

ANAIS DO III ENCONTRO DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA



**65ª FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE
15 DE NOVEMBRO DE 2019**



ANAIS DO III ENCONTRO DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
65ª FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE - 15 DE NOVEMBRO DE 2019
ISSN

Organizadoras:

Ana Paula Cecato de Oliveira

Sandra Beatriz Salenave Brito

Revisão:

Daniel Rodrigues Affeldt

Diagramação:

Elisângela Mota Pires

ANAIS DO III ENCONTRO DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

65ª Feira do Livro de Porto Alegre

Porto Alegre, 15 de novembro de 2019.

Realização:

Instituto Federal Sul-Riograndense – Campus Camaquã

Câmara Rio-Grandense do Livro

Apoio:

Livraria Paulinas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Elisângela Mota Pires – CRB 10/2314

028.9 Encontro de práticas de mediação de leitura (3. : 2019 :
E56 Porto Alegre, RS).
 Anais do III Encontro de práticas de mediação de leitura
 [recurso eletrônico] / Ana Paula Cecato de Oliveira,
 Sandra Beatriz Salenave Brito ; Revisão: Daniel Rodrigues
 Affeldt ; Diagramação: Elisângela Mota Pires. – Camaquã :
 IFSul, 2019.
 133 p.
 ISSN:

1. Incentivo à leitura. 2. Jovens - Livros e leitura. 3. Literatura –
Estudo e ensino I. Oliveira, Ana Paula Cecato de. II. Brito,
Sandra Beatriz Salenave. III. Affeldt, Daniel Rodrigues.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: AFETO, GENEROSIDADE E CIDADANIA.....	04
---	----

DEPOIMENTOS

MANUEL FILHO.....	08
MARIE ANGE BORDAS.....	09
SELMA MARIA.....	10

ARTIGOS

CAFÉ COM LIVROS: FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS.....	12
TESOUROS DE PAPEL: APROXIMANDO A UNIVERSIDADE DA SOCIEDADE.....	26
GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA.....	39
AULAS DE LÍNGUAS INTEGRADAS: PRODUZINDO STORIESTELLING NO INSTAGRAM.....	61
VISITA LITERÁRIA: OUVIR, IMAGINAR E LER.....	72
MEDIANDO A LEITURA PARA CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES AUTISTAS.....	82
DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA: QUANDO QUEM CONTA A HISTÓRIA É UMA DRAG QUEEN.....	94
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: LIVRO NA MÃO, VÍDEO NA TELA	110



MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: GENEROSIDADE, AFETO E CIDADANIA

OLIVEIRA, Ana Paula Cecato de¹

BRITO, Sandra Beatriz Salenave²

O mediador de leitura é, em primeiro lugar, um leitor experiente que, em vários momentos de sua vida, foi tocado pela palavra literária, e sente a necessidade de compartilhá-la com outros leitores. A ação mediadora da leitura nasce como um ato de generosidade e de afeto pelos livros e pelos leitores, e se efetiva nos encontros e reencontros com a literatura. Tais constatações se afirmam na leitura dos relatos dos participantes das três edições do Encontro de Práticas de Mediação de Leitura Literária na Feira do Livro de Porto Alegre, que compõem esta publicação.

O evento, realizado desde 2017, na programação da Feira do Livro de Porto Alegre, oferece um momento de formação de mediadores de leitura, com a palestra de um autor de literatura (já ministraram palestras os autores Maria Ange Bordas, Selma Maria e Manuel Filho) e um painel de relatos de experiência de mediadores de leitura de várias regiões do Rio Grande do Sul, que se inscreveram previamente para a comunicação oral. Nos dois primeiros anos do evento, houve também a apresentação de pôsteres. O público que acompanha a atividade é composto por professores, estudantes, bibliotecários, autores, e outros interessados na área da mediação de leitura. Essa ação tem nos revelado a efervescência de iniciativas que ocorrem em diferentes espaços - escolas, universidades, bibliotecas, centros culturais, parques, associações de bairro - mesmo com todas as adversidades enfrentadas por aqueles que acreditam na leitura literária como ferramenta de intervenção social.

Ao colocarem a literatura na centralidade de uma prática humanizadora dos sujeitos, os autores-mediadores de leitura trazem reflexões importantes para quem atua junto aos leitores: como formar sujeitos críticos e interventores de sua realidade, como possibilitar o acesso ao livro em espaços de vulnerabilidade econômica e social, como dinamizar as estratégias de leitura, como desenvolver o letramento literário de forma integrada e interdisciplinar, como

¹ Mestre em Letras e professora de Língua Portuguesa e Inglesa do IFRS – Campus Rolante. E-mail: ana.oliveira@rolante.ifrs.edu.br

² Doutora em Letras e professora de Língua Portuguesa e Espanhola do IFSul – Campus Camaquã. E-mail: sandra.brito@camaqua.ifsul.edu.br



respeitar as diferenças e as diversidades que nos constituem. Vejam quanta coisa pode ser a literatura: ela é o que nós fizemos com ela!

Não se trata de uma condição ingênua de acreditar que a literatura possa salvar as pessoas e o mundo, mas que, através dela, o leitor possa escavar sentidos para sua própria existência através do reconhecimento de outras existências, como afirma a promotora de leitura colombiana Yolanda Reyes:

E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros. (REYES, 2012, p.28)

A literatura possibilita, através de um imaginário de seres, cenários e pontos de vista, o deslocamento do leitor para discussões de temas e de vivências que dialogam com sua subjetividade, seja para seu autoconhecimento ou para o reconhecimento do outro. Dessa forma, o discurso literário fomenta o debate plural e democrático das ideias, fazendo com que a experiência da leitura se potencialize na coletividade. Ao lermos e discutirmos a literatura em comunidade, todos têm suas vozes, histórias e repertórios acolhidos, mas também são instigados a se mobilizarem para outras leituras, talvez até mais desafiadoras, intervenções essas conduzidas pelo mediador de leitura literária.

Por todo o mosaico de experiências aqui apresentadas, faz-se necessário dizer a atuação do mediador de leitura é um compromisso social e cidadão. Como afirma Antonio Candido, a literatura deve ser um direito humano e alienável. Atravessados pela fruição da literatura, somos convocados a participar da construção de uma sociedade mais justa e solidária, que lute contra qualquer forma de discriminação e de desigualdade.

Como já prenuncia o título da obra de Neves *et al.* (2003) *Ler e escrever*: um compromisso de todas as áreas, sabemos que este não é um papel exclusivo do professor de língua materna, e essa já é a realidade de tantas escolas e demais espaços educativos. Nesses três anos, os relatos de experiência foram bastante diversos, muitos utilizavam as ferramentas mais cotidianas, tendo como foco a voz e a obra, enaltecendo as pessoas envolvidas neste encontro com as palavras. Outros traziam temas contemporâneos amplos e complexos, que uniram a literatura à tecnologia³, à sustentabilidade⁴, ao cinema[3], aos jogos.

³ Como o desenvolvimento do aplicativo “mapa da leitura”: <http://www.mapadaleitura.com.br/>

⁴ Biblioteca Ecológica Infantil Maria Dinorah.
https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smam/default.php?p_secao=211



Foram muitos os gêneros escolhidos, quadrinhos, contos, poemas. Diversos relatos que valorizavam o espaço da biblioteca escolar e comunitária, e como este ambiente pode se unir a inúmeras ações do cotidiano escolar para promover o hábito da leitura. Aprendemos sobre acessibilidade e diferenças, conhecemos práticas relativas à surdez⁵ e ao autismo, refletimos sobre gênero e diversidade. Lembramos de todos os públicos, desde os leitores menores, antes do período da alfabetização, até os mais experientes, sexagenários. Afinal, como nos lembra a todo momento Manuel Filho, não há idade para começar a ser leitor ou escritor⁶.

Diversas formas de ler o mundo estiveram presentes nestas narrativas palpáveis, que impulsiona os sentidos⁷, já que a leitura não se resume à codificação, instiga as emoções, mobiliza o simbólico. E nesse decurso, como declara Selma Maria, ver apenas não basta é preciso ressignificar os objetos, as pessoas, os lugares⁸. Já elucidava Maria Helena Martins, em *O que é leitura* (BRASILIENSE, 1988, p.8) “às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado. (...) Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo”.

E nessa atribuição de sentidos, não há respostas prontas, únicas, corretas. São vários os caminhos que levam os leitores ao livro, mas certamente, este percurso é mais prazeroso quando se tem um mediador que nos dá a mão. Muitas vezes, a lembrança tão doce da leitura remete ao cheiro da infância, com familiares afetuosos e brincalhões que nos mostravam todo um universo a descobrir, através das páginas, das cores, das vozes e das emoções. Por outras, essa recordação passa pela sala de aula e um profissional dedicado, que nos fisgava e não nos permitia tirar a atenção da magia que envolvia todo o ambiente. Pode ser que o nosso mediador tenha sido um amigo que nos convenceu⁹ ou obrigou a ler tal livro para poder discuti-lo com alguém. Enfim, são inúmeras as situações em que podemos dividir nossas experiências leitoras, e é tão mais agradável quando esse processo se efetiva no coletivo.

⁵ Saiba mais em: <https://ensino.digital/blog/o-incentivo-a-leitura-para-surdos-atraves-do-turismo-cultural>.

⁶ Sobre o livro *Idosos Letrados*: <https://rduirapuru.com.br/geral/%EF%BB%BFcoordenadoria-do-idoso-lanca-mais-uma-edicao-do-livro-idosos-letrados/>.

⁷ BECKER, Caroline Valada. **Mala pronta**: livro livre. Porto Alegre: O livro é um convite?, 2018. Disponível em: <https://carolvalada.wixsite.com/literaturanocapufgrs/post/mala-pronta-livro-livre>. Acesso em: 02 jun. 2020.

⁸ CONHEÇA o projeto Recontando a Cidade, um dos vencedores do 7º Prêmio RBS de Educação. Porto Alegre: ZH, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/11/conheca-o-projeto-recontando-a-cidade-um-dos-vencedores-do-7o-premio-rbs-de-educacao-ck31rht9700rh01mqbhgupr6h.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

⁹ XAVIER, Andréa. **Um grupo de estudantes está estimulando o gosto pela leitura no RS**. [S.l]: Criativos na escola, 2020. Disponível em: https://criativosdaescola.com.br/um-grupo-de-estudantes-esta-estimulando-o-gosto-pela-leitura-no-rs/?fbclid=IwAR1oRBSGzMnebIqnLXiTQU1PStATtyBWh39jCSNSMBaYu0rvo_L96e1GGEQ. Acesso em: 02 jun. 2020.



O mediador de leitura é aquele que aproxima, de forma sensível e técnica, o livro, a leitura e a literatura de seus leitores. Ainda que não exija formação acadêmica, a prática da mediação de leitura é nutrida pela troca de experiências com outros agentes e com outras iniciativas na área, que permite a atualização de conhecimentos. Paulo Freire já ensinava que ninguém ensina nada a ninguém, mas que as pessoas também não aprendem sozinhas. E se os homens se educam entre si, mediados pelo mundo, este mundo contém a literatura, assim como ela está contida nele. É encantador poder ouvir e ler sobre tantas experiências exitosas que renovam as crenças no poder transformador da leitura.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt e Outros. **Ler e Escrever Compromisso de Todas as Áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.



O mundo é repleto de informações e, conhecê-las, pode fazer grande diferença na vida de todos nós. Por milênios, raros foram os privilegiados que puderam acessar a linguagem escrita e, até mesmo presencialmente, missas costumavam ser rezadas em latim, língua que poucos compreendiam. Atentos a esse exemplo, é possível constatar como se define a dominação cultural, social ou econômica.

Conhecimento é tudo e quanto mais democrático for, melhores chances teremos de inclusão.

Mediar a leitura é compreender de forma ampla as pessoas com quem queremos interagir. Reconhecer e respeitar o repertório dos ouvintes de maneira que, ao contactá-los, possamos aprender conjuntamente.

Tendo esses aspectos em vista, será viável avaliar como apresentar a palavra escrita a qualquer pessoa. A escolha do livro, assim, deixa de ser aleatória para se tornar adequada. Uma obra que possa ser reconhecível terá maior interesse em despertar o gosto pela leitura, o prazer.

Finalizo esta breve explanação com um caso verídico: Uma mediadora de leitura do projeto Caixa de Cultura, do SESI-SP, decidiu levar livros a trabalhadores de um canal. Em um primeiro momento, a recepção não foi a desejada e, portanto, ela perguntou a eles qual gênero literário prefeririam ler. Então, timidamente, lhe informaram que gostariam de poesia. No encontro seguinte, ela levou os exemplares pedidos, que foram prontamente abraçados. E, havia uma boa razão: os trabalhadores queriam oferecer poemas às suas namoradas.

As portas da leitura são muitas, as da mediação, também. Basta ter a disposição e a curiosidade para encontrar as chaves certas. Todas elas se abrirão.

Manuel Filho

Escritor e palestrante do III Encontro de Práticas de Mediação de Leitura Literária.



*Somos todos concreto
Tem que decidir
Se vai ser muro
Ou vai ser ponte.
Emicida*

Nos últimos anos tenho usado muito este trecho do rapper Emicida para abrir palestras e formações. Afinal, o que é um mediador se não um construtor de pontes? Alguém que fomenta interlocuções entre mundos, narrativas, gerações, expandindo horizontes e derrubando muros. Para que de fato estas pontes sejam atravessadas, é fundamental que elas sejam alicerçadas na escuta comprometida, na reciprocidade e no compartilhar apaixonado. No caso da mediação de leitura, temo às vezes que a institucionalização do papel deste mediador com o objetivo de “formar leitores”, possa comprometer a real potência do estar junto a partir da arte, que é simplesmente criar espaços de liberdade e de percepção de si mesmo no mundo. O que conta mesmo é que ao escutar uma estória, ao folhear um livro, ao reconhecer-se num personagem, ao sentir-se escutado e acolhido num comum, o jovem ou a criança à nossa frente sinta um espaço abrir-se na sua vida, um espaço de visibilidade, de prazer e possibilidade só seu, não para se formar leitor, mas para simplesmente formar-SE e perceber-SE indivíduo.

É neste espaço que alguns de nossos jovens interlocutores podem também ser contagiados pela leitura. Oxalá uma leitura maior que a da página, uma leitura de mundo que lhes permita atravessar pontes e quebrar muros.

Marie Ange Bordas

Artista, escritora-ponte e palestrante do I Encontro de Práticas de Mediação de Leitura Literária.



Ser convidada para estar nessa feira para mim já é uma grande alegria. Desde o começo do ano, marco na minha agenda e mês a mês vejo outubro se aproximar, como se esperasse o dia da Criança para ganhar um presente de infância. E é mesmo um presente para a minha criança, pois é na Praça da Alfândega que brinco, me alegro, me alimento de poesia vinda de tantos guris e gurias grandes e pequenas. São muitas gurias e guris que me deixam muito feliz por lá, mas três dessas lindas gurias são as que me convidam para brincar, e de tanto brincar com elas, criamos amizade sincera, de respeito e admiração. Digo que as gurias têm o nome de Sonia Zanchetta, Barbara Catarina e Ana Cecato. O amor que elas sentem pelo livro é tão contagiante e apaixonante que não dá para não se apaixonar por elas. Essa paixão me leva, como já disse a todo ano querer participar dessa festa literária tão bonita e extremamente séria e organizada.

Um de seus eventos é o Encontro de Mediação de Leitura. Foi nesse encontro que descobri que o que eu fazia era também mediação e convite para a leitura. Porque convite para a leitura, começa sempre com alguém ao lado te ensinando a ver e interpretar palavras, frases ditas e não ditas.

Mediação de leitura é mostrar a derme da história, além da epiderme. No processo de mediação de leitura, acontece uma coisa nessa aprendizagem que é como quando conhecemos alguém, somos apresentados. O livro é essa pessoa. Primeiro temos uma relação superficial, tratamos a pessoa chamando pelo nome dela, depois com a intimidade da relação damos um apelido carinhoso à pessoa que gostamos. Mediação de leitura é assim: no primeiro contato com os livros, temos uma relação superficial com a leitura, para depois, quando eles se tornam grandes companheiros, ficamos íntimos dos personagens, a leitura flui e fazemos amor com as palavras.

O que eu apresentei foi esse processo de nome das coisas que depois adquirem apelidos de tão íntima que fico dos objetos que crio. Mostrei meus Objetos Poéticos que coloco outros nomes, dou apelidos, para brincar com as palavras, e despertar uma leitura lúdica cheia de adivinhas, descobertas das camadas das palavras, dos nomes das coisas que viram personagens.

E por que objetos como pás, pentes, caixas de engraxates, óculos são convidados para entrar no universo tão elitizado da leitura no nosso país? Porque, penso eu, esses objetos ordinários, simples do cotidiano de uma casa podem sim fazer essa brincadeira de serem anfitriões para uma aprendizagem mais imaginosa com as palavras, antes de entrarmos em contato com os importantes livros, que para algumas crianças e adultos pode criar um



distanciamento pelo preço ou outros valores que a sociedade dá de não inclusão. O livro para ser lido precisa estar na altura dos brinquedos, assim como os objetos de uma casa precisam estar à mão de quem irá lidar com os afazeres domésticos.

Como dizia Manoel de Barros, é preciso tirar a funcionalidade das coisas e torná-las poetas. Por isso inventei a Ser-pente, uma cobra feita de pentes para tirar o comum fazer de pentear o cabelo, o esperado de um pente para transformá-lo em outro ser, um ser cheio de pentes, que é claro só pode ser uma serpente.

Isso é um jeito de alfabetizar uma criança, brincando com seu universo de palavras trazidas pelas coisas do seu cotidiano, como bem fazia Paulo Freire.

Meus filhotes que hoje já são mais de duzentos objetos que bagunçam as palavras, fazem esse convite de brincar com a já tão brincalhona Língua Portuguesa.

Os Objetos Poéticos que apresentei no Encontro de mediação de Leitura em 2018 são trocadilhos visuais, objetos de se ler, esculturas que revelam nossa cultura brincante brasileira, que tomara não se perca das nossas crianças.

Selma Maria

Escritora e palestrante do II Encontro de Práticas de Mediação de Leitura Literária.



CAFÉ COM LIVROS: FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS

FERNANDES, Emili Fano¹

RESUMO

A leitura é um passaporte para o pensamento crítico, portanto, deve ser usada pela escola como ferramenta para formar alunos que pensem sobre sua realidade, investindo, assim, na criticidade ainda durante o Ensino Médio. Este trabalho apresenta o projeto de extensão Café com Livros realizado no Instituto Federal Farroupilha campus São Borja, o qual visa auxiliar na criação de apreciadores da leitura. Esse projeto tem como objetivo apresentar aos alunos narrativas de autores renomados na literatura, além de problematizá-las, oportunizando o desenvolvimento da criticidade e interdisciplinaridade, através de debates após a leitura. O presente artigo reflete sobre questões de ensino e leitura, que são responsabilidade de toda a comunidade escolar e, principalmente, do professor que atua como mediador e incentivador literário. A discussão desenvolvida demonstra que formas alternativas e inovadoras de formar leitores podem ser eficazes, e que a leitura contribui para a formação dos alunos como cidadãos. Outra contribuição destacada é a criação de um novo projeto que tem como inspiração o Café com Livros.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores. Escola.

ABSTRACT

Reading is a passport to critical thinking. Therefore, it should be used by the school as a tool to train students to think about their reality, investing in criticality even during high school. This work presents the Café com Livros extension project carried out at the Instituto Federal Farroupilha campus São Borja, which aims to help create reading enthusiasts. This project's objective is to present narrative literary works from renowned authors and problematizing them, providing opportunities for the development of criticality and interdisciplinarity through discussions after reading. This article reflects on issues of teaching and reading, which are the responsibility of the entire school community and, mainly, of the teacher who acts as a literary mediator and encourager. The developed discussion demonstrates that alternative and innovative ways of training readers can be effective and also reading contributes to the formation of the students as citizens. Another outstanding contribution is the creation of a new project that is inspired by Café com Livros.

Keywords: Reading. Training readers. School.

Introdução

A leitura é fundamental para a construção pessoal e intelectual do indivíduo e é uma das pautas em debate quando se trata de ensino. É função da escola e do professor mediador desenvolver e cultivar a relação entre o livro e o leitor, por isso práticas que desenvolvam essa ligação são imprescindíveis durante o período escolar.

O ato de ler transporta o leitor para mundos distintos, fazendo-o refletir sobre sua realidade, emoções, representatividade, identificação e comportamentos sociais. Além disso,

¹ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
emilif.fernandes@gmail.com



a linguagem literária que compõe os textos contribui para a ampliação do repertório linguístico do aluno, pois ela é a base para a formação dele e deve ser trabalhada dentro da escola com mediadores que compreendam sua essencialidade, visto que é papel do professor aproximar o aluno do mundo da leitura.

Entretanto, as práticas de leitura literária ainda são usadas de forma inadequada e ultrapassada nas escolas, por isso a leitura se torna inimiga do aluno, que passa a ter uma visão negativa desse processo. Para Magda Soares (2009) a leitura muitas vezes é usada como utensílio para ser uma base conteudística, buscando somente observar e estudar a gramática e a periodização, deixando de lado a análise das obras, debates e reflexões acerca dos conteúdos narrativos e estruturais dos textos. Assim, entende-se que a escola deve mediar a leitura de uma forma inovadora que interesse o público leitor.

É importante refletir a relação entre professor leitor e a formação do aluno leitor, “diversas pesquisas sobre leitura no Brasil apontam que grande parte dos professores não são leitores, o que prejudica o seu trabalho com a leitura, pois não é possível estimular algo que não se pratica”. (DA SILVA, 2016, p.12). Logo, professores leitores têm mais chances de estimular os alunos quanto à leitura. Um exemplo atual de esforços nesse sentido é o projeto de extensão Café com Livros, que teve início em 2013 a partir da iniciativa de um grupo de professores leitores, o qual notou a necessidade de uma prática mediadora que contemplasse a leitura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, Campus São Borja – RS, local onde foi realizado.

Entende-se que práticas que fujam do modo tradicional de refletir sobre leitura e literatura são essenciais no processo de formação do aluno. Buscando contemplar a leitura e a formação de leitores literários que possuam prazer em ler, entendendo as dimensões e a importância desse processo, o objetivo desse trabalho é proporcionar uma discussão sobre o projeto que, com uma metodologia diferenciada, conseguiu e ainda consegue cativar alunos e servidores leitores, motivando-os pelo gosto da leitura literária.

O projeto tem como objetivo mostrar ao aluno e a comunidade que a leitura é e pode ser prazerosa. Busca também estimular a interdisciplinaridade e o gosto pelo pensamento crítico, ou seja, não é somente ler, decodificar, o que está escrito e sim pensar e problematizar questões que compõem a obra literária. O que está escrito condiz com a realidade que vivemos? Levando em consideração o período em que o texto foi escrito, há relações entre a obra e o contexto histórico? Quais as reflexões que o tema abordado no livro e/ou conto suscita no leitor? Esses são alguns dos inúmeros questionamentos que tivemos ao longo dos oito anos da realização do projeto.



2 Metodologia

O projeto Café com Livros é desenvolvido desde o ano de 2013, estando em 2020 no início de sua 8ª edição. Visa a participação de alunos, servidores e comunidade externa, buscando transformá-los em leitores e disseminadores da leitura literária, entendendo e valorizando o ato de ler. Acreditando ser possível mudar a visão da comunidade sobre a leitura, que ainda é vista como complexa e cansativa, já que é trabalhada em sala através de práticas tradicionais que não mais estimulam o leitor.

O projeto consiste na leitura e debate de obras literárias de cunho narrativo. São lidos romances ou contos de autores representativos da literatura local, regional, nacional e estrangeira. Com encontros quinzenais, o projeto cativa a comunidade, levando-os a refletir sobre leitura e literatura no contraturno da Instituição.

O IFFar - SB possui dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo Técnico em Eventos e Informática, e também cursos de graduação, por isso o horário escolhido para as atividades é o contraturno: das 17h às 19h, para que o maior número de alunos possa participar. Além disso, há no campus outros projetos que abrangem as áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, que complementam a formação do discente e oferecem horas complementares. Por isso, ao final de cada ano letivo há certificação da participação do aluno no projeto. O Café com livros já foi caracterizado como uma prática de Ensino, voltado somente para o público do IFFar, e agora é extensionista, abrangendo a comunidade em geral.

São realizados dois encontros a cada mês. Quinzenalmente, os participantes se reúnem para discutir sobre as obras, que são previamente selecionadas pelos professores organizadores. Nos dois primeiros encontros, o gênero literário debatido é o conto e, no segundo, o romance.

Quando é feita a leitura de romances, a escolha é realizada através de uma votação no grupo do Facebook, assim, os professores escolhem três livros e dão a opção de preferência aos alunos. Depois de votado, o livro é disponibilizado ao menos um mês antes, para que todos os participantes tenham tempo suficiente para realizar a leitura. Além disso, no dia do encontro é feito pelos professores organizadores, que são licenciados em Letras, um resumo da obra, para contextualizá-la e também situar os participantes quanto ao autor, período literário e contexto histórico.

Quanto aos contos, eles também são disponibilizados antes da data prevista para quem quiser fazer a leitura prévia, mas são sempre lidos durante os encontros por possuírem



menos páginas. As obras, geralmente, possuem exemplares na biblioteca da Instituição e/ou na Biblioteca Pública de São Borja.

A metodologia usada nos últimos anos ocorre a partir da leitura de contos e romances selecionados, tendo como base temáticas que norteiam a escolha das obras. Assim, agrupa-se uma seleção de leituras que possuam temas em comum, para que se crie um espaço reflexivo organizado, seguindo uma linha de pensamento. Ao longo do projeto, algumas das temáticas escolhidas foram: amor, amizade, violência, morte, clássicos da literatura, clássicos da literatura brasileira, mulheres escritoras, livros que viraram filmes, realismo fantástico, nobel de literatura, distopia, jornalismo e literatura.

Ao final de cada encontro é feito um debate em relação a obra literária para que os alunos possam partilhar suas vivências literárias, suas ideias e reflexões pois “cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá sentido mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20). Nesse sentido, as ideias debatidas auxiliam no processo de aprendizagem e na noção de mundo partindo da interdisciplinaridade, já que as discussões perpassam a área das linguagens, ciências humanas, psicológicas, etc. Zotz (2010, p.19) afirma que

A leitura contribui de forma decisiva, para preencher essa lacuna na formação do ser humano. Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Propicia o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos.

Um dos objetivos do debate é proporcionar ao participante um ambiente onde seja agradável compartilhar ideias e olhares acerca da mesma temática, fornecendo um espaço onde a cultura do pensar possa ser desenvolvida. Assim, ao mesmo tempo em que acontece a discussão, os participantes podem beber um café, por isso o nome do projeto. O objetivo é recriar o espaço dos Cafés do século XVIII, onde eram discutidos assuntos sobre literatura (Figura 1).



Figura 1: Espaço destinado ao Café



Fonte: arquivo pessoal

Para a divulgação do projeto, utiliza-se as mídias digitais como aliadas a esse processo. O projeto possui uma página no *Facebook* intitulada “Café com Livros”, onde são postadas fotos e convites dos encontro (Figura 2 e 3). Ainda nessa rede social, há o grupo privado do projeto, onde são feitas enquetes, compartilhadas reportagens sobre leitura e literatura e avisos pontuais. O *Instagram* e o *Twitter* foram escolhidos como meio de divulgação em 2019, por entender que são meios extremamente próximos do público. E ainda, há o grupo no *Whatsapp* para uma melhor comunicação, quase imediata.

Figura 2: Página no *Facebook* do projeto.



Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 3: Divulgação do encontro no *Facebook*.



Fonte: arquivo pessoal

3 Café com Livros: história, eventos e participações

O Café com Livros passou por modificações desde sua primeira edição. Em 2013, havia vagas limitadas, por conta do espaço reduzido. Neste ano, o projeto foi executado durante duas semanas seguidas, com encontros diários e leitura apenas de contos. No ano de 2014, foi feita a leitura de romances e novelas, e teve a duração de cinco meses, com encontros quinzenais, sendo o primeiro de cada mês destinado a monitoramento de leitura e o segundo ao debate. A partir da segunda edição, o programa recebeu fomento do governo, assim, foram selecionadas bolsistas para auxiliarem os coordenadores na organização, cabendo a elas a responsabilidade de organização do espaço, divulgação, relatórios, etc.

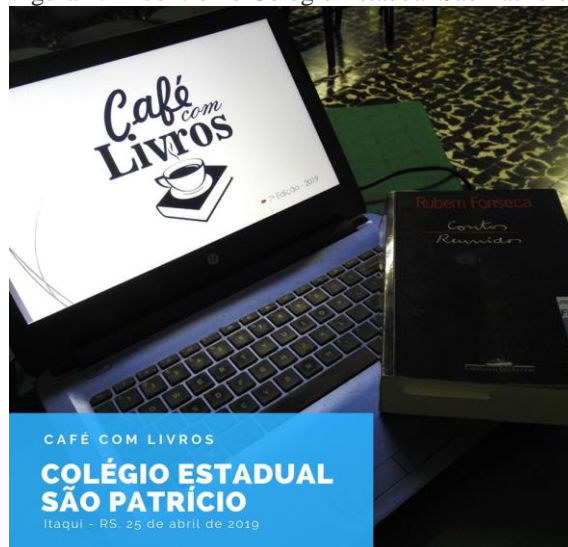
Nos anos seguintes, houve a mescla entre contos e romances. O projeto acontece na biblioteca do Instituto Federal Farroupilha, escolhida por entender-se que práticas que incentivam a leitura competem também à biblioteca da instituição. Além disso, habituar o aluno a ir à biblioteca é fundamental para o aumento na retirada de livros.

O projeto veio conquistando seu espaço na instituição e é aliado à formação de leitores literários. O público em seu primeiro ano de edição limitou-se a 25 vagas devido ao



espaço reduzido da época. Em 2014 e 2015, houve 50 inscritos em cada edição; em 2016, contamos com 102 inscritos; em 2017 tivemos 108 inscrições e um público médio de 80 participantes em cada encontro. Nos anos de 2018 e 2019, além do público inscrito na Instituição Federal, foi feita parceria com duas escolas públicas da região: o Colégio Estadual São Patrício (Figura 4), na cidade Itaqui, cerca de 75km de São Borja e na Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário, na cidade sede do projeto (Figura 5).

Figura 4: Encontro no Colégio Estadual São Patrício.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5: Encontro na Biblioteca da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário.



Fonte: arquivo pessoal

Como ações de extensão, o projeto desenvolveu atividades que envolveram diretamente a comunidade. A participação na Feira do Livro de São Borja serviu como divulgação e buscou incentivar a leitura. Para isso, foram distribuídos copos de café com



frases retiradas de livros (Figura 6) e feitas plaquinhas de incentivo à leitura, para que os visitantes da feira pudessem tirar fotografias, que foram postadas na página do projeto no *Facebook*. Em 2017, o Café com Livros participou de uma ação global realizada na Feira da cidade, intitulada *Letters of Love*, uma ação global que consistia em fazer fotos ou escrever mensagens positivas de final de ano que seriam encaminhadas para países em situação de conflito (Figura 7).

Figura 6: Café com Livros na Feira do Livro de São Borja em 2016.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 7: *Letters of Love* na Feira do Livro em 2017.



Fonte: arquivo pessoal

Além disso, nos anos de 2016 e 2017, foi realizado o Sarau Literário (Figura 8), espaço dentro da instituição destinado à práticas artísticas. Dessa forma, os alunos eram convidados a fazer apresentações musicais, teatrais, recitar poemas, entre outras intervenções



artísticas. No ano de 2016, aconteceu o “Bate-Papo Literário com o escritor Rodrigo Bauer” (Figura 9), poeta local e o “Bate-papo literário com o professor e Escritor Marcelo Rocha” (Figura 10), autor do livro *Ensaio sobre o não e outros fracassos*. Esse contato com o autor foi um momento de reflexão sobre autoria, criação, leitura e literatura.

