que marcou muito foi o Zezinho, o Dono da Porquinha Preta, que até hoje eu falo para a bibliotecária, alguém tem que ler, cadê esse livro? Não existe mais? Um livro que eu li obrigada na faculdade foi O pequeno príncipe, eu odiei. Na época, eu não estava preparada para entender. [...]

Os dados apresentados pela professora 3 explicitam novamente que o docente de Língua Portuguesa, muitas vezes, não teve a convivência com pais leitores ou mesmo com materiais escritos em sua infância. Logo, esses resultados apresentam a importância de a escola assumir o papel de promotora da leitura e facilitadora do acesso às obras.

Além disso, a professora menciona livros com os quais se identificou bem como aqueles com os quais não teve afinidade alguma. É curioso notar que o livro lido na infância ainda ecoa no desejo da professora, uma vez que o busca na biblioteca de sua escola e se reporta a ele como objeto de valor. Por outro lado, trata o clássico como algo dispensável, sem importância para si e, talvez, também para seus alunos.

Nesse sentido, tem-se um dado que coincide com a pesquisa de Batista (1998), ao apontar que o professor nem sempre adquire na escola a competência leitora necessária para a leitura de algumas obras literárias. Desse modo, ao adentrar a

faculdade, depara-se com obras consideradas como legítimas, mas não consegue apropriar-se de condições de leitura para compreendê-las e apreciá-las.

A professora 4 quando indagada se considera uma leitora, afirma que sim, e que começou a ler porque a sua profissão o exige:

Prof. 4: Devido a minha disciplina. Eu gosto, sempre que possível, eu estou lendo. Eu me tornei leitora através da minha profissão, de imediato eu achei que eu tinha por obrigação, quando me tornei professora de português. Para eu cobrar eu tinha que saber o que eu estava fazendo. [...]

O depoimento dessa participante enfatiza um elemento muito importante que é o reconhecimento do seu papel social frente ao desafio da formação de leitores, entendendo que este implica ser uma leitora. Contudo, remete à leitura como mais uma atividade escolar obrigatória.

Nesse sentido, a leitura como atividade recorrente deu-se apenas no exercício da profissão, o que comprova a inexistência de uma relação com a leitura mais afetiva e subjetiva. A esse respeito Batista (1998) aponta que muitos professores realizam leituras visando apenas ao trabalho na escola, mostrando sua relação escolar com a leitura e orientada pela busca de novos saberes.

A professora 5 não explicita de fato como se deu sua história com a leitura, pois de início já enfatiza sua pouca leitura:

Prof. 5: Leio muito, né? De acordo com o que dá tempo. Trabalhando em sala de aula não dá para ler muito os livros que eu gostaria de ler. Eu sempre gosto de estar lendo, estar interagindo com os meus filhos e com os alunos, eu leio bastante com eles, né? Aqui em sala de aula.

A justificativa para sua pouca leitura está enraizada na sua profissão, que ocupa boa parte do seu tempo, não sobrando momentos para dedicar-se às leituras de sua

preferência. Deste modo, observamos novamente um dos dados destacados por Batista (1998), que diz respeito ao fato de que o professor de Língua Portuguesa é um leitor de obras escolares. Desse modo, compreende-se que a professora 5 lê em decorrência das atividades de sala de aula, mas, fora dela, não mantém uma relação com a leitura.

A professora 6, semelhante ao que ocorre com o depoimento da sua colega, parece ter pouco apreço por relatar sua relação com a leitura:

Prof. 6: Desde criança, foi lendo gibis. Foi através do meu irmão, ele gostava da Disney e eu também peguei. Comecei a me dedicar à leitura e gostei.

A participante vincula sua formação leitora a certa restrição material – os gibis – e menciona algo que tem se mostrado fundamental: a presença de um mediador, no caso, o irmão.

A professora 7 enfatiza o papel dos docentes na sua formação leitora, contudo não expõe nenhum em especial. Além do mais, enfatiza que, no período em que estava na adolescência, os recursos de entretenimento eram mais restritos em relação ao que se tem hoje.

Prof. 7: Através do incentivo dos meus professores.

Pesquisadora: Tem algum momento significativo na escola? Um professor que indicou um livro, algo assim?

Prof. 7: Não, especificamente não. Era uma forma que eu tinha de passar o tempo na época de adolescente, era a leitura.

Conforme se observa, a professora 7, apesar de mencionar o papel mediador dos professores, não se refere a nenhum em especial nem a um evento mais específico em que a leitura tenha tomado um lugar de importância. Sendo assim, é possível

considerar que, como no caso exposto, nem toda mediação assume maior relevância, não se fixando, assim, numa memória afetiva.

Na mesma linha, a professora 8 enfatiza o protagonismo dos educadores em sua formação, mas, ao contrário da participante 7, recorda-se com exatidão o momento em que a leitura passou a ser uma atividade mais recorrente em sua vida, relatando sua participação em um projeto de leitura pertencente a sua escola, levando-a a escolher ser professora de Língua Portuguesa.

Prof. 8: Já faz tempo, assim, que eu comecei a gostar de ler. Acho que eu estava na 8ª série, mais o menos, aí eu comecei a ler bastante. Daí foi o que me incentivou a fazer Letras, porque comecei a gostar da literatura, essas coisas.

Pesquisadora: Foi algum professor?

Prof. 8: Foi a professora M., me ajudou bastante, participei do projeto dela.

Essa participante, portanto, tem a leitura como motivação para a escolha de sua profissão, não o contrário, isto é, como as demais, para quem a leitura é uma imposição do trabalho.

A professora 9, apresenta-se indecisa diante de sua postura como leitora:

Prof. 9: Eu gosto de ler, mas quase não tenho tempo de ler.

Pesquisadora: E na sua infância, adolescência?

Prof. 9: Gostava de ler.

Pesquisadora: Alguém te incentivou?

Prof. 9: Não, que eu me lembre, não. Foi uma coisa que eu sempre gostei mesmo.

Pesquisadora: E seus pais liam, professores?

Prof. 9: Não, que eu me lembre, não.

O discurso da participante 9 oscila entre ter a leitura desde “sempre” em sua vida, como algo que aprecia, mas para o que não dispõe de tempo para realizar. Para Pennac (1993) quando se coloca a falta de tempo como motivo para não ler é porque a vontade não está lá. A vida é um entrave permanente à leitura, pois todos, desde crianças a adultos têm seus afazeres. Logo, o valor dado à leitura parece ainda não ter sido constituído propriamente, o que a leva a não explorar elementos da sua história com a leitura, respondendo à questão de modo genérico.

Por fim, temos as alegações da professora 10:

Prof. 10: Então, eu acho que a leitura começa em casa. Eu acho que o despertar da minha leitura foi quando o meu pai contava histórias para mim, porque todos os dias eu pedia para que ele contasse histórias. Naquela época falava muito do Pedro Malazartes, e daí ele ia contando a história. Na verdade, no outro dia eu sentava no colo dele e falava: - repete para mim a história que você contou ontem. Então, era sempre as mesmas histórias. O meu pai, como era professor, me incentivou muito. Eu pedia livros de histórias para ele, queria ler gibi, e ele ia para I. e trazia livros de histórias infantis. [...]. Daí eu comecei a ler aqueles livros, Sabrina, Júlia, como era menina gostava muito daquele tipo de leitura. Então, a partir eu descobri que nos livros tinham várias histórias interessantes. [...]

A história com a leitura dessa docente teve início por meio da literatura oral, sendo marcada pelo afeto entre pai e filha, que compartilhavam narrativas. Mas essa participante também dispunha do contato com material impresso, dado que ressalta que ganhava livros na infância. Assim, apenas essa participante citou que o pai era leitor, e ainda formado em um curso de Ensino Superior.

4. CONCLUSÃO

Como resultados, observou-se que poucas professoras se tornaram leitoras na infância, dado que explicitaram que vêm de famílias onde não havia leitores, ou que passaram longos períodos da escolarização sem que tivessem criado uma boa relação com a leitura.

Quanto aos responsáveis por tornarem-se leitoras, as respostas basicamente apresentaram duas instituições: a escola (básica, superior ou na condição de professoras) e a família. Logo, percebe-se que a maior parcela das docentes não atribuiu a nenhuma pessoa em específico a sua formação leitora, pois esta se deu a partir do papel social e profissional que ocupa.

Os caminhos percorridos por cada uma na constituição como leitora mostraram-se diferentes em alguns pontos e semelhantes em outros. Contudo, algumas professoras, em seu depoimento, passaram a impressão de que veem a leitura apenas como obrigação, evidenciando que ainda não têm vínculo efetivo e afetivo com tal prática letrada.

A leitura envolve uma relação também afetiva, que, muitas vezes, é deflagrada a partir da mediação realizada por alguém que se coloca como elo entre leitor e texto. Em vista disso, observa-se que lacunas se abrem tanto no seio da família quanto na educação básica, havendo a necessidade de a escola e, posteriormente, a faculdade supri-las.

Nesse sentido, este trabalho ressalta que a escola, apesar de suas falhas, é o local propício para a formação de leitores, já que as crianças e jovens a frequentam por um longo período. Mas, cabe também à universidade não se abster de tal tarefa. Por isso, trata-se de um desafio que abrange todo o segmento educacional.

REFERÊNCIAS

- FORMIGA, Girlene M.; INÁCIO, Francilda A.; BARBOSA, Socorro de Fátima P. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. *Revista Principia*. João Pessoa, n. 28, p. 169-177, dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/389-1228-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/389-1228-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 13 maio 2019.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 27, p. 01-26, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. *Ponto de fuga: conversas sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009a.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009b.
- SILVA, Ezequiel T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

075 CARTÃO POSTAL VIAJANTE: LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE

Prof^a. Dr^a. Marilu Martens OLIVEIRA (UTFPR)¹¹

Mestranda Raquel Haruka FUJII (UTFPR)¹²

Resumo: Considerando a presença do conceito de interdisciplinaridade no cenário contemporâneo da educação brasileira, o presente trabalho tem como objetivo principal focar o *cartão postal* como objeto de estudo capaz de percorrer diversas disciplinas das Ciências Humanas como a Arte, a Geografia, a História e as Letras. Surgido em meados do século XIX, o descendente dos envelopes impressos com ilustrações e fotos tornou-se o item primordial para os cartofilistas, pessoas que colecionam postais de diversos temas e lugares do mundo. Busca-se, ainda, sugeri-lo como um meio de incentivo à leitura e à escrita, calcando-se teoricamente nos estudos de Certeau (2014), Manguel (2004) e Costa Neto (2010) sobre o leitor e a formação de significados. Também será traçado um breve histórico dos *Postcards* nos estudos de Elliott (2014), intencionando, portanto, indicar os aspectos estruturais e funcionais do postal, retratando sua versatilidade e potencialidade. Por fim, serão apresentados o *Etegami* - a arte do cartão postal japonês - e a rede social *Instagram* como produtos que atendem a papéis similares na contemporaneidade, com apoio nas produções da artista americana Deborah Davidson (2014) e nos resultados de busca das *hashtags postcard, postcard* e *cartão postal*, com o intuito de verificar quais particularidades se mantiveram, mesmo com a influência da comunicação instantânea e virtual.

Palavras-chave: cartão postal; interdisciplinaridade; leitura.

¹¹ yumartens@hotmail.com

¹² r.harukafujii@gmail.com

1 INTRODUÇÃO: PREPARATIVOS

Que professor não ouviu alguma vez a pergunta “Para que preciso aprender isso?”, ou “Onde vou usar isso na minha vida? ”, independentemente de sua área de estudo? Muitos possuem a concepção de que os conteúdos abordados nas salas de aula são somente para passar nas avaliações trimestrais e que não têm relação alguma com sua vida fora da escola, a menos que talvez estejam inclusas no “vai cair no vestibular”. Essa é uma concepção equivocada, pois, se observarmos o nosso entorno, poderemos ver as diferentes disciplinas envolvidas no simples ato de fazer um bolo: as Letras, para decifrar a receita; o olhar da Arte fotográfica percorrendo o bolo; as reações Químicas, no encontro do fermento com os outros ingredientes; as reações Biológicas despertadas pelas glândulas palatares.

Assim, com o intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos, a interdisciplinaridade surgiu como tentativa de retomar o diálogo entre as disciplinas que se fragmentaram, como por exemplo, as Ciências da Natureza sendo separadas em Biologia, Química e Física. Portanto, parte-se da concepção de que a construção do conhecimento é um processo gradativo que possibilita o desenvolvimento da reflexão, permitindo que se perceba o que está relacionado com o outro e, conseqüentemente, consigo e sua realidade. Para tal, utilizamos do artifício da leitura para abrir as relações entre as matérias, como apresentaremos no decorrer deste estudo.

