



FORMAÇÃO DE LEITORES NO ÂMBITO DO PROJETO DE EXTENSÃO CARRO-BIBLIOTECA DA UFOP

Hércules Tolêdo Corrêa¹

<http://orcid.org/0000-0001-7368-5635>

Elton Ferreira de Mattos²

<http://orcid.org/0000-0001-6352-2592>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar as ações do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP para a formação de leitores, especialmente a formação de leitores literários. Os objetivos específicos do trabalho são: identificar as práticas de letramento literário ocorridas no âmbito do trabalho do Projeto Carro-Biblioteca; analisar as contribuições do projeto para a formação de leitores, mais especificamente de leitores literários. A investigação fundamenta-se em estudos sobre o letramento, letramento literário e mediação de leitura. Como metodologia de pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa por meio da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Assinalamos as práticas de letramento literário e as metodologias aplicadas em cada evento realizado, tais como a contação de histórias; os jogos e brincadeiras e as rodas de leitura. Após análise do conteúdo dos dados coletados, ratificamos a importância do Projeto na formação de leitores, especificamente leitores literários, ao comparecer nas comunidades, propondo atividades literárias e disponibilizando livros. Identificamos, ainda, de forma mais sistemática, como ocorre essa colaboração universidade-comunidade.

Palavras-chave: Letramento literário; Incentivo à leitura; Carros-Biblioteca.

TRAINING READERS IN THE CONTEXT OF THE UFOP MOBILE CAR-LIBRARY EXTENSION PROJECT

ABSTRACT

This article aims to analyze the actions of the UFOP Bus-Library Extension Project for the training of readers, especially the training of literary readers. The specific objectives of the work are: to identify the practices of literary literacy that occurred within the scope of the Bus-Library Project work; analyze the project's contributions to the formation of readers, more specifically literary readers. The investigation is based on studies on literacy, literary literacy and reading mediation. As a research methodology, we adopted a qualitative approach through documentary research and semi-structured interviews. We point out the practices of literary literacy and the methodologies applied in each event held, such as storytelling; games and reading wheels. After analyzing the content of the collected data, we ratify the importance of the Project in the formation of readers, specifically literary readers, by appearing in communities, proposing literary activities and making books available. We also identified, in a more systematic way, how this university-community collaboration takes place.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto. Lotado no Departamento de Educação e Tecnologias do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP. E-mail: <herculest@uol.com.br>

² Bibliotecário da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <elton.mattosjf@gmail.com>

Keywords: Literary literacy; Reading encouragement; Mobile car-library.

FORMACIÓN DE LECTORES EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN DE AUTOBUS-BIBLIOTECA UFOP

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las acciones del Proyecto de Ampliación Autobús-Biblioteca de la UFOP para la formación de lectores, especialmente la formación de lectores literarios. Los objetivos específicos del trabajo son: identificar las prácticas de alfabetización literaria que tuvieron lugar en el ámbito del trabajo del Proyecto Coche-Biblioteca; analizar las aportaciones del proyecto a la formación de lectores, más concretamente lectores literarios. La investigación se basa en estudios sobre literacidad, literacidad literaria y mediación lectora. Como metodología de investigación, adoptamos un enfoque cualitativo a través de la investigación documental y entrevistas semiestructuradas. Señalamos las prácticas de literacidad literaria y las metodologías aplicadas en cada evento realizado, como el storytelling; juegos y ruedas de lectura. Luego de analizar el contenido de los datos recolectados, confirmamos la importancia del Proyecto en la formación de lectores, específicamente lectores literarios, apareciendo en comunidades, proponiendo actividades literarias y poniendo a disposición libros. También identificamos, de forma más sistemática, cómo se da esta colaboración universidad-comunidad.

Palabras-clave: Literacidad literaria; Estímulo a la lectura; Autobús-biblioteca.

INTRODUÇÃO

O Brasil ainda está em busca de tornar-se um país mais leitor. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2020, estima-se que somente 52% dos brasileiros são leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Diante desse dado e do desafio de fomentar a leitura, vale investigar as ações de formação de leitores desenvolvidas pelas instituições educacionais públicas. Especificamente, quais têm foco na população periférica menos favorecida? Nessa perspectiva, existe uma louvável iniciativa, na histórica cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Trata-se do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da Universidade Federal de Ouro Preto, que visa formar leitores na periferia da cidade mineira que foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade, em 1980, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Portanto, este artigo apresenta as atividades literárias desenvolvidas no âmbito deste projeto, a mediação de leitura e suas possíveis contribuições em prol da formação de leitores na periferia do município, cujas carências contrapõem-se à beleza do patrimônio histórico central.