Figura 8: Divulgação do Sarau Literário.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 9: Bate-Papo Literário com o escritor Rodrigo Bauer.



Fonte: arquivo pessoal



Figura 10: Bate-papo literário com o professor e Escritor Marcelo Rocha.



Fonte: arquivo pessoal

4 Resultados

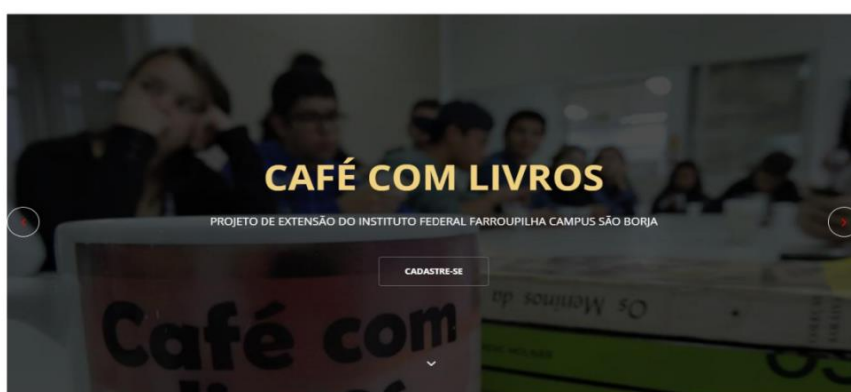
De acordo com Silva (2009), ser um leitor crítico não é um dom apenas, e sim um aprendizado e, por isso está ao alcance de qualquer pessoa. Ao longo desses sete anos passaram pelo projeto, em média, 500 participantes: alunos, servidores e comunidade externa, que contribuíram e ainda contribuem para o sucesso do Café com Livros. Esse número de pessoas é formado por indivíduos de 14 a 50 anos, cursando o Ensino Fundamental, Médio, Técnico, Ensino Superior e Pós-graduação. Assim, entendemos que o público é formado por pessoas que acreditam que a leitura crítica está ao alcance de todos.

Em 2020, o projeto foi usado como inspiração para a criação de um outro programa que se assemelha com o Café com Livros e também possui o mesmo nome. Será desenvolvido na cidade de Santa Maria - RS no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM, escola técnica vinculada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica – CEBTT, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Será organizado por três professores do colégio técnico e por uma ex-bolsista do Café com Livros de São Borja, que atualmente cursa Letras.



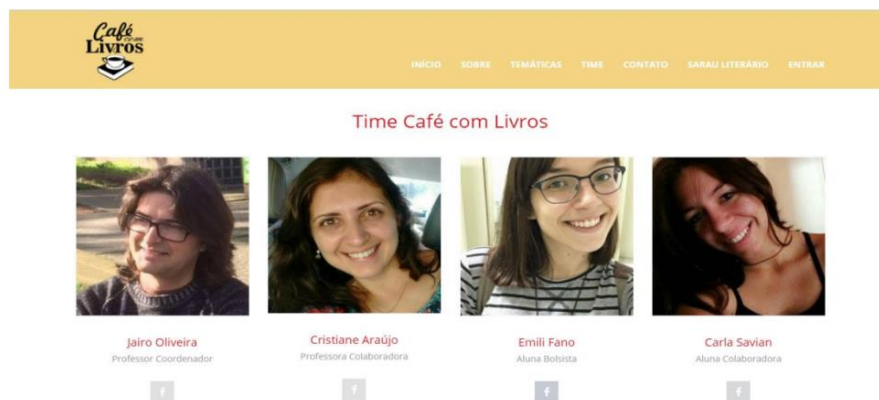
O projeto já foi objeto de estudo de uma Dissertação de Mestrado em 2016, intitulado “Leitura literária na escola e a formação de leitores: contribuições do projeto Café com Livros”. Foi tema, em 2017, do Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna do Curso Técnico em Informática do IFFar, Campus São Borja, que produziu um site para divulgação do projeto, com espaço destinado ao participante, aos coordenadores e à bolsista (Figura 11 e 12). Além disso, no ano de 2018, foi motivação do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna do Curso Técnico em Eventos da mesma instituição.

Figura 11: Área destinada para cadastro dos participantes.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12: Área destinada para coordenadores e bolsistas.



Fonte: arquivo pessoal

Em 2015 o projeto ganhou segundo lugar de melhor apresentação na categoria Extensão através da Mostra de Educação Profissional e Tecnológica - MEPT, realizada pelo Instituto Federal Farroupilha. Em 2018, o Café com Livros recebeu o primeiro lugar na modalidade Integrado - apresentação oral na Semana de Tecnologia, Educação e Ciência - SEMTEC, “Ensino, pesquisa e extensão integrando saberes” realizado pelo Instituto Federal Campus - São Borja.



Além disso, esteve presente em eventos acadêmicos através de apresentações orais e exposição de pôsteres. Com o objetivo de mostrar a metodologia e resultados para pessoas do meio acadêmico, a fim de inspirar professores e alunos, o Café com Livros esteve presente na MEPT e na SEMTEC nos anos de 2014 a 2019; em 2016, na 34ª edição do Seminário de Extensão Universitária da Região Sul - SEURS que ocorreu no Instituto Federal Catarinense – IFC Campus Camboriú e em 2017 no 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão - SIEPE, entre as cidades de Sant’Ana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai. Em 2017, participou da Feira do Livro no I Encontro de Práticas de Mediação de Leitura feira do livro, 2017 (Figura 14).

Figura 14: Matéria publicada pelo Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja em relação a participação da aluna bolsista no I Encontro de Práticas de Mediação de Leitura feira do livro, 2017.



Fonte: arquivo pessoal

4 Considerações finais

A leitura estimula o pensamento crítico e abre espaços para questionamentos sobre a realidade vivida, assim, o leitor possui um olhar reflexivo para todos os assuntos, da política até as relações humanas. Esse processo auxilia na formação intelectual, no desenvolvimento pessoal e profissional.

Para isso, pensar sobre ensino e leitura é necessário, para Cavalcanti (2002, p. 2)



Nunca a questão da formação de leitores foi tão discutida como nos dias atuais, até porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura.

Há necessidade da criação de práticas que incentivem a leitura no Brasil, bem como investimento destinado a projetos e metodologias diferenciadas que buscam a formação de leitores. Para tanto, é fundamental mediadores comprometidos com o papel crucial que é a leitura no desenvolvimento do cidadão.

O projeto de extensão Café com Livros iniciou sua jornada em 2013 por acreditar que a visão da leitura literária pode ser dissociada das práticas tradicionais cristalizadas que vem sendo trabalhadas no âmbito escolar. O projeto obteve sucesso em todas suas edições, possuindo um público com idades e formações distintas, recebendo prêmios e sendo objeto de estudo. Acreditamos na leitura como um momento prazeroso e íntimo entre o leitor e o livro.

Portanto, entende-se que é possível aproximar os indivíduos das páginas, de uma forma dinâmica e diferenciada, favorecendo sempre a reflexão crítica sobre a realidade. Além disso, pessoas que sentem prazer em ler acabam, felizmente, contagiando outros (futuros) leitores. A dissertação de Mestrado que utilizou o Café com Livros como objeto de estudo mostra que

Foi possível constatar por meio dos dados obtidos que em termos gerais, o projeto atendeu às expectativas dos participantes, visto que a leitura durante três anos fez parte da vida de um grupo de alunos e que estes também foram formadores de novos leitores, pois conseguiram levar novos colegas para o debate, além de discutirem as obras não só no âmbito da escola, mas também fora dos muros da instituição. (DA SILVA, 2016, p.139)

Compreende-se, então, que práticas que fogem a obrigatoriedade são eficazes quanto a formação de leitores literários e a formação de espaços suscetíveis ao compartilhamento de ideias. De acordo com Almeida “ler tornou-se uma condição para que o cidadão possa entrar no mundo” (ALMEIDA, 2008, p.37), e essa é a intenção do projeto, auxiliar na preparação do aluno crítico para com o mundo. A mediação literária utilizada no projeto acompanhou a formação e o desenvolvimento literário de cerca de 500 pessoas que passaram pelo mesmo: Café com Livros: prazer em ler, ler por prazer.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de Almeida. **Práticas de leituras para neoleitores**. Curitiba: Proinfantil, 2008.



CAVALCANTI, Joana. **Leitura:** o despertar da Cidadania. 1. ed. Recife, UNESCO, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** Trad.: Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Elisandro. **Projeto Café com Livros participa da Feira do Livro de Porto Alegre.** Santa Maria: IFFar, 2017. Disponível em:
<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sb/item/6949-projeto-cafe-com-livros-participa-da-feira-do-livro-de-porto-alegre?fbclid=IwAR2xP93qlNqUKtVzsEv3DHyl25boUU2hrfbMinC9ulC7pI4Jd3jvGLaHtYU>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DA SILVA, Cristiane Araújo Rapeti. **Leitura Literária na escola e a formação de leitores:** contribuições do projeto Café com Livros. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa: Bagé, 2016. 170 f.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: Org. de EVANGELISTA, Aracy, et al. **A Escolarização da Literatura:** o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, p 17-48, 2009.

ZOTZ, Werner; CAGNETI, Sueli. **Livro que te quero livre.** Florianópolis: Letras brasileiras, 2010.



TESOUROS DE PAPEL: APROXIMANDO A UNIVERSIDADE DA SOCIEDADE

LUCE, Bruno¹

MORO, Eliane Lourdes da Silva²

RESUMO

Este texto consiste na apresentação de um relato de experiência sobre o Projeto de Extensão Tesouros de Papel desenvolvido por alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto teve como objetivo incentivar a leitura no público infantil que se encontra em espaços de vulnerabilidade social, econômica e psicológica. Foram realizadas ações pontuais de contação de histórias e entrega de livros de literatura infantil às crianças participantes do projeto, propiciando aos acadêmicos de Biblioteconomia a oportunidade de atuar em ação extensionista de mediação de leitura. Através de parcerias, o grupo arrecadou livros para estruturar bibliotecas em ONGs e creches comunitárias, e também organizou uma caça ao tesouro em que as crianças tinham que encontrar os livros escondidos. Além das atividades desenvolvidas com crianças, foram criadas *Gelatecas*: geladeiras em desuso que armazenavam livros para estimular a livre troca dos mesmos. As ações realizadas pelo Tesouros de Papel trouxeram contribuições tanto para o público atendido como para os estudantes extensionistas que puderam vivenciar o papel social do bibliotecário mediador de leitura.

Palavras-Chave: Tesouros de Papel. Extensão Universitária. Mediação de Leitura. Vulnerabilidade Social. Contação de Histórias. Gelateca.

ABSTRACT

This text consists on the presentation of an experience report on the Paper Treasures Extension Project developed by the students of the Librarianship Course at the Federal University of Rio Grande do Sul. The project aimed to encourage reading among children who are in areas of social, economic and psychological vulnerability. Punctual actions of storytelling and delivery of children's literature books to the children participating in the Project were carried out, providing the Library Science students with the opportunity to act in an extension action of reading mediation. Through partnerships, the group collected books to structure libraries in NGOs and Community Day Care and also organized a treasure hunt in which children had to find hidden books. In addition to the activities developed with children, *Gelatecas* were created: disused refrigerators that stored books to encourage their free Exchange. The actions carried out by Tesouros de Papel brought contributions both to the public served and to extension students who were able to experience the social role of the librarian who mediated reading.

Key words: Tesouros de Papel. University Extension. Reading Encouragement. Social vulnerability. Storytelling. Gelateca.

¹ Possui graduação em Jornalismo pelo Centro Universitário Metodista (2011) e graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Mestrando do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2020). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: pós-verdade, gelateca, análise bibliométricas e contação de histórias. Contato: brunoflucel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7796-3209>

² Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Chefe Substituta do Departamento de Ciência da Informação (DCI/FABICO/UFRGS) (2017-2018). Coordenadora da Comissão de Extensão (COMEX) da FABICO/UFRGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa LEIA (Leitura, Informação e Acessibilidade) FABICO/UFRGS e IFRS. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Cor@gem: interação, compartilhamento e acessibilidade como processo de inclusão de adolescentes com fibrose cística hospitalizados no Hospital de Clínicas de Porto Alegre-HCPA-RS. Conselheira Federal do Conselho Federal de Biblioteconomia- Sistema CFB/CRB (16ª Gestão e 18ª Gestão). Diretora Técnica do Sistema CFB/CRB (18ª Gestão) -2019-2021. Membro do GT RS/POA de Leitura Inclusiva da Rede Nacional de Leitura Inclusiva da Fundação Dorina Nowill para Cegos-SP. Membro da Coalizão para a Sustentabilidade das Bibliotecas da organização social RECODE representando o DCI/ FABICO/UFRGS. Membro do Comitê Gaúcho de Acessibilidade: Tecnologia e Informação (CGATI). Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1974), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). <https://orcid.org/0000-0003-3649-3671>.



1 Introdução

Em um país com 30% da população composta por analfabetos funcionais³, segundo dados de 2018 do Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), ações de inserção da leitura se tornam ferramentas para o empoderamento de uma sociedade. Moro e Estabel afirmam que “Em uma sociedade que não lê, a conquista da leitura é o primeiro passo para a formação dos valores da sociedade [...]” (MORO e ESTABEL, 2012, p.58). As autoras completam que a leitura proporciona a inclusão e a acessibilidade de maneira justa para o indivíduo, possibilitando o exercício da cidadania para todos. Privar uma comunidade da leitura é marginalizar um grupo de pessoas, negando seus direitos e limitando seu crescimento pessoal. Para amenizar essa situação, ações estão sendo tomadas, como projetos de extensão realizados nas universidades brasileiras.

Assegurado pelo Artigo 207, da Constituição Federal (1988) as universidades devem obedecer aos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim formando o tripé acadêmico no Brasil. Para Da Silva (2011) a extensão é a aproximação entre a sociedade e a universidade, fazendo com que acadêmicos interajam com o mundo que os cerca. Essa aproximação é gratificante para as duas partes que aproveitam a troca de experiências para trazer benefícios tanto para a sociedade como para a pesquisa acadêmica. Com essa percepção agregadora entre sociedade e universidade é concebido o Projeto de Extensão do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Tesouros de Papel. Este projeto teve como objetivo principal mediar a leitura de uma forma lúdica às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, econômica e psicológica.

2 Início

³ Segundo o Inaf (2018) o analfabeto funcional se divide em dois grupos: “**Analfabeto** - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); **Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”.



O “trote” acadêmico é um rito de passagem quando o calouro entra na universidade e é recebido pelos seus veteranos. A forma de boas-vindas para o ambiente acadêmico pode ser integradora ou perpetuar uma relação de poder que inferioriza o recém ingresso, como pontua Almeida Junior (2011). Para estabelecer um novo rito de ingresso, os veteranos do Curso de Biblioteconomia do segundo semestre de 2014 repensaram a maneira como os novos estudantes de 2015 seriam recebidos e idealizaram um Trote Solidário. A ação⁴ foi dividida em quatro partes: recepção dos alunos, doação de sangue para o Hospital Universitário, arrecadação de livros infantis para a Creche Comunitária Piu-Piu e, no encerramento, os recém-chegados deveriam fazer uma contação de histórias para as crianças da Creche.

Para realização das atividades os alunos contaram com a orientação da Professora Eliane da Silva Moro, do Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO). Ainda, foi estabelecida uma parceria com o Curso Técnico em Biblioteconomia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), assim, alunos do Técnico e da Graduação, juntos, arrecadaram 300 livros. O Trote Solidário, além de ter sido considerado um sucesso entre os acadêmicos, teve também repercussão nas mídias tradicionais ganhando destaque nos dois principais jornais impressos do Estado: Zero Hora e Correio do Povo. (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Matéria jornal Zero Hora



Fonte: Jornal Zero Hora (2015)

⁴ Nenhum estudante foi coagido a participar, todos tiveram liberdade de escolher se queriam fazer parte ou não.



Figura 2: Matéria Correio do Povo



Fonte: Jornal Correio do Povo (2015)

O reconhecimento e a resposta positiva das crianças motivaram os alunos da UFRGS a expandirem a atividade. Na ação seguinte, foi programado um passeio com as crianças da Creche Piu-Piu, que foram levadas para a Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ). Porto (2018) relata que a atividade proporcionada às crianças também foi uma oportunidade para apresentar pontos turísticos que, muitas vezes, ficam restritos a algumas classes sociais. A atividade se desenvolveu junto às comemorações da Semana de aniversário do poeta Mário Quintana e consistiu em uma “caça aos livros”. Para tornar a atividade mais lúdica, os livros foram embrulhados em papel de presentes e escondidos pela CCMQ. As crianças, sob a observação dos acadêmicos, tiveram que realizar a busca como uma caça ao tesouro. Essa atividade deu nome à ação e futuramente também gerou o nome do Projeto de Extensão: Tesouros de Papel. Diferentemente do que foi realizado no trote solidário, em que os livros foram destinados para o acervo da biblioteca da Creche, nesta atividade da CCMQ, os livros foram um presente para as crianças, que ao final da “caçada” escutaram histórias. Para que essa atividade fosse realizada, foram estabelecidas parcerias com o Banco de Livros da Fundação dos Bancos Sociais da FIERGS, que disponibilizou os livros, e com a Companhia Carris Porto-Alegrense (Carris) empresa de transporte público de Porto Alegre, que proporcionou o transporte das crianças.

Para o encerramento do ano, o grupo foi convidado a participar da Feira do Livro da cidade de São Leopoldo, evento organizado pela Biblioteca Municipal Vianna Moog. Esta ação teve a mesma estrutura da ocorrida na CCMQ e participaram as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Vianna Albrecht.

3 Tesouros de Papel se transforma em um Projeto de Extensão

Em 2016, o projeto, até então mantido somente através da ação voluntária dos alunos do Curso de Biblioteconomia se torna um projeto de extensão da UFRGS, ligado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade (PROEXT). Essa conquista se deu através da iniciativa da



Professora Eliane Moro, que assumiu a tarefa, junto à instituição, de coordenar todos os trabalhos realizados pelo Tesouros de Papel. O segundo passo foi a criação de uma identidade visual para o projeto: (Figura 3).

Figura 3: Identidade visual



Fonte: Arquivo Tesouros de Papel (2016)

Com o apoio da Universidade, foi possível realizar mais ações e diversificar tanto os grupos atendidos, como as iniciativas propostas. Visando atender um público maior e democratizar a leitura por meio de troca de livros e revistas, foi realizada a iniciativa da Gelateca, uma geladeira que abriga exemplares que podem ser retirados livremente.

A Gelateca é acessível e tem uma dinâmica livre, pois permite que alunos, professores e funcionários da FABICO façam os livros circularem, isto é, há uma troca, pois os usuários podem levar seus livros até a geladeira e retirar outras obras que lá estão, gerando assim um intercâmbio de informações e uma maior integração da comunidade. (ZENKLER, 2016, p.15).

A implementação da primeira Gelateca foi possível devido à parceria já estabelecida com o Banco de Livros, que forneceu a geladeira e os primeiros livros. O local escolhido para receber a geladeira foi o saguão de entrada da FABICO/UFRGS. No mesmo ano, mais duas Gelatecas foram instaladas na cidade de Porto Alegre: uma na Casa de Cultura Mário Quintana, no centro da cidade; e a segunda na Praça Oliveira Rolim, no Bairro Sarandi. (Figura 4).



Figura 4: Gelatecas



Gelateca – FABICO

Gelateca - Conceito e Arte

Gelateca - CCMQ

Fonte: Porto (2018)

As ações de contação de histórias e caça aos livros também ganharam maior visibilidade e alcance no ano de 2016, pois foram contabilizadas ao final do ano 13 ações. O público e os locais de atuação foram diversificados: bibliotecas, creches comunitárias, Organizações Não Governamentais (ONGs), praças, espaços culturais públicos e universidades. O Projeto Tesouros de Papel realizou contação de histórias dentro de um barco durante um passeio turístico. A convite da organização da 62ª Feira do Livro de Porto Alegre, os extensionistas levaram histórias infantis para os tripulantes e passageiros do barco turístico Cisne Branco que faz o passeio pelas ilhas do Rio Guaíba.

Sendo assim, no ano de 2016 ocorreu a consolidação do projeto, contando agora com a estrutura da Universidade, e também, com uma identidade visual e grupos de voluntários, o Tesouros de Papel ganhou reconhecimento dentro da UFRGS. O Projeto foi agraciado com o Prêmio Destaque na Sessão Tertúlias no evento XVII Salão de Extensão da UFRGS. No ano seguinte, o Projeto voltou a vencer na mesma categoria. Além dos prêmios dentro da Instituição, também foi conferida a Menção Honrosa Marô Barbieri, em 2017, pelo incentivo à leitura no Estado do Rio Grande do Sul. (Figura 5).



Figura 5: Premiações



Fonte: Porto (2018)

Enquanto que no ano de 2016 aconteceu a afirmação do Projeto, no ano de 2017, o mesmo teve uma expansão significativa na realização da atividade de contação de histórias e na captação de novos voluntários. O trote solidário se tornou recorrente às novas turmas que ingressaram no Curso de Biblioteconomia⁵. Porto ressalta a importância da participação do Tesouros de Papel nos trotes do Curso. Segundo a autora,

[a] atuação do Tesouros de Papel tornou-se uma tradição na participação do trote solidário junto aos calouros do Curso de Biblioteconomia, com a dinâmica de contação de histórias, arrecadação de livros e no intuito de uma verdadeira integração entre calouros e veteranos [...](PORTO, 2018, p.53)

Por meio dessa captação, o número de voluntários de 2017 chegou a 40, número expressivo em comparação aos cinco voluntários existentes no começo de 2016. O número de ações também cresceu em comparação ao ano anterior, passando para 18, as quais ocorreram em diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre como Esteio, Canoas e Nova Santa Rita. A popularidade do Projeto também aumentou devido à divulgação realizada pelos extensionistas, que além de utilizarem as mídias tradicionais para mostrar o trabalho realizado, utilizaram as redes sociais, que auxiliaram a impulsionar a visibilidade do Tesouros de Papel. Contando com uma página no Facebook e um perfil no Instagram, com mais de 1400 e cerca de 140 seguidores respectivamente, os extensionistas conseguiram divulgar e atingir novas instituições para realizar as ações de contação de histórias, podendo, assim, alcançar mais crianças da região metropolitana.

⁵ O Curso de Biblioteconomia da UFRGS oferece duas turmas, no primeiro e no segundo semestre do ano.



O grupo de extensionistas, visando a uma projeção dentro do cenário acadêmico, também promoveu o Projeto através de apresentações de trabalhos em eventos de cunho científico nos âmbitos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação. As apresentações se deram em eventos regionais como a Semana Acadêmica da FABICO, o Encontro Estadual de Leitura Inclusiva, o Salão de Extensão; e em eventos fora do Estado como o IV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação - Região Sudeste, Centro-Oeste e Sul (EREBD), o XL Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação (ENEBD) e o XXVII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBD). Além dos trabalhos apresentados pelo grupo de voluntários do Projeto, três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação em Biblioteconomia da UFRGS foram elaborados sobre as atividades realizadas pelo Tesouros de Papel: “Tesouros de Papel: um baú de oportunidades para universitários do Curso de Biblioteconomia”⁶(2018); “As Ações do Projeto de Extensão Tesouros de Papel na Promoção da Leitura”⁷(2018); “Gelateca: alimentando o acesso e o prazer da leitura”⁸(2016).

Os trabalhos desenvolvidos em três anos de atividades contemplaram tanto a Extensão, com ações voltadas para sociedade, como a Pesquisa. As observações das ações geraram trabalhos científicos e contribuíram para o melhoramento das interações com as crianças, além de viabilizarem a prática do que foi visto em sala de aula e possibilitarem o desenvolvimento de parcerias com outros setores. O Projeto Tesouros de Papel assumiu um papel integrador para os alunos e comunidades atendidas.

⁶ PORTO, Débora Fabiane Poletto. **TESOUROS DE PAPEL: um baú de oportunidades para universitários do Curso de Biblioteconomia - UFRGS.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182042/001073747.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷ TRINDADE, Priscila dos Santos. **As ações do projeto de extensão Tesouros de Papel na promoção da leitura.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189735/001087772.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁸ZENKER, Letícia de Paula. **GELATECA: alimentando o acesso e o prazer da leitura.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157360/001013567.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.



4 Considerações finais

Vale ressaltar que os detalhes fizeram a diferença no contexto geral, pois ao se pensar em embrulhar os livros, transformando-os em presentes, eles ganharam uma significação diferente do que aquelas crianças tinham deste objeto, mostrando que ele é um bem que pode levar ao entretenimento, assim, as ações do projeto buscaram despertar o interesse deles pela leitura. A ação de desembulhar também é relevante, pois muitos nunca ganharam um presente decorado; e a brincadeira de procurar os livros embrulhados também despertou a curiosidade e aumentou o desejo das crianças, que não sabiam o que estava escondido. Após essas atividades, um momento importante foi o sentar junto com as crianças e pedir para elas mostrarem o que ganharam, algumas vezes, elas até contavam a história para o grupo, era um momento de integração entre voluntários e o grupo. Os detalhes, que podem passar despercebidos em um contexto geral, tornaram o projeto de extensão especial para os participantes e o público atendido.

Sendo assim, o Tesouros de Papel não pode ser resumido apenas como um Projeto de Extensão para incentivo à leitura. Suas ações transcenderam a função social destinada a um público ou objetivo específico, se tornando uma identidade para estudantes que viram na extensão uma oportunidade de se integrar à comunidade onde estão inseridos, e também levar a universidade para perto da comunidade. Alunos que não viam um viés social dentro do Curso escolhido, puderam realizar práticas agregadora. Zenker afirma em relação ao trabalho desenvolvido pelo Tesouros de Papel:

Foi gratificante, como aluna do curso de Biblioteconomia, elaborar um trabalho sobre uma ação criada por futuros bibliotecários. Este trabalho possibilitou perceber uma pequena, mas importante parcela do que os bibliotecários e futuros bibliotecários podem desenvolver na área social, basta ter boa vontade, disposição e coragem de colocá-las em prática. (ZENKER, 2016, p.56)

Trindade corrobora com a colocação anterior acrescentando a importância da prática extensionista na vivência acadêmica: “[...] vivenciar situações que nunca presenciaram, muitas vezes podendo ser um choque de realidades, que pode vir a ser benéfico para que a solidariedade e a empatia tornem-se parte deste ser humano” (TRINDADE, 2018, p.66).

Segundo Porto (2018), o desenvolvimento dos participantes também foi algo reconhecido pelos mesmos, que enxergaram um acréscimo tanto em sua vida pessoal como para sua atuação como profissionais bibliotecários. Sendo assim, verifica-se que a Extensão



preencheu lacunas que não poderiam ser supridas somente por salas de aula e o desenvolvimento pessoal dos participantes refletiu-se nas ações desenvolvidas.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ribeiro de. **Anatomia do Trote Universitário**. São Paulo: HUCITEC, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Maria Helena Bueno Gargioni. Porto Alegre: CORAG, 2017. 96 p.

CORREIO DO POVO. **Trote reúne livros para biblioteca da creche**. Porto Alegre, 18 de março de 2015.

DA SILVA, Aurélio Rodrigues. **A contribuição na formação do estudante universitário**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/654/1/Aurelio%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. **INAF Brasil 2018: Resultados Preliminares**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em 12 nov. 2018.

MARTINS, Luísa. **Bixos entre os contos de fadas**. Porto Alegre, Correio do Povo, março de 2015.

MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na bibliodiversidade. In: Neves, Iara C. B.; Moro, Eliane L. da Silva; Estabel, Lizandra Brasil (orgs.). **Mediadores de leitura na bibliodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012.

PORTO, Débora Fabiane Poletto. **TESOUROS DE PAPEL: um baú de oportunidades para universitários do Curso de Biblioteconomia - UFRGS**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182042/001073747.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.



TRINDADE, Priscila dos Santos. **As ações do projeto de extensão Tesouros de Papel na promoção da leitura.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189735/001087772.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ZENKER, Letícia de Paula. **GELATECA: alimentando o acesso e o prazer da leitura.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157360/001013567.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ZERO HORA. **No trote, bixos da UFRGS são "obrigados" a contar histórias a crianças.** Porto Alegre, 17/03/2015. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/03/no-trote-bixos-da-ufrgs-sao-obrigados-a-contar-historias-a-criancas-4720259.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.



Anexo 1

Atividades Realizadas entre 2016 e 2017.

Tesouros de Papel 2016			
Mês	Lugar	Instituição	Evento/Ação/ Atividade
Março	FABICO	FABICO	Saguão de Entrada Atividade de Inauguração Gelateca
	Biblioteca Comunitária Chocolatão	Escola de Educação Infantil – Obra Social Imaculado Coração de Maria (OSICOM)	Trote Solidário Ação de contação de Histórias e caça ao tesouro (livros)
Abril	FABICO	ONG Integração dos Anjos	Ação de contação de Histórias e caça ao tesouro (livros)
Agosto	CCMQ	CCMQ	Atividade de Inauguração Gelateca e Contação de Histórias Público em Geral
	Sede da Escolinha Sementinha Viva Novo Hamburgo	Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Sementinha Viva	Ação de contação de Histórias
	Sede da ONG Integração dos Anjos	ONG Integração dos Anjos	Trote Solidário Ação de contação de Histórias
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	I Encontro Estadual De Leitura Inclusiva (GTRSPOA).	Participação no Evento Tesouros de Papel e os Livros da Bambu Cicloteca
Setembro	FABICO	Semana Acadêmica da Biblioteconomia	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
	UFRGS	17ª Edição do Salão de Extensão	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
	Conceito Arte	Escola Estadual Aurora Peixoto	Ação de contação de Histórias e caça ao tesouro (livros) e Inauguração da Gelateca
Outubro	Sede da ONG Movimento por uma Infância Melhor	ONG Movimento por uma Infância Melhor	Ação de contação de Histórias e caça ao tesouro (livros)



**ANAIS DO III ENCONTRO DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
65ª FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE - 15 DE NOVEMBRO DE 2019
ISSN**

Novembro	62ª Feira do Livro de Porto Alegre	Cisne Branco	Ação de contação de Histórias Distribuição de Livros
Dezembro	Sede da Escolinha Sementinha Viva Novo Hamburgo	Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Sementinha Viva	Ação de contação de Histórias

Tesouros de Papel 2017			
Mês	Lugar	Instituição	Evento/Ação/ Atividade
Março	Sede da Creche Comunitária Piu Piu	Creche Comunitária Piu Piu	Trote Solidário Ação de contação de Histórias
Abril	FABICO	IV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação EREBD – SE/CO/SUL	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
Mai	Goethe-Institut Porto Alegre	10ª FestiPoa Literária	Tesouros de Papel foi contemplado com a Menção Honrosa Marô Barbier
Junho	Sede da ONG Integração dos Anjos	ONG Integração dos Anjos	Ação de contação de Histórias e caça ao tesouro (livros)
	Conceito e Arte	Biblioteca Comunitária Girassol	Ação de contação de Histórias na Inauguração da Biblioteca Comunitária Girassol
Julho	33ª Feira do Livro de Canoas	Estande do SESC	Ação de contação de Histórias e Teatro
	FABICO	FABICO	Atividade Oficina de Leitura: como contar histórias para crianças Ministrante Ketlen Stueber
	Universidade Federal de Goiás UFG Goiânia – GO	XL Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação ENEBD	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
Agosto	20ª Feira do Livro de Esteio	No Estande do SESC	Ação de contação de Histórias
	Nova Santa Rita	Feira do Livro de Nova Santa Rita	Ação de contação de Histórias e Teatro



**ANAIS DO III ENCONTRO DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
65ª FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE - 15 DE NOVEMBRO DE 2019
ISSN**

Setembro	FABICO	ONG Movimento por uma Infância Melhor	Trote Solidário Ação de contação de Histórias e caça ao tesouro (livros)
Outubro	UFRGS	18ª Edição do Salão de Extensão	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
	FABICO	Semana Acadêmica da Biblioteconomia	Oficina de Contação de Histórias Ministrante Ketlen Stueber
	FABICO	Semana Acadêmica da Biblioteconomia	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
	Centro de Eventos do Ceará Fortaleza – CE	XXVII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação CBBB	Participação no Evento com Apresentação das ações do Tesouros de Papel
	FABICO	Creche Comunitária Piu Piu	Ação de contação de Histórias Caça ao tesouro Festa de Halloween
Novembro	63ª Feira do Livro de Porto Alegre	Centro Cultural CEEE Érico Veríssimo (CCCEV)	Participação no Evento com as ações do Tesouros de Papel
Dezembro	EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart	EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart	Ação de contação de Histórias Caça ao tesouro Festa de Natal

Fonte: Porto (2018)



GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA

STURM, Luciane¹

ANDREOLLA, Renata²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma sequência didática para leitura em sala de aula do gênero discursivo conto para o 8º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, fundamenta-se em pressupostos teóricos sobre o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, nos procedimentos para estudo de gêneros, nas principais características do gênero conto e, ainda, na contribuição para a formação do letramento literário. A partir da articulação desses pressupostos, propõe uma sequência didática para a leitura do conto com base nos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de Cosson (2014), objetivando sistematizar a prática de leitura motivacional que gere resultados satisfatórios quanto à interpretação da obra literária, corroborando para aquisição de múltiplas linguagens pelos alunos.