2 INICIANDO O VOO: LEITURA

Há inúmeros pesquisadores que estudam a *história da leitura*. Considerando que a nossa memória é vulnerável, especialmente no que tange ao tempo, Manguel (2004) cita a probabilidade de a origem da escrita estar no desenho de símbolos que as pessoas faziam para se lembrar de algo, como o número de cabeças de boi pertencentes à família. Dessa forma, a marcação em uma superfície que transmitisse

uma mensagem para si ou para outros como “[...] algo intangível - um número, uma notícia, um pensamento, uma ordem – (que) podia ser obtido sem a presença física do mensageiro; magicamente, podia ser imaginado, anotado e passado adiante através do espaço e do tempo.” (MANGUEL, 2004, p. 130). E simultaneamente à criação da escrita, surgiu a leitura, pois, se há um remetente, existe um destinatário. Escreve-se porque se precisa responder a uma necessidade: lembrar, informar, relatar. Mas o texto escrito, por si só, é apenas mero conjunto de símbolos, inerte como uma pedra. Ele necessita da presença do leitor para que os códigos sejam decifrados, dando significância às palavras, para então, o texto se concretizar. Costa Neto (2010, p. 107), partindo do conceito apresentado por Bakhtin, dispõe que “Nenhum texto é neutro, nenhum texto é vazio ou opaco, pois o texto é resultado [...] de uma interação entre sujeitos. ”. Qualquer que seja o assunto relatado, o escrevente deixa, mesmo inconscientemente, pistas sobre si e do repertório que o constitui; e o leitor filtrará com os olhos os assuntos que lhe interessam, capturando as palavras que se conectam com sua biblioteca particular, por vezes compreendendo uma abordagem diferente da exposta pelo escritor.

Para Manguel (2004, p. 130),

[...] a relação primordial entre escritor e leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que um leitor o lê. Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa.

Quando lemos, exploramos o universo existente nele e nós nos aventuramos tal como Indiana Jones – buscando o tesouro em um terreno desconhecido e utilizando nossas habilidades. Procuramos em nossa biblioteca mental memórias de leituras anteriores, experiências e sensações vividas, o conhecimento para nos auxiliar a decifrar os enigmas e mensagens ali presentes. Esse repertório é parte de nossa

identidade que se enriquece a cada nova viagem entre palavras e imagens, absorvendo novas informações.

Em **A invenção do cotidiano – artes de fazer**, Certeau (2014) estabelece uma analogia do texto com um apartamento: os escritores são os proprietários; os leitores, os inquilinos, na medida em que estes últimos se utilizam da propriedade de outro, mesmo que por alguns instantes. Apropria-se o espaço de outrem e pode-se, nas palavras de Paulino (2001, p. 9), “ampliar, recriar ou mesmo desconstruir”. O leitor pode, ainda, deixar memórias, vestígios da sua presença para os inquilinos futuros – através dos livros emprestados ou de segunda mão. O leitor não apaga o mundo do autor e tampouco se torna dono dele, mas acaba por criar um novo universo onde transforma tudo o que coletara até então, de outra forma. Para Manguel (2014, p. 12), os livros eram um refúgio – um local onde ele “podia habitar exatamente como queria, a qualquer momento, por mais estranho que fosse o quarto em que tivesse de dormir ou por mais ininteligíveis que fossem as vozes do lado de fora da minha porta”. Assim, quando lemos, relacionamos o lido com o que nos é familiar. Cada releitura traz uma nova informação, ou uma nova visão. Um único texto pode ter diferentes interpretações, realizadas por diferentes leitores, dependendo do repertório de cada um. Pode ainda ser abordado de diversas maneiras por um único leitor.

São inúmeras, por conseguinte, as maneiras pelas quais podemos analisar um texto. Costa Neto (2010) menciona a frequente presença da palavra *interpretação* nas pesquisas sobre a leitura e apresenta três modos de assimilação. O primeiro, no qual se procura a voz do autor, partindo do pressuposto de que posso compreender uma obra se entendo seu autor; o segundo modo apresentado, é o da abordagem estrutura gramatical e/ou textual; e o terceiro, a análise do discurso, que envolve o contexto histórico-social em que o texto foi criado. Eles são interligados uns aos outros, e separá-los pode empobrecer sua compreensão.

Procedendo aos três tipos de análise indicados por Costa Neto (2010), podemos compreender que, considerando a vasta quantidade de textos disponíveis em formatos, autores e assuntos distintos, estamos cercados por um oceano de conhecimentos que

estão esperando que estiquemos as mãos para alcançá-lo. Dentre diversos suportes e gêneros textuais, elencamos o *Cartão Postal* como o objeto-principal, com o intuito de apresentar um meio pelo qual, através das leituras, é possível estabelecer conexão com diferentes áreas

3 A TRAVESSIA: CARTÃO POSTAL

O *cartão postal*, ou simplesmente *postal*, é uma simplificação da carta. Em inglês, há uma distinção entre o *postcard* e o *postcard*: o primeiro necessita a aquisição de selo; o segundo tem o selo já impresso nele. O envio do cartão postal fora muito popular antes da Internet se tornar um elemento presente nos lares de grande parte da população. Era comum encontrar ambulantes e lojas de souvenirs comercializando essas simpáticas lembrancinhas próximo aos pontos turísticos, e o baixo custo para o envio delas era um dos fatores que favoreciam a sua escolha. Eram também populares por conterem diversos temas, possibilitando traçar-se uma história por meio delas. Não somente atendiam aos anseios do desejo de compartilhar o momento com alguém, mas também foram um veículo de propaganda comercial e política.

De acordo com os estudos de Elliott (2014), o primeiro cartão postal – *postcard* – foi oficialmente emitido na Áustria, em 1869, e tinha 12,2 x 8,8 cm, impresso sobre papel cor de creme, com tinta preta e a inscrição *Correspondenz Karte* – carta de correspondência –, nome e endereço do destinatário. No verso se escrevia a mensagem desejada. Era regra não colocar nada além dos dados do receptor – contrariá-lo poderia acabar com uma taxa para o recebimento dele. Em meados de 1897, o governo não mais proibiu que se escrevessem mensagens junto dos dados do receptor. No mesmo período, a empresa Valentine tinha obtido sucesso em reproduzir tecnicamente imagens em postais com uma técnica litográfica chamada *fototipia*. No início de 1902, o chefe dos correios aprovou o uso da linha vertical divisória nos postais, onde a

**II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:**

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

mensagem e endereço dividiam o mesmo lado, detalhes que permanecem até os dias de hoje nos cartões.

Para os cartofilistas, colecionadores de postais, o objeto pode ser novo ou usado dado que o que lhes interessa são o *design*, material do suporte, ilustração, estrutura e diagramação. Um pouco diferente é o interesse dos filatelistas – pesquisadores e/ou colecionadores de selos postais –, que buscam os selos pelos seus valores históricos, aspectos geográficos e séries temáticas como categoria para suas coleções.

O *cartão postal*, no formato como o conhecemos hoje, possui duas faces: o verso é constituído por um espaço reservado para escrever uma mensagem, nome e endereço do destinatário e local para selo; no anverso, está a foto ou ilustração de temas diversos. De acordo com o site dos Correios (2019), as dimensões podem ser entre 10,5x14,8cm a 10,5x22,4cm, pesando até 20 gramas/cada, e não deve ser envolto por um envelope ou qualquer outro aparato.



Figura 1 – Cartão Postal de Arapongas (PR) - EXPOARA. (Fonte: Revista Cidade, [2004?])

Baseando-se nas três análises previamente citadas, indicadas por Costa Neto (2010), podemos, partindo do verso do postal, realizar uma leitura do contexto sócio-histórico no qual ele foi escrito e enviado, descobrir recortes da vida do remetente, qual a relação entre os interlocutores, a grafia e a linguagem utilizadas, a ligação entre o local visitado e o destino do postal. Também conhecer elementos culturais, históricos, turísticos e artísticos de diferentes localidades pelas imagens presentes no anverso, além de se apropriar das impressões que o remetente teve no local que visitou. Ora, com nossa mente, podemos visitar o espaço retratado ou apreciar uma obra com o auxílio do registro imagético, recriando o momento a partir das palavras do visitante.

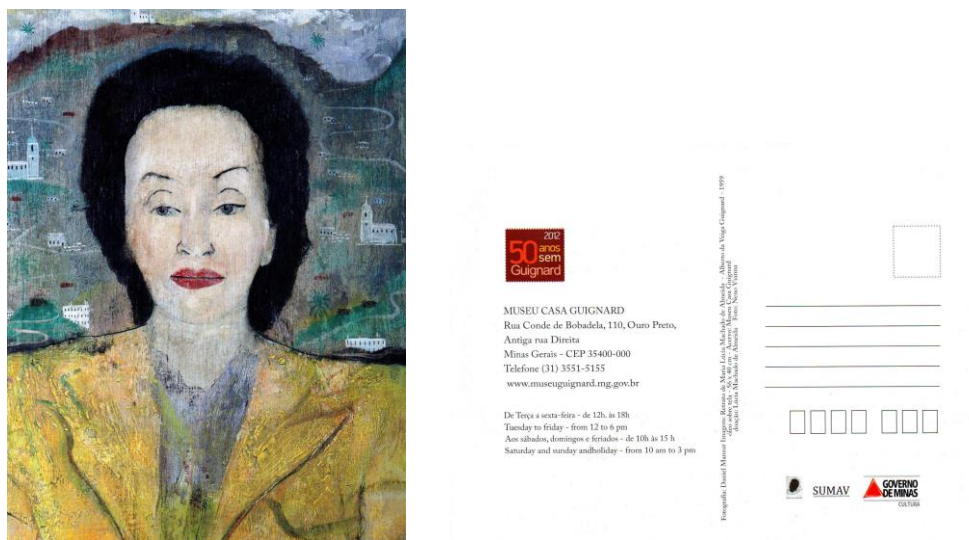


Figura 2 – Cartão Postal Retrato de Maria Lúcia M. de Almeida. (Fonte: Museu Casa Guignard)

Além das inúmeras leituras permitidas a partir do postal, podemos também utilizá-lo como suporte para a criação textual e artística. Por exemplo, no corpo do texto do postal acima, há a possibilidade de se escrever como se fôssemos estudantes paranaenses de Artes Visuais, em visita ao Museu Casa Guignard, relatando impressões sobre o acervo, para um professor de história da arte que não pode ir; ou para uma prima que gosta de romance; ou ainda um outro para a avó que morou em Ouro Preto durante sua juventude. A linguagem pode metamorfosear-se entre a culta, a formal e a

informal, a abordagem diferenciando-se dado o interlocutor. Para o professor, além das impressões, curiosidades históricas e técnicas que percebeu podem aparecer no texto; para a prima, o relato da série das cartas e compará-lo com as novelas e os livros que ela acompanha; e para a avó, acrescentar comentários sobre as paisagens vistas e registradas pelo artista. Pode ainda, esse mesmo estudante, fazer intervenções no anverso do postal com a obra de Guignard, ou criar ilustrações em um *canvas* branco - espaço vazio pronto a receber intervenções como uma folha de papel. Existe também uma arte do cartão postal onde os praticantes se expressam com diferentes técnicas artísticas na parte frontal do suporte: o *Etegami*.

4 ALGO DIFERENTE: O ETEGAMI

De acordo com a artista americana Deborah Davidson (2014, p.1), conhecida na Internet como *dosankodebbie*, *Etegami* (*e* = imagem; *tegami* = carta) é “[...] uma forma de arte postal japonesa que une simples desenhos pintados à mão com palavras” (tradução nossa). Surgiu quando Koike Kunio, na época um estudante de caligrafia, calcou-se nas artes tradicionais japonesas, que já lhe eram familiares, e mesclou singelas ilustrações com palavras cuidadosamente eleitas para ilustrar os cartões postais de ano novo, *nengajō*, a serem enviados para um amigo que o ajudou a estudar as possibilidades desta expressão artística, sob o conceito citado por Davidson (2014, p. 5): a “[...] dos postais de ano novo com roupas do dia-a-dia” (tradução nossa).



Figura 3 (à esquerda) - *What does the fox say?* (Fonte: dosankodebbie, 2014)

Figura 4 (à direita) - *Osechi* (Fonte: dosankodebbie, 2014)

São retratados nos *etegamis* objetos do cotidiano que estão à sua volta, observações do seu dia e/ou do momento, uma reflexão sobre uma citação, poema ou música. Davidson (2014) apresenta sua resposta para a música *What does the fox say?*, da dupla norueguesa Ylvis, na figura 3. Pessoas que já ouviram o *hit*, logo fazem a ligação com ela e, aqueles que já tiveram acesso a livros e músicas japonesas infantis acham graça na resposta de Davidson.