Para atender seus leitores, o Projeto Carro-Biblioteca da UFOP conta com equipe formada por um coordenador, graduado em Biblioteconomia, e alunos bolsistas de graduação

da UFOP. O projeto conta com bolsistas dos cursos de Artes Cênicas, Pedagogia, Letras e Museologia responsáveis por empréstimos e devoluções de livros, bem como pelo trabalho de mediação de leitura nas comunidades atendidas.

O trabalho literário do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP contempla dois tipos de público: leitores das comunidades (bairros Alto da Cruz e Piedade), que frequentam o espaço de forma espontânea, como crianças, adolescentes, adultos e idosos. O outro público é composto por estudantes de escolas públicas (bairro Morro Santana), encaminhados pelos professores no horário de aula para participarem das atividades oferecidas pelo Projeto.

No primeiro caso (público espontâneo), há um planejamento de oficinas entre a coordenação do projeto e os bolsistas, que gozam de liberdade para propor, adaptar ou mesmo mudar algumas oficinas de acordo com a situação encontrada nas comunidades. No segundo caso (público escolar), há condições para um planejamento que envolva mais atores, ou seja, coordenação do projeto, bolsistas, coordenação pedagógica e docentes das escolas.

Face a essa contextualização, o presente artigo pretende responder à seguinte questão de investigação: qual a colaboração do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP para a formação de leitores literários nas comunidades atendidas em Ouro Preto? A escolha do problema de pesquisa foi pautada na relevância teórica e prática do tema letramento literário.

A justificativa para realização da pesquisa está ligada ao “direito à literatura”, pois o projeto busca contribuir para que cidadãos mais carentes também possam exercê-lo. O crítico literário e sociólogo brasileiro Antonio Candido (2004) tratou deste tema numa palestra sobre direitos humanos, ainda em 1988. O professor afirmava que em sociedades com extrema desigualdade, como a brasileira, o esforço dos governos esclarecidos e dos homens de boa vontade busca remediar na medida do possível a falta de oportunidades culturais (CANDIDO, 2004). Daí a importância da literatura, do acesso aos livros, da troca de conhecimentos. Então, pesquisar, fortalecer e replicar projetos que têm esse fim de inclusão das pessoas por meio de uma literatura emancipadora é fundamental. Dada essa justificativa, propomos o objetivo geral da pesquisa: analisar as ações do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP para a formação de leitores, mais especificamente a formação de leitores literários. Para alcançar o objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

identificar as práticas de letramento literário ocorridas no âmbito do trabalho do Projeto; analisar as contribuições do projeto para a formação de leitores, mais especificamente de leitores literários.

LETRAMENTO LITERÁRIO E MEDIAÇÃO DE LEITURA

Como aporte teórico para nortear o desenvolvimento da investigação, elegemos os seguintes temas e conceitos: letramento, letramento literário e mediação de leitura. Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas acerca do letramento e servirão como embasamento para esta investigação, relacionada à formação de leitores literários do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP.

Em texto seminal sobre o tema publicado no Brasil, no final dos anos 1990, Magda Soares (2009, p. 18) conceitua letramento de acordo com a etimologia da palavra e o contexto brasileiro da seguinte forma:

[...] **letramento** palavra que criamos traduzindo ao pé da letra o inglês *literacy*, **letra** -, do latim *littera*, e o sufixo - **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

No contexto acadêmico, Kleiman (2010) apresenta o termo na perspectiva de ensinar, propiciando o entendimento amplo da escrita, pois inclui na vida social as práticas de leitura e escrita. Sabe-se das implicações nos currículos e na metodologia empregada para alfabetizar e ensinar a língua escrita de um modo geral. Não obstante, nega-se a dicotomia da alfabetização em oposição ao letramento. Portanto, a pesquisadora afirma que uma perspectiva escolar do letramento não é contraditória a uma perspectiva social da escrita no âmbito escolar com foco em atividades ligadas a práticas em que ler e escrever são os meios para agir socialmente (KLEIMAN, 2010).