Palavras-Chave: Literatura Gêneros Discursivos. Conto. Sequência Didática.

ABSTRACT

This article aims to propose a didactic sequence of reading the discourse genre short story in an 8th year of Elementary School II classroom. Therefore, it is based on theoretical assumptions about the Bakhtinian concept of discursive genre, on the procedures for studying genres, on the main characteristics of the short story genre, and also on the contribution to the formation of literary literacy. Based on the articulation of these assumptions, it proposes a didactic sequence for reading short stories based on the models of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Cosson (2014), aiming to systematize the practice of motivational reading that generates satisfactory results regarding interpretation of the literary work, corroborating the acquisition of multiple languages by the students.

Key words: Literature. Discursive Genres. Short Story. Didactic Sequence.

1 Introdução

Sabe-se que o livro não existe sem a presença do leitor, pois é através da leitura, da interação com as palavras e com o autor, que ele ganha vida. Nesse cruzamento de vozes é que os sentidos do texto vão se estabelecendo, vão sendo construídos, e outras leituras, outros textos vão se configurando em diversos saberes e conhecimentos, sempre em diálogo constante com a cultura, com o contexto histórico-social no qual o leitor está inserido. Um desses lugares em que se deve acontecer esse diálogo, essa diversidade de saberes e o desenvolvimento do prazer pela literatura e pelo pensamento crítico é a escola.

A escola é o espaço onde as divergências culturais devem ser discutidas. É ela que contribui para um desenvolvimento intelectual, para a socialização do conhecimento e na formação moral dos alunos, além de promover o discente em um cidadão crítico. Ao professor de Língua Portuguesa, é comum a indagação sobre a melhor estratégia ou busca por uma forma

¹ Doutora em Letras - Estudos Linguísticos - Aquisição da Linguagem, pela UFRGS/RS.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF/RS. Bolsista CAPES/PROSUC.



mais profícua e atualizada no trabalho com o texto literário, principalmente no Ensino Fundamental II, quando grande parte dos alunos começa a demonstrar falta de interesse pela leitura. O papel do educador, portanto, é manter o contato efetivo dos estudantes com a obra, à medida que muito da ludicidade dos textos com que tiveram contato nos anos anteriores é substituída por textos mais densos e, logo, mais desafiadores para o leitor em processo.

Oportunizar a experiência da leitura literária no contexto do Ensino Fundamental II é um desafio e exige estratégias para que ela possa ser compreendida, visto que auxilia na formação das inúmeras competências a que está vinculada: a interpretação das linguagens, a aquisição vocabular, a criticidade sem, no entanto, perder aquilo que lhe é peculiar: a literariedade.

Um dos primeiros contatos com a leitura ocorre através do universo fantástico. Os contos de fantasia, repletos de monstros, fadas e outros seres sobrenaturais possibilitam e desenvolvem a imaginação. Dessa forma, a literatura fantástica caracteriza-se ao mesmo tempo pela oposição e afinidade entre o que é real e o que é imaginário, suas narrativas apresentam seres e fenômenos sem explicações concretas, porém sempre dentro de um ambiente familiar, real; e nessa sensação de ambiguidade entra os estudos de Todorov (1975), em que o fantástico se define sempre em relação aos outros dois gêneros literários com que faz vizinhança: o maravilhoso e o estranho. Assim, os três gêneros estão imbricados, formando outros subgêneros³.

Em vista disso, para construir uma maior aproximação da literatura fantástica com o aluno, parte-se do pressuposto de que os discentes, leitores ou não, gostam de histórias que envolvam suspense, mistério e terror. Assim, justifica-se as atividades a serem desenvolvidas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, em que se pretende aplicar práticas leitoras envolvendo o horror por meio do gênero discursivo Conto, através da leitura da obra *7 histórias de gelar o sangue*, de Antônio Schimeneck (2013), estimulando a criatividade, o pensamento cognitivo e intelectual dos alunos, promovendo o letramento literário, através da interdisciplinaridade de Língua Portuguesa/Literatura e de Língua Inglesa com Artes e Teatro.

O letramento literário torna-se uma estratégia no fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do

³ Resumidamente, divide-se o fantástico em três subgêneros: a fantasia, no qual o uso de magia, de animais falantes, e de outras formas sobrenaturais, são elementos primordiais das suas narrativas; a ficção científica, que destaca a ciência, fictícia ou não, como responsável pela mudança de atitudes ou ações de seus personagens; e o terror, que se aproveita dos elementos próprios da literatura fantástica para provocar um sentimento de medo nos leitores.



contexto escolar, colocando em prática a função social da literatura: formar cidadãos críticos. O texto literário torna-se, então, objeto de diferentes modos de leitura que buscam formar o leitor. Por isso, o presente trabalho pretende apresentar uma sequência didática para leitura em sala de aula, engajada com o aspecto humanizador e sociodiscursivo da literatura, que tem como objetivo contribuir para uma formação crítica do aluno.

2 Sequência didática: uma proposta de intervenção

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), a sequência didática (SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, dessa forma, a SD⁴ são práticas capazes de instrumentalizar os alunos para a leitura e a escrita de gêneros. Para isso, é importante que o ensino da escrita e da oralidade seja ao mesmo tempo distinto e equivalente; que compreenda o conteúdo curricular, centrando-se nas dimensões textuais da escrita e da oralidade; que utilize materiais que sejam referência para que os alunos se inspirem nas suas produções; que seja modular, permitindo uma diferenciação do ensino; favorecendo os projetos de classe.

A prática proposta é no modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que temos, inicialmente, uma **apresentação da situação**, em que, segundo os autores acima, procura-se explicitar o contexto de produção: o que escrever: o tema do texto; para quê: a finalidade, intenção da escrita; para quem: leitor/ ouvinte presumido; o que dizer: as formas de expressão; como dizer: o gênero do texto; onde será exposto: o suporte ou espaço social em que será divulgado.

A segunda etapa é a **produção inicial**, que dá ao professor a possibilidade de avaliar o que o aluno já sabe e ajustar as estratégias direcionando para o que ele não sabe. Funciona como avaliação diagnóstica, isto representa a essência de uma concepção de avaliação formativa, sistemática e processual- orienta e conduz o processo, segundo as necessidades comunicativas da turma. A terceira parte da SD são os **módulos**, que são estratégias organizadas em oficinas/módulos de aprendizagem que visam trabalhar, com os alunos, as dificuldades identificadas na produção inicial, buscando auxiliá-los a superá-las. O movimento da SD segue

⁴ A SD, então, possibilita tais situações, tendo como principal objetivo conduzir o aluno a dominar um gênero em específico, auxiliando falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação facilitando o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).



do complexo ao simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando, uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero.

Por último, temos a **produção final**, que dá ao aluno a possibilidade de utilizar na prática as capacidades de linguagem assimiladas nos módulos. Estas estratégias moduladas oferecem ao professor a oportunidade de realizar uma avaliação somativa, amparando em listas de controle. Nela, o professor pode constatar a evolução ou os entraves dos alunos durante todo o processo.

A leitura de literatura atende a diversas finalidades, entre elas, o deleite, a reflexão, bem como o acionamento de competências disciplinares, a fim de buscar uma melhor compreensão da realidade lida. Entretanto, muitas práticas escolares de leitura e interpretação dos textos literários, têm-se distanciado do seu propósito que é a formação de um aluno leitor. Dessa forma, além do modelo sugerido acima, a SD também incorporará os quatro passos sugeridos por Rildo Cosson (2014). O primeiro passo é a **motivação**, em que se prepara os alunos para entrar no texto criando laços estreitos com o texto que será lido. A segunda etapa é a introdução, que é a **apresentação** do autor e da obra. Nesse momento é importante que o professor fale da obra e de sua importância, justificando assim a escolha, sempre buscando despertar a curiosidade dos alunos através de elementos paratextuais, como a capa, as orelhas e os outros elementos que introduzem a obra.

Em seguida, tem-se a **leitura**, que é o contato dos alunos com o texto. O ideal é que seja realizada em sala de aula, com o acompanhamento do professor, porém, sem policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se este está lendo a obra, mas acompanhar o processo de leitura, seja individual ou não; e a **interpretação**, que são as inferências para chegar à construção do sentido do texto. “É o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar ou se perder em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2014, p.65). As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.

Assim, teremos uma Sequência Didática conforme desenho abaixo:



Figura 1: Sequência didática elaborada pela autora com base nos modelos de Dolz, Noverraz,



Fonte: Schneuwly (2004) e Cosson (2014)

Sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve ocorrer num determinado espaço, em que “as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica, e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998, p.34). Para tanto, as aulas de LP devem pautar-se em dois eixos temáticos, o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão da língua e da linguagem, ou seja, tanto o ponto de partida como o ponto de chegada no ensino da língua deve ser a produção e compreensão oral e escrita em diferentes contextos de uso que se faz através dos gêneros textuais.

2.1 Gêneros textuais: a língua em movimento

A língua é um sistema de signos, tanto histórico como social, que permite ao homem constituir a realidade e o mundo. Assim, aprender uma língua não é apenas entender palavras, mas também assimilar os significados culturais pertencentes a essa língua e, dessa forma, aprender as maneiras pelas quais as pessoas em um determinado meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nesse sentido, Brait defende que a “linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2012, p. 65). É por isso que a linguagem possibilita ao ser humano representar a realidade e, desde o momento em que é aprendida, mantém uma conexão muito estreita com o pensamento, possibilitando não só a



representação do conhecimento, mas, também, transmitir ideias e intenções de diferentes naturezas e, portanto, influenciar o outro e constituir relações interpessoais antes inexistentes.

Já para Bakhtin, a língua “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2009, p. 132). Assim, se a linguagem, realiza-se na interação dos interlocutores, ela não pode ser compreendida sem que se leve em conta a situação concreta de produção, pois ao produzir linguagem, aprende-se linguagem.

O discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos que podem ser verbais, visuais ou verbo-visuais. Por isso, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva, oral ou escrita, que forma um conjunto completo de significações, independente do seu tamanho. Ou seja, tanto oral como escrito, o discurso é um espaço de correlações. Produzido materialmente com palavras significativas, estrutura essas palavras em unidades maiores para ocasionar informações, em que o sentido só é compreensível na unidade global do discurso. Por sua vez, o texto dialoga com outros textos, com os temas de que tratam, pelos seus pontos de vista, pela sua inclusão numa mesma sociedade, relacionam-se entre si, constituindo um legado cultural.

Desse modo, os gêneros textuais estabelecem uma conexão de linguagem com a vida social. Fiorin acredita que “a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem” (FIORIN, 2008, p. 61). Dessa maneira, os gêneros serão sempre vinculados à atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades comunicacionais. Tendo em vista que os enunciados se manifestam sempre através de gêneros do discurso, Marcuschi defende que “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (MARCUSCHI, 2002, p. 34-35). E complementa que é essa a ideia básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs “quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos”, verbal, não verbal, verbo-visual.

O formato do enunciado não é estático, tanto que pode ser verbal ou não, nota-se da importância de se trabalhar em sala de aula com textos das mais diferentes modalidades, para o aluno não ser apenas alfabetizado, e sim letrado. Se o letramento é visto como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas e que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentido” (ROCHA 2012, p. 123), e se essas práticas sociais são extremamente variáveis, então, não há apenas um único letramento,



mas vários letramentos. Conclui-se, então, que aquilo que se aprende na escola é apenas um tipo de letramento. Percebe-se, dessa forma, a importância de utilizar gêneros textuais pertencentes ao cotidiano do aluno, pois não lidamos com os textos escolares da mesma forma que lidamos com os diversos gêneros que utilizamos no dia a dia.

Se a escola é responsável por ensinar e preparar os alunos aos vários tipos de letramento, entende-se então que a educação linguística deve levar em conta os multiletramentos, estimulando o diálogo, no sentido *bakhtiniano*, com outras vozes, com outras práticas universais, indo além da escrita e da leitura, através da música, das imagens, da dança, das novas práticas tecnológicas. Isso é multiletramento. E se uma escola trabalhar com o multiletramento e ensinar seus alunos a serem multiletrados, não se pode esquecer que praticamente todos os textos trabalhados em sala de aula e também fora dela, são multimodais.⁵

É por isso que, na visão escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência sólido para os alunos, pois permitem estabilizar os elementos formais das práticas. É através dos gêneros que deve dar-se o ensino. E não somente o ensino da gramática, mas de também levar o aluno a pensar o porquê do gênero, sua compreensão e interpretação, analisar o contexto do texto trabalhado. Diante disso, os PCNs propõem que as aulas de Língua Portuguesa - LP devem ser planejadas a partir de um olhar mais detalhado sobre determinados gêneros discursivos. Este olhar mais qualificado possibilita ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita diversificadas.

Percebe-se, então, que não se pode ficar atrelado, numa aula de LP, ao estudo da gramática. Ela não dá conta da compreensão de um texto e nem é suficiente para despertar um comportamento de leitura e escrita dos alunos. Dionísio defende que “os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais” (DIONÍSIO, 2011, p. 141), e é por isso que ao estimular os alunos e possibilitar o uso de diferentes gêneros, faz com que o aluno perceba que os gêneros são multimodais, pois não está somente presente a linguagem verbal, mas a linguagem visual também.

Um texto num contexto não pode apenas ficar restrito ao estudo da frase, da oração. Ele tem de ser trabalhado no que há de interessante e importante para a compreensão do texto. E justamente nesse trabalhar o todo, que segundo a proposta dos PCNs, pode-se e deve-se

⁵ Segundo Gasparetto Sé (2008, p.1), os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.



trabalhar com a interdisciplinaridade, com a diversidade presente, não somente no texto em questão, mas em qualquer gênero discursivo, articulando-se e proporcionando uma visão ampla das possibilidades de uso da língua.

Nota-se, dessa forma, que uma aula de LP deve ser bem mais que apenas gramática descontextualizada. Os gêneros textuais trabalhados em aula não devem ser apenas para ensinar, mas para fazer o aluno pensar, ter uma posição crítica do mundo onde ele vive, da sociedade ao seu redor. Isso não é apenas alfabetizar um aluno e sim letrá-lo, isto é, despertar as capacidades cognitivas da leitura à escrita.

É por isso que a literatura, segundo Candido (2011), tem sido um instrumento poderoso de educação e instrução, além de ser um direito do ser humano. É uma manifestação constitutiva do sujeito, pois inventa e reinventa um novo mundo, com diferentes tempos e espaços, mostrando, o que somos e incentiva os leitores, a desejar e expressar um universo por eles mesmos. E é a partir dessa construção que as ideias se corporificam, que o sujeito-leitor tem a possibilidade de uma melhor compreensão e interpretação da sua própria vida e da vida dos outros.

2.1.1 O gênero conto

O conto se diferencia dos demais gêneros por conta da extensão. Característica essa defendida por Edgar Allan Poe (1999), quando teoriza sobre contos. Para o autor, o conto recai no princípio de uma relação: entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa:

A consideração inicial foi a da extensão. Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (POE, 1999, p.2)

Dessa maneira, é necessário regular o tamanho do conto para causar um efeito de excitação intensa no leitor, afinal, se o conto foi longo demais, como nos romances, a intenção do autor, em causar esse efeito irá se dissolver. No conto, o autor tem de ser capaz de realizar “a plenitude de sua intenção” (POE, 1999, p.3), seja ela qual for.

Todo conto popular revela uma convergência muito grande para o encantamento, que são aquelas situações em que ocorrem mudanças geradas por algum tipo de magia, que não são



explicadas de “modo natural”, e que despertam a curiosidade no leitor/ouvinte, sendo uma das principais características tanto nos contos orais, de fadas, populares e nos contos de horror.

Quando se fala em medo, frequentemente, se associa com os instintos do ser humano, seja de sobrevivência, seja de superação. Preocupar-se com o desconhecido, ter receio da morte, entre vários pavores, tornaram a espécie humana necessitada de segurança, e assim, sobrevivendo aos infortúnios que a rodeavam. Porém, quando se experimenta sensações de perigo sem correr riscos, entra-se no prazer estético, e isso é proporcionado pela literatura de horror.

O medo sempre esteve presente na vida das pessoas, sendo um dos componentes da experiência humana sempre em busca de sua superação. Delumeau defende que “o medo nasceu com o homem na mais obscura das eras. Ele está em nós. Acompanha-nos por toda nossa existência” (DELMEAU, 2009, p.23). A palavra medo remete aos deuses gregos *Phobos* (o Medo) e *Deimos* (o Pavor), filhos gêmeos de Afrodite e Ares, que, durante as batalhas faziam com que o inimigo tivesse medo e se acovardasse, assim, para os antigos, “o medo era uma punição dos deuses” (DELUMEAU, 2009, p.26).

Destarte, o medo ⁶ é um sentimento que se caracteriza por um intenso anseio instigado pela percepção de uma ameaça ou perigo, seja real ou não. É uma das emoções primárias que resultam da aversão natural à ameaça, presente tanto nos animais como nos seres humanos, tornando-se uma perturbação angustiante. No sentido estrito do termo, Delumeau acredita que “o medo é uma emoção-choque, frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça nossa conservação” (DELUMEAU, 2009, p.30), e que causa diferentes reações, desde aceleração dos batimentos cardíacos até uma pseudoparalisia diante de um perigo.

Mesmo assim, o medo fascina. Há diversas razões que levam as pessoas a se interessar por histórias reais ou fictícias de horror, suspense, crimes. Uma dessas razões é a curiosidade sobre o desconhecido ou sobre o inexplicável. A atração pelo horror está na “dinâmica entre a forma como a narrativa é organizada e o modo como a história desafia as convenções vigentes do que o ser humano compreende como realidade ou possível de existência” (DUTRA, 2015, p.85). Dessa forma, sabe-se que monstros, por exemplo, são irreais, porém, se não fossem, pressupõe-se que a reação do sujeito perante tal criatura seja de pavor, medo, aversão.

⁶A emoção mais forte e antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e antiga de medo é o medo do desconhecido. Poucos psicólogos contestarão esses fatos, e a sua verdade admitida deve firmar a autenticidade e dignidade das narrações fantásticas de horror como forma literária (LOVECRAFT, 1973/1987, p.1).



Na adolescência, enfatizam-se emoções intensas como suspense, medo e tensão. Apostando nesse fascínio e considerando o perfil próprio da idade dos alunos de 8º ano, será desenvolvido uma SD com base no gênero textual Contos de terror. O objetivo central dessa prática é o de desenvolver o gosto pela leitura e ampliar os recursos linguísticos para a produção textual por meio da leitura de narrativas de terror, como veremos na próxima seção.

2.2 Estação por rotações

Nos PCNs destacam-se dois dos objetivos do Ensino Fundamental que se fazem pertinentes para o ensino de LP, sendo eles: a) utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação e; b) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Em ambos os objetivos se vê a LP como meio de produção e expressão de opiniões e pode-se acrescentar a esta ideia a de que a língua funciona como um instrumento político e de luta.

Portanto, aliar as diferentes linguagens com os recursos tecnológicos proporciona um ensino mais significativo, como a estação por rotações, modelo híbrido de ensino em que os estudantes são organizados em grupos, onde cada grupo realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Nesse modelo não há necessidade de mudanças no espaço físico da sala de aula, apenas a montagem de todas as estações que serão utilizadas e a distribuição dos alunos dentre elas.

Assim, o modelo de estação por rotações permite ao professor dividir a sala de aula em diversas estações de trabalho, em que cada uma possui uma atividade diferente, e após um tempo, previamente combinado com os estudantes, todos trocam de estação, podendo mudar, inclusive, de grupos. “O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos” (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN, 2015, p. 55).

Para tanto, produziu-se uma SD englobando gêneros textuais, mais especificamente o gênero Conto com a presença do ensino híbrido, como veremos na próxima seção.

3 Procedimentos metodológicos



Com base nos pressupostos teóricos abordados anteriormente, buscou-se para esse trabalho uma SD para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II em que se abordará o gênero discursivo Conto, especificamente o conto de terror.

Para isso, o encaminhamento metodológico será baseado no modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e em Cosson (2014), em que teremos uma motivação, a apresentação da situação, produção inicial, a introdução da obra, os módulos e a produção final; e a execução dessa prática leitora ocorrerá conforme processo descrito abaixo:

Tema	Que monstro te mordeu?	
Período de duração da prática leitora	18 horas/aula	
Seleção dos participantes	Alunos do 8º ano	
Objeto de Ensino	Literatura	
Eixos de Ensino trabalhados	Leitura literária e produção de textos	
Gênero textual principal	Contos, através da obra <i>7 histórias de gelar o sangue</i> de Antônio Schimeneck (2013).	
Materiais e tecnologias utilizadas	Obras literárias Impressões Quadro Projektor Laboratório de informática	
Objetivos de ensino Os alunos, ao final dessa prática leitora, serão capazes de:	Conteúdos relacionados ● Gênero Conto ● Tipologia textual: narrativas de terror	Competências/ habilidades ● Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, em relação ao tema da obra ● Reconhecer a função social de Conto explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas. ● Estabelecer relações e fazer inferências a partir da



		<p>relação do texto verbal e não verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as ideias dos textos com clareza. • Posicionar-se em relação ao tema desenvolvido. • Compreender e expressar pontos de vista. • Ter a capacidade de produzir um Conto.
--	--	--

3.1 Motivação

Objetivo: Reconhecer o tema principal da prática leitora e da obra que será trabalhada.

- Os alunos serão separados em pequenos grupos e serão disponibilizadas em uma grande mesa diversas fotos de monstros, de personagens de cinema e de animais, as quais causam um certo desconforto. Exemplo de imagens a serem utilizadas:

Figura 2: Personagens de filmes de terror



Jason

Bruxa má

Malévola

Lobisomem

Vampiro

Frankenstein

Demogorgon

Pânico

Extraterrestre

Fonte: Google Fotos

- Cada grupo escolherá cinco dessas fotos e retornará para o seu lugar.
 - A proposta é que eles troquem informações entre os colegas, se conhecem os personagens das fotos, se sabem de alguma história relacionada a eles, se assistiram algum filme que esse monstro aparece.




- Após esse primeiro contato, os alunos circularão entre os grupos para ter contato com os outros monstros, as outras fotos escolhidas pelos demais participantes.
- Com a finalização dessa rotação, na mesma mesa grande serão disponibilizados vários cartões com algumas descrições/características dos personagens das fotos. (anexo)
- Os alunos deverão relacionar esses cartões com os monstros e após apresentar para a turma.
 - Pode ocorrer de algum estar relacionado erroneamente, e a ideia da atividade é que aconteça isso para que haja um debate em sala de aula.
 - Sugere-se que a atividade seja feita em Língua Inglesa (LI) ou Língua Espanhola (LE) a fim de proporcionar um maior aumento no vocabulário dos alunos.
- Os alunos, então, farão uma espécie de varal na sala de aula, em que as imagens dos monstros e os respectivos nomes, fiquem expostos para toda a turma.
- Fazer uma roda com os alunos sentados no chão e iniciar uma conversa norteada pelas seguintes perguntas:
 - Vocês conhecem esses monstros pendurados pela sala?
 - Vocês acreditam que os monstros realmente existem?
 - Vocês têm medo de monstros?
 - O que você faria se visse um monstro na sua frente?
 - Qual monstro, entre esses, despertou mais medo em vocês?
 - Algum não despertou medo?

3.2 Apresentação da situação

Objetivos: Refletir e discutir sobre os aspectos estruturais do gênero Conto, envolvendo o aluno num ambiente das narrativas de terror para que ele possa escrever a produção inicial.

- O professor irá entregar para os alunos o texto abaixo:

Figura 3: Material produzido pela autora.

	<p style="text-align: center;">Narrativas de terror</p> <p>Todo mundo tem medo de alguma coisa, não é? Você sabia que o medo é uma reação natural do ser humano? Durante nossa vida, enfrentamos medos. Por situações reais, como um acidente, um assalto... ou por situações imaginárias, como assombrações, monstros e bruxas. E isso é normal, pois o medo é uma reação automática do nosso cérebro disparado quando experimentamos um momento de</p>
---	---



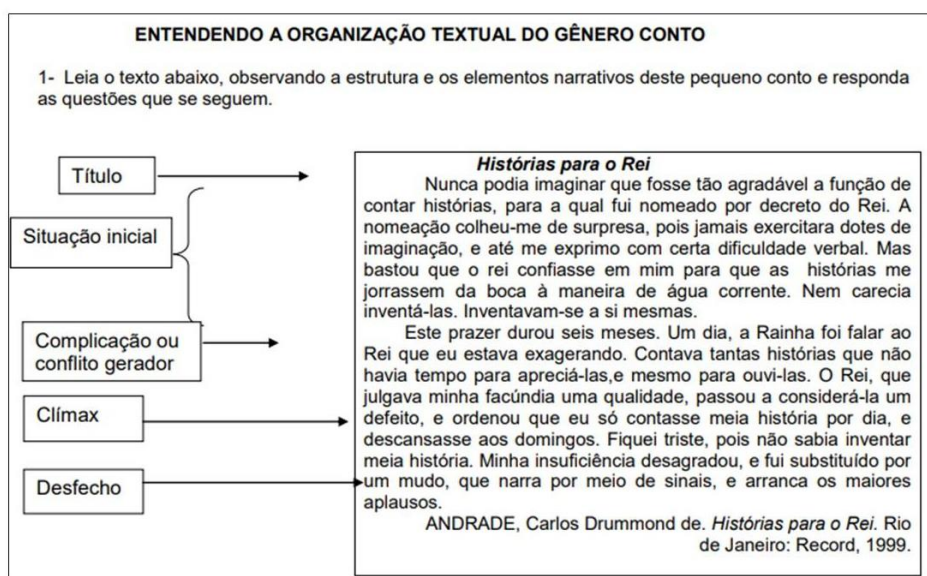
estresse. As histórias de terror são narrativas que mexem com os nossos medos, fazendo-nos sentir um friozinho na barriga ou mesmo de olhar para os lados. São histórias que falam sobre o desconhecido, sobre o sobrenatural, assuntos que a ciência não consegue explicar. Seus personagens são seres desconhecidos como fantasmas, vampiros, mortos-vivos e outros seres criados pela imaginação do homem. E você, qual é o seu maior medo? Você gosta de histórias de terror? Existe alguma da qual você se lembre? Conte para classe.



Fonte: Google Imagens

- Após a socialização dos contos, histórias de terror ou lendas urbanas, os alunos serão separados em cinco grupos que funcionarão no sistema de rotação por estações. Antes do início dessa atividade, o professor, com ajuda do projetor irá apresentar para os alunos um pequeno conto em que se consegue perceber onde localizar cada elemento a ser pesquisado nas rotações:

Figura 4: Elementos narrativos.



Fonte: Material desenvolvido pela autora.

- Cada grupo irá receber um conto de terror⁷. Assim, após um determinado tempo, previamente combinado com os alunos, eles trocarão de estações, e esse revezamento

⁷ Flor, telefone, moça – Carlos Drummond de Andrade; Teleco, o Coelhoinho – Murilo Rubião; A escuridão – André Carneiro; A casa ‘Sem-Sono’ – Coelho Neto; As formigas – Lygia Fagundes Telles. TAVARES, Bráulio. *Páginas de Sombra Contos Fantásticos Brasileiros*. Editora Casa da Palavra, Rio de Janeiro, 2003



continua até todos terem passado por todos os grupos. Cada estação terá um objetivo específico e contará com uma explicação sobre cada parte do gênero Conto.

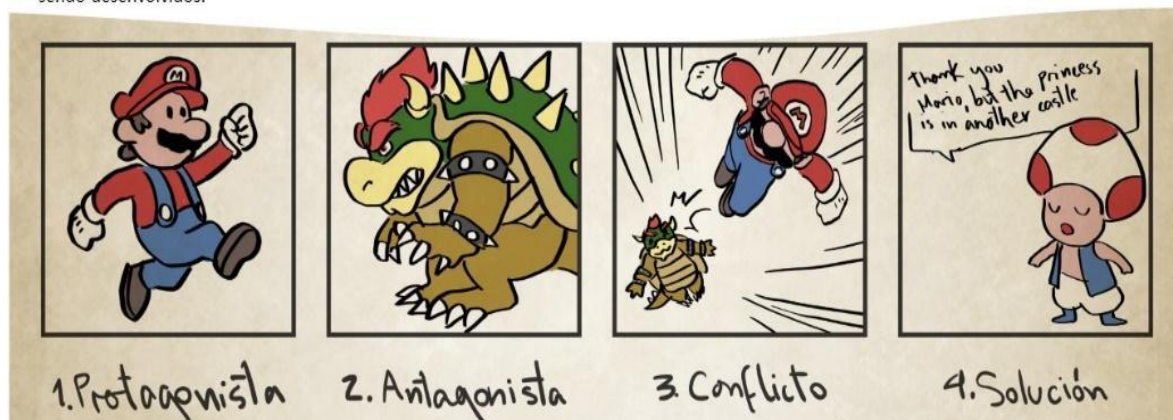
1. Título/ descrição dos personagens/ descrição do tempo e espaço/ descrição do cenário.
 2. Situação inicial.
 3. Complicação ou conflito gerador.
 4. Clímax.
 5. Desfecho
- Após o término da rotação, em que todos os alunos passaram por todas as estações, cada grupo irá apresentar o seu conto, com as informações obtidas durante a atividade.
 - O professor explicará que essas partes compõem os contos, seja ele de terror, policial ou amor. E entregará aos alunos uma folha com a explicação e características de um texto narrativo, no qual o gênero conto faz parte:

Figura 5: Estrutura narrativa.

Texto narrativo é um tipo de texto que esboça as ações de **personagens** num determinado **tempo** e **espaço**. Geralmente, ele é escrito em prosa e nele são narrados (contados) alguns fatos e acontecimentos. Alguns exemplos de textos narrativos são: romance, novela, **conto**, crônica e fábula.