Já a figura 4 faz parte de uma série de *etegamis* que a artista produziu sobre pratos da culinária japonesa que ela considera ter ligação com a identidade cultura da terra do Sol Nascente. É uma ilustração do *Osechi*, nome dado para o prato típico de ano novo. A frase *'everything has meaning'* – “tudo tem significado” (tradução nossa) – nos informa que não é um mero prato com uma diversidade de alimentos, mas que cada

uma delas tem uma razão para sua participação naquela caixa, pelas cores, formas ou jogo de palavras.

Como apresentado nas figuras 3 e 4, o *etegami* permite uma liberdade de expressão, seja por imagens, seja por palavras suas ou emprestadas de outros. E, para quem os recebe, diferentes leituras são possíveis, considerando que cada leitor utiliza seu próprio repertório e particularidades para absorver as informações contidas nele.

5 HASHTAGS POSTCARD, POSTALCARD E CARTÃO POSTAL

Como já apontado, o envio do cartão postal tem-se reduzido por conta da praticidade e rapidez que a Internet nos oferece. Dentre as redes sociais mais utilizadas pelos internautas, elencamos o Instagram, cujo foco principal é o compartilhamento de fotos com seus contatos. Podemos considerá-lo um diário imagético, que registra com as lentes do smartphone – dado que ele não permite o *upload* pelo computador – o mundo a partir de seu olhar. Quando as pessoas fotografam, fazem recortes do ambiente ou do objeto, a partir do que lhes agrada, e aqui relembramos, somos o que vivemos, lemos, ouvimos e escrevemos.

**II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO
7 E 8 DE MAIO DE 2019
ISBN: XXXX-XXXX**

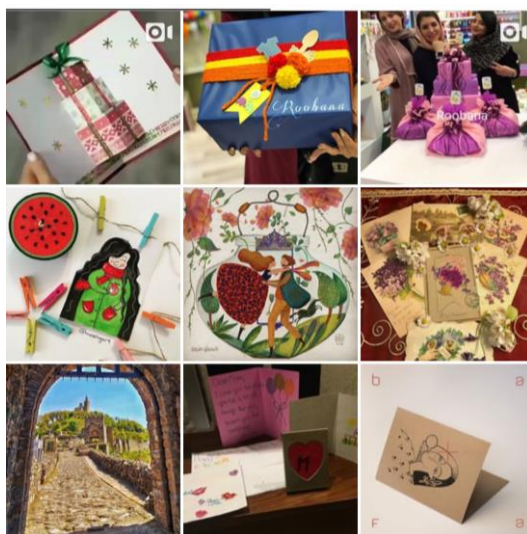


Figura 5 (à esquerda) – Top 9 #cartãopostal (Fonte: as autoras)

Figura 6 (à direita) – Top 9 #postcard (Fonte: as autoras)

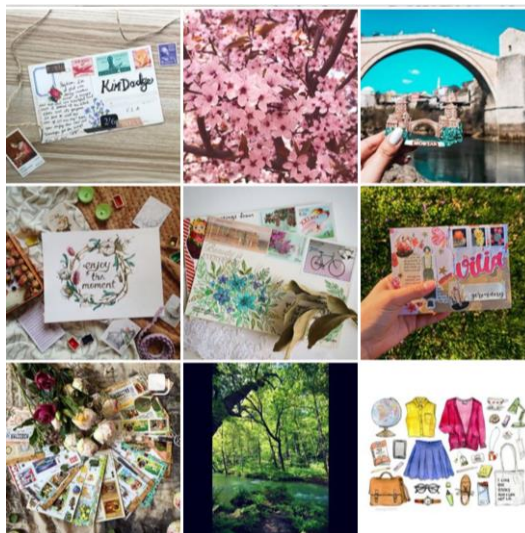


Figura 7 – Top 9 #postcard (Fonte: as autoras)

Com as figuras 5, 6 e 7, ilustramos os nove primeiros resultados da pesquisa, pelas *hashtags* cartão postal, *postcard* e *postcard*. É interessante perceber que enquanto a maioria das fotos com o termo em inglês estejam relacionadas com o objeto (manufaturado ou não), a *#cartãopostal* apresentou 7 dentre 9 fotografias utilizando o termo “cartão postal” como forma de mencionar que tal local é um ponto turístico.

Quando queríamos compartilhar a vista ou o momento com alguém em uma viagem, tínhamos de desenhar, comprar um postal - que já continha a imagem desejada -, ou fotografar. Não somente demorava bastante tempo para que ele chegasse ao destinatário, e, como no caso da fotografia, teríamos de esperar a foto ser revelada para então ser enviada. Com o advento dos *smartphones*, a comunicação se tornou rápida, por vezes podendo ser transmitida imediatamente com os *lives* e as vídeo chamadas. Podemos considerar o Instagram uma versão virtual do cartão postal: a simples mensagem no verso do postal estaria para a legenda do aplicativo; o anverso e a fotografia/curto-vídeo; e os destinatários, os *followers*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CARTÃO CHEGA AO DESTINATÁRIO

Sinteticamente, foram ilustradas questões como a relação do ler e escrever, assim como da intertextualidade presentes nos objetos do estudo: o cartão postal e o *etegami* (arte do cartão postal japonês). Ainda abordamos as novas formas de comunicação e seus suportes virtuais.

Ficou evidente a importância da interdisciplinaridade na educação brasileira e que, para adquirirmos conhecimento, precisamos observar o objeto em questão pelas várias faces do prisma, pois nenhum conhecimento é isolado. Dessa forma, sugerimos a utilização do cartão postal nas escolas como um material de apoio para a motivação dos estudantes (em diferentes áreas do conhecimento) na construção do saber, além de nos reportarmos ao seu aspecto lúdico.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIOS. **Cartão postal** – Correios: encomendas, rastreamento, telegramas, cep, cartas, selos, agências e mais! 2019. *Website*. Disponível em: <https://www.correios.com.br/a-a-z/cartao-postal#tab-1>. Acesso em: 27 abr. 2019.

COSTA NETO, Benedito da. Produtores de significado. *In*: BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice Guterres López de. (Org.). **Leitura: o mundo**. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 98-109.

DAVIDSON, DEBORAH. **A beginner's guide to Etegami**. Blurb, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://www.blurb.com/b/5118197-a-beginner-s-guide-to-etegami?ebook=463675>. Acesso em: 27 abr. 2019.

DOSANKODEBBIE. **Osechi**. Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/-UwOUFF4_x3Y/UyokShzZhYI/AAAAAAAAIww/BVEL1SrbKjc/s1600/Eph2.10+1.jpeg. Acesso em: 28 abr. 2019.

DOSANKODEBBIE. **What does the fox say?** Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/>

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

Q8xNEVur_7o/U79KKSqs4jI/AAAAAAAAAJL0/HgNN5akf5Qs/s1600/10478185_10204445599042743_2623449370552666064_n.jpg. Acesso em: 28 abr. 2019.

ELLOTT, Gerald J. MNZM RDP FRPSL FRPSNZ. **Postcards**: a short history 1869-1918. Fev, 2014. Disponível em: <http://ellott-postalhistorian.com/articles/Postcards.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MANGUEL, Alberto. **História da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. E-book. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-uma-historia-da-leitura-alberto-manguel-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ENCANTAMENTO DE LEITORES: DESAFIO DIÁRIO DO PROFESSOR

Valéria Verissimo GOMES – Aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR – Londrina) ¹³

RESUMO: A presente pesquisa-ação, também de cunho bibliográfico, focaliza o encantamento de leitores pelo texto literário, com atenção especial aos desafios, apontados pelos professores, referentes a esse tópico. Atualmente, com a diversidade de correntes pedagógicas presentes na educação, e havendo a necessidade de se trabalhar vasta quantidade de conteúdos que constam do currículo escolar, faz-se necessário avaliar como tem sido o trabalho com a leitura na escola. Pretende-se, então, tecer algumas considerações que contribuam para a melhora da qualidade das práticas escolares, em relação à leitura na primeira infância. Para isso, optou-se, teoricamente, por Moraes, o qual defende que a leitura se inicia antes mesmo da criança adentrar numa instituição escolar, através de diferentes recursos. Já no ambiente escolar, um dos papéis do professor é incentivar o prazer pela leitura, efetuada de forma lúdica e atrativa. Um ambiente leitor é aquele que regularmente tem alguém praticando o ato de ler, sendo esse o caminho que o professor deverá trilhar, batalhando pela função humanizadora da leitura. Para tal, realizar leitura compartilhada, contação de histórias, leitura de poemas, parlendas, trava-línguas, letras de canções, dentre outras atividades. Assim, ainda na linha investigativa, estarão presentes principalmente textos de autores como Zilberman, Candido, Souza e Martins. Atualmente a tecnologia e a mídia vêm ganhando espaço e a leitura em livros físicos vem se perdendo, sendo esses alguns dos aspectos mencionados pelos professores. Diante disso, serão apresentadas sugestões para superar esses desafios e encantar os alunos na primeira infância, contribuindo para sua formação leitora.

Palavras-chave: Prazer da leitura; Formação do leitor; Atividades para o professor.

¹³ E-mail: valeria.verissimo.gomes@gmail.com.

1 INTRODUZINDO

Adquirir o prazer pela leitura é um processo que exige tempo e rotina. Entretanto, numa sociedade que não tem essa cultura como prática, muitas vezes, desenvolvê-la torna-se também um trabalho árduo. Afinal, desenvolver esse prazer não é algo que se adquire espontaneamente, por isso, ter essa prática leitora deve ser cultivada desde os primeiros anos de vida de uma pessoa.

Contudo, vivemos numa geração em que, desde muito pequenas, as crianças estão expostas a toda gama de tecnologia, como *smartphones*, *tablets*, computadores, dentre outros recursos tecnológicos, tendo como consequência a falta de interesse por livros físicos. Não deixo de considerar que, ao manusear tais aparelhos tecnológicos, a leitura também acontece, porém de maneira rápida, muitas vezes sem um foco específico, visto que os estímulos visuais a que estão expostos os leitores fazem com que a leitura seja breve. Contudo, com a prática de leitura em livros físicos e a ascensão dos recursos tecnológicos, levanta-se então a preocupação sobre a possibilidade do desaparecimento de livros e a prática da leitura. Oliveira e Oliveira (2018) afirmam que “[...] enquanto houver leitores audaciosos e desafiadores, a prática de leitura não sucumbirá. Se o saber pode ser perigoso, a ignorância é muito mais.” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Neste sentido, cabe-nos refletir: como têm sido os exemplos dados às crianças dessa era tecnológica, que, ao invés de assistirem seus pares manusearem livros, assistem-nos manipulando telefones celulares e diferentes aparelhos eletrônicos?

No entanto, se a criança aprende por imitação e por exemplos que presencia, deparamo-nos com uma sociedade que pouco tem buscado conhecimento e informações em livros físicos, mas muito mais em recursos tecnológicos, de maneira mais rápida.

A fim de compreender as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino da leitura, foi realizada uma *pesquisa-ação*, com professores da Educação Básica, do município de Cambé, a fim de verificar como esses profissionais se comportam perante a leitura, como ela é trabalhada no cotidiano escolar, bem como o que pensam sobre os recursos tecnológicos a que as crianças estão expostas e sua colaboração ou não para o processo da aquisição da leitura.

As experiências com leitura, antes mesmo de estar num ambiente escolar, são de extrema importância para a vida da criança, visto que o acesso aos livros e fontes de pesquisa facilitará a aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento, principalmente no período de alfabetização.

2 POR QUE LER PARA CRIANÇAS PEQUENAS?

Ler é uma das habilidades mais importantes de que o ser humano pode se apropriar. A leitura desenvolve a aquisição do conhecimento, auxilia na compreensão de textos, instiga o senso crítico, desenvolve ideias, desperta a imaginação, permite construir referenciais, assimilar e acumular informações, além de proporcionar prazer.

Para crianças que ainda não são leitoras, faz-se necessário que o adulto lhe proporcione momentos de aprendizagem e prazer para que sua imaginação, reflexão e senso crítico sejam despertados, desenvolvendo assim sua capacidade de pensar. Deste modo, seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo também sofrerá transformações. Nessa perspectiva, o ato de ler para uma criança desencadeia inúmeras possibilidades de desenvolvimento em sua mente.

Assim, a leitura permite que aconteça uma interação com o ambiente em que estamos inseridos, fazendo com que desenvolvamos a compreensão do mundo. Para a criança que precisa adquirir diversas habilidades e capacidades, sendo a compreensão

do mundo uma das mais importantes, o contato com livros - desde o seu primeiro ano de vida - fará toda a diferença no seu desenvolvimento.