Considerando as reflexões de Soares (2009) e Kleiman (2010), como de Campos e Corrêa (2016), em artigo sobre letramento literário e bibliotecas escolares, podemos dizer que o letramento amplia o sentido de alfabetização, pois acrescenta e associa a esta as práticas

sociais de acordo com o contexto em que o sujeito esteja inserido, construindo significados articulados com interesses individuais e da comunidade de que ele faça parte.

Quanto ao letramento literário, sabe-se que a expressão foi introduzida, no Brasil, pela professora Graça Paulino, em 1999. A conceituação de letramento literário é bem ampla, abarcando a questão da autonomia para além da leitura e escrita.

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117-118).

Enfatizando o que afirma Paulino (2001) sobre o caráter estético que deve ser preservado no letramento literário e o resgate dos objetivos culturais mais abrangentes em detrimento das questões pragmáticas e imediatistas do ato de ler, vislumbramos com Machado (2008, *on-line*) o letramento literário como processo possível mesmo antes da alfabetização, no contato com a família. Já no ambiente escolar, há um ganho considerável no processo, tendo em vista o aprendizado de leitura e escrita, o que contribui para a ampliação do letramento literário, possibilitando a autonomia do leitor (MACHADO, 2008, *on-line*).

Diferentemente da leitura literária, marcada pelo estabelecimento do pacto ficcional do leitor com o texto literário, o “letramento literário” vai mais adiante, pois se caracteriza como um processo pautado na formação de leitores que vai além das etapas escolares (CORRÊA, 2016).

Em diálogo com Paulino (2001), Machado (2008) e Corrêa (2016), observamos que o conceito consolidado por eles para letramento literário é amplo. Em conjunto, estes aspectos devem ser levados em conta: o letramento literário perpassa inicialmente ambientes além do seio familiar, como os espaços não formais de educação e a escola, num trabalho imprescindível para a formação leitora do indivíduo; considera as práticas e os eventos sociais entre leitor e escritor e chega à formação do cidadão literariamente letrado, capaz de resgatar os textos literários em seu sentido amplo, fazer inferências e relacionar esses textos com

leituras anteriores, ampliando o repertório literário, com o propósito de incluir o leitor numa sociedade letrada e não apenas utilizar o ato de ler para objetivos funcionais e imediatos.

Rildo Cosson (2015) propõe uma discussão das bases conceituais que alimentam as diferentes expressões e o lugar do letramento literário. Em seu artigo intitulado “Letramento literário: uma localização necessária”, o autor apresenta várias concepções de letramento, além de explicitar as divergências causadas pela polissemia do termo letramento e também do termo literário, as quais possuem uma longa trajetória de definições e contendas no campo semântico. Portanto, o pesquisador propõe o mapeamento dos usos e leituras do termo letramento em três concepções básicas, tendo como referência seu registro morfológico. A primeira concepção trata do letramento no singular. Refere-se à discussão sobre a escrita em oposição à oralidade. Quanto à segunda concepção, trata-se do letramento no plural. Neste caso, a ênfase da habilidade do ato de ler e escrever passa para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Na terceira acepção, o conceito pluralizado de múltiplos letramentos parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento (COSSON, 2015).

Portanto, baseado nas ideias de Cosson, o letramento literário abarca toda a vida do leitor, que se encontra em constante formação, podendo ter início na entrada do indivíduo na escola, onde terá contato com o texto literário, podendo desenvolver a autonomia leitora e construir a capacidade cognitiva de ler textos, fazendo inferências críticas.

Temos ciência de que essas habilidades leitoras acontecem de forma gradativa, com práticas pedagógicas sistematizadas e objetivos definidos com foco na formação de um leitor independente, capaz de fazer escolhas de acordo com seus anseios.

Enfim, o letramento literário permite a apropriação da literatura de várias maneiras. Isso significa que o texto literário pode ser interpretado de muitas formas e ganhar vários sentidos, pois, depois de publicada a obra, o autor perde o controle semântico sobre ela e cada leitor poderá se apropriar do conteúdo publicado de acordo com sua ótica, que em

grande medida pode ser muito diferente do pensamento e propósitos do autor. Aspectos como conhecimento prévio sobre o assunto, escolaridade, cultura e costumes interferem no significado da leitura que cada leitor possa fazer do livro literário. Obviamente, apesar dessa abertura de sentidos permitida pelo texto literário, há que se considerar também certos limites dados pelos próprios textos, como bem pontuou Umberto Eco, no seu *Interpretação e superinterpretação* (ECO, 1997).