Estrutura da Narrativa

- **Apresentação:** também chamada de introdução, nessa parte inicial o autor do texto apresenta os personagens, o local e o tempo em que se desenvolverá a trama.
- **Desenvolvimento:** aqui grande parte da história é desenvolvida com foco nas ações dos personagens.
- **Clímax:** parte do desenvolvimento da história, o clímax designa o momento mais emocionante da narrativa.
- **Desfecho:** também chamada de conclusão, ele é determinado pela parte final da narrativa, onde a partir dos acontecimentos, os conflitos vão sendo desenvolvidos.



Fonte: Material desenvolvido pela autora. Imagem disponível em Google Imagens.

3.3 Produção inicial



Objetivo: Produzir uma narrativa de terror atendendo as propostas apresentadas.

- Os alunos, então, após o contato com as informações do gênero conto, irão criar, em pares, um conto de terror, que deverá ser entregue ao professor. Para cada conto, os alunos sortearão uma das figuras de monstros abordadas anteriormente:

Existem momentos em que ficamos medo, ou porque vimos algo estranho ou porque imaginamos, e sentimos então, aquele arrepio na espinha, dor no estômago, boca seca, pavor. Pensando nisso, escreva uma história que cause sensação de terror utilizando um dos monstros vistos em sala de aula (mínimo de 10 linhas):

3.4 Introdução da obra

Objetivo: Ler e perceber a atmosfera de uma narrativa de terror, permitindo que os alunos se envolvam com a obra⁸.

- Imprimir as imagens das obras de Giovanni Bragolin em folhas A4 e pendurá-las pela sala de aula. Algumas imagens sugeridas dos quadros:

⁸ Baseado no modelo proposto pelo Caderno de Atividades da Pré-Jornadinha Nacional de Literatura.



Figura 6: Imagens de Giovanni Bragolin.



Fonte: Google Imagens.

- Fazer uma ambientação na sala, de preferência bem escura.
- Pequenas lanternas cobertas com papel celofane vermelho, laranja e roxo, para criar um ambiente mais sombrio.
- Colocar uma música de suspense ao fundo e solicitar que os alunos circulem e observem as obras expostas.
- Após a observação, os alunos deverão retornar para o centro da sala. O professor deve, então, fazer questionamentos para instigar os alunos quanto às obras:
 - O que vocês sentiram olhando para essas imagens?
 - O que elas têm em comum?
 - Alguma em especial chamou mais a atenção? Por quê?
 - Vocês sabem dizer o porquê de as crianças estarem chorando?
 - Vocês conhecem a história por trás dessas pinturas?
- Conduzir os alunos à reflexão sobre as diferentes nacionalidades das crianças retratadas nos quadros. Explicar que uma das histórias que cercam as pinturas é a de que se tratam de crianças que viveram em meio à guerra.
- Informar aos alunos que essas obras foram pintadas pelo italiano Giovanni Bragolin, que ele se tornou famoso durante as décadas de 1970 e 1980 ao pintar vários quadros chamados “Os meninos que choram”.



- No mesmo clima de ambientação da sala de aula, o professor deve ler o conto “Uma lágrima na parede”, do livro *7 histórias de gelar o sangue*. Após a leitura, deve promover uma breve discussão sobre o conto, com algumas perguntas norteadoras, como:
 - A qual dos quadros que estão aqui na sala vocês acreditam que o conto se refere?
 - Se vocês estivessem no lugar da Giovanna, o que teriam feito quando viram o quadro pela primeira vez?
 - Quais são os possíveis finais para a história?
 - Que relação o conto tem com os monstros vistos anteriormente?
 - Os quadros assustam tanto quanto as imagens de monstros?
 - O que causou mais desconforto? As imagens? A história? A ambientação?
- Sugerir a leitura integral do livro *7 histórias de gelar o sangue*.

3.5 Módulos

Objetivo: Retomar os conteúdos vistos até o momento com o auxílio da tecnologia.

Durante os módulos, que nesta SD se denominará oficinas, o professor deverá tratar todas as dificuldades verificadas durante a primeira escrita, a qual revela ao o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, o nível de linguagem da turma e a metodologia que o professor deve abordar para sanar os problemas e preparar o aluno para a produção final. Nesta etapa, o laboratório de informática é essencial para a ampliação do conhecimento. Esses trabalhos podem ser realizados em pares ou trios.

Oficina I

Objetivo: Ler e dialogar sobre curiosidades dos contos terror.

Nesse primeiro módulo, os alunos irão pesquisar no laboratório de informática sobre os contos e lendas que englobam os monstros vistos no início da prática leitora. Sites sugeridos: Clube dos Medos, Companhia do Terror, Fatos Desconhecidos, Morrendo de Medo, Segredos do Mundo.

Oficina II

Objetivo: Ampliar o conhecimento sobre o gênero estudado.

O professor deve trabalhar gênero textual, o vocabulário e a gramática para que os alunos possam ser capazes de produzir o gênero estudado.



- Sugere-se o uso do laboratório de informática para que os alunos pratiquem online, alguns exercícios sobre o conteúdo estudado. Os sites Só Exercícios e Brasil Escola Exercícios possuem questões sobre o gênero Conto e a tipologia narrativa, com feedback instantâneo para os alunos.

Oficina III

Objetivo: Aprender sobre QR-Codes.

Nesse módulo os alunos irão novamente ao laboratório de informática e aprenderão sobre a criação e a utilização de QR-Codes.

- Os alunos serão questionados se eles já conhecem ou já ouviram falar em QR-Codes.
 - Onde já foi visualizado?
 - Para que serve? Qual a sua utilidade?
 - Em quais setores pode se usar esses códigos?
 - Vocês sabem como gerar um QR-Code?
- Após o breve questionamento, o professor⁹ irá apresentar aos alunos o site <https://br.qr-code-generator.com/> com o intuito de demonstrar aos alunos como ocorre essa criação.

3.6 Produção final – Apresentando um monstro

Objetivo: Produzir um conto de terror.

- O professor entregará aos alunos as produções textuais realizadas para que os alunos a reescrevam, englobando os elementos do gênero Conto com os monstros e os contos do livro.
 - Os alunos irão apresentar algum conto sobre o monstro escolhido através da produção de QR-Code. A ideia é que se espalhe cartazes pela escola para que todos possam ter contato com o conto produzido.
 - Além da criação do QR-Code, sugere-se que seja feito um Sarau Literário, em que os alunos possam compartilhar seus textos com a comunidade escolar, seja através da leitura dramatizada do conto, seja através de um Varal Literário em que os contos sejam expostos na escola.

⁹ Para maior conhecimento sobre a produção de QR-Codes, sugere-se ao professor a leitura do material disponível no link <https://canaltech.com.br/internet/Crie-seus-proprios-QR-Codes-de-forma-rapida-e-facil/> e também <https://www.tecmundo.com.br/qr-code/42599-como-criar-um-qr-code.htm>.



3.6.1 Sugestão de interdisciplinaridade

Língua Inglesa: dividir a turma em seis grupos e sortear entre eles um conto do livro 7 *histórias de gelar o sangue* (SCHIMENECK, 2013). Os alunos deverão produzir um anúncio publicitário, em língua inglesa, utilizando elementos presentes nos contos lidos. Ao realizarem essa proposta, os alunos deverão socializar as produções com os colegas através do Varal Literário proposto na etapa anterior.

Artes: analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora, etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica para a criação do curta-metragem.

3.6.2 Análises das produções

Vale lembrar que o principal objetivo do trabalho é a prática de leitura, como seduzir o leitor levando-o ao prazer da leitura e avançar rumo ao letramento literário, porém, é interessante que haja um feedback dos contos produzidos e para isso, será construído um formulário de votação online para que a comunidade escolar possa votar nos melhores contos.

4 Considerações finais

Ler é fundamental para a sociedade, uma vez que nossas atividades mais rotineiras, como esperar um ônibus, comprar algo na padaria, ler bulas de remédio, entre outras, passam obrigatoriamente pela escrita. Promover o letramento literário pressupõe na atividade de fomentar não apenas a decodificação textual, mas a identificação de um caminho e de ser elemento transformador em sua vivência, promovendo a reflexão e potencializando a criticidade tornando a obra lida parte importante e constituinte da cultura do leitor.

Diante da demanda por um ensino significativo de literatura, a prática leitora apresentada neste trabalho resulta numa alternativa eficiente, na medida em que permite ao leitor em formação ultrapasse a mera decodificação da obra, sendo capaz de expandir os sentidos do texto literário. A sequência didática, dessa forma, colabora não somente com a formação do leitor, mas também com a formação do leitor literário. É necessário, dessa maneira, experimentar o prazer da leitura a partir das relações estabelecidas entre a obra e o mundo em que o aluno se insere, através dos aspectos sociais, históricos e culturais, ampliando e



aprimorando suas competências de interação com o mundo e com o outro, que são promovidas por meio do letramento literário.

O trabalho com a literatura e o texto literário, mais especificamente com os contos, deve ser realmente tratado como uma experiência humanizadora. As atividades, as práticas leitoras organizadas em sequências didáticas contribuem para essa experiência, afinal, a literatura é indispensável para a humanização, pois atua tanto no consciente como no subconsciente, retratando os costumes de uma sociedade, e agindo como formadora da personalidade, levando o leitor, o aluno à imaginação, e, o mais importante: a literatura humaniza porque faz viver.

Referências

BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello; TANZI NETO, Adolfo (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171 – 193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2011. p 137 – 152.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.



DUTRA, Daniel Iturvides. **O horror sobrenatural de H.P. Lovecraft: teoria e praxe estética do horror cósmico.** Tese de doutorado em Literatura Comparada. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 263p. Disponível em <<https://goo.gl/z8Vr6l>>. Acesso em 28 out. 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo, SP: Ática, 2008

GASPARETTO SÉ, E. V. Tecnologia: **Manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal.** Portal Vya Estelar, 2008.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O horror sobrenatural na literatura.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1973/1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19 – 36.

POE, Edgar Allan. **Filosofia da composição.** In.: _____. Poemas e Ensaios. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SCHIMINECK, Antônio. **7 histórias de gelar o sangue.** Porto Alegre: Besouro Box, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 1975.



AULA DE LÍNGUAS INTEGRADAS: PRODUZINDO *STORIESTELLING* NO *INSTAGRAM*

MÜLLER, Josiane¹

RESUMO

Este trabalho versa sobre a relevância da experiência em docência de línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, e língua portuguesa em grupos de convivência. A influência complexa e multifacetada das novas tecnologias acaba exigindo grandes mudanças nos processos de aprendizagem e ensino, garantindo a flexibilidade das relações das mídias sociais com a educação informal. Assim, privilegiando o acesso aos aplicativos e dispositivos móveis. Nesse sentido, o trabalho objetiva unir os grupos de línguas dos grupos de convivência e produzir *storiestelling* no aplicativo *Instagram*, baseado no ensino híbrido, através do método *design thinking*.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino Híbrido. *Storiestelling*.

ABSTRACT

This work deals with the relevance of teaching experience in modern foreign languages, English and Spanish, and Portuguese in social groups. The complex and multifaceted influence of new technologies ends up requiring major changes in the learning and teaching processes, ensuring the flexibility of the relationships between social media and informal education. Thus, privileging access to applications and mobile devices. In this sense, the work aims to unite the language groups of the social groups and produce *storiestelling* in the *Instagram* application, based on blended learning, through the design thinking method.

Keywords: Language. Blended Learning. *Storiestelling*.

1 Introdução

A partir do cenário educacional, este trabalho buscou organizar aulas que envolvessem as três línguas, portuguesa, inglesa e espanhola, ou seja, integrar os alunos de línguas nesta atividade. Desde o início, atentou-se ao uso das tecnologias e às estratégias de leitura, que trouxeram a contribuição necessária ao aprendizado do conteúdo e da formação docente.

Observando o uso de celulares e redes sociais, além das poesias críticas e versos livres, definiram-se o uso dos gêneros textuais mono e multimodais, como o poético, as *storiestelling* (capacidade de contar histórias) e os audiovisuais. Para a temática optou-se por: “As tecnologias e suas leituras extensivas”.

Assim, em consonância com Papert (1986, p. 26), espera-se que os participantes sejam capazes de usar o conhecimento existente e se tornem pensadores ativos e críticos, expondo que os meios tecnológicos deixam de ser o meio de transferir informação, e passam a ser as

¹Professora, Revisora e Designer Educacional. Editora Livrologia. Especialista em Orientação Educacional (UNIDEAU-RS) e em Linguagens e Tecnologias na Educação (IFSUL-RS). Mestranda em Letras (UPF-RS). Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-9054-0873>> E-mail: <josianemllr@gmail.com>



ferramentas com as quais o aluno pode formalizar as suas experiências e os conhecimentos intuitivos que já traz consigo.

As aulas privilegiaram a leitura, a produção textual, a oralidade, além da síntese da linguagem e a sequência narrativa. Para os objetivos, observou-se Solé (1998, p. 43), quando “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”. Dessa forma, estruturou-se identificar e demonstrar as principais características dos gêneros relacionados; estimular a criatividade; exercitar a precisão de síntese da linguagem na produção textual e visual; possibilitar a interação entre os alunos e demais da comunidade escolar, com várias competências linguísticas e opiniões estéticas diferentes, além de promover o multiletramento.

As atividades nortearam-se nas metodologias ativas e no ensino híbrido, todas desenvolvidas e executadas em ferramentas mistas, com discussões coletivas; elaboração e participação em questões diversas; trabalhos e pesquisas em parceria; produção e interpretação de textos verbais e não verbais. Em razão disso, os alunos e suas produções foram avaliados quanto à utilização da linguagem literária e das regras gramaticais estrangeiras, à perspectiva narrativa (*design*), ao enlace multimodal (meios), à tipologia e ao gênero (modos) e pela criatividade, participação e interação nas atividades.

Sem dúvida, o papel do professor, além de avaliar, pode ter um *feedback* do desempenho e do aprendizado. Por isso, a seleção de três momentos: o primeiro, de leitura, discussão e análise dos elementos dos poemas de Sérgio Vaz; o segundo, de aplicação do gênero e produção dos *storytelling* no *Animoto* (um aplicativo para montagem de vídeos), após composição dos *stories* no *Instagram*; o terceiro, de socialização dos trabalhos desenvolvidos, arguição sobre eles e avaliação, trazendo as possibilidades futuras da docência.

2 Metodologia

O trabalho faz parte de um projeto de integrar as aulas de línguas, uma vez que é benéfica a experiência conjunta de aulas de línguas estrangeiras modernas (neste caso, inglês e espanhol) e língua portuguesa em grupos de convivência. A influência complexa e multifacetada das novas tecnologias acaba exigindo grandes mudanças nos processos de aprendizagem e ensino, garantindo a flexibilidade das relações das mídias sociais com a educação informal. Assim, privilegiando o acesso aos aplicativos e dispositivos móveis. Nesse



sentido, o trabalho objetiva unir os grupos de línguas dos grupos de convivência e produzir *storiestelling* (produção de narrativas) no aplicativo *instagram*, baseado no ensino híbrido, através do método *design thinking*.

As ferramentas utilizadas foram: o aplicativo *Instagram*, uma rede social de interação e compartilhamento de fotos e vídeos, onde o usuário pode reproduzir os mais variados conteúdos; e o aplicativo *Animoto*, um editor para montar vídeos a partir de fotos, imagens e vídeos, onde o usuário pode padronizar seus materiais. Assim, verificou-se a aplicabilidade no dia a dia das pessoas através do aplicativo².

A narrativa empregada, *storiestelling*, pode ser definida como estória (*story*), narrativa ficcional, diferindo de história (*history*), fatos reais. Para Castro (2013), *story* refere-se a uma história, enquanto *telling* tem por significado o aspecto de reproduzir estas histórias através de imagens ou outros recursos que ajudem a manter o interesse do leitor ou interlocutor.

Dado o exposto, o ensino híbrido (*blended learning*) visa combinar os ambientes educacionais, interligando o ensino a distância ao ensino presencial, integrando experiências de aprendizagem diversificadas na modalidade de sala de aula invertida (*flipped classroom*), podendo introduzir conteúdos em diversos formatos e momentos. Nesse sentido,

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo (BACICH e MORAN, 2015, p. 1).

O método, em síntese, *Design Thinking*,³ é a certeza de que coisas inovadoras são possíveis e de que podemos fazê-las acontecer. E de que certo otimismo é plausível na educação. Para tanto, existem muitos desafios. Mas cada um deles pode ser visto como uma chance para o desenho inovador, a melhoria de soluções para plano de ensino, sala de aula, escola e comunidade. Nesse sentido, busca-se uma organização integral em que se atenta ao planejamento e ao desenvolvimento de experiências de aprendizado (currículo), ambientes de aprendizagem (espaços), programas, projetos e experiências escolares (processos e ferramentas) e estratégias, objetivos e políticas (sistemas).

De acordo com as metodologias pedagógicas atuais, no mínimo devemos levar os alunos a aplicar o que estão conhecendo na teoria. No entanto em algumas atividades podemos levá-los até a criação de materiais. O trabalho baseou-se na “Tabela Bidimensional da Taxonomia

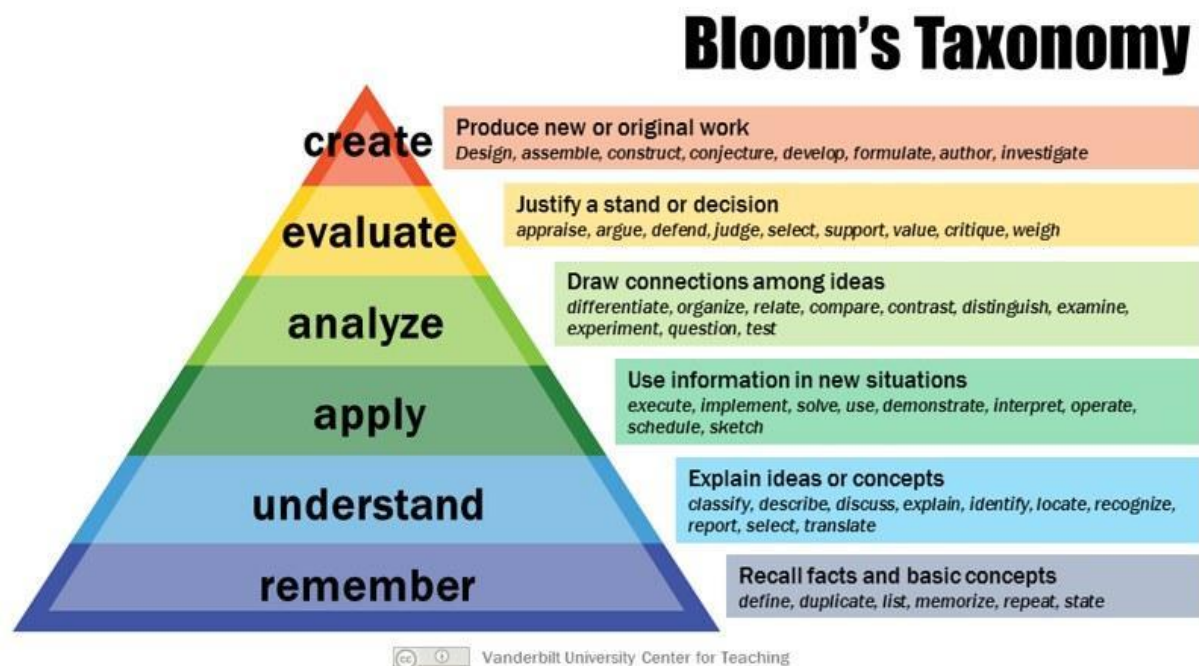
²Informações sobre os programas, plataformas e aplicativos estão disponíveis no portal: <<https://projetodraft.com/>>.

³ Metodologia *Design Thinking* para educadores. Mais informações no portal: <<https://www.ideo.com/>>.



de Bloom” (ANDERSON et al., 2001). Essa tabela foi utilizada com o intuito de estruturar os objetivos, assim auxiliando na elaboração do plano de ensino e das estratégias e tecnologias educacionais. Dessa forma, os verbos de ação da taxonomia original traçam uma trilha de aprendizagem, expostos na “Figura 1”: (1) Lembrar; (2) Entender; (3) Aplicar; (4) Analisar; (5) Avaliar (6). Criar. Nesta categorização da Taxonomia de Bloom o processo cognitivo de aprendizagem parte de um nível fácil e evolui para o nível mais complexo. Do memorizar ao criar materiais.

Figura 1: Bloom’s Taxonomy



Fonte: ARMSTRONG, 2019.

Para tanto, a metodologia utilizada deve priorizar o pensamento crítico e criativo, por isso, o método de *Design Thinking*, é composto de (1) Descoberta; (2) Interpretação; (3) Ideação; (4) Experimentação; (5) Evolução. Este modelo de pensamento centrado nas pessoas, o *design thinking*, busca alterar desafios em possibilidades com abordagens humanas, colaborativas, otimistas e experimentais.

O projeto “As tecnologias e suas leituras extensivas” seguiu as seguintes etapas:

Em início, 1ª aula, os alunos, em um semicírculo, realizaram em duplas a leitura de 10 textos, da obra “**Colecionador de pedras**”, de Sérgio Vaz (2013). O poeta da periferia mora em Taboão da Serra (São Paulo) e, além de escrever, é animador cultural nas periferias do Brasil, sendo fundador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) e um dos idealizadores do *Sarau da Cooperifa* — movimento que demudou um bar da periferia da zona sul de São Paulo em um centro cultural. Os textos utilizados foram:



1. Lugar de criança é presa na escola
2. Oficina de poesia I
3. Sobre dezembros e janeiros
4. Enquadro poético
5. Na Fundação Casa...
6. Homem não chora
7. A vida é loka
8. Alegria artificial
9. Temporal
10. Teoria da evolução

As duplas leram os textos apresentados, discutiram e construíram os seguintes pontos:

Figura 2: Brown Bag Exam

BROWN BAG EXAM	
1.	Poema:
2.	Ideias iniciais, conectando itens externos ao poema:
3.	Comentários adicionais da discussão em dupla/trio/grupo:
4.	Passagens/Trechos/excertos do poema:
5.	Ideia/Conexão/comentário a ser compartilhado com o grande grupo:

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Após, a realização da construção dos pontos, cada dupla deveria relatar para o grupo de que se tratava o seu texto. Logo, oferecemos aos alunos o link: <<https://goo.gl/forms/kyZr5caXvXiYLvaH2>>, que dá acesso a um Formulário “Minicontos”: Estudo sobre o gênero textual_Minicontos, assim, já poderiam familiarizar-se com o tema. O material detalhava todas as partes de um miniconto e sua relação com as mídias, por exemplo, as *storistelling*. Os alunos, então, realizaram a leitura, seguido das compreensões e dúvidas. Além disso, realizou-se a reflexão da teoria: Forma, Estilo, Estrutura do Gênero Miniconto, a fim de fixar melhor o assunto: Como escrever minicontos, no formato *storistelling*?

A partir disso, foi apresentado o *App Animoto* (*vídeo maker and photo slideshow maker*). Em seguida, realizou-se a proposta de aplicar o gênero exposto e criar uma *storistelling*, no *Animoto*, a partir do poema lido, seguindo a seguinte proposta:

Figura 3: Mapa Local



“MAPA DO LOCAL”

Desenhe/Busque imagens para compor um mapa do local onde as poesias acontecem. Inclua todos os lugares importantes da história e da composição da ideia central destes poemas.

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Após essa atividade, como lição de casa [HomeWork! | |Deberes!], para compor a avaliação, ocorreu a produção de *storistelling* (escrita criativa com recursos verbais e não verbais - *multimodais*), a partir das epígrafes que compunham os poemas disponibilizados, de Sérgio Vaz:

1. “O final é quando você desiste.”
2. “Reclamar como sempre, agir como nunca.”
3. “Vida *loka* é quem estuda.”
4. “O medíocre é aquele que não faz nada para mudar a própria vida, mas se incomoda com a mudança que você faz na sua.”
5. “O poeta é o fotógrafo do sentimento.”
6. “Não posso me dar ao luxo de ser feliz, porém sou orgulhoso demais para ser um sofredor.”
7. “Se você não quer, não pode e não vai lutar por aquilo que acredita, deixe a vida em paz. Ela tem mais o que fazer.”

Dessa forma, os alunos estruturaram a sua produção de forma criativa e ousada, capturando uma imagem de sua rotina ou não, adaptando ao tema da epígrafe escolhida, redigirão de forma narrativa e respeitando o gênero trabalhado, assim encaixando de forma coerente a imagem ao tema. Ainda, farão a produção bilíngue: os alunos de inglês em língua inglesa, já os alunos de espanhol em língua espanhola.

Deverão postar no *Stories* do *Instagram* com a *hashtag* #STORIESTELLING, encaixando a enquete: Call-to-Action, assim buscando a interação com a comunidade e seus colegas. Ainda, terão de marcar o perfil dos colegas e professores e/ou enviar no *direct* da rede.

Na aula seguinte, 2ª aula, após os ajustes necessários e a reflexão das atividades da aula anterior, realizamos o seminário de socialização das suas produções no *Animoto* e no *Instagram*. Os alunos, além de apresentar e arguir sobre elas, adotaram a seguinte estratégia:

Figura 4: Pratique e Compartilhe

PENSE – CONVERSE – COMPARTILHE

Questão/Assunto?	O que eu pensei?	O que meu colega pensou?	O que decidimos compartilhar?



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Por fim, os alunos discutiram as ideias de seus trabalhos, dos poemas e as ideias de seus colegas. Surgiram críticas positivas e construtivas. Percebeu-se que surgiu um sentimento de orgulho/contentamento das suas atividades. Futuramente, podem reescrever e realizar melhorias nos seus trabalhos e propostas, quando exercerem a docência.

3 Resultados e Discussões

Após a execução do projeto “As tecnologias e suas leituras extensivas”, avaliou-se, juntamente com o *feedback* do desempenho e aprendizado dos alunos envolvidos, desenvolvimento contínuo de aprendizagem, contemplando as habilidades e competências da língua. Por isso, a seleção de três momentos: o primeiro, de leitura, discussão e análise dos elementos dos poemas do escritor Sérgio Vaz; o segundo, de aplicação do gênero e produção dos *Storiestelling* no *Animoto*, após composição dos *stories* no *Instagram*; o terceiro, de socialização dos trabalhos desenvolvidos, arguição sobre eles e avaliação, trazendo as possibilidades futuras da docência. Rojo (2012), destaca que as práticas de linguagem são socialmente situadas e que não é possível compreender os textos fora dos contextos sociais e históricos.

Os alunos, a partir das socializações, relataram boa recepção dos textos apresentados, pois os textos de Sérgio Vaz falam da realidade e do cotidiano do brasileiro. Assim ocorreu identificação com os temas, já em relação às tecnologias utilizadas, possibilitaram a interação com o mundo, pois já fazem parte da rotina dos alunos. Observou-se que a comunicação eficiente e dinâmica do professor com o aluno torna a aprendizagem significativa. Ainda, notou-se que o interesse dos alunos pelo aprendizado torna o ensino mais eficaz. Uma vez que “as coisas devem ter forma para serem vistas, mas devem fazer sentido para serem entendidas e usadas” (KRIPPENDORF, 1989, p. 67).

As abordagens em torno das atividades propostas estruturaram-se em identificar e demonstrar as principais características dos gêneros relacionados; estimular a criatividade; exercitar a precisão de síntese da linguagem na produção textual e visual; possibilitar a interação entre os alunos e demais da comunidade escolar, com várias competências linguísticas e opiniões estéticas diferentes, além de promover o multiletramento, comprovados com os *feedbacks*. Rojo (2012, p.152) afirma ainda que a leitura é ressignificada a cada momento graças



a seus leitores, as situações comunicativas e as novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento.

A princípio, junto aos resultados e aos novos gêneros textuais brotados das precisões dos leitores, está a preocupação em torno dos materiais utilizados nas aulas e o uso das tecnologias, além da postura crítica do professor. Sendo assim, a aprendizagem fica mais prazerosa e expressiva, fazendo o uso da língua, neste caso, de forma significativa.

De acordo com Rojo (2012, p. 13),

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Devido à realidade tecnológica, as *storistelling* inovam e influenciam na qualidade dos processos de aprendizagem. A análise explica a questão problematizada, informando que em meio aos aplicativos, acessíveis à sociedade, flexibilizam o ensino. Nesse sentido, objetivam o ensino e a aprendizagem, tendo eficácia com o ensino de línguas estrangeiras.

Figura 5: *Storistelling* no Instagram



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Percebe-se, a partir da “Figura 5”, que os alunos utilizaram a linguagem literária, as regras gramaticais estrangeiras, a perspectiva narrativa (design), o enlace multimodal (meios), a tipologia e gênero (modos), além da criatividade, participação e interação nas atividades. Em relação às interações pelo *ciberespaço*, conforme Leffa (2006) as pessoas dessas comunidades virtuais operam a partir de culturas locais próprias em pontos distantes do mundo, relevantes à aprendizagem de línguas. Assim como Lemke (1998), as interações constroem comunidades



híbridas, social e culturalmente, baseadas em interesses comuns e não exclusivamente organizadas por ideologia, raça ou nacionalidade.

De tal modo, a partir do conceito dialógico como estratégias para potencializar o processo educativo, em que o aluno tem a afirmação do seu processo de aprendizagem. A sala de aula como um espaço de interação de indivíduos, abre lugar para aulas significativas realizadas a partir de interações relevantes com as redes sociais, de diálogos plurais com as mídias, conversação entre os diversos pares, num processo contínuo, alcançados com o apoio do professor.

4 Considerações Finais

Constatou-se neste trabalho que as ferramentas tecnológicas podem ampliar os horizontes da aprendizagem e do ensino. Sendo produtivas e gratificantes para ambos, professor e aluno. A experiência de tecnologias e estratégias de leitura trouxe-nos um resultado aceitável, satisfatório. Os *feedbacks* foram repletos de agradecimentos, demonstraram alunos envolvidos e engajados no êxito das atividades e das produções.

O uso do *Animoto* e do *Instagram* proporcionou uma experiência inovadora e libertadora, além do trabalho de autonomia, interação entre a comunidade e os colegas. Da mesma maneira, os objetivos foram alcançados, sempre respeitando as necessidades básicas de uma aula de língua: ler e escrever. Cabe salientar, os poemas de Sérgio Vaz são ricos em temáticas desafiadoras e conflituosas, geram muitos debates. Já as *storiestelling* são produções modernas, que podem trazer mais alunos para a escrita, já que envolvem as redes sociais. Ainda, a experiência em sala de aula, com a técnica de habilidades de pensamento e taxonomia de Bloom, desenvolveu propostas amplamente construtivas e desafiadoras, podendo planejar atividades com maior êxito: conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar. Assim, buscando atividades que humanizem e incluam a todos.

Em razão disso, para a inovação é necessário contar com uma mente flexível, aberta e criativa, capacidades estas que podem ser mais constantes através da leitura, da literatura e das artes em geral. Afinal, qual o papel da mente aberta, flexível? Acredita-se que pessoas que leem conseguem, ao se colocar no lugar do outro, ver as possibilidades com maior sensibilidade.

Referências

ARMSTRONG, Patricia. **Bloom's Taxonomy**. Internet. Disponível em: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>. Acesso em: 09 abr. 2019.



ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing:** a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CASTRO, Alfredo. **Storytelling para resultados:** como usar histórias no ambiente empresarial. 1.ed. Rio de Janeiro: QUALITYMARK, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem.** Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501997000300002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 01 abr. 2019.

DAY, Richard; BAMFORD, Julian. **Extensive Reading Activities for Teaching Language.** 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004.