Sabemos que uma das vias de aprendizagem da criança é pela imitação e pelo exemplo. Ela imita os pais, os professores, os irmãos, os colegas. De acordo com Morais (2013), o infante que vê a leitura sendo valorizada por seus pais, com o passar do tempo, começa a se interessar por essa atividade, compreendendo que os livros são repletos de segredos a desvendar, tornando-se ansioso por conhecimento, conseqüentemente, ansioso por aprender a ler.

O Instituto Pró-Livro, através de uma pesquisa denominada **Retratos da Leitura no Brasil**, em 2016, identificou que a influência da mãe no processo de aquisição da leitura, é mais significativa e mais percebida do que a influência do professor. Face a isso, acredita-se que “as pessoas reconhecem melhor o que fica na *memória afetiva*.” (FAILLA, 2016, p. 27, grifo nosso). No entanto, a afetividade é fundamental, conforme afirma Souza, para o “[...] desenvolvimento de **competência leitora**, razão pela qual se torna **imprescindível o papel do mediador**, dentro de uma **relação que envolva confiança e afetividade**.” (SOUZA, 2017)

Ainda de acordo Morais (2013), no ambiente escolar, o professor pode e deve envolver os pais no processo de aprendizagem da leitura, incentivando também que desenvolvam essa rotina no cotidiano familiar. A tal atividade, o autor denominou de *leitura partilhada*, cujo objetivo principal é aproximar a criança e o adulto, num momento aconchegante no descobrimento do prazer em ler.

Mas quando começar a ler para crianças? Até mesmo antes de a criança completar um ano de vida, é possível proporcionar o contato com livros de pano, ilustrados com as partes do corpo, por exemplo, a fim de estreitar a relação da criança com esse tipo de objeto. Ao mostrar para o bebê as imagens ilustradas no livro, nomeando-as, proporciona-se nesse momento o desenvolvimento da compreensão auditiva relacionando a imagem à palavra, ampliando assim seu vocabulário. “A maioria das crianças entre 15 e 18 meses é capaz de aprender uma palavra nova e

relacioná-la com o objeto que ela representa após uma única sessão de leitura partilhada.” (MORAIS, 2013, p. 2).

Os momentos de leitura partilhada realizada por pais e professores proporcionam, por conseguinte, diversos benefícios às crianças como o desenvolvimento da boa memória auditiva, que resultará em facilidade na compreensão de textos, ampliação vocabular (desde palavras a orações), bom desempenho escolar, além do prazer pela leitura. Assim, a partir da proposição de Morais, compreendemos que a leitura feita para a criança, por um adulto, torna-se uma expressão humana, e ela aprende por meio da linguagem de seu leitor.

Para alunos que já possuem domínio do código escrito, e conseguem ler textos com autonomia, esse momento também é desfrutado, pois a troca de experiências e integração acontece de maneira mais ampla, fazendo com que a experiência da leitura partilhada tenha resultados significativos e duradouros. Logo, além da integração e troca de experiências em atividades de leitura compartilhada, a leitura em si, permite a compreensão e transformação do ser humano, e na criança, transformará sua trajetória a partir dos textos a que está exposta.

Ainda a respeito da leitura, Martins (1986, p. 30) afirma:

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressões do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

A partir disso, como processo de compreensão de expressões, a leitura vai além do texto, e permite que o leitor perceba um novo sentido no que leu. Ele deixa de ser um mero decodificador de palavras, passando a assumir um papel atuante perante o conhecimento adquirido, passando a atribuir-lhe significado, e a leitura será, então, um instrumento libertador, ou seja, a leitura modifica sua história. Contudo, práticas de

leituras devem promover o enriquecimento de “nossa relação com o real, quando ampliam a escala de nossas emoções e nos oferecem (às vezes) um ponto de vista original” (JOUVE, 2010).

Zilberman (1985, p. 17) estabelece uma relação entre o ser humano e o mundo que o cerca, bem como o que essa leitura provoca em cada um.

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. [...] a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente.

Sendo, então, a leitura a mediadora do ser humano e seu presente, faz-se necessário, proporcionar o contato da criança com ela, a fim de que seu presente seja modificado e conseqüentemente o curso do desenvolvimento de sua vida. Como afirma Candido (1989), a literatura tem a capacidade de agir no psicológico e emocional da criança, por meio do conjunto de linguagens que carrega, levando a criança a formar conceitos e opiniões, atuando diretamente no seu *processo de humanização*, ensinando-lhe qual é o seu papel na sociedade. Portanto, a leitura transforma o ser humano e sua história, atuando diretamente em sua formação social. Segundo o autor, “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, 1989, p. 180)

3 COMO SE ENCONTRA O PROCESSO DE ENSINO DE LEITURA

Com o objetivo de investigar como se encontra o processo de ensino de leitura na educação infantil, no município de Cambé, foi realizada uma pesquisa-ação, com professores da rede pública. Foi utilizado, como instrumento de investigação, um formulário com questões objetivas e respostas abertas, a fim de que os profissionais expusessem suas considerações. A respeito da pesquisa-ação, Tozoni-Reis, esclarece que

“A metodologia da pesquisa-ação articula, radicalmente, a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado investiga concomitantemente um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade”.

[...] É uma modalidade de pesquisa qualitativa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar, o de investigar e educar, realizando, nesse processo educativo, a articulação entre teoria e prática. (TOZONI-REIS, 2006, p. 35)

Ao serem questionados se consideram *importante que o professor tenha a leitura como uma atitude constante* no seu cotidiano, 6,5% dos entrevistados responderam que não consideram que esse hábito seja imprescindível para o professor. Estes profissionais, muito provavelmente, consideram que o trabalho com alunos da Educação Infantil, não exige conhecimento teórico para desenvolver essa etapa de ensino. Tal posicionamento reduz a prática do professor à velha concepção de cuidados básicos com a criança pequena numa instituição escolar, ou seja, consideram que esta etapa de ensino é uma fase em que ela precisa ser cuidada em sua integridade física, não a considerando como etapa primordial para o desenvolvimento integral do indivíduo. No entanto, 93,5% dos profissionais consideram que a leitura é fundamental para a atuação pedagógica do professor.

A partir dos resultados da referida questão, passamos a refletir sobre a postura do professor quanto à própria prática de leitura. Quando questionados a respeito da

quantidade de livros lidos, seja para atuação profissional ou por prazer, tivemos os seguintes resultados:

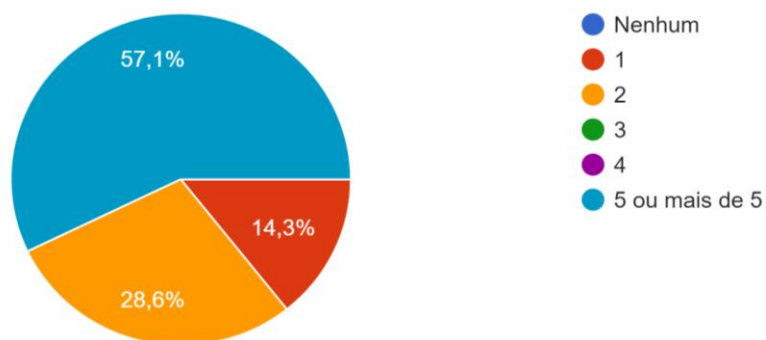


Gráfico 1: Total da amostragem.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Tais resultados demonstraram que, apesar de 6,5% não considerarem importante que o professor tenha a leitura como uma prática constante em suas vidas, todos os entrevistados relataram que leram pelo menos um livro nos últimos seis meses, e mais de 50%, têm essa prática no seu cotidiano, relatando que leram cinco ou mais nos últimos tempos.

A fim de investigar com que frequência esses profissionais *realizam leitura para seus alunos*, obtivemos os seguintes resultados:

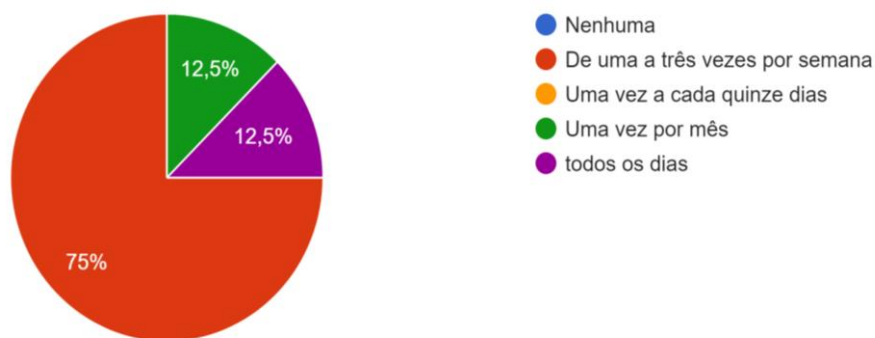


Gráfico 2: Total da amostragem.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Outro fato que nos leva a refletir, é a quantidade de professores que apresentam a leitura em sala de aula apenas uma vez por mês. Desta forma, o ensino através do exemplo, não está sendo colocado em prática. Percebe-se que esses entrevistados ainda não compreendem a importância de apresentar um bom repertório de histórias infantis, necessários ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, 75% dos entrevistados, compreendem a importância dessa prática, e incentivam o prazer pela leitura, na maioria dos dias da semana.

Os entrevistados responderam à questão que consistia em investigar se *existe interação entre a literatura apresentada aos alunos e as diferentes áreas de conhecimento*. Em sua maioria, os professores colocaram que utilizam textos que estão de acordo com os conteúdos programáticos. Veja o gráfico abaixo:

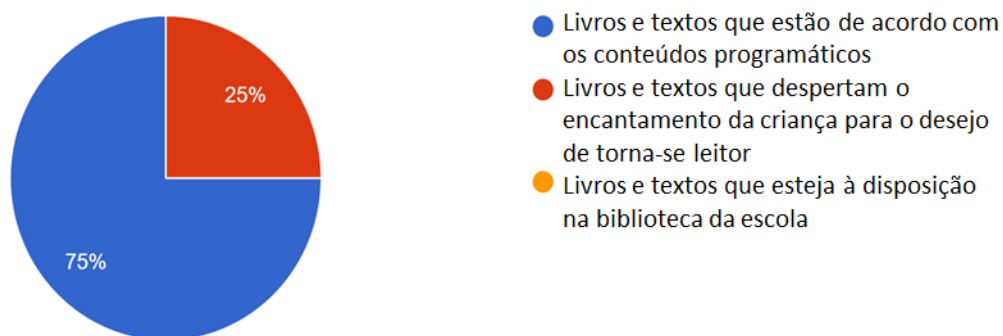


Gráfico 3: Total da amostragem.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Esses dados nos mostram que a grande maioria dos professores usa livros e textos – leitura utilitária – como complementares aos conteúdos programáticos e apenas 25% desenvolvem atividades que despertam o encantamento da criança para a atividade de leitura. Assim, essa prática de usar livros e textos para complementar os conteúdos curriculares pode tornar o momento de leitura uma atividade mecânica,

levando o aluno a simplesmente decodificar/decorar tais conteúdos, lendo por ler, automaticamente.

Para que a prática da leitura se torne prazerosa, devem-se buscar textos interessantes e, principalmente com os menores, desenvolver atividades lúdicas, além de articuladas com suas realidades, faixas etárias e interesses pertinentes à idade.

Silva (2002, p. 96) destaca:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes.

Ainda de acordo com as respostas dos professores:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola. (CAGLIARI, 1993, p. 173).

Portanto, apesar de imbricadas – leitura e escrita – a primeira é a mais importante, para o desenvolvimento inicial do estudante, que, se seduzido, se tornará um eterno leitor, mesmo nesta era tecnológica. E a respeito da tecnologia, Morais (1996, p. 22) destaca:

Deve-se reconhecer que a importância da leitura e da escrita foi também reforçada pela revolução informática. O consumo de imagens, sobretudo pela televisão, certamente fez diminuir, proporcionalmente, certo tipo de leitura, como a literatura e os jornais.

Mas a participação da leitura e da escrita na vida profissional aumentou com sua banalização em toda uma série de profissões que utilizam a informática.

A mudança de suporte, a tela e o teclado substituindo o papel e o lápis, só aumentou a eficácia de armazenagem, de arquivo, de manipulação e de comunicação da informação.

O trabalho em computador reforçou a dinâmica interativa da leitura e da escrita.

Diante da exposição do autor, podemos considerar com a presença dos recursos tecnológicos no cotidiano das pessoas, o que mudou foi a maneira como a leitura acontece. Com as crianças, essa situação não é diferente. O que se faz necessário é que o professor saiba utilizar esses recursos como aliados e motivadores da prática da leitura por prazer, explorando as possibilidades por eles proporcionadas. A mudança e a inovação devem ser buscadas por todos, a fim de promover a melhoria da qualidade da leitura.

No que diz respeito às *atividades que envolvam a família dos alunos no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura*, 80% dos entrevistados relataram que não desenvolvem nenhuma diligência nesse sentido. Os 20% que apresentam projetos, relataram utilizar sacolas de leitura enviadas às famílias dos alunos com diferentes gêneros textuais, para que juntos realizem a leitura e compartilhem o momento.

Uma das questões apresentada aos professores, consistia em saber se *consideravam a tecnologia como aliada ou como algo que atrapalha o processo de desenvolvimento da leitura com os alunos*. Do total de entrevistados, 70% consideraram que a tecnologia pode ser uma aliada no processo de desenvolvimento do prazer pela leitura, devido ao que ela proporciona através dos livros digitais, por exemplo, e por conter diferenciais atrativos aos alunos. Por meio de imagens interativas, o professor realiza a leitura para os alunos, sem a presença do livro físico.

4 AS DIFICULDADES DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E O INCENTIVO À LEITURA

O cotidiano de uma sala de aula é repleto de atividades e situações de aprendizagem que o professor deve administrar para que os conteúdos curriculares sejam trabalhados. Ele se depara com a difícil missão de lidar com o tempo, volume de conteúdos, salas de aula cheias e ainda tem, como uma de suas responsabilidades, o dever de desenvolver de maneira prazerosa a prática da leitura. O docente que atua com alunos capazes de decodificar o código escrito é responsável por transformar os conhecimentos científicos em aprendizagem, usando, como um de seus recursos, a leitura. Contudo, ele não pode se ater a ofertá-la apenas com sentido utilitarista, usando o texto como pretexto instrucional, didatista, de forma mecânica e rotineira para a aquisição dos conhecimentos das diferentes disciplinas.

Para que o professor não utilize a leitura utilitariamente, é necessário que ele compreenda o papel humanizador que ela exerce na vida do ser humano. Ela é componente do

[...] processo 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. (CANDIDO, 1989, p. 117).

Com crianças pequenas, que ainda não são leitoras de textos escritos, o desafio não é diferente, ou seja, devemos estimular e apresentar as possibilidades de leitura a elas, humanizando-as, a partir de histórias encantadoras que podem ser encontradas nas páginas dos livros. O ato de ler/ouvir também faz parte do estreitamento dos laços entre a criança e a literatura, sendo um dos intermediários a impulsionar a habilidade leitora do aluno nesse processo. Em sala de aula, o professor proporciona momentos de leitura, com intuito de desenvolver uma prática que poderá acompanhar o infante

pela vida inteira. Na Educação Infantil, é possível levá-lo a se encantar e apreciar as narrativas nos momentos de audição de histórias, jograis, poema e dramatizações.

Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar, é necessário que se apresente variedade de gêneros, como contos, fábulas e poesias, além de considerar a idade da criança e, principalmente, o estágio de desenvolvimento e compreensão de leitura em que ela se encontra.

De acordo com Silva (1995), uma das condições básicas para que o aluno tenha gosto pela leitura é a *capacidade de leitura do próprio professor*. Ainda nessa perspectiva, sentir prazer ao leitura deve também ser requisito para os familiares das crianças, para que as auxiliem na aquisição dessa habilidade. Então ressalte-se que é possível criar estratégias para que essa prática faça parte da rotina da criança, com ações planejadas, integrando família e escola.

Mas como levar o aluno a se sentir motivado e ter prazer com essa atividade? É necessário que o professor o sensibilize para isso, através de atividades com temas e assuntos que despertem sua atenção, e que são encontrados nos livros. Deve também proporcionar ao discente o contato com materiais impressos, deixando-os acessíveis, a fim de permitir que os manuseie quando tiver interesse.

Na interação entre as crianças, permitir que coletivamente criem histórias, escritas pelo professor e ilustradas por elas, para que se sintam e se vejam como autores de seus textos. Contudo, ler não pode ser um ato impositivo, deve ser algo desenvolvido com prazer, com uma diversidade de textos, para que os alunos escolham quais gêneros mais lhes interesse. Essas são pequenas ações que contribuem para criar o encantamento por essa prática.

Numa era em que a humanidade está exposta a diversos estímulos visuais e auditivos, é necessário compreender que a leitura é um ato solitário. Tal afirmação encontra embasamento em Failla (2016):

Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê. (FAILLA, 2016, p. 20)

Cosson (2007, p. 17) compartilha desse pensamento, ao afirmar que “ler é um ato solitário”. Ele ainda compreende que a leitura tem influência nos sentidos do homem, causando transformações no mundo.

A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência, e ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2014, p. 17).

Sendo a literatura uma “experiência a ser realizada”, é imprescindível que o professor proporcione essa experiência aos seus alunos, potencializando saberes e humanizando a criança no percurso de seu desenvolvimento.

5 Considerações Finais

De acordo com a pesquisa realizada, é possível compreender que um grupo de professores que atuam na Educação Básica, no município de Cambé, ainda apresentam dificuldade em despertar no aluno o encantamento pela leitura.

A partir da análise das questões respondidas pelo grupo entrevistado, percebe-se que eles se prendem muito à quantidade de conteúdos curriculares que precisam ser trabalhados, em detrimento do prazer pela leitura.

Apesar de terem entendimento sobre a importância do encantamento do leitor, os professores ainda empregam a literatura com sentido utilitarista e têm dificuldade em utilizar obras que desenvolvam a humanidade da criança.

Faz-se necessário conscientizar esses professores, apresentando-lhes possibilidades de trabalho com a literatura, encantando o leitor, de maneira que os textos literários sejam aproveitados além da vinculação aos conteúdos curriculares, apresentando-se como instrumento de encantamento e formação de leitores.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos, 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil - 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

JOUBE, V. *et al.* Entrevista com Vincent Joube, autor de A leitura. Tradução de Brigitte Hervot. **Leitura em Revista**. Cátedra UNESCO de Leitura PUC - Rio, n.1, out., 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha Editora, 2013.

OLIVEIRA, D. S., OLIVEIRA, M. M. **Sobre livros-pássaros, leitores-nuvens, leitura-árvore e biblioteca-terra: o papel social da leitura, do livro e da biblioteca**. In: Revistas de Estudos Legislativos. Porto Alegre, ano 12, n. 12, 2018.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, N. Experiências literárias e o processo de formação de novos leitores. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 8-21, maio/ago. 2017.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

A SUBJETIVIDADE E O CONTEXTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Mario Augusto da SILVA - Acadêmico de Letras-português (UEL)¹⁴

Weslei Chaleghi de MELO - Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR/UEL)¹⁵

RESUMO: Esse artigo foi pensado a partir da problemática: a relação do “eu” aluno, mundo, escola e leitura. Com intuito de acalorar as reflexões acerca do papel das escolas burguesas e não-burguesas no processo de formação do leitor e as interferências do contexto social sobre o assunto. Essa pesquisa buscou em um primeiro momento alguns autores que trazem em seu bojo a temática da formação do leitor enquanto cidadãos. Para isso, utilizamos como fontes primárias: Freire (2018), Martins (2007) e Fulgêncio e Goulart (1996) que lidam com a problemática da leitura. Em seguida, a metodologia pautou-se de forma interpretativista, refletindo sobre os conceitos estudados e estruturando-os de forma sistêmica neste trabalho. Estabelecemos nesta pesquisa uma visão acerca da leitura e os impactos que o meio social e as instituições de ensino exercem sobre ela de maneira positiva ou negativa, dando ênfase nos conhecimentos prévios de mundo que os leitores a quem nos referimos possuem e como este fato transforma o processo de formação de sua subjetividade enquanto sujeito autônomo. Com isso, percebemos que a desigualdade social, e a reprodução de modelos prontos dividido entre educação burguesa e não-burguesa afeta na construção do saber leitor e, conseqüentemente, na formação do cidadão.

Palavras-chave: Formação do leitor crítico; subjetividade; contexto social.

¹⁴ marioaugustosilva99@gmail.com

¹⁵ weslei@alunos.utfpr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A leitura é imprescindível para a formação do indivíduo, inculcando no aluno uma visão analítica do seu dia a dia. Ler não se restringe somente a escrita, pelo contrário, a leitura de mundo precede todo esse processo, caracterizando-se como uma ferramenta na busca pelo saber sistemático e profundo. Com isso, entende-se que a formação do “EU” também se dá por um viés social, um constructo de interações que internalizamos e que manifesta-se pela leitura.

As relações “eu” aluno, mundo, escola e leitura são os pilares que sustentam o pensamento regente desta pesquisa e, pensando nessas relações, serão levantadas séries de reflexões e constatações acerca da formação do leitor crítico levando em consideração a influência ideológica das escolas (burguesas e não-burguesas) no processo de formação, não só do leitor, mas também do cidadão. Partindo desses princípios, objetivamos refletir sobre a problemática de como o meio social influencia diretamente na formação do leitor reflexivo, e como a escola compreende e lida com esse fenômeno.

Essa temática justifica-se pela necessidade de trazer para debates acadêmicos assuntos pertinentes como esse, pois, como sabe-se, a escola enquanto instituição social tende-se a afetar na vida dos sujeitos podendo ampliar seus conhecimentos e, na pior das hipóteses, podá-los ao negligenciar seu poder em potencial de formar cidadãos efetivamente letrados em diversas esferas da sociedade, de modo que ele possa agir ativamente como agente transformador de seu meio.

Não é do interesse desta pesquisa adentrar-se nas problemáticas históricas de formação e consolidação das escolas, mas sim, a partir de uma análise interpretativista de viés marxista, questionar e problematizar o motivo dos grandes números de desprovimento de criticidade dos alunos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, assume caráter qualitativa/bibliográfica. Primeiramente, buscamos aferir na temática, pesquisando e buscando fontes primárias em autores que tratam de forma relevante questões ligadas ao contexto social e a formação leitora. Em seguida, refletimos sobre os dados observados e traçamos um paralelo entre os autores, tendo como eixo central os pontos em comum que eles dialogam. O presente artigo emerge a partir de interpretações e reflexões que foram impulsionadas por inquietações como: quais significações a leitura pode atribuir e, conseqüentemente, contribuir na formação do leitor crítico?

No anseio de atender essas “inquietações”, esta pesquisa organiza-se tendo como primeira seção a intenção de discutir a atribuição de significado que as pessoas exprimem em suas leituras de acordo com suas vivências. O segundo tópico vem tratar de questões ligadas a influência dos estímulos recebidos do meio por diversas interações sociais como a relação autor/obra/leitor/meio. A última divisão trata-se de como a instituição escola, ideologicamente, influência na formação do leitor/cidadão e quais as conseqüências dessa ação no processo de estabelecer criticidade à leitura.

2 LER É ATRIBUIR SIGNIFICAÇÃO

Responsável em parte pela formação do indivíduo, a leitura é influenciadora do “eu”, as interpretações de atos, análises de sociedade e impressões do mundo sensível respaldam-se na leitura. Segundo Bakhtin (2003), “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Ou seja, elucidamos aqui a severa importância das práticas sociais de leitura enquanto motora para o fazer leitor crítico, ligadas, por meio da linguagem, na constituição do sujeito concretizada a partir da relação com o outro.

Entretanto, não somente desta relação com o outro que a escola deve se preocupar. Como defende McLuhan (1969), o meio é a mensagem, porque também é conteúdo. Se o que está sendo discutido em sala de aula não for tangível à realidade do aluno, tampouco este conseguirá dar significação ao que está em debate, pois não há um referencial do conteúdo em debate em sua realidade, ou seja, não consegue estabelecer coerência ao discurso veiculado. Apropriando-se da sua teoria, aplicamos isso ao meio social e cultural dos estudantes enquanto conteúdo para o fazer leitor, porém, isso será discutido mais profundamente na próxima seção.

A leitura, como entendemos neste trabalho, não tange somente a mera atividade visual, podemos afirmar, a partir disso, segundo Fulgêncio e Liberato (1996), que é um resultado da interação entre informação visual (IV) e informação não-visual (InV), compreendendo como informação não-visual não somente o que diz respeito à língua, mas também aos conhecimentos de mundo que o indivíduo possui mediante a própria realidade em que está inserido. Dito isso, se o meio é também conteúdo e a leitura é resultado da interação entre IV e InV, torna-se claro que a vivência em sociedade do aluno influencia precisamente no processo de significação do discurso, o que muitas vezes é ignorado dentro do processo de formação de leitores.

2.1 O CONTEXTO SOCIAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A leitura como prática essencial exerce diversas funções na sociedade, tais como: tratamento da informação, desenvolvimento das potencialidades comunicativas e, até mesmo, para adquirir novos conhecimentos. A sociedade se constitui por uma diversidade cultural muito rica, subjacente aos conjuntos de sujeitos que relacionam-se em organizações regidas por regras distintas de cada povo em um tempo e espaço.