EMPRESA IDEO. Disponível em: <<https://www.ideo.com/>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

KRIPPENDORF, K. On the essential contexts of artifacts or on the proposition that “design is making sense (of things)”. **Design Issues:** 1989, ano 5 (vol. 2), p. 9-39.

LEFFA, Vilson J. (Org.) **Pesquisa em lingüística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEMKE, J. L. **Metamedia literacy:** transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al (Eds.) Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p. 238-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2019.



PAPERT, S. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PROJETO DRAFT. Disponível em: <https://projetodraft.com/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola** [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. 2. ed. São Paulo: Global, 2013. 174 p. (Literatura periférica)



VISITA LITERÁRIA – OUVIR, IMAGINAR E LER

MACHADO, Milene Barazzetti¹

RESUMO

O presente artigo contém um relato de experiência com o Projeto Visita Literária, desenvolvido na Biblioteca Fábrica do Saber com atividades de leitura, narração de histórias e mediação leitora na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, desde o ano de 2013. Aqui, destaco as atividades exercidas no local da Fábrica do Saber com diversas escolas participantes. A necessidade desse trabalho veio por conta da grande preocupação no desenvolvimento da leitura dos alunos das escolas municipais e também da comunidade abrangente. Igualmente, se buscava uma maneira de se ter atividades diferenciadas em locais distintos do ambiente escolar. As atividades ocorreram em um espaço ambientado com livros, para que proporcionassem diversas vivências, e foram pensadas para cumprir os objetivos principais: a formação do comportamento leitor e o desenvolvimento da oralidade. Como principais ações, buscou-se o desenvolvimento da oralidade e da curiosidade pela leitura e pelos livros através da contação de histórias.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Comportamento. Curiosidade.

ABSTRACT

This article contains an experience report of the Literary Visit Project, developed at the Fábrica do Saber Library with reading, storytelling and reading mediation activities in the city of Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, since 2013. Here, I highlight the activities carried out at the Fábrica do Saber site with several participating schools. The need for this work came out because of the great concern in the development of reading by students in municipal schools and also in the wider community. Likewise, a way was thought to have different activities in different places of the school environment. The activities took place in a space set with books, so that they could provide different experiences, and were designed to fulfill the main objectives: the formation of reader behavior and the development of orality. As main actions, we aimed to develop orality and curiosity for reading and books through storytelling.

Keywords: Reading. Mediation. Behavior. Curiosity.

1 Introdução

No Brasil há diversos estudos sobre a questão da leitura e da escrita como parte primordial no processo ensino-aprendizagem. A prioridade, em todos os âmbitos, é melhorar o ensino da leitura e da escrita, visto que a primeira é apontada como fornecedora de elementos de linguagem para a segunda

Através da leitura, como uma forma exemplar de aprendizagem, pode-se aprender a ler e pode-se formar o gosto. A passagem da quantidade para a qualidade de leitura, no entanto, não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo contínuo de aprendizagem.

De acordo com Bartolomeu Campos de Queirós (apud CASTRILLON, 2011, p.9):

Pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vive-las em plenitude.

Sendo assim, a biblioteca é o lugar por excelência para testar os livros, onde as crianças,



jovens e adultos podem “experimental” sem que a leitura seja imposta.

E esse contato com textos de diferentes tipos oportuniza o conhecimento sobre as diversas estruturas textuais, ou seja, sobre as diferentes formas de apresentar ideias através da escrita.

Uma biblioteca que vive e cresce precisa sempre conquistar novos leitores. A sua meta principal é despertar o interesse, o prazer da leitura e fazer dela um hábito. O aprimoramento da capacidade de ler também remete à capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção. Corroborar com essa afirmação Castrillón (2011, p.38) quando escreve que

...precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e o gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro.

Deste modo, parto do princípio que para gostar de ler, a criança, em um primeiro momento deve se ter o desejo de aprender. Para isso a contação de histórias é algo fundamental. Conforme Abramovich esclarece (1989, p.16):

Ler histórias para crianças sempre, sempre...É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

A partir desse pensamento, a Fábrica do Saber surge como um espaço coletivo de leitura, mantido pela Prefeitura de Novo Hamburgo/RS, funcionando como uma biblioteca pública onde o leitor pode apropriar-se das histórias que lê, indo além do livro-objeto, como trata Petit (2010, p.266):

... os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir novos lares interiores, inventar um fio condutor para nossa histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros.

Dessa forma, através de diferentes ações frente às escolas da rede pública do município e na comunidade em que se encontra o espaço, destaco a Visita Literária como auxílio a disseminação deste projeto entre as famílias e a comunidade das escolas participantes. Nessa atividade, grupos visitam a biblioteca com o intuito de conhecerem o local através das histórias contadas, das experiências lúdicas e de encantamento vividas ali, despertando a curiosidade pelos livros que estão disponíveis no acervo.

Ainda é importante salientar que



Apenas circular em meio a materiais diversificados de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler. É imprescindível conviver com uma ou mais pessoas que se envolvam eventual ou permanentemente com esses materiais, significando-os.” (SANTOS; MARQUES NETO; ROSING, 2009, p. 13).

Portanto, através da visita de estudantes, que escutam histórias, conhecem a biblioteca e seu acervo, acende-se uma chama de curiosidade, para que depois desse primeiro momento, estes visitem o espaço com a sua família ou se apropriem ainda mais das possibilidades literárias da biblioteca de sua escola.

2 Fundamentação teórica

Seguindo a linha de raciocínio da introdução desse artigo, a contação de histórias, de modo prazeroso e estimulante, deve ser feita com muita preparação e por um profissional que está sempre estudando. O contador de histórias precisa andar por vários territórios artísticos para atingir o imaginário da criança.

De acordo com o que afirma Sisto (2012, p.25):

O contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolheu contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos como originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade.

Sendo assim, quando contamos histórias para as crianças ou jovens, devemos nos apropriar delas para que haja um bom resultado. Com isso, o ouvinte tem vontade de, após ouvir a história, ler o livro impresso com o que foi contado. Essa rede se amplia quando a criança chega em casa e conta a história para seus pais, ou pede para ler o livro que levou para casa. Nada melhor do que ouvir uma boa história e apropriar-se dela. Aquele que escuta uma história e também aquele que conta trazem dentro de si uma carga de memória afetiva muito intensa. A história ouvida causará no ouvinte emoções diversas que determinarão ou não a vontade de ler o texto escrito.

Aguiar (2006, p. 254) corrobora com esta colocação:

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Quando ela faz sentido, está ganha a aposta. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo imaginário criado. Se ele resiste, fica fora da partida. Ao mergulhar na leitura, entra em outra esfera, mas não perde o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivemos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos. Essa consciência do brinquedo que a arte é leva-nos a experimentar



o prazer de entrar em seu jogo.

Justificando ainda a contação de histórias como a principal atividade durante a Visita Literária, cito também Freitas (2013, p.107), que diz: “O afeto é a ponte entre o livro e o leitor. E aqui, mais uma vez, a oralidade tem um papel importante na formação deste leitor. É do contador de histórias a voz que guia essa criança no caminho que leva ao gosto pela leitura.”

A ideia aqui é de que a contação de histórias leva, na maioria das vezes, à formação de um comportamento leitor, apontando como elemento principal a curiosidade despertada pelo ouvinte, como bem nos diz Machado (2001, p.149):

Além de exemplo, há outro motivo poderoso para fazer alguém ler: a curiosidade. Ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja a Caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível.

Portanto, o leitor na Biblioteca, através da contação de histórias, será estimulado a procurar o livro para descobrir novas histórias e tirar suas próprias conclusões. Além disso, o espaço da Biblioteca, deverá ser organizado e prazeroso, onde os livros e os outros materiais de leitura estejam ao alcance de todos.

Tânia Dauster em artigo publicado no livro “*A experiência da Leitura*”, organizado por Eliana Yunes (2003, p.92), afirma que:

(...) o leitor se constrói de forma complexa, mediante identificações e gestos, práticas escolares e extraescolares, em contato com os livros, histórias contadas e pessoas que dão pertinência à leitura, uma vez que a têm como valor e prática do cotidiano, em horizontes em que liberdade, escolha e opção iluminam o trajeto.

Assim, o trabalho na Biblioteca Fábrica do Saber complementa todo o trabalho que já é realizado nas Bibliotecas Escolares do município através dos seus mediadores de leitura atuantes e ainda vai além. Sim, pois o principal objetivo é formar novos leitores e fomentar a leitura daqueles que já a tem como hábito. Com essa proposta a comunidade também se sente pertencente a este espaço e o frequenta com assiduidade.

Relacionado à importância dos agentes mediadores de leitura, no caso aqui, a professora mediadora de leitura que atua na Fábrica do Saber, destaco as palavras de Frizon e Grazioli (2018, p.140):

[...] a escola é um dos principais locais destinados à formação de novos leitores. Mas não somente. Há uma gama enorme de espaços e possibilidades para se realizar



significativas mediações de leitura. Assim, bibliotecas, parques, praças, mercados, hospitais e tantos outros lugares podem se tornar propícios ao exercício de mediação. Mais importante do que isso é o trabalho, a voz, o empenho, o conhecimento, a percepção do mediador e bagagem de leituras que traz consigo. De nada adiantam espaços bem construídos, modernos, com aparatos tecnológicos, se os principais agentes de leitura não forem preparados. E a preparação não começa de outra forma a não ser por um comportamento leitor. É necessário destacar que não são somente professores que podem e devem realizar o trabalho de mediação. Pessoas ligadas à cultura em muitas de suas manifestações, desde que tenham um comportamento leitor instituído, podem e fazem trabalhos de excelência. Quando se juntam espaços, trabalhos e textos significativos, os futuros novos leitores podem ser conquistados e uma intervenção positiva de fato ocorre.

O meu papel, portanto, como mediadora de leitura, é auxiliar o leitor nesse processo de assimilação e compreensão do que lê, com atividades de pré-leitura, pós-leitura e outras análises dos contextos das obras lidas. Desta maneira, o leitor em processo irá compreender de diversas formas o texto que lê. A leitura tem que ir além do que pensamos e dar asas à imaginação. Analisando assim, cito o que escreve Cagneti (2013, p.12) sobre a literatura infanto-juvenil, presente na formação do leitor na infância:

A literatura infanto-juvenil, não só brasileira, como os textos endereçados às crianças e jovens, de diferentes lugares e aqui traduzidos, vem pedindo ao leitor uma atitude de complementação, associação, recriação e redimensionamento, a partir dos próprios pontos de vista das leituras e dos conhecimentos anteriores.

Conseqüentemente, as atividades desenvolvidas durante a Visita Literária têm como principal objetivo despertar a curiosidade para os diversos formatos de textos através de atividades diversificadas.

3 Metodologia

Os estudantes, ao entrarem na Biblioteca, devem sentir-se bem. Precisam ter à sua disposição outros materiais visuais, juntamente com os livros. Portanto, o professor que está na Biblioteca deve ser qualificado e ter conhecimento de todo material ali disposto para poder auxiliar o estudante nas suas escolhas.

Assim, as atividades de hora do conto devem ser diferenciadas, com apresentação de imagens, contação decorada, leitura do texto, utilização de fantoches, teatro, máscaras, instrumentos musicais, enfim, tudo que torne o momento da escuta de histórias prazeroso. O



objetivo é estimular a leitura e a pesquisa através de diversas possibilidades e com diferentes recursos, promovendo e intensificando o comportamento leitor, trazendo presente o encantamento e o potencial humanizador que a literatura e a arte proporcionam. Destaco aqui o papel da literatura de acordo com Candido (2004, p.175):

Alterando o conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.

Tendo em vista as considerações acima, as histórias contadas para a Visita Literária são escolhidas sempre observando a qualidade literária do texto a ser vivenciado. Em muitos momentos os estudantes participam da contação encenando, tocando alguns instrumentos musicais ou intervindo quando questionados. Após a história realizam-se brincadeiras que desenvolvem, principalmente, a capacidade de falar em público e expor suas opiniões. O relato da história e as leituras complementares acontecem naturalmente. Cada estudante faz relações com acontecimentos e com outras histórias. Geralmente, é a partir da escuta dos estudantes das escolas participantes que se propõem novas histórias e projetos. Através desse contato, pode-se evidenciar o sucesso da intervenção, sendo o ambiente da biblioteca um local de livros e também de desenvolvimento do encantamento pelas histórias.

A leitura envolve esse grande mundo de possibilidades, portanto para estimular a leitura do aluno, os professores devem também ser leitores. Assim, a professora responsável pela Biblioteca, e por essa visita, deve auxiliá-los nessa caminhada como uma mediadora de leitura. É o que defende Zilberman (1996, p.25):

Parece óbvio o que vou dizer, mas a premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente.

Então, a principal atividade desenvolvida durante a Visita Literária para os estudantes visitantes é a hora do conto. A turma agendada tem um período de 1 hora e 30 minutos dedicados à escuta de uma história e a análises posteriores da mesma. As histórias são apresentadas de diversas maneiras e por meio de diversos recursos. É importante que os alunos, ao ouvirem as histórias sintam-se como donos dela e as contem para seus familiares. Após esta



atividade, os alunos têm momentos de leitura, arte, jogos literários (confeccionados pela professora da Biblioteca, relacionados com as histórias), brincadeiras e atividades de dramatização. No final deste período, podem escolher um livro para leitura no local. Depois disso aproveita-se para divulgar o espaço da Fábrica do Saber, que funciona como uma biblioteca pública, onde os usuários podem se tornar sócios gratuitamente e tomar livros emprestados. Assim, prepara-se para o retorno desses estudantes em uma outra ocasião e com sua família.

A Visita Literária deve ser agendada previamente e acontece de segunda a sexta-feira. Esta visita possui os seguintes objetivos:

- Desenvolver trabalhos envolvendo diversas culturas, através de lendas e contos populares;
- Realizar projetos em parceria com as escolas, envolvendo poesia e expressão corporal;
- Contar histórias de modo diferenciado em diferentes espaços, como escolas, feiras literárias, praças e outros;
- Proporcionar várias formas de leitura, através de técnicas diversas;
- Promover a leitura nas escolas através da contação de histórias;
- Proporcionar a escolha individual de leitura, estimulando e desenvolvendo o comportamento de leitores autônomos, que buscam livros conforme as suas preferências;
- Oportunizar o acesso a linguagem culta, exercitando a curiosidade intelectual;
- Apreciar e ter acuidade visual em relação ao texto escrito, ilustrações e diferentes signos linguísticos.

Para melhor desenvolvimento das atividades, durante a visita, é realizada uma pesquisa anterior sobre a turma visitante e um diagnóstico sobre quais os objetivos da professora regente através daquela proposta. Assim, a escolha das histórias fica definida a partir da idade dos estudantes e objetivos da visita na biblioteca.

A Visita Literária também serve como uma ponte para a continuação das atividades leitoras na escola, podendo essa marcar novas visitas. As atividades realizadas são socializadas na página do Facebook e blog da biblioteca Fábrica do Saber: <https://bibliotecafabricadosabernhrs.blogspot.com.br/>

4 Resultados

No início das atividades que realizei na Fábrica do Saber, em 2013, percebi a



necessidade de se ter um projeto mais voltado à visita dos estudantes na biblioteca e não somente a minha ida até os espaços escolares.

Surgiu, então, esse projeto da Visita Literária, que acontecia de uma forma um pouco diferenciada antes desse ano. A ideia foi muito bem aceita pela SEcretaria Municipal de Educação (SMED) e pelas escolas. Em um primeiro momento, a divulgação foi feita apenas para as escolas municipais de Novo Hamburgo. Com o aumento da procura de outros locais, começou-se a atender também escolas particulares e de outros municípios.

As escolas que participaram dessas visitas retornam todos os anos com novas turmas e novos objetivos. Apontam que, depois de conhecerem a Fábrica do Saber, os estudantes demonstram maior interesse pela leitura, pela visita à Biblioteca Escolar e pelas atividades relacionadas em sala de aula.

Todos os meses a Fábrica do Saber recebe em torno de 1500 estudantes de escolas da cidade de Novo Hamburgo e arredores. O principal objetivo das escolas que participam do projeto é conhecerem um novo espaço cultural e iniciar projetos de leitura nas suas instituições.

5 Considerações finais

Acredito que a formação do comportamento leitor é possível através de diversas ações e precisa de estímulos frequentes. No mundo atual, com tanta tecnologia este é um grande desafio para nós, professores. A contação de histórias e a leitura de textos em voz alta estimula diversas emoções no ouvinte e devemos observá-las para tirar proveito disso. A Visita Literária é apenas um dos projetos desenvolvidos dentro da Fábrica do Saber com esse objetivo.

Notei, nesse trabalho, que o interesse em ler os livros das histórias contadas e lidas durante as atividades aumentou, de acordo com os relatos das escolas que já participaram da visita. Os professores participantes também dizem que os alunos demonstraram maior interesse em frequentar a biblioteca escolar e também pedem mais histórias contadas pelo professor regente. Muitos comentam que antes faziam poucas leituras de histórias em sala de aula, e que depois de visitarem a Fábrica do Saber se encantam com o poder das palavras faladas por um contador de histórias.

Essa foi a grande resposta para a o constante questionamento que me faço todos os dias: será que estou no caminho certo proporcionando esses momentos? Vendo o retorno das escolas que participam do projeto, acredito que sim, mas ainda com muitas coisas a melhorar.



Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação de leitores-professores. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Briana; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versani. **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

FREITAS, Tino. Sobre afeto e livros: o papel do contador de histórias na promoção da leitura e na formação do leitor na comunidade. In: SISTO, Celso (Org.). **A história fora do papel**: a oralidade e a multiplicação dos espaços. Passo Fundo: Ed. UPF, 2013.

FRIZON, Josué Rodrigues; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Mediação de leitura: -possibilidades e experiências. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, maio/ago., 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Ed.34, 2010.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. R. Apresentação. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. R. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.



SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.



MEDIANDO A LEITURA PARA CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES AUTISTAS

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos¹

RESUMO

Tendo em vista que a leitura desempenha um papel relevante na socialização entre as pessoas, este estudo objetiva apresentar o relato de uma prática de leitura para crianças pré-escolares com autismo leve, mediada pelos pais/familiares e professores. A metodologia baseou-se em um programa de adaptação de leitura com recurso de apoio visual. Os resultados mostraram que a prática de leitura incentiva a interação social, a autonomia e o letramento emergente.

Palavras-chave: Leitura. Autismo. Interação Social.

ABSTRACT

Bearing in mind that reading plays an important role in socializing among people, this study aims to present the report of a reading practice for preschool children with autism light level, mediated by parents/relatives and teachers. The methodology was based on a reading adaptation program with visual support. The results showed that the practice of reading encourages social interaction, autonomy and emerging literacy.

Keyword: Reading. Autism. Social Interaction.

1 Introdução

Este artigo teve origem em um convite para participar, na modalidade comunicação oral, da Terceira edição do Encontro de Práticas de Mediação de Leitura, promovido pela Câmara Rio-Grandense do Livro e pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, na 65ª Feira do Livro de Porto Alegre, em novembro de 2019. O evento se propôs a trazer contribuições relevantes aos participantes acerca de pesquisas e de relatos de práticas de mediação de leitura literária em diferentes espaços, como bibliotecas, escolas, parques, instituições comunitárias, entre outros.

Nesse sentido, a presente proposta é resultado de minha pesquisa de dissertação de Mestrado em Letras, defendida em março de 2019, na Universidade Feevale, intitulada: “Despertar para a leitura - uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)”. Esse estudo ocorreu por meio de um relato de experiência da prática de mediação de leitura para crianças autistas, usando um programa internacional de promoção de leitura, adaptado ao perfil das crianças participantes do estudo, no qual utilizou-se como recurso o apoio visual.

Aprender a ler é uma habilidade fundamental para o sucesso na vida escolar e na adulta, entretanto, nem sempre os pais/familiares e/ou professores, sentem-se preparados para

¹ Professora e Psicopedagoga. Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE/2019). Mestrado em Letras (FEEVALE/2019). UNIVERSIDADE FEEVALE. *Bolsista CAPES.



desenvolver atividades que possam auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, questiona-se como os familiares e os professores de alunos da Educação Infantil podem desenvolver habilidades de letramento emergente nas atividades do cotidiano com crianças com TEA.

Esse fato se justifica pelo crescente número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que entram cada vez mais cedo na escola. Todavia, a Educação Infantil torna-se favorável ao desenvolvimento de intervenções precoces; entretanto, para isso, o ambiente necessariamente deverá ser organizado, bem como o currículo e a metodologia adaptados, para possibilitar a aprendizagem e para que o aluno possa participar das atividades da escola (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Desse modo, o artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta as características do autismo, em que se revelam prejuízos qualitativos na comunicação social associados aos comportamentos repetitivos e aos interesses restritos das crianças com autismo; na sequência, o conceito de letramento emergente e as contribuições do programa de mediação de leitura para crianças autistas. Por fim, apresenta os resultados, a discussão e as considerações finais.

2 Transtorno do Espectro Autista

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta *déficits* na comunicação social e nos comportamentos repetitivos. Conforme o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais), o transtorno do espectro autista (doravante TEA) apresenta-se em três níveis, do leve ao moderado (APA, 2014). Ademais, conforme Lampreia (2016), o autismo é um espectro bastante heterogêneo de quadros comportamentais, pois algumas crianças apresentam deficiências na linguagem; outras, deficiência intelectual. Entretanto, há ainda outras que têm as habilidades cognitivas preservadas e apresentam apenas o *déficit* na interação social. Enquanto algumas crianças manifestam uma história de desvio do desenvolvimento desde os primeiros dias de vida, outras apresentam os sintomas somente após dois anos de suposta normalidade.

Em relação aos sintomas, eles geralmente são identificados durante o segundo ano de vida da criança (12 a 24 meses) e podem ser vistos antes dos 12 meses de idade, se (i) os atrasos do desenvolvimento forem graves ou percebidos após os 24 meses, ou (ii) os sintomas forem



mais sutis. Nesse sentido, apesar de o diagnóstico ser feito por uma equipe multidisciplinar, é imprescindível que os professores tenham conhecimentos das especificidades de seus alunos.

Os alunos com TEA apresentam dificuldades em desenvolver a compreensão leitora, em específico, em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015). Isto posto, torna-se relevante que a criança participe de um ambiente que proporcione estímulos e que as pessoas com as quais convive tenham o costume de lhe contar histórias. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo atinge 2 milhões de pessoas no Brasil e 70 milhões no mundo. Em outros países, como Estados Unidos, o órgão ligado ao governo, o Center of Diseases Control and Prevention (CDC), revela que uma criança a cada 100 nasce com TEA, sendo que a quantidade de meninos autistas é quatro vezes maior do que em meninas; porém, elas tendem a ser severamente afetadas.

Conforme a legislação, há amparo legal ao que tange à matrícula de alunos com autismo, sendo garantia o direito fundamental de aprender a ler e a escrever. Além disso, ela está prevista também na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual estabelece a exigência de educar todos os alunos na mesma escola, prevendo o acesso de alunos com deficiências ao ensino regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Brasil, 2007). Apesar disso, a realidade nem sempre se mostra efetiva.

Contudo, no Brasil, são incipientes os programas oficiais de promoção à leitura, que contemplem as necessidades do público com desenvolvimento atípico, em específico do transtorno do espectro autista. Assim, ao consultar a literatura internacional, encontrou-se resultados favoráveis ao utilizar o programa de mediação de leitura para crianças autistas, chamado Recall, visto que este promove o desenvolvimento do letramento emergente.

3 Letramento emergente e Leitura Compartilhada (Recall)

Clay (1966) foi a primeira a descrever o comportamento de pré-leitura de crianças, denominado de letramento emergente. Desde então, o entendimento das relações entre leitura, escrita e linguagem oral tem sido popularizado por esse termo (TEALE; SULZBY, 1986). O letramento emergente foi definido como o “comportamento de leitura e escrita de conhecimento de crianças que ainda não são alfabetizadas” (KADERAVEK; JUSTICE, 2005, p. 8).



Outros autores como Highnam, Raschke e Kohler (2008) acreditam que as crianças se beneficiam de sua exposição a eventos de letramento e a atividades ao longo do tempo, pois um ambiente rico em material impresso é comum à experiência da maioria das crianças que crescem em lares nos quais os pais são alfabetizados.

A perspectiva do letramento emergente pressupõe que o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita seja entendido como um desenvolvimento contínuo, com origem no início da vida da criança. Portanto, entende-se que o conjunto de habilidades prévias de leitura e de escrita adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional é denominado como letramento emergente, conforme Sulzby e Teale (1991).

Esse entendimento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita sugere que não são claras as demarcações entre leitura e pré-leitura, escrita e pré-escrita, considerando o conhecimento e as habilidades que ocorrem durante o período da Educação Infantil como legítimos e relevantes para as aprendizagens formais da leitura e escrita que ocorrerão nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SULZY; TEALE, 1991).

Nesse contexto, o letramento emergente não implica, contudo, uma abordagem escolarizante – em que se antecipa o ensino explícito da leitura e da escrita –, mas a estruturação de um conjunto de ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura, isto é, de competências consideradas facilitadoras da alfabetização, conforme Viana et al. (2017).

Assim, na busca por materiais de suporte à promoção de leitura para crianças autistas, encontrou-se, com base na literatura internacional, o programa de mediação de leitura para autistas, denominado de RECALL - Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning (Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem), cujo propósito é desenvolver a compreensão leitora, em específico, dos alunos com TEA que apresentem dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015).

A leitura compartilhada é um tipo de leitura dialógica, cujo modelo de leitura interativa visa o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral que são essenciais para a compreensão leitora (HOLDAWAY, 1979; WHALON 2013; HOGAN, 2011). Nessa perspectiva, a ideia é incentivar a participação da criança com TEA em atividades sociais, que podem ser realizadas tanto pelos professores no ambiente escolar quanto pelos familiares no



ambiente familiar. A proposta é conversar sobre histórias lidas, apresentando uma variedade de gêneros literários, de maneira a incentivar a criança a tornar-se leitora, utilizando estratégias que proporcionam a emissão de respostas e iniciativas de interação (WHALON et al., 2015).

Sabe-se que o potencial de desenvolvimento de determinadas habilidades por parte das crianças será “muito restrito se suas experiências acontecerem em ambientes pouco letrados ou se as experiências ocorrerem em condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 157). Com base nos documentos oficiais, salienta-se, na Base Curricular Comum Nacional-BNCC (Brasil, 2018), o compromisso com os alunos com deficiência; assim, reconhece-se a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Desse modo, torna-se imperativa a busca por materiais que se adequem às necessidades das crianças com autismo, visando uma aprendizagem efetiva.

4 Metodologia

A pesquisa organizou-se a partir de uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de TEA e de letramento emergente, bem como do programa de mediação de leitura para crianças autistas. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com as professoras e com os familiares das crianças com TEA, participantes da pesquisa, para realizar o levantamento dos dados sobre o perfil das crianças. Na sequência, foi realizada a orientação aos mediadores de leitura de como ocorre o uso do Recall (programa de mediação de leitura). E, por fim, a coleta de dados por meio de observação dos momentos de contação de história, que ocorreu com duas professoras e os familiares de um menino e de uma menina, os dois com 5 anos e com diagnóstico de TEA, nível leve, de uma escola municipal de Educação Infantil, de uma cidade do Vale do Sinos/RS.

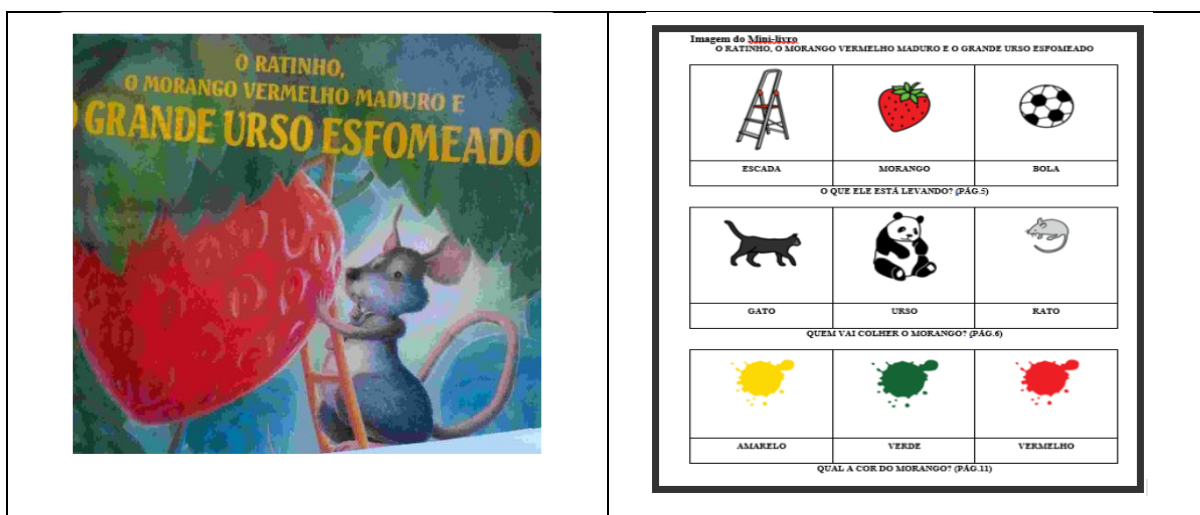
A partir do exposto, ocorreram os encontros para a prática de contação de história com a adaptação do programa de leitura (Recall), por meio do uso de cartões com perguntas e imagens direcionadas ao entendimento da leitura do livro escolhido. Desse modo, os mediadores foram orientados a seguir um roteiro de perguntas, que foram previamente selecionadas após a escolha do livro, bem como o uso dos cartões de apoio visual.

Para o momento de leitura, optou-se pelo livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Wood Audrey/Wood Don, da Editora Brinque-book, 2012, pois o livro faz parte da iniciativa do programa Itaú Criança, que integra um amplo conjunto de



programas que são parte do investimento social do banco. As coleções são voltadas para crianças de até 5 anos e compostas por três títulos recomendados por especialistas em literatura infantil, que disponibilizam também os títulos: *Lino*, de André Neves (Editora Callis); *Poesia na varanda*, de Sônia Junqueira (Editora Autêntica).

Figura 1: Livro escolhido e sequência de perguntas adaptadas



Fonte: Elaborado pela autora.

A orientação do Programa Recall é feita pela leitura; em seguida, é necessário que haja a interação com a mediação por meio de exploração de imagens e de questionamentos, considerando uma pergunta por página do livro aberto. Assim, as perguntas realizadas sugerem a nomeação de substantivos, adjetivos, verbos, etc. Assim, as frases interrogativas podem iniciar com as palavras: “Que, Quem, Onde, Quando, Qual a cor, Como, Por que”, por exemplo, conforme o modelos abaixo.

Figura 2: Modelos de Cartões de Apoio Visual



Fonte: Elaborado pela autora



Em um nível mais avançado de entendimento da leitura, as perguntas visam a contemplar estratégias de questionamento do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”.

5 Prática de Leitura: Resultados e Discussão

A mediação da leitura ocorreu no ambiente escolar e nas casas das crianças, com intuito de fortalecer os vínculos e as interações sociais, por meio da leitura compartilhada de livros, de forma sistemática, com a mediação de professores e familiares. Dessa forma, há o aumento do grau de letramento emergente e, por conseguinte, da compreensão leitora.

Assim, orientou-se aos mediadores, ao iniciarem a leitura, que fosse preconizado o uso dos cartões de perguntas, que foram usados em determinados momentos da contação de histórias para lembrar a criança com autismo de perguntar, pois, geralmente, essa é uma das dificuldades apresentadas (WHALON et al., 2015).