Partindo dessa ponderação, podemos refletir acerca das relações entre o contexto social do indivíduo e sua formação como leitor. Os paradigmas educacionais contemporâneos demandam de cidadãos que de fato possuam aparatos de

conhecimentos que possibilitem a ampliação de sua criticidade nas diversas situações do dia a dia.

Para entender melhor a relação entre o contexto e a formação do leitor, é necessário compreender que o sujeito emprega em sua leitura interpretativa elementos de sua cultura, ao mesmo tempo que apropria-se de novas perspectivas. Nessa perspectiva, o meio social influencia diretamente na significação do leitor sobre a obra.

(...) o mundo social é “filtrado” para o indivíduo. Assim, as crianças das classes inferiores não somente absorvem uma perspectiva da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a colaboração particular que lhe é dada por seus pais. (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 176).

Partindo da análise dessa afirmação, percebemos a ligação direta entre o meio em que o sujeito está inserido, estímulos recebidos, e sua construção de sentido por meio da leitura. Freire (2018) a leitura tem como função, além de estabelecer a comunicação entre indivíduos, reforçar sua capacidade crítica. É factual que pessoas com condições sociais diferentes possuem sentidos distintos.

Martins (2007) postula que a leitura como um processo amplo, utiliza-se de diversos recursos aplicados ao processo de compreensão, como por exemplo, os aparatos sensoriais, culturais, econômicos, políticos, entre outros. Essa ideia é complementada por Orlandi (1996) ao dizer que esse processo não pode restringir-se apenas na relação leitor/texto, mas abarca todas as condições que dialogam diretamente ou indiretamente com a produção e recepção do texto.

Ler é muito mais que extrair informações a nível estrutural do texto. É apropriar-se dos diversos significados que o meio social pode exercer sobre o ele. Nessa essa relação é importante lembrar que contexto de produção influenciará em sua significação, em seus aspectos de intencionalidade, aceitabilidade, informatividade,

entre outros elementos que mesmo que de forma subjetiva modifica a estrutura da linguagem utilizada.

3 A CLASSE DOMINANTE E A EDUCAÇÃO

Enquanto primeira condição básica para o exercício da cidadania, a aprendizagem reside, principalmente, nas escolas, entretanto, não é possível dizer que esta reside de forma igualitária em função da meritocracia de cada indivíduo. Como pontua Antônio Nóvoa (2009), tem-se, então, dois tipos de escolas. schola

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma “escola a duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64).

Mais do que uma escola destinada a aprendizagem, a classe dominante está destinada a impor suas ideologias enquanto verdades dentro da sociedade capitalista, tal como a educação dessas escolas burguesas aparece como aparato para a manutenção do poder. Para a libertação dos oprimidos que presta a educação a ser defendida nesta seção.

A partir de Freire (2018), consegue-se colocar em debate a escola como centro de acolhimento social para os pobres que diz Nóvoa. Conscientiza e politiza. O método de Paulo Freire, segundo Fiori, no prefácio de “Pedagogia do Oprimido” (2018), não coloca em inimidade educação e política, entendendo que é a educação que conscientiza sobre as contradições do mundo, ou seja, a educação como prática de liberdade.

Dessa visão entre dois tipos de escolas, podemos dizer, que a educação se encontra em conflito entre a cultura e a barbárie. Para Silva (2011), o sistema capitalista aponta a educação no âmbito das contradições sociais onde fora transformada em mercadoria, a crescente política de privatização do ensino preocupa quanto ao desempenho e eficiência da educação, resultado da problemática nada circunstancial do capitalismo avançado.

O estudante que está inserido na rede pública de ensino no contexto mercadológico da educação, vítima dos crescentes números de privatizações e precariedades do ensino, não exercerá sua cidadania como a sistema educacional teoricamente espera que o exerça. Este, com todo seu conhecimento de mundo negado e sua realidade descartada, não fará do mundo uma leitura crítica, pois isso a ele nunca foi ensinado.

As práticas de leitura devem, primordialmente, se ater às suas práticas sociais e aos impactos no meio em que o sujeito está inserido, pois o indivíduo altera o meio, assim como o meio ao indivíduo. Por isso a preocupação de uma leitura crítica onde não exista inimizade entre educação e política, entendendo que, a política é o mecanismo necessário para a mudança na sociedade e, conseqüentemente, na realidade do aluno.

CONCLUSÃO

Percebemos com essa pesquisa que a escola como uma instituição social tende a reproduzir moldes estabelecidos pela classe dominante, de forma a mantê-la no poder. A superação desse paradigma requer sujeitos atuantes e participativos socialmente. Nessa conjectura percebemos o papel da leitura na emancipação do indivíduo e no desenvolvimento de sua autonomia argumentativa e opinativa, sendo premissas indispensáveis na construção de uma sociedade mais justa.

Ler é muito mais que um exercício de mera decifração, é o leitor extrair experiência por meio de significações adquiridas pela estética da obra. Pois lemos na medida em que damos significado para o texto, essa é a essência da leitura enquanto prática social. Podemos perceber que o contexto social interfere nesse processo, uma vez que todas as experiências singulares de leitor modificarão sua percepção acerca de suas leituras e suas atribuições de significados.

Entretanto, não somente o contexto social interfere no processo de significação, a instituição escola é também influenciadora dessa ação. É através da política que o meio social transforma-se, e por consequência disso transforma também o cidadão. A escola não deve negar seu caráter ideológico na formação de indivíduos ativos em sociedade, ou seja, não se deve separar educação e política, mas sim harmonizá-las para o bem formar dos cidadãos a fim de que estes transformem suas realidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 421 p

BERGER, Peter. & LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

FULGÊNCIO, Lúcia & GOULART, Yara Liberato. **Como facilitar a leitura**. 2^o ed. - São Paulo: Contexto, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 pp.

MCLUHAN, Marshall. **O meio é a mensagem**. Ed. Record. Tradução: Ivan Pedro de Martins & Quentin Fiore. 1969.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MORAES, Célia Maria de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 14, n^o 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: 1996.

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

SILVA, Alex Sander. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.123-139, jan./jun. 2011.

“(RE) CONSTRUA-SE”: AS MARCAS DA LEITURA NA INFÂNCIA

Weslei Chaleghi de MELO- Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR)¹⁶

John Franklin dos Santos BORGES- Graduado em Letras - português/francês (UEM) ¹⁷

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve exploração das marcas que a leitura pode causar no processo de formação do leitor na infância. O incentivo à leitura nos anos iniciais é imprescindível para futuros cidadãos críticos e participativos dentro de um conjunto social. A metodologia adotada é de cunho qualitativo de caráter bibliográfico, buscando autores que subsidiaram a presente pesquisa que tem como objetivo, analisar como a leitura nos anos iniciais pode contribuir na formação interna do sujeito. Essa temática justifica-se pela necessidade de trazer algumas reflexões a debates no âmbito acadêmico, buscando promover discussões que alavanquem os estudos dessa temática. Espera-se que todas as reflexões propostas neste trabalho sirvam de aporte teórico para futuras pesquisas, despertando o interesse dos leitores em aprofundar-se nas metodologias de incentivo à leitura no ambiente escolar, pois ela nos organiza, nos liberta do caos, ou seja, nos humaniza. Conclui-se que uma prática pedagógica engajada nos conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, aliados em uma proposta metodológica que amplie seus conhecimentos por meio da leitura, deixarão marcas na sua infância, pois são elementos imprescindíveis na leitura enquanto atributo humanizador, e fundamental na construção do “eu”.

Palavras-chave: Leitura na infância; formação do leitor; construção do eu.

¹⁶E-mail: weslei@alunos.utfpr.edu.br

¹⁷ johnfranklinborges@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade discutir sobre as marcas que a leitura pode deixar nas crianças. Para isso, levamos em consideração a leitura literária como uma forma de transposição cultural ao longo dos tempos. Essa temática tem sido muito discutida em suas mais diversas formas, como Antonio Candido (1972) que já falava sobre o papel humanizador da literatura.

A metodologia adotada para pautar essa pesquisa foi de cunho qualitativo/bibliográfico, verificando o que tem sido produzido no meio acadêmico sobre a temática *corpus* deste artigo, após uma análise interpretativista-reflexiva, trouxemos algumas constatações observadas. Com isso, esse artigo justifica-se pela necessidade de trazer para discussão e, conseqüentemente o avanço sobre pesquisas que tratam da formação do sujeito leitor na infância.

É partindo dessas perspectivas que questiona-se o papel da escola, do mediador e dos pais na formação de leitores que causará marcas positivas na vida dos educandos, desde a ampliação de suas experiências sensitivas, como na internalização de elementos culturais que perpassam o tempo e que são apresentados à nós por meio de diversos tipos de textos.

A leitura contribui, significativamente, na formação do indivíduo, faz com que o indivíduo analise a sociedade, como também o seu dia a dia, de modo particular. E nesse corpus traremos alguns autores que compartilham do mesmo pensamento, pois a leitura é parte fundamental do saber, amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa da escolarização fundamental no desenvolvimento integral das crianças e deve ser atendida juntamente com

profissionais especializados, capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que ela pode vir a conhecer. E nesse contexto, há diversos conhecimentos que são trabalhados nas atividades diárias dos educandos e, enfatizamos a prática da leitura como instrumento crucial do saber para tornar o aluno um leitor, pois a leitura fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo.

Através da leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas, e por meio dela podemos enriquecer nosso vocabulário, dinamizar a interpretação e o raciocínio e obter conhecimento. Isso ocorre quando o leitor se identifica com o personagem e serve de inspiração e reflexão para leitores de qualquer lugar ou época.

As crianças precisam ser estimuladas em sua infância, para que desde pequenas aprendam que ler é algo prazeroso, agradável e é arte. A leitura na educação tem um impacto positivo no desenvolvimento da criança e em sua aprendizagem para o resto da vida, portanto, a leitura é o pontapé inicial para o sucesso intelectual de um indivíduo.

Provavelmente o primeiro contato de uma criança com um texto, é através de sua mãe, ou seu pai que lhe contam histórias. Fanny Abramovich (1993) discorre em sua obra acerca da importância que as histórias têm nas vidas das crianças:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...] (ABRAMOVICH, 1993, p.17)

E será na escola que grande parte dos alunos terá seu primeiro contato e, em muitos casos, o único com a literatura, vemos então a importância de garantir e

estimular essa aproximação com bons livros. Poucos autores atribuem à leitura com o objetivo de “transformar” o meio em que vivemos a partir da leitura infantil, como é o caso de Coelho ao afirmar que:

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens. (COELHO, 2000, p. 15)

Proporcionar e incentivar o contato com a leitura, antes de tudo, é uma responsabilidade com a formação dos adultos de amanhã, pois cada vez que a criança absorve informações que há nos livros, sua capacidade de compreensão aumenta. Mas não basta colocarmos os livros à disposição das crianças para que eles compreendam a importância desse capital cultural e sejam seduzidos pela leitura.

Sabemos que para tornar os alunos apreciadores da arte de ler e sujeitos cultos, justos, solidários, sábios e criativos por meio da prática da leitura, é uma tarefa árdua do professor. É necessário um professor/mediador que utilize estratégias que permitam que os alunos leiam e compreendam de forma autônoma os textos lidos, levando em consideração as vivências de mundo de cada aluno, pois uma mesma imagem pode trazer diferentes percepções, de acordo com as experiências vividas.

É preciso de um professor/mediador que relaciona com livros de maneira preciosa, que faça, cuidadosamente, uma seleção que rompa com seu universo de expectativa e que consiga explicitar aos seus alunos que, ao ler-se, realiza-se um exercício amplo de raciocínio, e que o sujeito que lê abrange o mundo que o cerca, e aguça sua capacidade de questionar, criar hipótese e argumentar com mais confiança e propriedade, assim, construirão um percurso leitor próprio, alcançando a autonomia.

Vale destacar que deve-se tomar o cuidado de não cometer o equívoco de explorar apenas títulos que o grau de autonomia da turma permite compreender sem dificuldade.

A família é a peça principal nesta tarefa de incentivo à leitura literária, e o seu sucesso está diretamente ligados nos incentivadores que estão em casa. Além de oferecer mais carinho, cuidado e atenção, os pais irão contribuir no incentivo e no hábito da leitura nele, gerando grandes benefícios no desenvolvimento de qualquer indivíduo. Essas narrativas que surgem no contexto familiar de forma tão simples e natural irão, pouco a pouco, auxiliar a criança em seu processo de socialização.

O contato com os livros desde nova é o início da entrada da criança no mundo do letramento literário, pois desde muito pequena ela dá sentido a tudo ao seu redor. Dificilmente sem o apoio familiar a criança irá galgar em uma experiência plena com os livros.

O estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura. (CASSIANO, p. 8, 2009)

Todavia, “Culpar” os pais por não acompanharem a vida escolar e a vida de leitor de seu filho não seria correto se observarmos como a nossa sociedade é turbulenta e cheia de compromissos profissionais que fazem os pais atribuírem somente à escola, a tarefa de educar seus filhos, como se fosse compensada a sua parte de educar ao passar a responsabilidade para a instituição de ensino, um pensamento totalmente errôneo.

A escola é uma aliada na educação e no desenvolvimento da criança, um ambiente privilegiado, no que diz respeito ao contato de leitores e livros, é um lugar no qual as crianças trocam experiências com os professores utilizando de recursos pedagógicos de maneira satisfatória. Mota (2006) atenta para o compromisso da escola, veja:

A escola pode ser entendida como uma instituição sociocultural, organizada e pautada por valores, concepções e expectativas, onde seus membros são vistos como sujeitos históricos, culturais que relacionam suas ideias acordando ou contrapondo-se aos demais. E talvez, devido a estas discordâncias e consensos que a humanidade realiza descobertas e evolui. (MOTA, 2006, p.161)

Portanto, a escola é tão importante quanto os pais no incentivo à leitura. Formar leitores é incentivar a leitura, não somente na escola, mas também em casa, com o incentivo a criança irá desenvolver a criatividade, a imaginação e adquirir cultura, valores e conhecimentos que jamais serão arrancados delas.

3 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

A leitura e a cultura dos livros têm uma tradição longa, mas há pouco tempo passou a ser vista como prática que ajudaria na formação social e na construção do “eu”. Logo, ela é constituída como um conhecimento que dialoga com diversas experiências do leitor, não ficando restrita somente a intencionalidade da escrita, mas também pelo toque, sons, arte, aromas, que em consonância produzem sentidos únicos, um dos fatores que tornam a leitura tão fascinante.

Para Soares (2003) a leitura transcende a mera concepção de decodificação e associação, pelo contrário, implica em identificá-las como expressão de significados e utilizá-la como elemento comunicativo carregada de significados e (re)significações dentro de um contexto social. Partindo dessa colocação, torna-se necessário ressaltar a leitura como elemento emancipatório do sujeito, pois estamos constantemente imersos no mundo da leitura, para isso, vale a pena salientar que ler deve levar os indivíduos a reflexão acerca das informações, analisando-as sobre uma perspectiva crítica.

A leitura literária para Candido (2004), assume o caráter humanizador, pois, proporciona a compreensão em uma perspectiva ampla de aspectos ligados a pluralidade de sentimentos humanos. Essa ideia é reafirmada pelo autor ao dizer que “ Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176).

Partindo dessa premissa elencada pelo autor, a leitura é capaz de tocar no interior dos leitores, diretamente na construção das relações interpessoais. Nesse contexto, emerge a literatura como manifestação histórica e cultural de todos os homens. Cabe destacar que ela é um dos instrumentos que possibilita a reflexão em relação a ideologias, levando o indivíduo a questionar supostas imposições. Como toda arte produzida por um processo histórico em determinado contexto social, traz em seu bojo características desse evento que se refletem na escrita, nos permitindo compreender, analisar e refletir sobre diversos assuntos de cunho social.

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p53).

A leitura literária, mais especificamente na educação infantil, escopo deste trabalho, para Teresa Colomer (2007, p 119) deve respaldar-se em algumas questões norteadoras da prática docente, tais como: “ [...] O que escrever? Para quê? E para quem? E o que se vai aprender com isto? Característica definida como intenção comunicativa, devendo ser esclarecida pelo professor”.

Silva (2003) vem defender que é no seio escolar que potencializamos a formação de leitores críticos, capazes de realizar uma leitura analítica de mundo, porém, infelizmente, nos deparamos com o grande problema que é o uso de textos

pautados em metodologias engessadas que pouco contribuem para a emancipação social do sujeito, restringindo a leitura meramente a decifração de textos.

Partindo dessa perspectiva, e interligando com a literatura na infância, a premissa principal deve ser o incentivo à leitura, mas não apenas isso, possibilitar ao aluno vivenciar experiências enquanto leitor, em suas mais diversas especificidades, com suas próprias interpretações proveniente do imaginário, que aos poucos se mesclam como o real em um jogo de significações e ressignificações. Ao falar da literatura como adjunta na formação social, deve-se ter em mente que toda manifestação artística é um produto humano diretamente (ou não), que por meio de diversas formas exprimem determinado grau de reflexão e, conseqüentemente, influi na visão de mundo e suas perspectivas frente à realidade.

É muito comum falar sobre “formação de leitores”, mas infelizmente poucas crianças têm esse contato mais íntimo com a literatura para além dos muros da escola. Mas o que exatamente caracteriza um leitor? Ler implica em ir além de compreender um enunciado, mas sim usufruir de todas as possibilidades de sentidos da linguagem em suas diversas manifestações comunicativa e artística.

De acordo com Foucambert (1994) o domínio da escrita e da leitura como prática social caracteriza-se como uma forma emancipatório do sujeito em um contexto social, sendo base para a efetivação de uma democracia, deslocando-os de agentes de reprodução para de transformações. Ainda sobre o autor, ler se aprende por uma prática contínua, onde a quantidade do que se lê influencia na qualidade com se lê, ou seja, é um processo gradativo, onde inicia na mais tenra idade e se prolonga durante a vida. Quanto maior contato o aluno tem com diferentes textos, maior experiência leitora ela irá adquirir.

4 CONCLUSÃO

Concluimos que no processo de aprendizagem das competências leitoras a relação professor/aluno é imprescindível. Incentivar essa prática habitual deve

perpassar os muros das escolas, dando subsídio para o educando buscar outras obras literárias em seu dia a dia. Pois essa prática possibilita precedentes apreciativos/estilísticos ao aluno que servirão de base para construção de novos conhecimentos. A leitura é capaz de proporcionar à criança o vislumbre de novos horizontes dentro de um contexto social comunicativo, compreendendo intencionalidade da obra literária em seus aspectos de artísticos, social, histórico e subjetivo.

Partindo do precedente de que a criança quando chega à escola já possui uma bagagem de leituras, mesmo que internalizadas sem perceber, ainda temos no ambiente escolar o contato mais direto com a literatura e com uma leitura mediada que amplia suas capacidades de compreensão de textos literários de diferentes complexidades e, conseqüentemente, tornam-se apreciadores conscientes. O desenvolvimento dessa sensibilidade advinda da estética de uma manifestação artística, no caso a literatura, funciona, de certo modo, como equalizador social de emancipação do sujeito em uma sociedade onde as relações interpessoais se faz presente no cotidiano, nesse contexto expressar-se de forma clara, como também possuir a capacidade de se colocar no lugar do outro são elementos chaves que potencializamos por meio da leitura.

Partindo do ponto de que a leitura é uma das principais ferramentas no mundo atual para a inserção do indivíduo na sociedade, e para o aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos ao longo de sua vida, podemos perceber que a leitura é um dos principais meios do sujeito se capacitar e poder ser atuante no meio em que se vive. Nota-se que um aluno que não é despertada o hábito pela leitura nas séries iniciais e aprimorada ao longo de sua escolarização, é uma criança que sua bagagem de conhecimento fica restrita a imposições sem questioná-las, e sem busca compreender a essência da subjetividades do “eu” em relação ao “outro”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. **Competência Informacional e necessidade de interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar**. Revista Informação & Sociedade João Pessoa, v.16, n1, p. 158-167, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CASSIANO, Adriana Aparecida. **O prazer de ler**: o incentivo da leitura na educação infantil. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2009. p. 48. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994

COLOMER, Teresa, **Andar entre livros**: a leitura literária na escola (Introdução Laura Sandroni). São Paulo, 2007.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária a prática escolar. **Anais do Evento PG Letras**. 30 Anos, vol. I (1): 514-527. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em 20 maio. 2019.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73 SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Vol9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

SOBRE AS OFICINAS

As oficinas do Ensel têm como perspectiva apresentar propostas de trabalho de leitura a partir de experiências já realizadas em ambiente escolar por seus proponentes.

Neste ano, as oficinas ofertadas foram «Ensino de Leitura n EJA », pela professora Rosângela Netzel, e « Ensino de Leitura no Ensino Fundamental 2 », ministrada pela professora Sheila Lima.

A oficina dedicada à EJA trouxe discussões a respeito das dificuldades de implementação da leitura de literatura na EJA e propôs algumas saídas para que a formação do leitor adulto seja também amparada pelo afeto.

Já a oficina sobre leitura no Ensino Fundamental 2 apresentou possibilidades metodológicas de leitura de textos literários com alunos de 6º a 9º ano. A partir de uma prática realizada com os participantes da oficina, discutiu-se a necessidade e a relevância de lidar com textos densos já no Ensino Fundamental, com o propósito de formar leitores capazes de ler o mundo de maneira ressignificada pelo olhar da literatura.

OFICINA : LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Profa. Dra. Sheila Oliveira LIMA¹⁸ (UEL)

RESUMO : O presente trabalho registra a oficina ministrada a estudantes de graduação e de pós-graduação em Letras e a professores da educação básica por ocasião do II ENSEL. A atividade teve por objetivo problematizar o trabalho com leitura do texto literário no Ensino Fundamental 2. Nesse sentido, principia com uma breve problematização do trabalho de leitura e de literatura que se vê mais frequentemente nas escolas. Em seguida, sob o amparo de pesquisas teórico-metodológicas sobre leitura e ensino de literatura, foi realizado um trabalho de leitura do texto “Corisco”, de Luiz Vilela. Após a atividade, explorou-se a diferença entre uma abordagem analítica e outra mais subjetiva da leitura do texto literário com crianças e adolescentes. Como resultado, a atividade pode evidenciar a relevância e o impacto da literatura quando se permite que o aluno assuma o lugar de sujeito-leitor.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura; subjetividade; Luiz Vilela.

¹⁸ sheilaol@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos 7 anos, vimos desenvolvendo pesquisas a respeito da leitura de literatura e das abordagens dadas pela escola e pelos materiais didáticos no contexto do Ensino Fundamental.

Tendo trabalhado com análises de coleções didáticas aprovadas nas edições de 2014 e 2016 PNL D (Plano Nacional do Livro Didático) e estudado em torno de 30 relatórios finais de estágio, constando observações sobre o tema da leitura nas aulas acompanhadas, foi possível constatar que a leitura do texto literário não ocorre com frequência nas aulas do Ensino Fundamental. Os fatores que evidenciam tal situação podem ser situados a partir das seguintes ocorrências observadas tanto nos livros didáticos como nas aulas consideradas: (1) ausência do texto literário em parte dos materiais analisados e em muitas das aulas examinadas; (2) uso do texto literário como pretexto para abordagem de temas transversais ou de conteúdos gramaticais; (3) pouca ou nenhuma frequência à biblioteca escolar; (4) ausência ou baixa frequência de práticas de leitura em sala de aula; (5) quando da ocorrência de leitura em sala de aula, restrição a uma performance parafrástica, não atingindo os níveis mais complexos do discurso; (6) o trabalho da leitura tem sido realizado a partir do livro didático, por meio de questionários fechados, sem considerar a possibilidade de apropriação do texto pelo seu efetivo leitor – o aluno.

No que concerne ao resultado de tal situação, foi identificada, em muitos casos, a dificuldade de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em compreender as diferenças entre textos ficcionais e não ficcionais, por exemplo, na distinção entre uma crônica e uma notícia jornalística. Outro fato que se destaca no tocante ao aluno é a incipiente bagagem leitora, sobretudo quando se refere à literatura. Por fim, chama a atenção o fato de o aluno conseguir recuperar seu lugar de fala e seu desejo de subjetivação quando lhe é assegurado tal direito, a despeito de tantas situações de silenciamento que o sistema escolar lhe impinge.

Diante de tal situação e tendo em vista as pesquisas que vimos desenvolvendo no sentido de delimitar um eixo teórico-metodológico que aborde a leitura literária a partir do viés da subjetividade, apresentamos aqui uma problematização a respeito da leitura e do lugar do leitor como forma de introduzir a proposta de leitura do conto “Corisco”, de Luiz Vilela, como atividade de oficina do II ENSEL.

1. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O que se pode dizer, inicialmente, a respeito da leitura e da escola é que é preciso ler e é preciso que a escola assuma essa tarefa de modo responsável e competente.