Os resultados foram obtidos a partir da leitura de livro previamente selecionado (*O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*), do uso de cartões preparados com perguntas e um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta. Para a confecção dos cartões, utilizou-se os desenhos do site do Portal ARASAAC². Os cartões de apoio visual foram plastificados, encadernados e fixados por velcro, para facilitar o uso.

Observou-se que as crianças participantes da pesquisa apresentaram dificuldades em relação à compreensão leitora; no entanto, demonstram habilidades de decodificação de escrita superiores. Desse modo, é relevante o desenvolvimento de programas de intervenção de leitura que minimizem, de maneira precoce, essas lacunas. Além disso, a estratégia de realizar perguntas de diferentes tipos desenvolve uma melhor compreensão do texto e de habilidades da linguagem oral, que são imprescindíveis para o sucesso da compreensão leitora (HOGAN et al, 2011), pois, ao utilizar a leitura repetida (*repeated reading*, em inglês), cria-se um ambiente contextualizado, com uma rotina previsível para o desenvolvimento da linguagem da criança com autismo (BATTISTELLO, 2019)

A partir da coleta de dados, também pode-se observar que a menina apresentou pouca interação verbal. Salienta-se que os indivíduos com autismo, geralmente, apresentam prejuízos

² Portal ARASAAC- Aragones de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, ofrece pictogramas, materiais e software que facilitam a comunicação. Disponível em: www.arasaac.gov.



na comunicação social, incluindo *déficits* na participação em conversas, dificuldades em estabelecer e manter a atenção compartilhada, bem como níveis reduzidos de interesses, de afeto e até na maneira de expressar as emoções. Adicionalmente, ocorrem falhas nas tomadas de turno, pobre contato visual e da linguagem corporal, assim como falta de expressões faciais e compreensão e uso de gestos (ASHA, American Speech, Language and Hearing Association, 2018). Portanto, saber o perfil comunicativo da criança com autismo faz-se necessário para que sejam selecionados os tipos de estratégias.

Em relação à primeira estratégia de mediação, a nomeação dos substantivos, observou-se que, durante a mediação da leitura, o menino demonstrou bom desempenho, mas a menina não. Conforme Whalon et al. (2013) e Walter (2017), no desenvolvimento típico, existem duas etapas comunicativas importantes: o primeiro nível é a das primeiras palavras, e apresenta como características poder nomear, identificar, solicitar objetos e/ou eventos, tanto em contexto, quanto fora dele; algumas palavras são faladas de forma inteligível, e há o uso espontâneo de palavras em contextos variados, com diversas pessoas e com diferentes propósitos; o segundo nível é a de combinação de palavras, que apresenta como característica compor frases de 2-3 palavras, uma variedade de elementos da fala (substantivos, verbos, etc.), bem como combinação criativa de palavras; além da comunicação para diversos propósitos (perguntar, comentar, responder etc.)

Ao que se refere a segunda parte de estratégias que previa a contação com uso de perguntas do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”, não foi possível utilizar, pois as crianças não apresentaram nível de compreensão adequado. Hogan et al. (2011) propõem que diferentes tipos de perguntas sejam realizados, dando enfoque a diferentes fatos e inferências, como: *CROWD-Completion* (completar), *RECALL* (chamar), *OPEN END* (final aberto), *WH-(qu)* e *Distancing* (distanciamento). Isto é, consiste em cinco tipos de estímulos de perguntas para incentivar a participação ativa da criança com autismo, que são: completar (o adulto deixa um espaço em branco ao final da frase para ser preenchido pela criança, geralmente com livros que são previsíveis, como os que contêm rimas ou frases repetitivas); lembrar (são questões acerca do que ocorreu na história que está sendo lida); perguntas de final aberto (perguntas sobre o que está acontecendo na história); e distanciamento (perguntas que auxiliem a relacionar com informações da história e experiências da criança).

Conforme Lanter (2014), estudos revelam que as crianças com autismo apresentam melhoras significativas nas habilidades de leitura se são estimuladas em provas interventivas



que contemplem tanto as habilidades de foco (consciência fonológica, fônica, fluência) quanto as de significado (vocabulário e compreensão), contemplando os 5 componentes destacados pela Comissão Nacional de Leitura dos Estados Unidos (2000). Em função disso, é relevante ler livros para as crianças, pois esse hábito ajuda no desenvolvimento posterior da leitura (CARDOSO-MARTINS, 2014; CONTI, 2013). Ademais, o uso da leitura dialógica (tipo de leitura compartilhada) auxilia o desenvolvimento de habilidades orais, que são essenciais para a compreensão da leitura e também para o desenvolvimento da atenção compartilhada, que é uma habilidade que as crianças com autismo apresentam dificuldades (WHALON, et al., 2013).

Todavia, a sugestão do uso de atividades com estratégias com o programa RECALL (WHALLON, et al., 2015) visa o desenvolvimento de habilidades de atenção compartilhada e de reciprocidade social e comunicação, que podem envolver tanto professores quanto a família de crianças com autismo. Considerando-se o perfil de cada uma das crianças, foi proposto às famílias e aos professores que fizessem leituras dos mesmos livros, por um determinado período, após a coleta de dados.

A partir do exposto, observou-se a importância das crianças com autismo se familiarizarem com o livro e com o hábito de contação da história, tanto em casa quanto no ambiente escolar, enfatizando o uso das atividades com o auxílio do apoio visual. Visto que o programa RECALL emprega estímulos verbais e visuais para manter a atenção compartilhada, os apoios visuais contribuem, de forma simultânea, na linguagem expressiva e na receptiva, por serem uma ferramenta de instrução efetiva para as crianças com autismo.

6 Considerações finais

Conclui-se que a prática de leitura mediada pelos professores e familiares é uma oportunidade das crianças com TEA desenvolverem o letramento emergente, a comunicação e a interação social. Isso porque a aquisição da leitura é melhor compreendida como um *continuum* desenvolvimental, com suas origens no início da infância e estendendo-se até o início da escolarização formal.

Todavia, é fato que o entendimento sobre a evolução dos aspectos relacionados à leitura para as crianças pré-escolares com TEA é um paradigma desafiador tanto para professores quanto para familiares. Na Educação Infantil, o comportamento de leitura “de faz de conta” emerge de maneira natural; no entanto, para as crianças com TEA, não ocorre da mesma maneira. Essas crianças precisam de muito mais estímulos até alcançarem o nível esperado de



entendimento e socialização com a leitura.

Salienta-se que, para o desenvolvimento do letramento emergente, é fundamental que, desde a Educação Infantil, haja um envolvimento gradativo com livros de histórias, conforme os seguintes passos: despertar o interesse por livros, a partir de um rico contato com a leitura de histórias; compreender as histórias; encorajar para trabalhar com materiais escritos; compreender as convenções e funções da escrita, com base no contato sistêmico e prolongado com a leitura e escrita.

Nesse sentido, almeja-se que esse material possa servir de suporte à promoção da leitura às famílias e aos professores das crianças com autismo, pois ainda são incipientes os programas nacionais de incentivo à leitura que contemplem as necessidades desse público.

Referências

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5, 5.ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ASHA-American Speech-Language-Hearing Association. **Childhood Apraxia of Speech**: [Technical Report] Ad Hoc Committee on Apraxia of Speech in Children. Rockville Pike, MD: Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278/>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos. **Despertar para a leitura**: Uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (Tea). 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Feevale, Novo Hamburgo-RS. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019e5.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRANDE A.C.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista De Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, n. 25, n42. p.43-56. 2012.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum. A educação é a base**. Brasília: MEC, [s.d]. 472p. (Quarta Versão). Divulgada em 19 de Março de 2018. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.PDF. Acesso em: 18 maio 2020.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 2014;



CONTI, L. M. C. **Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual.** Londrina, Anais-p. 3647-3657. 2013.

HIGHNAM, C., RASCHKE, D., & KOHLER, F. **Mental engagement of young children during story time:** The effect of detachable images. Retrieved September 4. Disponível em: <http://www.speechpathology.com>. Acesso em: 19 mar. 2008.

HOGAN, T. et al. Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. **Focus on exceptional children**, Kansas, v. 44, n.3, p. 1-20, 2011.

HOLDAWAY, D. **The foundations of literacy.** Sydney: Ashton Scholastic.1979.

KADERAVEK, J. N., & JUSTICE, L. M. The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: a pilot investigation. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 21, n. 1, p. 75–92. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/0265659005ct282oa>. Acesso em: 19 maio 2020.

LANTER, E. **Emergent literacy development in children with autism spectrum Disorders, Master of Speech Language Therapy.** Massey University, Albany, New Zealand, 2014.

OMS. **Organização Mundial da Saúde.** Disponível em: <http://www.saude.gov.br/component/tags/tag/oms>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165. 2011.

SULZBY, E.; TEALE, W. *Emergent Literacy.* In: Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. (Eds.) **Handbook Of Reading Research**, V.2. P. 727-757, New York: Longman.1991.

VIANA et al. O ensino explícito da compreensão da leitura: Análise do impacto de um programa de intervenção. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 22, n.71. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400229&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 maio 2020.

WALTER, C. C. F.; Nunes, L. R. D. O. P. **Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602. 2013.



ANAIS DO III ENCONTRO DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
65ª FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE - 15 DE NOVEMBRO DE 2019
ISSN

WHALON, K.; Delano, M.; Hanline, M.F. A Rationale and Strategy For Adapting Dialogic Reading For Children With Autism Spectrum Disorder: RECALL. **Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth**, v.57, n.2, p.93-101. 2015.
Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>. Acesso em: 18 maio 2020.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado**. São Paulo: Brinque Book. 2007.



DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA: QUANDO QUEM CONTA A HISTÓRIA É UMA *DRAG QUEEN*

ROSA, Cristiano Eduardo¹

AGUIAR, Adriana de²

FELIPE, Jane³

RESUMO

Neste artigo apresentamos e debatemos as práticas de uma mediação de leitura literária desenvolvida com crianças de 4 a 6 anos de idade em uma biblioteca do interior do Rio Grande do Sul entre junho e julho de 2019. A mediadora de leitura foi uma *drag queen*, pois o objetivo era tensionar as questões de gênero e compreender como as crianças (re)conhecem a performatividade e os *scripts* de gênero por meio das histórias que eram lidas. Foram três encontros e participaram nove crianças, acompanhadas de suas famílias, que discutiram em rodas de conversa e atividades lúdicas as narrativas de seis livros. Observamos como desde cedo elas entendem as expectativas e as normas que delimitam os gêneros na sociedade e podem, quando em ambientes democráticos, laicos e seguros, também questionar esses padrões e revelar suas interpretações singulares acerca do que significa ser menino/homem e menina/mulher na contemporaneidade.

Palavras-chaves: Mediação de leitura. *Drag Queen*. *Scripts* de gênero.

ABSTRACT

In this article we present and discuss the practices of a literary reading mediation developed with children from 4 to 6 years old in a library in a country town of Rio Grande do Sul between June and July 2019. The reading mediator was a drag queen, because the objective was to tension gender issues and understand how children recognize performativity and gender scripts through the stories that were read. There were three meetings and nine children participated, accompanied by their families, who discussed the narratives of six books in conversation circles and playful activities. We observe how from an early age they understand the expectations and norms that delimit genders in society and they can, in democratic, secular and safe environments, also question these patterns and reveal their unique interpretations of what it means to be a boy/man and girl/woman in contemporary times.

Keywords: Reading mediation. Drag Queen. Gender scripts.

A partir de uma prática de pesquisa realizada com crianças em uma biblioteca de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, abordamos neste artigo a temática da mediação de leitura literária. Para isso, problematizamos os conceitos de biblioteca, mediação de leitura e leitura literária a fim de tecer considerações sobre o projeto desenvolvido e relatado aqui, além dos desafios e das possibilidades que o espaço e a prática oportunizam para o incentivo ao prazer pela leitura.

¹ Professor licenciado em Letras (FEEVALE) e Pedagogia (UNINTER), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cristiano1105@hotmail.com.

² Assistente de biblioteca, técnica em Biblioteconomia (IFRS), especialista em Teoria e Prática da Formação do Leitor (UERGS) e graduanda em Letras pela Universidade Feevale. E-mail: drikadeaguiar@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFRGS), professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: janefelipe.souza@gmail.com.



A realização dos encontros de leitura centra-se na proposta de uma pesquisa de mestrado em Educação, da linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal dissertação investiga como crianças, estudantes da Educação Infantil, compreendem, são capturadas e rompem com os *scripts* de gênero. Sendo assim, surgiu a ideia de organizar momentos de mediação de leitura em uma biblioteca, a fim de também promover este espaço e a prática de leitura entre famílias.

A metodologia da pesquisa em questão se inspirou no projeto estadunidense *Drag Queen Story Hour*, que iniciou em 2015 com a escritora Michele Tea e a RADAR Productions na cidade de São Francisco, e hoje já está presente em várias metrópoles dos Estados Unidos e também no Reino Unido, com o nome de *Drag Queen Story Time*.

Contando com o suporte e a atuação de artistas locais para a mediação de leitura, o programa ocorre para além de bibliotecas, mas também em outros locais, como livrarias e escolas, além de espaços abertos como parques e praças. Ele consiste em, basicamente, *drag queens* lendo histórias para crianças. De acordo com o site do programa

DQSH captures the imagination and play of the gender fluidity of childhood and gives kids glamorous, positive, and unabashedly queer role models. In spaces like this, kids are able to see people who defy rigid gender restrictions and imagine a world where people can present as they wish, where dress up is real.⁴

A biblioteca onde foram realizados tais momentos possui uma particularidade, pois se trata de um espaço escolar, atendendo alunos de Educação de Jovens e Adultos no período da noite, porém é também público, visto que durante todo o seu horário de funcionamento atende a comunidade, além de desenvolver momentos literários com escolas do entorno, principalmente para o Ensino Fundamental. Sendo um espaço escolar/público, busca amparo no que diz o Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas (1994):

A liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter papel activo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação.

⁴ O DQSH captura a imaginação e o jogo da fluidez de gênero da infância e dá às crianças modelos glamourosos, positivos e descaradamente estranhos. Em espaços como este, as crianças são capazes de ver pessoas que desafiam as rígidas restrições de gênero e imaginam um mundo onde as pessoas podem apresentar como quiserem, onde vestir-se é real. (tradução nossa) Disponível em: <<http://www.dragqueenstoryhour.org>>. Acesso em: 30 jul. 2019.



De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2019), somente 45,7% das escolas do país contam com uma infraestrutura que possui uma biblioteca ou uma sala de leitura. Ou seja, ao mesmo tempo em que este aspecto se configura como uma das condições para elevar a qualidade do ensino, o espaço da biblioteca escolar pode ser, para muitas crianças e jovens, o primeiro e talvez o único contato com o mundo da leitura desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e até mesmo o Médio. Desta forma, as políticas públicas quando não adotadas, assim como o desafio enfrentado para a implementação das mesmas, impactam diretamente na democratização da informação, do conhecimento e da cultura.

Cabe destacar aqui também que a edição mais recente da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) apresenta que 55% dos entrevistados do estudo sabem da existência de uma biblioteca em seu bairro ou em sua cidade, porém 66% não a frequentam ou frequentam raramente (14%); apenas 5% da população frequentam sempre e 15% às vezes; e ainda apresenta que, acerca de qual tipo de biblioteca é mais frequentada por quem o faz, em primeiro lugar está a escolar, seguida da pública.

Observando esses resultados, Failla (2016) aponta para a urgente necessidade de que se realize uma revisão acerca dos modelos de bibliotecas ou de atendimento aos usuários delas, pois, muitas vezes, esses espaços se configuram como a única fonte de cultura existente nos municípios brasileiros.

Ainda sobre a pesquisa, é interessante refletir acerca da questão sobre o que faria as pessoas entrevistadas frequentarem mais a biblioteca. Os resultados apontam para "ter mais livros ou títulos novos" com 32%, seguido de "ter títulos interessantes ou que me agradem" com 22% e, em terceiro lugar, "ter atividades culturais" com 15% – a prática de mediação de leitura conversa diretamente com essa última justificativa.

Desta forma, concordamos com Canônica (2016, p. 82) ao afirmar que acreditamos em uma biblioteca como um espaço social sem barreiras físicas e psicológicas

Um lugar onde o leitor possa circular, ter acesso às informações e ao conhecimento com mais autonomia. Isso em nenhum momento extingue a presença de pessoas. Na verdade as pessoas precisam estar por trás de tudo isso, para o leitor “flanar” entre os espaços da biblioteca. Um espaço que propicie o seu deslocamento autônomo, físico e mental.

Sendo assim, e levando em conta os dados da pesquisa, o papel da biblioteca passa por um pensar as diversidades, desde a seleção do acervo até aos projetos desenvolvidos para a



promoção de leitura. Tanto nos livros quanto nas atividades destinadas aos públicos, esse pensar deve levar em conta que na comunidade onde está inserida há uma diversidade social e econômica, de crença, de gênero, de cor, entre outros. E que oportunizar espaço para todos/as faz com que o/a leitor/a se sinta pertencente aquele ambiente, reforçando também seu lugar de direito como cidadão. Além disso, a biblioteca precisa, mais do que conhecer seu público, identificar quais públicos ainda não alcançou e por quê.

Acerca do que a biblioteca representa aos entrevistados, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) afirma que 71% responderam que ela é um espaço para estudar ou pesquisar, enquanto 26% entendem como um lugar voltado para estudantes, e 20% como um local para pegar livros emprestados para trabalhos da escola. Nesse sentido, para Canônica (2016, p. 74-75), tais dados

revelam uma forte percepção da biblioteca como espaço complementar aos estudos escolares ou acadêmicos. Podemos ler esses dados como uma redução do entendimento da capacidade deste equipamento de oferecer informações gerais para o dia a dia, propiciar outras linguagens artísticas, ajudar nas resoluções de problemas da comunidade, etc. O entendimento da biblioteca como um espaço para a troca e a convivência social.

O autor ainda destaca que "ter acesso ao conhecimento e à ficção, e poder ler em diferentes camadas da subjetividade, nos dá acesso a informações de mobilidade dentro de um contexto organizado para enquadrar e imobilizar o cidadão" (CANÔNICA, 2016, p. 76). Ou seja, a biblioteca, para além de um espaço de estudo, precisa se posicionar como um espaço de experimentação da arte, principalmente a literária, e que tenha autonomia para desenvolver estratégias de divulgação da informação, do conhecimento, da leitura literária e demais leituras possíveis dentro das linguagens artísticas, de maneira que possa expandir os conceitos e as possibilidades acerca do espaço que ocupa perante a sociedade em que se insere.

Neste contexto, consideramos importante o que Marques Neto (2016, p. 71-72) salienta ao defender que

o principal desafio que os militantes do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas terão hoje e nos próximos anos, caso o Brasil permaneça um país democrático e com objetivos de políticas sociais inclusivas, será o de convencer verdadeiramente as autoridades públicas de que formar leitores plenos é elemento essencial, fundamental, estratégico para o desenvolvimento sustentável do país. Em todos os ângulos, sob todos os aspectos culturais, sociais, econômicos, de sustentabilidade e de reconhecimento de direitos inalienáveis.

Sendo assim, militar pelo livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas compreende a busca pela garantia de um lugar onde os cidadãos sejam conscientes do seu papel na sociedade e dos



seus deveres, que sejam críticos de si mesmos e que consigam conviver para além das diferenças, respeitando a diversidade e, acima de tudo, os Direitos Humanos.

Os três encontros de mediação de leitura literária ocorreram entre junho e julho de 2019, sempre aos sábados à tarde, cujo público-alvo era crianças de 4 a 6 anos de idade acompanhadas de suas famílias. Ao todo, participaram nove crianças – sendo três de 4 anos, quatro de 5 anos e duas de 6 anos de idade. Tanto elas quanto suas famílias concordaram fazer parte da pesquisa assinalando isso em termos de assentimento e consentimento livres e esclarecidos, conforme refere a ética na pesquisa com sujeitos.

Nesse sentido, um aspecto a se pensar é a problemática da inclusão de todas as crianças na cena literária, visto que no Brasil há um forte cenário de analfabetismo e que, para além da alfabetização, é necessário refletir sobre questões de acultramento do livro, do seu papel como objeto artístico e também de um letramento literário capaz de transbordar o que está na página para a experiência do leitor(a) e (re)significá-la, conforme Cosson (2014, p. 17)

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

O principal objetivo era promover a mediação de leitura literária e, após, organizar uma roda de conversa sobre as histórias, debatendo com as crianças as noções apresentadas e que elas possuem sobre os *scripts* de gênero. O referido conceito é problematizado por Felipe (2019, p. 240) quando afirma que este permite “compreender de que modo essas expectativas em torno dos comportamentos vão sendo delineados”, propondo que operemos com ele “para pensarmos criticamente sobre todas as prescrições que nos são impostas desde o nascimento (ou mesmo antes dele)”.

Assim, a autora apresenta os *scripts* de gênero como “roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam a conduta dos sujeitos” (FELIPE, 2019, p. 241). Com as mediações de leitura literária e as rodas de conversa, foi possível observar como as crianças, desde pequenas, são capazes de perceber como são capturadas por determinados padrões e também de que forma, ao mesmo tempo, conseguem romper com essas normas, seja negociando ou subvertendo as expectativas alheias sobre si mesmas.



Aqui, julgamos relevante resgatar uma primeira ideia de mediação, que foi apresentada e também analisada por Vygotsky (2007, p. 118):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desta forma, em cada encontro, que durava em média uma hora, eram lidos dois livros infantis, sendo os dois primeiros com temática voltada para as cores, os dois seguintes sobre diferenças e os dois últimos acerca de relacionamentos. Nas palavras de Cosson (2006, p. 17), cabe à literatura “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Antes de se pensar nas possibilidades de mediação da leitura a serem desenvolvidas em uma biblioteca, Caledônio e Gradela (2018, p. 139) salientam que

é preciso que a leitura seja compreendida para além da decodificação de palavras, bem como perceber que a mediação da leitura é um ato que provoca no leitor a possibilidade de se encantar e se deslocar através do imaginário literário, descobrindo o mundo da leitura através do texto e para além do texto.

Os três encontros seguiram uma ordem de atividades bastante parecida, iniciando com a organização do espaço e a montagem da *drag*, seguindo para a recepção das famílias. Após isso, havia a apresentação da proposta das atividades e agradecimentos pela presença de todos, coletando as assinaturas nos termos de concordância de participação na pesquisa. Depois, introduzíamos a mediadora de leitura ao grupo que realizava algumas interações, questionando as primeiras impressões das crianças sobre os livros que seriam lidos, então ocorrendo a leitura das duas obras. Logo, realizávamos a roda de conversa e, ao final, as atividades lúdicas. Feitas as despedidas, acontecia a reorganização do espaço e a desmontagem da *drag*.

Figura 1: Espaço da biblioteca para mediação de leitura e roda de conversa com as crianças.



Fonte: Foto de Dário Gonçalves (01/06/2019).

Assim, para o primeiro encontro, a leitura contou com os livros “Flicts” (2012), do escritor e ilustrador brasileiro Ziraldo, e “Tudo bem ser diferente” (2009), do escritor ilustrador estadunidense Todd Parr; já para o segundo, os livros foram “Monstro Rosa” (2016) da escritora e ilustradora espanhola Olga de Dios, e “Todos zoam todos” (2016) do escritor e ilustrador colombiano Dipacho, com a temática diferenças; e no terceiro, a leitura foi das obras “Uma história apaixonada” (2009) da escritora brasileira Léia Cassol, e “Meu amigo Jim” (2007) da escritora e ilustradora belga Kitty Crowther, com a temática relacionamentos.

Como salienta Sartre (2004, p. 38), “o objeto literário não tem outra substância a não ser a subjetividade do leitor”; por isso, foram escolhidas obras que instigassem o pensamento infantil sobre temáticas como gênero, classe, raça e sexualidade, além de concordar com os sete critérios literários para a escolha de obras infantis propostos por Cristina Rosa (2019): (i) longevidade; (ii) expressão inusitada, linguagem metafórica; (iii) inesgotabilidade; (iv) valor histórico e documental; (v) magia; (vi) vínculo com a ancestralidade; e (vii) fazer pensar.

Tanto na escolha dos livros quanto no trabalho com as obras, a questão da fruição esteve muito presente, a fim de não operar com os exemplares de forma utilitária ou mesmo paradidática. Acerca da literatura como fruição, Antonio Candido (2011) aponta a prática como um dos direitos humanos – incluindo os textos infantis nessa construção da cidadania. Além disso, vale ressaltar que a prática da leitura advém de uma construção social, pois, conforme Petit (2009), o gosto pela leitura não pode ser ensinado, deve ser transmitido.

Como destaca Martins (2018, p. 44), o gosto pela leitura é acompanhado pelo desenvolvimento da prática leitora, uma vez que



a leitura literária corrobora para a vida social por ser capaz de constituir uma prática questionadora do mundo organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Neste sentido, a leitura literária contribui para a formação leitora ao estabelecer com o texto lido uma interação prazerosa de criticidade através do emprego da literatura.

A leitura se configura como literária quando, conforme Paulino (2014), o leitor exerce uma prática predominantemente cultural de natureza artística, ou seja, quando se estabelece uma interação prazerosa com o texto. Neste contexto, Cavalcante (2018, p. 7) destaca que "a mediação da leitura caracteriza-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador. É um diálogo constituído de múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica". Portanto, para conectar as pessoas aos textos, é necessário que sejam levadas em consideração a história de vida do leitor e a sua participação efetiva por meio das dimensões da dialogicidade da mediação da leitura: a afetiva, a simbólica, a argumentativa e a cognitiva (JOUVE, 2002).

De acordo com Reyes (2014), os mediadores de leitura são sujeitos que estendem pontes entre livros e leitores, criando condições para esse encontro. Nesse sentido, a pessoa responsável pela mediação de leitura foi um professor licenciado em Pedagogia e docente da Educação Infantil há cinco anos. Além disso, na intenção de garantir uma atuação adequada nas sessões, a *drag* participou de três capacitações *online*, sendo elas: o curso de "Literatura infanto-juvenil e contação de histórias" pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, com carga horária de 50 horas; o curso de "Formação de mediadores de leitura" pela Universidade Federal do Ceará, com carga horária de 160 horas; e o curso "Leitura em Voz Alta pelo Professor" pelo Portal Trilhas, com carga horária de 60 horas.

Além disso, compomos juntos toda a estética da *drag* para os três encontros, tomando o cuidado para que as crianças não fossem capturadas pelo exótico da montagem, que se configura como uma construção complexa e demorada, envolvendo diversos elementos e produtos. Para compor a mediadora de leitura, foram utilizadas perucas, roupas, sapatos, esmaltes, unhas postiças, cola para unhas, batons, base líquida e em pó, cílios postiços, cola para cílios, lápis de olho, delineador, sombras, *blush*, iluminador, esponjas, pincéis, pulseiras, anéis, colares, lenços umedecidos, acetona, demaquilante, algodão, cola para sobrancelha, corretivo, brincos, meias-calças, fita plástica, short cinta modeladora e colete modelador.

Figura 2: *Drag* lendo o livro "*Tudo bem ser diferente*" no primeiro encontro.



Fonte: Foto de Dário Gonçalves (01/06/2019).

Em cada um dos três encontros, ele se montava de *drag queen* com um visual diferente, a fim de provocar as crianças a pensarem na sua performance aliada ao conteúdo das histórias dos livros escolhidos para cada momento. A escolha de uma *drag queen* para ser a mediadora de leitura se justifica por esta ser uma figura performática que serviria como um "disparo" para incitar nas crianças um questionamento acerca das normas de gênero e do que entendem sobre ser / se fazer homem e mulher nessa idade. Com os enredos das histórias dos livros e a roda de conversa realizada após a leitura, o público alvo dos encontros expressava suas noções de masculino e feminino, sempre com base no que vivenciam em casa e na escola.

Para Butler (2017, p. 237) "a performance da drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado", ou seja, essa arte tende a revelar explicitamente como gênero é uma construção cultural e social. Louro (2016, p. 87) complementa apontando que "a drag assume explicitamente que fabrica seu corpo, que intervém, esconde, agrega e expõe".

Figura 3: *Drag* lendo o livro "*Monstro Rosa*" no segundo encontro.



Fonte: Foto de Dário Gonçalves (15/06/2019).

Para além dos livros, Reyes (2014) também destaca que um mediador de leitura lê seus leitores, refletindo sobre quem são, o que sonham, o que temem e, conseqüentemente, quais são os livros que poderiam criar pontes com suas perguntas. Assim, como afirmado anteriormente, após as leituras, era realizada uma roda de conversa e, depois, uma atividade lúdica prática com as crianças na biblioteca. Sobre o momento de conversa, Silva (2016, p. 37) percebe que

Pensar na roda da conversa exige movimentos mais amplos de escuta, articulação, resolução de conflitos, relatos e vivências, que nos permitem lidar com nossas histórias, medos e desejos, buscando não só a construção de um trabalho coletivo, mas um reconhecimento enquanto sujeitos e autores de nossa vida.

Por meio das rodas de conversas, foi possível emergir cinco ensaios de análise: (i) “Ele não precisava se fantasiar pra contar historinhas!”: a performatividade ao olhar de meninos e meninas; (ii) “Menino também tem cílios!”: controle e reconhecimento dos corpos infantis; (iii) “Ninguém vai contar segredo pro pai?”: a noção de paternidade na infância; (iv) “Dois homens não é um casal!”: as compreensões das crianças sobre famílias; e (v) “Na minha escola as crianças acham que a cor de menino é azul e cor de menina é rosa!”: feminilidades e masculinidades nos primeiros anos de vida.

Ter operado com a *drag* como mediadora de leitura literária nos sugeriu como algumas crianças pequenas já compreenderiam a performatividade de gênero, uma vez que perceberiam a montagem da *drag* e a interpretariam como uma fantasia, algo não natural e com atos intencionais. Além disso, tal experiência de contato com essa arte também despertou nelas a curiosidade do processo identitário, promovendo, de certa forma, uma reflexão sobre suas próprias identidades que estão sendo constituídas.



Figura 4: *Drag* lendo o livro "Uma história apaixonada" no terceiro encontro.



Fonte: Foto de Dário Gonçalves (20/07/2019).

O controle dos corpos é algo que temos notado em muitas pesquisas sobre infâncias nos últimos anos, e aqui nesta investigação não foi diferente. Tal aspecto apareceu aliado a discursos (re)produzidos na infância de modo quase que automáticos, podendo ser repensados facilmente com alguma intervenção questionadora. De maneira geral, a temática interpela todos os sujeitos desde a mais tenra idade, e foi visível como tanto meninos quanto meninas são capturados por esse disciplinamento binário.

Outra questão cada vez mais problematizada é a paternidade, porém ainda pouco discutida a partir do ponto de vista das crianças. O debate acerca dessa temática emergiu de maneira natural, mostrando como o papel do pai tem sido desenvolvido de variadas formas nas famílias contemporâneas e de que maneira isso tem sido entendido por filhos e filhas. Afinal, o que é ser pai nos dias de hoje e como isso tem afetado não só as mães e as crianças, mas a noção de família de uma maneira geral?

A família foi outra questão emergida pelas participantes desta pesquisa. Percebemos como há uma questão de teoria e prática, isto é, as crianças até ouvem falar e, por vezes, sabem da existência de diversas constituições familiares diferentes, porém só quando se estabelece o contato direto com pelo menos uma união não convencional ou tradicional é que elas compreendem, por exemplo, as variadas manifestações de sexualidade dos sujeitos. O entendimento acerca de afeto e amor romântico também foi debatido.

Por fim, as expressões de gênero não poderiam deixar de serem discutidas em uma roda de conversa com crianças, tendo em vista que elas estão em plena construção de suas



feminilidades e masculinidades. Rodeadas pelos *scripts* de gênero que tendem a ditar como devem se comportar e conduzir seus desejos, meninos e meninas desde cedo percebem tal organização do mundo e também, muitas vezes, propõem uma negociação a fim de poderem ir além do que se espera delas, mostrando-nos como podem ser transgressoras.