Paulo Freire (2001), em sua conferência “A importância do ato de ler” faz, entre tantas, duas afirmações que nos parecem fundamentais para se implementar o trabalho de formação de leitores na escola. A primeira delas diz respeito ao fato de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, qualquer leitor em formação não inaugurou seu percurso na escola, mas no cotidiano da infância, na percepção apurada do seu entorno. Ele chega à sala de aula e ao texto escrito, portanto, com um repertório fundante e fundamental que a escola, na sua tarefa de ensinar a ler, tem condições de ajudar a aproveitá-lo, sofisticá-lo, lapidá-lo, para uma melhor e mais apurada percepção do mundo.

A outra afirmação, para nós, de extrema relevância refere-se à necessidade de se compreender que o trabalho com a leitura não se realiza de maneira mecânica. Para que seja autêntica, a leitura tem de ser efeito da curiosidade e da autonomia do leitor. E, talvez, esse seja o grande nó do trabalho com leitura na escola, na medida em que esta, hoje mais que nunca, sempre se coloca assujeitada aos índices de aprovação social, marcados por uma régua quantitativa e de estímulo à competição. Nesse sentido, um bom aproveitamento da leitura talvez tenha de desautorizar tais enquadramentos,

para que possa ir na direção do que seja a formação de um leitor autônomo, sujeito de sua leitura.

Nessa esteira, Jouve (2002) aponta que a leitura é fenômeno complexo. Ao mesmo tempo que se trata de uma atividade impregnada de elementos dados pela ordem social, ela é profundamente subjetiva. Isto é, a própria escolha dos textos a serem lidos, o fato de ser a escola a instituição responsável formação leitora, a existência de um cânone, tudo são marcas sociais da leitura, as quais, de um modo ou de outro, fazem parte da construção e da performance do leitor. Por outro lado, cada sujeito terá um percurso muito singular diante das obras lidas, na medida em que tece seu modo de lidar com a leitura e com o lido.

Para Jouve, a subjetividade é um fator tão essencial na condução dos processos de leitura e de formação leitora que a metodologia proposta por ele parte desse aspecto para a abordagem da literatura na escola. Jouve (2013) propõe que o trabalho com a leitura do texto literário seja iniciado pela apropriação pessoal, subjetiva, do aluno em relação ao texto. Numa etapa seguinte, após o aluno expor seu contato mais pessoal com a obra, ele deverá voltar ao texto e checar em que medida o primeiro impacto da obra se sustenta diante de uma leitura mais minuciosa, quase analítica. Esse é o momento em que o estudante refina sua performance leitora por meio de uma regulação entre os sentidos oriundos da obra e aqueles levados do sujeito a ela. Trata-se de um processo de negociação simbólica, de diálogo entre olhares, concepções, verdades, descobertas. O processo analítico da obra, portanto, ampara-se na leitura institucionalizada, em vez de partir dela. Torna-se, também, mais um sentido a se negociar no trabalho da leitura, mais uma voz e não a única ou a mais relevante. A leitura do aluno, nesse sentido, assume um estatuto de respeitabilidade, de ação efetiva, de integração ao diálogo.

Por fim, enquanto terceira etapa da proposta de Jouve (2012), o aluno deverá retornar a si e buscar compreender o valor da obra para si, isto é, o que aprendeu com ela, em que medida ela o impacta e passa a fazer parte do seu repertório, de sua experiência de leitura e de vida.

A essa perspectiva de lidar com a obra, aliamos a proposta de Colomer (2007) de leitura, na qual os alunos compartilham entusiasmos, interpretações, dificuldades. O trabalho de compartilhamento da leitura se dá por meio da negociação entre os leitores de uma mesma obra ou de obras distintas. O debate sobre as leituras, a exposição dos modos particulares de exploração e compreensão dos textos, quando colocado numa posição de destaque na sala de aula, pode conduzir à formação de comunidades leitoras, nas quais o trabalho com o texto, por meio da discussão, pode atingir um lugar de importância que repercutirá efeitos não apenas para os resultados escolares imediatos (a nota), mas para a própria vida e desenvolvimento do leitor em formação.

Diferentemente do que criticamos antes no trabalho que observamos ser comum nas escolas brasileiras de ensino fundamental, as propostas de Jouve e de Colomer convocam o leitor a, ele mesmo, expressar sua própria voz. Elas buscam, assim, um corpo leitor capaz de expressar sua relação não menos corpórea com as obras e com o processo de ler, já que, no corpo-a-corpo do debate entre leitores e entre leitor e obra, olhos, ouvidos, respirações, atravessamentos e extravios de toda ordem invadem o e evadem dos corpos. Corpos desejantes, desejosos de um outro, seja livro, voz, obra, silêncio.

Adensando a problematização até aqui realizada, incluímos na discussão a pertinente interpelação de Andruetto no que diz respeito à necessidade de levar obras “difíceis” para a leitura dos jovens. Trata-se, segundo a autora, de apresentar aos leitores em formação textos que os desloquem de suas posições, que os façam se deparar com universos distintos dos seus, que os levem a reflexões complexas e, portanto, que os conduzam a um amadurecimento como leitores e como seres humanos.

Ter em conta que a leitura é um fenômeno complexo levou-nos a refletir sobre como efetivar tal complexidade na formação do leitor. A proposta de Jouve, aliada à de Colomer e amparada no pressuposto da dificuldade de Andruetto constituiu a elaboração de um trabalho de leitura que apresentamos a seguir, não como modelo,

mas como performance a ser apreciada, lida, mais do que seguida ou assumida por outrem.

2. A LEITURA DE “CORISCO”, DE LUIZ VILELA

O objetivo da oficina ministrada foi proporcionar aos participantes uma experiência de leitura orientada segundo a proposta de Jouve, já mencionada neste artigo. Entretanto, por se tratar de uma atividade realizada com estudantes de licenciatura, pós-graduandos e professores de língua portuguesa, procedeu-se, inicialmente, na apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que conduziram, em seguida, a prática de leitura.

Para a atividade de leitura orientada, foram selecionados dois textos, um conto e um poema, de autores brasileiros contemporâneos: “Corisco”, de Luiz Vilela, e “Cadáver”, de Ricardo Azevedo. Entretanto, como o andamento do trabalho se alongou mais que o previsto, realizou-se apenas a leitura de “Corisco”, a qual será aqui relatada para efeito de avaliar também os resultados da experiência.

A partir de nossa experiência e reflexão teórico-metodológica, temos por princípio orientar e realizar toda prática de leitura orientada calcada em um cuidadoso trabalho prévio de análise da obra a ser lida, o qual apresentamos a seguir.

“Corisco”, apesar de se tratar de um conto curto e de linguagem bastante cotidiana, constitui-se por um refinado trabalho de composição literária. Alguns elementos de sua construção se destacam mais fortemente, e, neles basearemos uma pequena exposição e comentário antes de apresentar a atividade de leitura orientada.

De enredo simples e narrador intradieético, “Corisco” conta a história de um garoto que, contra a vontade do pai, ganha um cachorro de presente em seu aniversário. O animal passa a conviver com a família, vinculado, paradoxalmente, ao pai da criança. No clímax da narrativa, Corisco adoece e morre, e a família volta ao estado inicial sem a presença do cachorro. Ao longo da narrativa, porém, observa-se que o cão não é elemento central, funcionando apenas como instrumento na construção

do olhar do garoto em relação a seu pai. É Corisco ou sua morte que fazem o menino perceber um pai sensível, que rejeitava o animal, não por representar gasto e desvio da rotina familiar e de trabalho, mas por não suportar a inevitável perda do ente querido.

O texto, rico em detalhes metonímicos que evidenciam uma cultura patriarcal, permite diversas interpretações, a partir de variados caminhos de análise. Consideramos, em nossa leitura preparatória para a oficina, algumas possibilidades: o uso frequente do discurso indireto livre como marca da voz do narrador e da organização dos acontecimentos a partir de sua experiência subjetiva, a ponto de, em certos momentos, assumir em sua voz a fala das demais personagens; a relação entre o menino e seu pai sempre intermediada pelo protagonismo silencioso da mãe, afirmando assim a falência velada do discurso patriarcal; o papel de Corisco como deflagrador da alteração da visão de mundo do narrador.

Nesses termos, entendemos que a temática de “Corisco” extrapola o regionalismo rural, como se poderia supor tendo em vista que tudo se passa no ambiente da fazenda. Também entendemos o texto que não se limita à abordagem da infância, às perdas que constituem o caminho para o amadurecimento ou algo desse jaez. Em nossa análise, consideramos que “Corisco”, ao entrar no ambiente da família, promove significativas alterações, as quais são notadas pelo narrador, porém sempre conduzido pelo olhar materno. É a mãe quem cria estratégias para que o pai “aceite” o cachorro. E é ela também que sinaliza ao filho o discreto choro do pai, quando, tempos após a morte de Corisco, o chefe da família reafirma sua indisposição em ter animais de estimação.

Corisco, nesse sentido, não tematiza a narrativa, sendo mero instrumento para que se desencadeie todo um processo de revisão do lugar discursivo do homem na sociedade, lugar de sujeição, de não autorização da expressão da sensibilidade e do afeto. Corisco atravessa o ambiente da família tradicional, põe a nu suas fragilidades, mas revela forças – no caso da atitude sempre presente da mãe – e possibilidades de mudança, na medida em que, ao menino que chora sem autorização, é possibilitada a visão sensível e generosa para o pai por meio da sabedoria discreta da mãe.

O conto, assim, expõe a fragilidade da família tradicional, mas conduz para uma perspectiva de transformação, centrada nas figuras da mulher e da criança como peças chave nessa passagem.

Levar “Corisco” para uma leitura que baseia sua metodologia em percursos subjetivos e afetivos requereu a análise prévia. Entretanto, a performance leitora com alunos parte de outros pontos. Inicialmente, antes da leitura, como que num tipo de “isca falsa”, colocou-se a questão: “quem já teve animal de estimação?”. Diante das respostas positivas, outra questão se apresenta: “Como seus pais encaravam isso? Permitiam? Gostavam? Reclamavam?”.

Após o compartilhamento das experiências com animais de estimação, nas quais o afeto foi amplamente trazido à tona, procedeu-se a leitura em voz alta do conto. Ao final do procedimento, aguardou-se que os leitores se colocassem espontaneamente em relação ao lido.

Os comentários decorrentes da primeira leitura foram variados, porém todos eles muito fortemente ligados às experiências com animais de estimação ou focalizando o drama da morte de Corisco. Tal situação foi contornada com a questão motivadora para reflexão sobre o conto: “o texto é sobre bichos de estimação?”, a partir da qual, o compartilhamento começou a mudar de direção. As apreciações sobre a obra passaram, então, a lidar com outras temáticas: cultura patriarcal, masculinidade tóxica, infância, medo da morte, processo de amadurecimento, afeto, não-ditos.

Ao longo do processo de compartilhamento das impressões, o procedimento de mediação indicava aos alunos a necessidade de retornar ao texto como forma de buscar elementos da materialidade linguística para justificar ou apoiar as primeiras interpretações. Por se tratar de um trabalho exclusivamente oral e compartilhado com todo o grupo envolvido na oficina, as impressões e retomadas de trechos da obra que eram feitas pelos participantes alimentavam uma expansão das reflexões múltiplas sobre o texto, numa construção coletiva de negociação de sentidos.

Ao final do trabalho de leitura, foi realizada uma avaliação do processo, buscando-se refletir sobre os ganhos dessa metodologia em detrimento dos

questionários com respostas únicas ou as atividades individuais e sem espaço para o leitor assumir e compartilhar seu papel interpretativo.

Não diferente de outras situações em que se sugerem metodologias ativas, na oficina também se questionou a efetiva possibilidade da leitura compartilhada e aberta ao posicionamento subjetivo numa real sala de aula, com todos os seus problemas de superlotação, indisciplina e precariedades de toda ordem que grassam na escola pública.

Diante disso, temos algumas sugestões, já experimentadas por alunos-estagiários com resultados positivos. A divisão da sala e pequenos grupos é uma possibilidade para lidar com uma situação mais concreta de organização de sala de aula. Entretanto, parece-nos que, mais importante que “controlar” o aluno seja dispor-se a ouvi-lo, conhecê-lo, para melhor selecionar obras que possam impactá-lo positivamente. Buscar textos “difíceis”, como sugere Andruetto, mas capazes de enlaçar o aluno a ponto de superar quaisquer barreiras para poder fruí-lo. Textos importantes, mais ao aluno que ao professor ou aos que determinam o que é ou não importante na escola.

Para finalizar, é fundamental ter em conta que há significativas diferenças entre formar leitores e ensinar literatura. A principal delas, parece-nos, está no fato de que a formação de leitores se conduz de modo que o leitor em formação se percebe como peça essencial em todo o processo, acima do texto, porque, ao cabo, quem vai de um lugar ao outro, num caminho sem volta, é o sujeito-leitor.

3. REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Ed. Sesc São Paulo, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: ALAMEDA, 2013, p. 53-65.