Portanto, acreditamos que os cinco ensaios de análise da dissertação não emergiram senão pelos tensionamentos provocados pela literatura: se a *drag* não estivesse lendo livros para crianças; se não houvesse a personagem gota d'água em uma história; se não tivesse a situação de contar um segredo em uma obra; se não discutisse a relação entre dois protagonistas em outra narrativa; e se não apresentasse as cores de maneira tão instigante em um enredo original. Assim, consideramos que realmente a literatura para crianças, por meio da mediação de leitura literária realizada pela *drag*, pensando nas infâncias e no modo como estas são interpeladas pela Educação, desestabilizou saberes e promoveu discussões acerca dos *scripts* gênero de maneira ética e responsável.

Deste modo, os *scripts* de gênero, assim como muitos enredos e cenas da vida, colocam as crianças como coadjuvantes de suas próprias narrativas, por vezes, até mesmo como figurantes. Contudo, com a análise dos resultados desta pesquisa, por meio dos discursos das crianças sobre performatividade, controle dos corpos, paternidade, família e expressões de gênero, formulamos aqui a ideia de cinco movimentos que seriam divididos entre captura e rompimento dos *scripts* de gênero na infância.

A captura envolveria três movimentos: (i) a aprendizagem, em que a sociedade com suas instituições (família, escola, igreja) ensina à criança os modos de ser homem ou mulher; (ii) a percepção, que envolve quando o sujeito infantil se dá conta de como o gênero organiza a cultura e o meio social onde vive; e (iii) a (re)produção, simbolizando os momentos em que a criança repete essas normas e também as aponta para outros sujeitos, indicando como (in)adequados determinados comportamentos ou preferências.

Já a ruptura, aconteceria a partir de dois movimentos: (i) a negociação, quando a criança começa a criar outras formas de ser menino ou menina, tensionando ou mesmo rompendo com alguns *scripts* de gênero rigidamente estabelecidos pela cultura, indo assim na contramão das expectativas da sociedade; e (ii) a subversão, representando as atitudes e os discursos infantis que questionam e se posicionam de maneira confiante e segura perante as normas, confrontando as ideias de que podem ou não podem realizar determinadas atividades exatamente por serem meninos ou meninas, por exemplo.



Com este trabalho, também podemos observar como o espaço da biblioteca se constitui como propício para o processo de (re)democratizar saberes, onde as informações podem ser transformadas em conhecimentos. Ações como a mediação de leitura literária que relatamos aqui oportunizam ouvir e também falar, trocar experiências e produzir novas vivências, no intuito de fazer da biblioteca um ambiente que minimiza as desigualdades e promove a inclusão cultural e social dos sujeitos desde a infância.

Assim, foi possível verificar movimentos que indicam como acontece a captura (aprendizagem, percepção e (re)produção) e a ruptura (negociação e subversão) dos scripts de gênero na infância. Evidenciou-se também que tais movimentos somente acontecem em ambientes democráticos e quando as crianças se sentem motivadas e seguras para se posicionarem e questionarem as normas que as regulam, seja na família, na escola, na igreja ou em outros espaços educativos e sociais dos quais elas participam desde a mais tenra idade.

A prática de mediação de leitura de literatura realizada pela *drag queen* em uma biblioteca nos mostrou como este espaço possui tantas possibilidades e potencialidades que pouco são aproveitadas e reconhecidas, seja dentro da escola ou na cidade. Nas rodas de conversa, o local trouxe oportunidade para as crianças falarem da experiência vivida e responderem aos estímulos da mediadora de leitura, mostrando-se democrático e seguro.

Portanto, pretendemos que este artigo possa emergir outros pensamentos e outras práticas que envolvam a leitura literária, seja dentro ou fora do campo da Educação, no objetivo de que cada vez mais os sujeitos sejam estimulados a lerem com mais qualidade. Assim, acreditamos que as competências e habilidades desenvolvidas com essas ações, entre seus limites e suas possibilidades, possam proporcionar a leitores/as experiências únicas, fazendo-os/as compreender melhor a si mesmos/as e ao mundo ao seu redor.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 31. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2017. (Sujeito e História)

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 74-82.



CASSOL, Léia. **Uma História Apaixonada**. Porto Alegre: Cassol, 2009. (coleção Histórias da Miroca)

CAVALCANTE, Lidia Eugenia. Mediação de leitura e formação do leitor. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 3-15.

CELEDÔNIO, Pricila; GRADELA, Alilian. A biblioteca e a Formação de Leitores. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 129-144.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para a vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
COUTINHO, Fernanda. Aprendizado da Leitura na Infância. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 65-80.

CROWTHER, Kitty. **Meu amigo Jim**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo, Moderna, 2019. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

DIOS, Olga de. **Monstro Rosa**. São Paulo: Boitatá, 2016.

DIPACHO. **Todos zoam todos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 19-42.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E BIBLIOTECAS. **Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas**. Paris: IFLA, 1994. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2019.



FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73.

MARTINS, LÍlian. A leitura literária. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 33-48.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ROSA, Cristiano Eduardo da. **Educação, Infâncias e Arte Drag**: a literatura subvertendo os *scripts* de gênero. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.



ROSA, Cristina Maria. Alfabetização literária: bebês, leitores e livro fascinantes. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 120-142.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Regina Broco Lima da. **A roda da conversa na educação infantil**: a constituição da criança como sujeito. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana, 2016.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIRALDO. **Flicts**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: LIVRO NA MÃO, VÍDEO NA TELA

BECKER, Caroline Valada ¹

RESUMO

Este artigo dedica-se a pensar sobre a leitura literária na Educação Básica e organiza-se em dois momentos. Primeiramente, ao revisitar os escritos das pesquisadoras Michèle Petit, Teresa Colomer e Cyana Leahy-Dios, ensaio algumas definições para a concepção de projeto de leitura e para o conceito de educação literária. Em seguida, partindo da reflexão teórica apresentada, dedico-me a relatar um projeto de leitura literária (uma prática docente) chamado “Mala pronta: livro livre”, desenvolvido em dois momentos distintos (uma edição em 2018 e outra em 2019), no colégio de Aplicação da UFRGS. Por meio da descrição dessa prática, demonstrarei quais são os paradigmas de um projeto de leitura literária – o qual traz a escola como cenário; reconhece os e as estudantes como protagonistas; admite a leitura literária como ação central; almeja democratizar a leitura e exercitar a alteridade; mobiliza saberes da teoria da literatura e da linguística; projeta atividades de leitura e de escrita baseadas nos pressupostos do letramento; encadeia comunidades de leitores; elege a intertextualidade e a interdisciplinaridade (inclusive a docência compartilhada) como alicerces. Os projetos de leitura, espécie de princípio norteador do planejamento escolar, permitem que a educação literária ganhe contorno – a qual assume a leitura literária como núcleo de ações pedagógicas.

Palavras-chave: Leitura Literária. Projeto de Leitura. Educação Literária.

ABSTRACT

This paper aims to think about literary reading in Basic Education and is organized in two moments. Firstly, through revisiting the writings of researchers Michèle Petit, Teresa Colomer and Cyana Leahy-Dios, I propose some definitions for the conception of reading project and for the concept of literary education. Next, based on the theoretical reflection presented, I report a literary reading project (a teaching practice) called “Luggage ready: free book”, developed in two separate moments (one edition in 2018 and another in 2019), at the Laboratory School of UFRGS. Through the description of this practice, I will demonstrate what the paradigms of a literary reading project are. Such a project uses the school as scenario; acknowledges both female and male students as main characters; admits literary reading as central action; aims to democratize the reading and exercise the otherness; takes advantage of the knowledge of linguistics and literature theory; designs reading and writing activities based on reading and writing skills grounds; links reading communities; and elects intertextuality and interdisciplinarity (including shared teaching) as foundation. The reading projects, a sort of guiding principle to school planning, allow literary education, which assumes literary reading as the core of educational actions, to gain shape.

Keywords: Literary Reading. Reading Project. Literary Education.

1 O encontro com a palavra escrita e com a palavra ouvida

Como nos tornamos leitores de literatura? – esse questionamento faz-se presente em escritos desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes campos do saber, tais como educação, letras, antropologia e psicologia. Michèle Petit é um dos nomes que compõe esse grupo de interessados e interessadas pela leitura. Ela é antropóloga e traz inscrições da

¹* Professora do Colégio de Aplicação da UFRGS, atuando no sexto e sétimo anos, desenvolve o projeto de pesquisa “O livro é um convite: projetos de leitura e formação de leitores na Educação Básica” e o programa de extensão “Práticas pedagógicas do CAp em diálogo”. Páginas na internet: @literatura.na.escola e www.carolvalada.wixsite.com/literaturanocapufrgs.



psicanálise em seus estudos, aliando a narrativa dos sujeitos aos tempos e espaços sociais. No livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, Petit enuncia a pergunta que abre o artigo aqui apresentado (PETIT, 2009a, p. 138). E eu, professora-pesquisadora, completo: afinal, para aproximar jovens da leitura literária, o que nós, adultos, docentes e sociedade, devemos mobilizar? Qual cenário devemos montar? Quais palavras devemos dizer?

O caminho para construirmos respostas (e é essencial que se mantenha a palavra no plural) nos leva, sem dúvida, ao objeto livro e à palavra escrita, mas também à palavra falada e ouvida. Afinal, a literatura é, ao mesmo tempo, cultura letrada (enquanto inscrição no papel) e cultura oral (enquanto contação de causos, lendas, ficcionalização de narrativas pessoais ou cantigas e rimas ditas em voz alta). Antes de decodificarmos a palavra escrita, há a palavra falada e ouvida; há a história contada e a parlenda cantarolada.

Entretanto, e com incontáveis lamentos, a sociedade contemporânea (em diversos espaços do mundo) é desigual: nem todos e todas têm acesso à educação, à formalização institucionalizada dos saberes e, até mesmo, aos processos de aprendizagem básicos necessários ao processo de decodificação, circunstância primeira do ato de ler. Em verdade, nem todos são letrados e muitos, analfabetos. O distanciamento do mundo letrado, muitas vezes, implica preconceitos e diferentes processos de exclusão. É nesse contexto que crianças e jovens chegam à escola – ambiente do saber formal – e não se sentem pertencentes.

Para formar leitores literários, é preciso, entre outros aspectos, desconstruir preconceitos e ideias cristalizadas que levam sujeitos a distanciarem-se dos livros. É preciso demonstrar, dia após dia, que a leitura é um direito de todos e de todas; que ler literatura não configura um ato individualista; que não é preciso temer as reflexões incitadas pelos livros (é preciso, na contramão, admirá-las e multiplicá-las); que ler é uma ação de fruição por vezes leve e por vezes árdua (seja devido aos temas explorados nas obras, seja devido à forma textual); que a leitura literária (assim como a arte) não pertence ao campo do “utilitarismo”, mas sim à ordem dos sentimentos e das reflexões.

Além de desconstruir tais ideias, devemos valorizar a palavra falada – a qual, frequentemente, é materializada na voz de mães e avós, quando ouvida pelas crianças. É comum que nas casas existam poucos livros (mais uma vez, uma marca das discrepâncias sociais), fato que nos leva a outro aspecto: a importância das bibliotecas e do acervo disponibilizado em escolas. A presença simbólica dos livros é importante, contudo, pode ser ineficaz e insuficiente se o objetivo livro não promover trocas entre as pessoas. Se na casa houver um único livro, um único exemplar, capaz de possibilitar compartilhamentos entre adultos, crianças e jovens (ou



seja, conversas disparadas pelo que se lê), os caminhos para a formação de leitores² estarão abertos; se na casa houver muitos livros e nenhuma conversa sobre eles, os caminhos serão mais complexos.

Dessa forma, compreende-se o livro enquanto “objeto de conversas e de partilhas” (PETIT, 2019, p. 153). Afinal, como defende Cecília Bajour, na obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, “[...] o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos” (BAJOUR, 2012, p. 22). Dando eco a essa perspectiva, Petit ressalta que “[...] ler faz com que as crianças, os adolescentes, as pessoas idosas falem por si mesmos, ou um com os outros” (PETIT, 2009b, p. 102).

No livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*³, em um texto chamado “‘Construir’ leitores”, Petit organiza, de forma sintética, aspectos, hábitos e ações pertinentes para aproximarmos as crianças (e eu digo: também os jovens) da leitura literária. Vejamos:

Para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo. Sabemos também da importância dos intercâmbios em torno dos livros, e em particular das leituras em voz alta, em que os gestos de ternura e as mudanças da voz se mesclam com as palavras da língua da narração. (PETIT, 2013, p. 35).

Não podemos atribuir ao livro caráter e função de “monumento” (PETIT, 2009b, p. 58), o que o transforma em objeto intimidador, provocador de medo e de distanciamentos. Se a palavra escrita (logo, o objeto livro), às vezes, parece simbolizar os inegáveis abismos sociais, é nosso compromisso – enquanto docentes, enquanto cidadãos – desconstruir e desmistificar essa imagem (contudo, é preciso cuidado para não assumirmos postura elitista). Para Petit, isso se torna possível por meio das trocas intersubjetivas. Segundo a autora, ao nos aproximarmos da leitura, damos um passo em direção à mobilidade social, chegamos mais perto da possibilidade de narrarmos nossas próprias vidas: “A leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (PETIT, 2009a, p. 100).

A leitura literária é um convite à alteridade: com o livro nas mãos, leitor e leitora encontram autores e autoras; esbarram com vozes narrativas; desvendam incontáveis figurações

² Neste artigo, trago especialmente Michèle Petit como referencial teórico e, por isso, faço uma ressalva: para a pesquisadora, os termos “formação” ou “construção” de leitores são inadequados, pois, segundo ela, atribui poder àqueles que já leem, sejam docentes, mediadores ou pais e responsáveis; pois nos aproxima da imagem de Frankenstein: “como se fôssemos todo-poderosos, como se se tratasse de encontrar uma fórmula de alquimista para modelar não sei qual criatura ideal.” (PETIT, 2013, p. 38).

³ Livro que reúne conferências e palestras ministradas pela pesquisadora, quase todas no ano 2000.



de personagem; encaram inusitados sons e inusitadas palavras; descobrem sentimentos de todos os tipos; visitam tempos e lugares (ora distintos, ora semelhantes ao mundo empírico que os cerca). No caminho trilhado em direção ao livro ou, ainda, ao enfrentar o livro, leitores e leitoras vão ao encontro de mediadores e de mediadoras (iniciadores, como nomeia Petit), pessoas que, por meio de seus gestos e de suas vozes, promovem uma relação afetiva, emotiva e sensorial com a leitura literária, transcendendo o aspecto cognitivo (PETIT, 2009b, p. 58). A voz (palavra falada, elemento da oralidade) é também encontro: o código da escrita e suas regras encontram a voz, viva e humana, daquela e daquela que leem, seja em alto e bom som, seja silenciosamente, na imaginação:

Por muito tempo se opôs oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente “natural” para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega. (PETIT, 2009b, p. 59).

A “voz emprestada” é representação da identidade do mediador e da mediadora que se fazem presente em diferentes circunstâncias: nas casas, contando histórias e cantarolando poemas desde a infância (como há pouco mencionado); nos espaços comunitários (nas bibliotecas e nos centros de acolhimento), tornando-se uma referência externa ao ambiente familiar; na escola e nos espaços institucionais, na figura do bibliotecário e da bibliotecária, na identidade do professor e da professora. Por meio da leitura, seja na intimidade dos lares ou na institucionalizada sala de aula, novas reflexões afloram.

2 Ler literatura e ler literatura na escola

“Por que ler literatura” e “por que ler literatura na escola” são indagações aparentemente idênticas, contudo, embora compartilhem alguns princípios, mobilizam reflexões particulares. Pensemos, primeiramente, no ambiente institucional: na escola, a leitura de sortidos gêneros discursivos (aspecto que evoca eventos de letramento) tornou-se inquestionável; o ensino de Língua Portuguesa assumiu, nos últimos anos (quicá na última década), clareza acerca da relevância de, em suas práticas, incluir situações reais de comunicação (ancoradas na vida e no cotidiano), nas quais os atos de ler e de escrever são convocados.

Saber ler (decodificar, interpretar e mobilizar o que é lido) é passaporte para a cultura escrita e, por vivermos em uma sociedade letrada, saber ler é habilidade que permite inclusão



social. Nas escolas, é preciso ler. Mas ler o quê? Esse verbo requer complemento⁴, já que ler um texto argumentativo, como uma “coluna de opinião”, e ler uma narrativa breve, como um conto, configuram-se ações que mobilizam saberes e posturas distintas. De um lado, um gênero discursivo publicado, frequentemente, em jornais (mas também em redes sociais); de outro lado, uma categoria literária (no âmbito do gênero narrativo) cuja publicação ocorre em livros (e também em suportes digitais, como sites).

O leitor e a leitora, ao degustar as palavras de cada um desses formatos textuais, assumem posturas particulares, firmando pactos de leitura únicos. Sendo assim, na escola, promover momentos de leitura (formar leitores) solicita que tenhamos clareza acerca do perfil leitor em pauta: para cada gênero discursivo, um conjunto de competências, habilidades e saberes será mobilizado; para realizar a leitura literária (e para lermos cada um dos gêneros literários – poesia, conto, romance, teatro), outro conjunto de competências, habilidades e saberes será mobilizado. Haverá, sem dúvida, aspectos compartilhados; porém, há características distintas a serem acionadas.

Dito isto, vamos à outra dúvida: ao ler literatura, o que mobilizamos? E ainda: por que ler literatura? A leitura literária provoca “decifração inconsciente” (PETIT, 2019, p. 54) e alteridade; por meio de personagens, narrativas e símbolos, chegamos ao outro e retornamos a nós mesmos; ao ler, acessamos diferentes saberes. Para ler, é preciso mobilizar tempo e espaço; a leitura solicita um tempo para a intimidade e também para o encontro (novas formas de sociabilidade); por meio do ler, (re)conhecemos outros lugares, geográficos e imaginários (PETIT, 2009a, p. 56 e 79) e podemos ampliar nosso horizonte de referências. Os livros podem consolar e apresentar palavras capazes de traduzir aquilo que de mais íntimo e indecifrável há em nós (PETIT, 2009a, p. 74), apresentando potencialidades da língua materna. Tendo em vista essas definições, ler é um ato de cidadania e, por isso, implica democratização.

⁴ A pesquisadora Magda Soares desenvolve a ideia de complemento ao verbo ler no texto “Ler, verbo transitivo”, disponível no livro “Leituras literárias: discursos transitivos”.



Figura 1 – Definição de leitura literária



Fonte: Elaborada pela autora, 2020. (PETIT, 2009a)

Apresentadas algumas das características inerentes à leitura literária, fica mais fácil respondermos outra pergunta: “Por que ler literatura na escola?”. De fato, se os livros nos levam aos outros e a nós mesmos, já temos motivos para priorizarmos a leitura literária. Porém, podemos listar outras justificativas: uma vez que a sociedade é infeliz e inegavelmente desigual, a escola – enquanto instituição democrática – pode e deve proporcionar o encontro dos jovens cidadãos com a palavra e com a cultura escrita. Se “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (PETIT, 2009a, p. 19), não há dúvida de que o planejamento escolar deve possibilitar e priorizar o acesso aos livros.

Nas palavras iniciais deste artigo, comentei sobre os itinerários vivenciados para nos tornarmos leitores. Agora, podemos reformular o questionamento, ampliando a abordagem: Como nos tornamos leitores de literatura em espaços escolares? Ou ainda: de que modo a escola pode contribuir para a formação de leitores literários?

Com frequência, a conjuntura escolar é sintetizada em forma de adjetivo, deste modo: “leitura escolarizada”, “literatura escolarizada”, “práticas escolarizadas”. Também com frequência, essas expressões vêm, nos escritos de pesquisadores, enquanto elemento negativo, indicando alguns vícios presentes na educação. No caso do ensino de literatura, o funcionamento de praxe inclui: apresentação de um conjunto de características historiográficas; seleção de obras canônicas; lista de leituras indicadas apenas pelos docentes; após a leitura (nesse caso, ignora-se o “durante a leitura”), preenchimento de “fichas de leitura”, com perguntas por vezes simplistas, tais como “Qual a editora” e “Quais são as características físicas e psicológicas das personagens principais?”; e, ainda, realização de avaliações, em especial o



instrumento “prova objetiva”. Essas antiquadas e frequentes práticas descrevem a “literatura escolarizada” e a “leitura escolarizada”.

No livro *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*, as autoras Ana Mariza Ribeiro Filipouski e Diana Maria Marchi sinalizam qual é a função da escola na formação de leitores literários:

Compete à escola auxiliar o aluno a apropriar-se dessas e de outras estratégias que permitam **aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras**, a fim de poder construir, progressivamente, sua **história de leitor**, desenvolvendo autonomia face ao conhecimento. Formar leitores implica **destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária**, em atividades que tenham **finalidade social**, que se consolidem através de **leitura silenciosa e individual**, promovendo o contato com **textos variados** nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas **inquietações, interesses e expectativas**. [...] Nesse caso, o papel da escola é torná-lo [o leitor] mais apto a fruir o texto. (FILIPOUSCK; MARCHI, 2009, p. 23, grifos meus).

Parafraseando as autoras, podemos dizer que a escola auxilia estudantes a elaborar as estratégias necessárias para realizar a leitura literária. Na escola, professores e professoras proporcionam mediação de leitura ao organizar o ambiente, ao prever tempos e espaços dedicados ao ler, ao disponibilizar acervo, ao apresentar obras, ao ler junto e ao instrumentalizar o leitor (o termo soa um pouco mecânico, mas se refere a aprendizados específicos do campo da teoria da literatura, por exemplo).

Comentei, anteriormente, sobre a importância de complementarmos o verbo “ler” (lemos “o quê?”). Agora, trago outra provocação: “como ler?”. De que modo e em quais circunstâncias, na escola, a leitura literária é organizada? Restringirei meus comentários às aulas de Língua Portuguesa e Literatura, assumindo o lugar identitário de graduada em Letras, mas podemos, sem dúvida, explorar a formação de leitores em outras conjunturas curriculares, seja em componentes curriculares oficiais, seja em atividades extraclasse ou, ainda, em ambientes como a biblioteca.

No planejamento do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, assumimos como objetivo a formação de leitores literários. Ou seja, assumimos compromisso com a democratização do acesso à literatura, tornando o livro de literatura uma presença frequente e, por consequência, desmistificando-o. Para tanto, nossas ações e práticas pedagógicas devem ser diversificadas, assim como são diversos nossos e nossas estudantes. Nesse sentido, torna-se insuficiente repetir, ao longo do ano letivo, uma única prática (ainda que exitosa), pois, dessa forma, não contemplamos todas as facetas do ler literatura, não contemplamos todas as identidades dos e das estudantes. De maneira evidente, a diversidade de propostas potencializa a possibilidade de êxito.



Na Figura 1 (abaixo disponível), assumindo a leitura literária como central, apresento uma síntese de caminhos possíveis para a presença da leitura literária na sala de aula (certamente, esses não são os únicos caminhos que existem; eles representam apenas algumas possibilidades experimentadas por mim, professora-pesquisadora). Delineio, pois, um mosaico de práticas que, acredito, presentificam, com pluralidade, a leitura literária na sala de aula.

Figura 2 – Uma proposta para pensarmos a leitura literária na escola



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

No centro de tudo, estão os livros – os quais, por óbvio, só existem quando encontram leitores e leitoras (no contexto em análise, jovens estudantes da Educação Básica). O livro, ao encontrar leitores e leitoras, concretiza o sistema literário. Na imagem, apresento quatro ações relevantes para a estruturação das aulas de Língua Portuguesa e Literatura: 1. presença e fomento da leitura individual (realizada tanto em sala de aula quanto em casa) – a qual, quando finalizada, será compartilhada com a turma; 2. presença e fomento da leitura individual e independente (realizada em casa) – a qual não será necessariamente compartilhada com colegas, em atividades escolares; 3. presença e efetivação de breves leituras coletivas, durante as aulas, com mediação docente e de colegas; 4. leitura coletiva orientada (ou seja, todos e todas estudantes leem o mesmo livro), inserida em um projeto de leitura.

Nesse cenário escolar,

A leitura literária torna-se significativa quando é sucedida de um **espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor**, de **criações coletivas** a partir do lido e que valorizem diferentes negociações de sentidos e invistam na existência de um ambiente de diálogo como suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão. (FILIPOUSCK; MARCHI, 2009, p. 23, grifos meus).

Habitar a escola com livros (COLOMER, 2007, p. 117) é o primeiro passo para aproximarmos estudantes da leitura literária; entretanto, tendo em vista a história de vida de



muitos e de muitas jovens, essa pode ser uma ação insuficiente. Como esclarecido no excerto acima, conversar sobre a leitura e ponderar acerca das interpretações, das sensações e dos sentimentos por ela suscitados compõem postura indispensável para que, na escola, a leitura literária conquiste relevância. Uma vez que conversar sobre os textos é revisitá-los, como ressalta Cecília Bajour, “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23). Michèle Petit endossa essa perspectiva: é preciso “um ensino em grupos pequenos em que os alunos ou estudantes possam debater entre si e ter bastante tempo de discussão com seus professores” (PETIT, 2019, p. 58).

Segundo Teresa Colomer, “possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas” (COLOMER, 2007, p. 143), por isso, o esforço docente (traduzido em propostas pedagógicas) para oportunizar a emergência de uma comunidade de leitores torna-se pertinente. Ao analisar a constituição de clubes e comunidades de livro, Rildo Cosson, no livro *Círculos de leitura e letramento literário*, declara: “A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura” (COSSON, 2014, p. 36).

A concepção de “comunidade”, acredito, torna-se mais sólida quando convidamos todos e todas integrantes de uma turma a ler o mesmo livro (é o que acontece, também, em clubes do livro, situação na qual a obra escolhida reúne um grupo de pessoas). No ambiente escolar, há severas críticas a essa prática descrita; repreende-se docentes que elegem uma leitura literária a ser realizada por todos e todas estudantes. Mais uma vez, aposto na diversidade para solucionar o impasse: uma alternativa é variar as estratégias de ensino. Ora o professor e a professora indicam a obra a ser lida (tendo em vista objetivos de aprendizagem e planejamento, como acontece com os projetos de leitura, que explicarei em breve); ora alunos e alunas escolhem os títulos. Reitero: a reunião dessas estratégias é mais fértil do que a repetição de apenas uma delas. Acrescento: a leitura coletiva de um mesmo livro figura como elemento aglutinador, a partir do qual um grupo de estudantes (uma turma) pode assumir a condição de coletividade, já que todos e todas estão envolvidos em algo em comum – no caso, a leitura e o projeto de leitura.

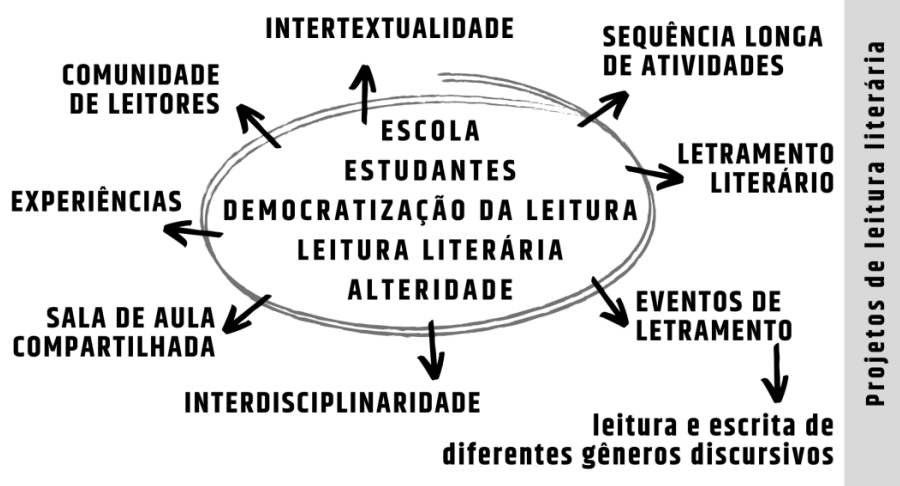
O planejamento do componente curricular, delimitado a partir de filiações teóricas, permite ao professor e à professora projetar cenários de aprendizagem nos quais a “competência



literária⁵” venha a ser protagonista. Em tais planos de aula, devemos priorizar: “projetos ou unidades prolongados de trabalho, leituras em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor [...]” (COLOMER, 2007, p. 116). Algumas dessas ideias já foram enunciadas neste artigo, quando esbocei, na Figura 1, as facetas da leitura literária na escola; além disso, também foram referidas a figura e a função do docente-mediador.

Ressalto, então, dois itens do excerto de Colomer: os “projetos de trabalho” e as “atividades de resposta criativa” (somados a outros aspectos aqui apresentados) nos auxiliam a pensar e a idealizar uma prática de sala de aula que se estrutura a partir de projetos de leitura literária. Abaixo, na Figura 2, encontramos uma síntese dessa ideia:

Figura 3 – Os paradigmas de um projeto de leitura literária



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em projeto de leitura literária, replicamos a estrutura básica necessária para a composição de qualquer “projeto”: delimitação temática, elaboração de justificativa e de objetivos, descrição metodológica, indicação de referencial teórico e organização de cronograma. Assim como em quaisquer outros perfis de projeto (um projeto de pesquisa acadêmica, por exemplo), projetos de leitura traçados para a Educação Básica também podem alterar seu plano à medida que suas etapas são executadas.

⁵ A “competência literária”, segundo Teresa Colomer, define-se como um conjunto de instrumentos interpretativos (COLOMER, 2007, p. 25), ou seja, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação crítica e relacional, distanciando-se de saberes meramente informativos, historiográficos e biográficos. Ana Mariza Ribeiro Filipouski e Diana Maria Marchi esclarecem que a “pedagogia do ensino da leitura literária” deve contemplar pelo menos três dimensões: as situações de produção e recepção; as relações com outros textos; as potencialidades da língua na linguagem (FILIPOUSCK; MARCHI, 2009, p. 20-1).



Concisamente, um projeto de leitura literária organiza sequências de atividades a serem experienciadas a longo prazo; partindo de um eixo temático, o docente escolhe um ou mais livros a serem lidos pelos e pelas estudantes, delibera sobre possíveis relações (com variadas linguagens, com diferentes componentes curriculares, com múltiplos saberes...) e prevê (isto é, planeja) uma sequência de atividades (a qual pode sofrer alterações, inserindo ou suprimindo etapas). Um projeto de leitura literária pode acontecer ao longo de um ano letivo, ao longo de um trimestre ou durante um mês: tudo dependerá dos objetivos estabelecidos, os quais são (devem ser) compartilhados com a turma.

A proposta pedagógica dos projetos de leitura organiza-se a partir de algumas convicções: assume a escola como cenário; reconhece os e as estudantes como protagonistas; admite a leitura literária como ação central e aglutinadora; almeja democratizar a leitura e exercitar a alteridade; mobiliza saberes da teoria da literatura e da linguística; projeta atividades de leitura e de escrita baseadas nos pressupostos do letramento (e possibilita, assim, situações de comunicação autênticas); projeta diferentes situações a serem experimentadas pelos e pelas estudantes; promove comunidades de leitores; elege a intertextualidade e a interdisciplinaridade (inclusive a docência compartilhada) como alicerces⁶.

Os projetos de leitura, espécie de princípio norteador do planejamento escolar, permitem que a educação literária ganhe contorno – a qual assume a leitura literária como núcleo de ações pedagógicas. Para aprofundar essa definição, busco as ideias de Michèle Petit, Teresa Colomer e Cyana Leahy-Dios.

Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje, escrito por Petit, foi publicado em 2019 (a edição francesa é de 2014). Com muita sensibilidade, a autora descreve a educação literária e artística⁷ como um procedimento que prevê compartilhamento de experiências culturais (PETIT, 2019, p. 12): um leitor assume a função de mediador/iniciador e, ao encontrar um não leitor (geralmente mais jovem), dialoga, apresentando obras. E assim transcorre a educação literária. Por meio da conversa, alguém não leitor encontra um livro; torna-se, então, um leitor – agora inserido no horizonte cultural, compondo seu repertório

⁶ Um exemplo de projeto de leitura é relatado no artigo “‘Minha cor, tua cor, todas as cores’ - Proposição e análise de um projeto de leitura literária”, disponível nos anais da ABRALIC de 2019 (volume II), neste endereço eletrônico: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2019_1576867520.pdf. Outro exemplo é apresentado no artigo “‘Poesia na mão’: um projeto de leitura para tornar o dia a dia mais lírico”, disponível neste endereço eletrônico: [https://www.upf.br/uploads/Conteudo/seminarioleitura/artigos-2018/LEITURA%20TEORIA%20E%20ENSINO%20Caroline%20Valada%20Becker%20\(2\),%20Karine%20Storck.pdf](https://www.upf.br/uploads/Conteudo/seminarioleitura/artigos-2018/LEITURA%20TEORIA%20E%20ENSINO%20Caroline%20Valada%20Becker%20(2),%20Karine%20Storck.pdf)

⁷ Vale observarmos essa união da arte e da literatura, compondo um cenário mais amplo referente à recepção estética.



pessoal (PETIT, 2019, p. 20). O mediador de leitura (mãe, pai, professor ou professora, amiga ou amigo), “com o auxílio da literatura, de obras de pintura ou de uma simples frase, [...] procura despertar a curiosidade deles [dos leitores] em relação ao que está ali, ao real, às presenças, para que abram os olhos diante daquilo que não viam” (PETIT, 2019, p. 31). Na educação literária, dentro e fora da instituição escola (para Petit, interessam os espaços e tempos não escolares), literatura e arte representam passarelas, verdadeiras passagens que permitem aos leitores e às leitoras movimentarem-se social e psicologicamente (PETIT, 2019, p. 109).

No livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Teresa Colomer também apresenta o conceito “educação literária”, descrevendo-a como a formação do leitor competente, aspecto diretamente relacionado à formação subjetiva das pessoas e à construção da sociabilidade, uma vez que, ao ler, 1. desenrola-se o enfrentamento da “atividade humana através da linguagem”; 2. sucede o reconhecimento da “diversidade social e cultural”; 3. realiza-se a constatação das “possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31-3). Para Colomer, essas três dimensões são as bases da educação literária (a qual é mais abrangente do que a antiga concepção “ensino de literatura”) (COLOMER, 2007, p. 32).

Em um retorno à década de 90, trago o estudo etnográfico desenvolvido por Cyana Leahy-Dios (2004, p. 82): “O projeto de educação literária na escola ultrapassa a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa. Seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma intersecção interdisciplinar [...]”. Uma vez que a literatura (compreendida enquanto arte) reúne estudos da língua, da cultura e da sociedade, a educação literária (cujo centro é a literatura) carrega aspectos metafóricos, organizando-se, ao chegar no estudante (ou seja, no leitor) enquanto “representação cultural das sociedade” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 117). Se a literatura traz representações da vida (atravessadas por questões éticas e políticas), a educação literária, inevitavelmente, será um ato político, e as escolhas pedagógicas (e escolhas de leitura) poderão emancipar (ou não) os e as estudantes.

Essas três proposições para o conceito de educação literária podem andar lado a lado: o planejamento escolar (sobretudo o de Língua Portuguesa e Literatura) atribui papel central à leitura literária, a qual apresenta aos leitores espelhamentos miméticos da sociedade; dado que, na Educação Básica, o público-alvo é jovem e em formação, a escolha das leituras (logo, das representações sociais) é atravessada por compromissos éticos e democráticos. Em outras palavras, o ato de ler fomenta a elaboração subjetiva dos sujeitos (exatamente como defende Petit), bem como o reconhecimento das construções sociais, e, assim a leitura literária, aliada a



proposições pedagógicas (os projetos de leitura), pode “contribuir para uma sociedade menos desigual” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 117).

3 Livro na mão, vídeo na tela – relato do projeto “Mala pronta: livro livre”

O projeto de leitura “Mala pronta: livro livre” contabiliza duas edições, uma realizada em 2018, outra realizada em 2019. Na primeira edição, estudantes do sétimo ano foram integrantes do projeto; já na segunda edição, além do sétimo, o sexto ano foi convidado a participar. Nas duas ocasiões, apesar de algumas particularidades em suas composições (como explicarei), os objetivos centrais do projeto foram os mesmos: intensificar o convívio com o objeto livro; multiplicar as oportunidades de leitura literária; constituir uma comunidade de leitores.

Em linhas gerais, “Mala pronta: livro livre” previa alcançar tais objetivos por meio de três ações estruturantes. Primeiramente, a escolha de um livro; em seguida, a realização da leitura, acompanhada da organização de registros em um diário; e, por fim, a elaboração de um vídeo-resenha (à moda booktuber). Na Figura 3, abaixo disponível, trago uma das imagens de divulgação do projeto; nela (à direita), vemos quatro ícones (pequenos desenhos) que simbolizam as etapas experienciadas pelos e pelas estudantes: escolha do livro (dentro da mala); leitura do livro; registros no diário de leitura; gravação do vídeo.

Figura 4 – material de divulgação do projeto “Mala pronta: livro livre”, em 2018



Fonte: Elaborada pela autora, 2018

Antes de relatar com detalhes essa ação pedagógica, explico por que “Mala pronta” é um projeto de leitura (retornando, é claro, à definição aqui apresentada). O projeto “Mala pronta: livro livre” tem a escola como cenário; convida estudantes a serem protagonistas, pois eles e elas são responsáveis por compor o acervo, por escolher a obra a ser lida e por elaborar o vídeo; por meio de um nome e de uma identidade visual, “Mala pronta” presentifica, semana após semana, a leitura literária, democratizando-a; ao assistir aos vídeos produzidos por colegas, estudantes percebem-se (podem se perceber) como integrantes de uma comunidade



organizada a partir de uma mesma ação; além disso, a alteridade transforma-se em palavra-chave porque ao ler, conhecemos outras identidades, e também porque ao assistir aos vídeos de colegas, assumimos uma conduta respeitosa; por meio das atividades do diário de leitura, conceitos teóricos do campo da literatura são mobilizados e as variadas atividades propostas trazem situações autênticas de comunicação; por fim, o projeto apaga as fronteiras do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, pois envolve vários docentes (o que permite a interdisciplinaridade).

4 Primeira edição do projeto “Mala pronta: livro livre”

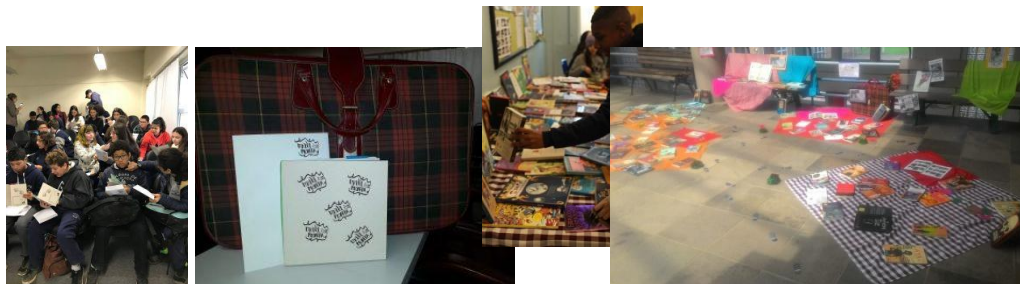
Em 2018, no Colégio de Aplicação da UFRGS, eu e o professor de Teatro, William Molina, idealizamos o projeto “Mala Pronta: livro livre”. Para apresentá-lo às duas turmas de sétimo ano (58 estudantes), decidimos elaborar uma narrativa: literalmente contar a história da “mala”. Na ocasião, assumimos a função de roteirista, ator e editor e compusemos dois vídeos (link 1 e link 2). Optamos por gravar porque queríamos estar “dentro” do projeto, queríamos que os e as estudantes sentissem que realmente compartilhávamos a proposta. Ao contar a história da mala, queríamos associar a narrativa do projeto às narrativas pessoais que cada estudante, enquanto leitor literário, iria trilhar⁸.

Antes do lançamento (Figuras 4 e 5), pedimos que os e as estudantes trouxessem livros para compor o acervo; explicamos que esses exemplares seriam um empréstimo ao projeto e que retornariam a seus donos e a suas donas no fim do ano letivo. Dessa forma, as preferências dos e das jovens seriam contempladas, e suas vozes teriam protagonismo. Professores e professoras também contribuíram e, assim, tivemos 132 exemplares disponibilizados. Construímos um cronograma, organizamos datas para retirada e devolução dos livros (como se estivéssemos no território da biblioteca), bem como definimos uma escala para a entrega dos vídeos-resenha (isso tudo depois de estudarmos o gênero discursivo resenha, as especificidades da tipologia argumentativa e as definições dos gêneros literário conto e romance). O cronograma apresentado tinha como objetivo que cada estudante gravasse pelo menos um vídeo-resenha e que realizasse a leitura de pelo menos três livros ao longo do ano (um por trimestre).

⁸ Eu e o professor William Molina apresentamos o projeto e escrevemos um artigo que compõe os anais do evento, disponível <https://www.upf.br/seminariolingualiteratura/anais/trabalhos>



Figuras 5, 6, 7 e 8 – Lançamento do projeto “Mala pronta: livro livre”, em 2018, e escolha de leituras em duas ocasiões diferentes ao longo do ano letivo



Fonte: Elaboradas pela autora, 2018

O momento de escolha da leitura, como vemos nas Figuras 6 e 7, é um evento festivo: reorganizamos os espaços (seja na sala de aula, seja no corredor da escola) e espalhamos livros, os quais vêm acompanhados pela mala. Nesses momentos (dias de retirada e de entrega de livros), presenciei estudantes indo e vindo pelo corredor e caminhando pela sala de aula, sempre segurando um livro, mostrando-o aos colegas – ou seja, desmistificando-o.

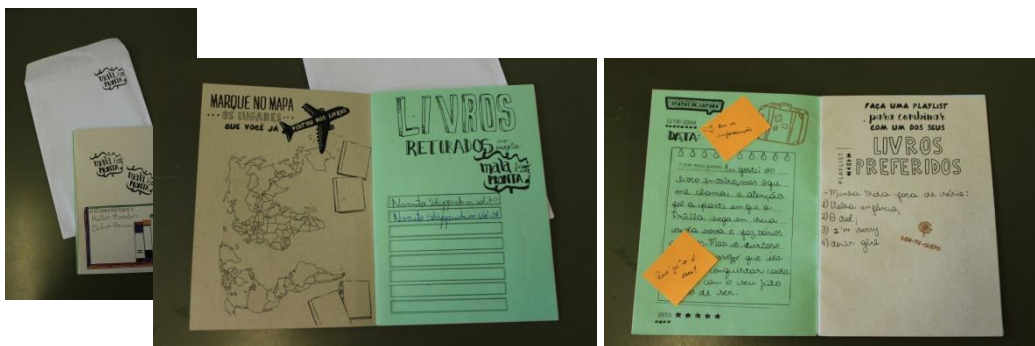
A liberdade de escolha (em alguma medida restrita, pois tínhamos um acervo específico e, sabemos, toda seleção é exclusão) tentou minimizar a sensação de obrigatoriedade do ato de ler (a tal “escolarização” da leitura literária); tentou impulsionar a autonomia e também a maturidade dos e das estudantes, já que não havia, em Língua Portuguesa ou em qualquer outro componente curricular, a organização de uma avaliação formal do livro lido. Além disso, a entrega do vídeo era apenas um convite, o que significa que não atribuímos nota à produção⁹. Não queríamos, neste projeto, imprimir a ideia de obrigação da leitura, tornando-a um decifrar sem sentido (PETIT, 2009b, p. 39); tentamos, na verdade, presentificar os livros e o ler, dando liberdade (ainda que controlada) de escolha.

Queríamos construir uma autêntica experiência de recepção literária. Sendo assim, em cada momento de entrega dos vídeos, uma “seção de cinema” foi organizada e, juntos e juntas, assistimos às produções e as analisamos; verificamos aspectos positivos (bem executados) e propusemos medidas para qualificar as gravações. Além do vídeo, a cada novo livro retirado, havia a orientação para elaborar registros no diário de leitura (o qual trazia, em suas páginas, brincadeiras, desafios e espaços para inserir informações sobre a obra lida). Tanto a idealização do vídeo quanto a escrita no diário representam atividades que solicitam a criatividade, incitando produções subjetivas e imaginativas.

⁹ Uma prática como essa tenta afastar a leitura dos processos meramente avaliativos, elegendo a formação de leitores literários como preocupação central. Essa proposição pedagógica torna-se viável apenas em escolas que compreendem a avaliação como processo, que dispensam o ato de quantificarmos o desempenho do estudante. Por outro lado, alguns e algumas estudantes davam menos valor ao projeto justamente porque ele não compunha uma avaliação formalizada.



Figuras 9, 10 e 11 – Diários de leitura: no dia do lançamento, cada estudante recebeu o seu exemplar



Fonte: Elaboradas pela autora (2018)

Cada situação de aprendizagem prevista neste projeto tenta fugir da postura impositiva, o que não significa ausência de objetivos delineados, de conceitos teóricos estruturantes e de clareza nas orientações. Em verdade, sempre houve delimitação de objetivos, organização de datas e descrição de regras, contudo, nós, docentes, nos esforçamos para fugir de um cenário meramente injuntivo, o qual é muito bem descrito por Michèle Petit:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009b, p. 48).

Enquanto professora e pesquisadora¹⁰, trago, agora, algumas reflexões sobre o projeto aqui apresentado. Sem dúvida, alguns dos seus objetivos foram alcançados: de fato, habitamos a escola com livros e aproximamos estudantes da leitura literária. Uma comunidade (para além da concepção de turma) ganhou contorno, afinal, não raras vezes ouvi frases como “hoje é dia do Mala” ou “que dia será o Mala Pronta?”. Entretanto, uma das metas do projeto – a criação de vídeos – não foi alcançada: menos da metade dos alunos e das alunas realizou as gravações; aqueles que aceitaram o desafio não se dedicaram como poderiam, e o resultado não pode ser classificado como qualificado.

O projeto “Mala pronta: livro livre” proporcionou, com efeito, o desenho de uma comunidade, porém não necessariamente uma comunidade de leitores e de leitoras, como pretendíamos. Ao observar a conduta dos alunos e das alunas, percebi que poucos finalizavam a leitura dos livros que escolhiam (raros foram os casos em que eles e elas solicitaram auxílio, expressaram dúvidas ou inquietações, recorrendo a docentes ou a colegas). Nos dias em que a

¹⁰ No Colégio de Aplicação da UFRGS, os e as docentes têm compromisso com ensino, extensão e pesquisa. Desde o segundo semestre de 2018 (ano em que assumi a função de professora na escola), desenvolvo a pesquisa “O livro é um convite: projetos de leitura e formação de leitores na Educação Básica”.



mostra dos vídeos acontecia, de modo geral, os e as estudantes sentiam vergonha, não queriam se ver na tela, não queriam comentar sobre o que haviam produzido. Esse resultado foi surpreendente, em especial porque essa geração mantém intimidade com as redes sociais e consome muitos vídeos no Youtube; isso não significa, contudo, que aceitem ou queiram se expor.

No final de 2018, visando a avaliar o projeto, propus um questionário¹¹; as questões adaptaram o conteúdo da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”¹². Apresento alguns dos dados coletados: dos 58 estudantes, apenas 46 responderam; 87% afirmaram considerar a leitura literária importante; 41% indicaram gostar de literatura; 67% informaram que leram integralmente os livros retirados no projeto “Mala pronta: livro livre”; 87% disseram considerar o projeto “Mala pronta” importante; e por fim, apenas 60% classificaram como boa a atividade de criar vídeos.

Como explicar a falência (frustração) de tais estratégias presentes no projeto de leitura? Aparentemente, composição democrática de acervo, liberdade de escolha, produção criativa (vídeos) são escolhas adequadas e democráticas, contudo, solicitam postura madura dos e das estudantes, e essa maturidade, para estudantes de sétimo ano, é ainda incipiente, está em plena elaboração. Michèle Petit explica um pouco a relação entre leitura e autonomia:

[...] a leitura pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe uma certa autonomia. A leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõe, talvez, que ela já tenha se construído o suficiente e que suporte ficar a sós, confrontada consigo mesmo. (PETIT, 2009a, p. 134).

5 Segunda edição do projeto “Mala pronta: livro livre”

Em 2019, eu e o professor William, mais uma vez, produzimos um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=Vso0-1K5Czs>) e, mais uma vez, organizamos um evento de lançamento do projeto “Mala pronta: livro livre”: com as turmas, assistimos ao vídeo, explicamos a proposta e distribuimos a nova versão do diário de leitura¹³. Diferentemente da

¹¹ O questionário “Retratos da leitura no Amora” pode ser acessado aqui. Para que os e as estudantes pudessem respondê-lo, foram elaborados termos de consentimento e de assentimento. <https://drive.google.com/drive/folders/1ON-Ka3RfjoXc0rABVLWft6ca5mE1myLL?usp=sharing>

¹² Mais informações, aqui http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf.

¹³ Há expressivas mudanças entre as duas versões do diário: alterei elementos referentes ao conteúdo e ao acabamento gráfico. A versão utilizada na segunda edição é muito mais potente e consegue, efetivamente, figurar como instrumento de mediação de leitura, auxiliando os e as leitoras, convidando-as, por meio de escritas lúdicas, a observar e a analisar o livro lido; tais exercícios de escrita foram criados a partir de elementos teóricos da literatura (observar as Figuras 15, 16 e 17).



edição anterior, participaram do projeto as turmas de sexto ano (duas turmas, totalizando 60 estudantes) e de sétimo ano (uma turma de 30 estudantes), mas com funções diferentes: o sexto ano foi convidado a realizar as leituras e a manter o diário; o sétimo ano foi convidado a realizar as leituras, a manter o diário e a criar o vídeo-resenha.

Figuras 12, 13 e 14 – Lançamento do projeto “Mala pronta: livro livre”, em 2019, recebimento do diário de leitura e escolha da leitura literária



Fonte: Elaboradas pela autora (2019).

Na segunda edição, o acervo teve composição garantida pelas doações realizadas pelos professores e pelas professoras, pois as contribuições dos e das estudantes, especialmente do sexto ano, foram escassas (talvez pela ausência de livros em casa). Ainda assim, chegamos a 226 exemplares (número importante e necessário, pois o projeto passou a atender quase 90 jovens).

Na sua nova versão, os itens basilares do projeto mantiveram-se. Quanto às modificações, resalto a alteração das datas fixas para retira e entrega dos livros – aspecto que não estava previsto, mas que, devido à postura dos e das estudantes, foi incorporado. Enquanto no ano anterior a retirada de livros deveria acontecer apenas na data previamente determinada, em 2019, os próprios e as próprias estudantes regularam esse fluxo. Explico: quando terminavam a leitura, de modo espontâneo, muitos deles e muitas elas pediam para trocar o livro.

Além da finalização da leitura, percebi que o movimento era motivado por outras razões, especialmente a rejeição do livro – o que era explicitado por meio de frases como “não gostei da história”, “estou confuso”; “muito difícil” e, até mesmo, “é inadequado pra mim”. Dessa forma, quase todos os dias, alguém pedia para trocar seu livro, o que fazíamos entre uma aula e outra ou durante o intervalo¹⁴. Essa postura aconteceu tanto no sexto quanto no sétimo ano e me pareceu uma excelente mudança, bastante democrática, já que respeitava o tempo e as vontades de cada sujeito envolvido no projeto¹⁵. Nem todos alunos e nem todas alunas tiveram

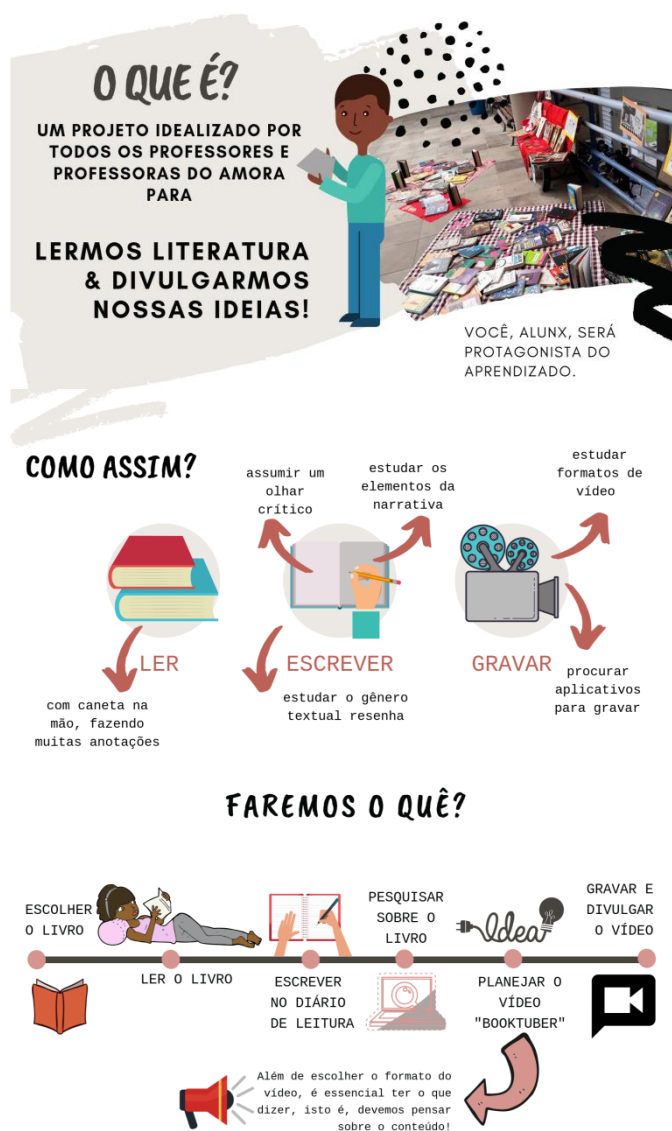
¹⁴ Os livros ficavam guardados na sala dos professores, e as retiradas e devoluções eram registradas em um aplicativo chamado “Minha biblioteca”, no meu celular.

¹⁵ A prática demonstrou a necessidade de, nesse formato de projeto (lembrando que o planejamento escolar deve ofertar variadas possibilidades), permitir que os e as estudantes tivessem pleno controle dessa organização; em



essa postura (essa iniciativa e autonomia, eu diria), por isso, algumas datas foram fixadas, tentando prever e orientar a realização de pelo menos uma leitura por trimestre. Para o sétimo ano, essa mesma data fixada oportunizava a entrega do vídeo-resenha. As imagens abaixo disponibilizadas (Figuras 15, 16, 17 e 18) foram usadas na apresentação do projeto e orientam a produção do vídeo:

Figuras 15, 16, 17 e 18 – Excertos do material que apresentou e orientou a elaboração do vídeo-resenha



alguma medida, os direitos dos leitores foram respeitados – como lemos no livro *Direitos do pequeno leitor*, de Patricia Auerbach, com ilustrações de Odilon Moraes.



ISSN



Fonte: Elaboradas pela autora (2019).

Uma vez que podiam ler à vontade (sempre puderam, mas a presença da docente como “facilitadora” desse processo intensificou esse movimento de escolha e retirada de livros), ganhou contorno uma espécie de “corrida” pela leitura. A palavra lembra competição, mas não se trata disso; percebi a emergência de uma admiração profunda e verdadeira por aquelas (as meninas mesmo) que liam muito. Isso aconteceu no sétimo ano, especialmente com um grupo de cinco meninas; uma delas, inclusive, transformou-se em uma “lenda” para as três turmas envolvidas no projeto, sendo descrita como “a menina que leu mais de 20 livros”. Essa “lenda” (essa narrativa) foi assistida naturalmente pelos e pelas estudantes do sétimo ano (afinal, as trocas de livros aconteciam ali, na sala de aula); mas a “lenda” chegou ao sétimo ano por meio da minha narrativa, que passei a relatar aos estudantes e às estudantes dos sextos anos os hábitos de leitura dessa jovem. Daí emergiu uma ideia: levamos a jovem-lenda-leitora para conversar com as turmas de sexto ano, para explicar a eles e a elas sua rotina de leitura¹⁶.

Tendo em vista os acontecimentos relatados, com tranquilidade, afirmo que, em 2019, efetivamente houve a construção de uma comunidade de leitores. E acrescento: essas jovens estudantes do sétimo ano (cinco meninas), semana após semana, indicaram livros umas para as outras e, assim, um mesmo exemplar passou de mão em mão. Ou seja, elas assumiram a função de mediadoras de leitura, permitindo e proporcionando, entre seus pares, uma aproximação democrática aos livros e à palavra escrita.

Mais uma vez, um excerto de Michèle Petit nos auxiliará a compreender esse processo de mediação:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do

¹⁶ A própria estudante quis elaborar um material e incluiu, na sua apresentação, um comentário sobre a leitura que o sexto ano estava realizando. O momento foi absolutamente incrível, uma verdadeira experiência: os jovens e as jovens do sexto ano ouviram atentamente e fizeram muitas perguntas.



saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2009a, p. 154)

A mediação é cúmplice da formação de leitores. Sabendo disso, a construção do diário, nesta segunda edição do projeto, foi mais detalhista e propôs atividades que funcionavam não apenas como processos criativos e lúdicos de escrita, mas também como orientadoras da fruição, convocando um olhar crítico que era conduzido a análises ancoradas na teoria da literatura (por exemplo, todos os elementos da narrativa foram traduzidos para breves exercícios de escrita). Nas Figura 14, 15 e 16, trago algumas páginas do diário¹⁷:

Figuras 18, 19 e 20 – Páginas do diário de leitura

LIVROS
RETIRADOS
NO
PROJETO

Mala Pronta

DATA	TÍTULO DO LIVRO

STATUS DE LEITURA
ESTOU LENDO...

TÍTULO: _____

AUTOR(A): _____

EDITORA: _____

Nº DE PÁGINAS: _____

DATA EM QUE COMECEI A LER: _____

DATA EM QUE TERMINEI DE LER: _____

APÓS LER, A NOTA QUE DOU PARA O LIVRO É

NOTA ☆☆☆☆☆

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DOS PERSONAGENS...

NOME DA PERSONAGEM _____

PERSONAGEM PRINCIPAL SECUNDÁRIA

LEAL <input type="checkbox"/>	IRRITADO <input type="checkbox"/>
MISTERIOSO <input type="checkbox"/>	CURIOSO <input type="checkbox"/>
CARINHOSO <input type="checkbox"/>	COMUNICATIVO <input type="checkbox"/>
TEMOSO <input type="checkbox"/>	DESCONFIADO <input type="checkbox"/>
ROMÂNTICO <input type="checkbox"/>	TÍMIDO <input type="checkbox"/>
MÁLVADO <input type="checkbox"/>	AGRESSIVO <input type="checkbox"/>
IRÔNICO <input type="checkbox"/>	QUIETO <input type="checkbox"/>
SENSÍVEL <input type="checkbox"/>	PALANTE <input type="checkbox"/>
GALHO <input type="checkbox"/>	FOFOQUEIRO <input type="checkbox"/>
CARINHOSO <input type="checkbox"/>	ATRAPALMADO <input type="checkbox"/>
MEDROSO <input type="checkbox"/>	ORGANIZADO <input type="checkbox"/>
ENGRAÇADO <input type="checkbox"/>	BREGUIÇOSO <input type="checkbox"/>
GHATO <input type="checkbox"/>	SOMLENTO <input type="checkbox"/>
TRISTE <input type="checkbox"/>	"DIFERENTÃO" <input type="checkbox"/>
FELIZ <input type="checkbox"/>	OBSERVADOR <input type="checkbox"/>
PENSATIVO <input type="checkbox"/>	CORAJOSO <input type="checkbox"/>
AGITADO <input type="checkbox"/>	

Fonte: Elaboradas pela autora, 2019

Encerro as reflexões aqui apresentadas com um relato bastante positivo sobre a leitura, descrevendo como algumas estudantes do sétimo ano aproximaram-se e apropriaram-se dos livros. Entretanto, assim como no ano anterior, menos da metade dos estudantes gravaram o vídeo-resenha e raros foram os casos de envolvimento com o diário de leitura. Já no sexto ano, o projeto “Mala pronta: livro livre”, está mais próximo do fracasso. Sim, foi possível habitar a sala de aula e o cotidiano escolar com livros, porém, não houve efetivamente leitura literária (mesmo que, nesta edição, tenhamos reservado tempo em sala de aula para ler). Foram raros os casos de empenho ao diário de leitura e foram raros os casos de leitura integral das obras escolhidas. Faz-se importante um apontamento: nessas mesmas turmas de sexto ano, as atividades de leitura literária realizadas coletivamente¹⁸, mediadas pela professora (no caso, eu), tiveram impacto consideravelmente positivo, o que contrasta com a trajetória autônoma proposta pelo projeto “Mala pronta: livro livre”.

¹⁷ Todas as páginas do diário podem ser consultadas <https://carolvalada.wixsite.com/literaturanocapufgrs/post/di%C3%A1rios-de-leitura> ou <https://drive.google.com/drive/folders/1ON-Ka3RfjoXc0rABVLWft6ca5mE1myLL?usp=sharing>

¹⁸ Lemos os livros *Jeremias: pele*, uma narrativa gráfica com roteiro de Rafael Calça e desenhos de Jefferson Costa; *Ímpar e Antes que o mundo acabe*, narrativas em prosa de Marcelo Carneiro da Cunha.



No final do ano escolar, apliquei o mesmo questionário do ano anterior. Vamos aos dados coletados: dos 30 estudantes, apenas 20 responderam; 95% afirmam considerar a leitura literária importante; 95% afirmam ter lido integralmente o livro retirado no projeto “Mala Pronta”; apenas 50% consideram uma boa ideia criar vídeos para o projeto “Mala pronta: livro livre”; e 90% consideram o projeto “Mala pronta: livro livre” importante.

6 Professora-pesquisadora-aprendiz

Michèle Petit e seus escritos foram uma constante neste artigo; alimentaram a idealização do projeto de leitura aqui apresentado e me auxiliam, enquanto professora e pesquisadora, a planejar e a viver a sala de aula. Além de ministrar aulas e de desenvolver pesquisas (quicá justamente por isso), sou aprendiz: tento descobrir quem são os e as jovens que sentam diante de mim, todos os dias, na escola; tento exercitar a criatividade ao elaborar planejamentos e materiais; tento descobrir (e levar para a escola) livros que possam suscitar brilho nos olhos e reflexões em cada estudante; tento desvendar (e inventar) caminhos, passarelas e pontes para democratizar a leitura literária. Como diz Petit,

Tudo que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. É transmitir suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, de descobertas [...]. (PETIT, 2013, p. 37)

Referências

AUERBACH, Patrícia; MORAES, Odilon. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. **Jeremias**: peles. Itália: Panini, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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



CUNHA, Marcelo Carneiro. *Antes que o mundo acabe*. Porto Alegre: Projeto, 2016.

FAILLA, Zaora. **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

Disponível em

http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª Edição. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009b.

_____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

SOARES, Magda. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.