No que diz respeito à mediação de leitura, destacamos o papel dos alunos bolsistas do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP, que realizam esse trabalho, pois essa ação contribui para que o leitor alcance certa autonomia na escolha dos livros literários.

Sendo assim, além dos alunos bolsistas, destacamos a importância e os desafios na mediação por parte também dos professores, bibliotecários e demais mediadores de leitura. Então, indagamos o seguinte: como ocorre e o que é mediação de leitura? De acordo com Souza, Scheffer e Souza (2018, p. 17),

A mediação ocorre nas vivências entre os sujeitos e entre esses e os objetos num determinado tempo/espaço. É o que podemos chamar de encontro, no qual se estabelece uma unidade entre sujeito e meio. No que concerne à experiência literária, nesses encontros, tornamo-nos (ou não) leitores, pois as marcas das histórias, na infância e ao longo da vida, as experiências de “viagens” nos livros, contribuem para nos constituirmos seres humanos, na unidade que se estabelece entre sujeitos e o meio, a partir das suas vivências.

Levando em conta a mediação como um encontro que estabelece unidade do sujeito com o meio, podemos dizer que os mediadores de leitura atuam como um elo entre os leitores e os livros. Nesse sentido, a mediação exitosa dependerá de um mediador que, em primeiro lugar, seja leitor. Além disso, saiba utilizar o seu conhecimento literário ao explorar o acervo disponível na biblioteca, fazer leituras prévias das obras e também conhecer o perfil dos seus leitores. Portanto, é importante saber o contexto social do seu público, os equipamentos culturais a que eles têm acesso e frequentam ou não. Muitos desses dados são conseguidos por meio da interação social. Dessa forma, os mediadores terão mais chances de apresentar um livro que proporcionará uma leitura identificada e agradável para o seu leitor. Essa mediação bem-sucedida poderá despertar na pessoa o gosto e a busca por outros livros num movimento crescente do ato de ler.

Destacamos também os desafios dos mediadores de leitura e a relevância do seu trabalho em cenários adversos no que diz respeito à questão socioeconômica do público atendido, seja na escola ou nos espaços não formais de educação. Além da questão pedagógica, trata-se também da imprescindível relação interpessoal que poderá esclarecer, motivar e conscientizar sobre os direitos e as possibilidades de acesso à educação e cultura por meio da leitura, muitas vezes negados aos leitores das camadas populares.

O trabalho com os leitores que estão em condições sociais vulneráveis vão além de possibilitar o acesso ao livro. A interação com esses leitores poderá abrir possibilidades de inclusão social, o que talvez não acontecesse sem o auxílio dos mediadores de leitura.

Por fim, tratamos do trabalho do mediador de leitura na perspectiva desafiante de uma constante “leitura” do seu público. Para Reyes (2014, *on-line*),

[...] Além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida.

Concordamos com Reyes (2014), pois o mediador de leitura que atua no espaço de educação não formal e consegue estabelecer um contato mais próximo com os leitores das comunidades faz muito mais do que disponibilizar livros. Esse contato mais próximo e frequente torna a relação mais afetiva, criando confiança e abertura de mais diálogo para que o mediador conheça melhor seus leitores e possa realizar seu trabalho de incentivo à leitura com sucesso.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com a finalidade de realizar a pesquisa, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, que oferece como vantagens a flexibilidade e o detalhamento necessário para a investigação do letramento literário na formação de leitores. Os instrumentos metodológicos que se ajustaram à nossa investigação foram a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, destacamos a pesquisa documental, que, segundo Kripka,

Scheller e Bonotto (2015), em sua essência, utiliza documentos que não foram tratados analiticamente ou sistematizados.

Seguindo na mesma linha de relevância das entrevistas como instrumento de pesquisa, Duarte (2004, p. 215) afirma que “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” Enfim, as entrevistas possibilitaram a obtenção de dados com riqueza de detalhes, coisa que na pesquisa documental em grande medida não obteríamos.³

Escolhemos como sujeitos da pesquisa, bolsistas e ex-bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP dos cursos de Artes Cênicas, Pedagogia e Letras. A opção por estudantes desses cursos se justifica pela atuação deles na formação de leitores nas comunidades atendidas. Justifica-se também pela importância de representar a integração das áreas do conhecimento, retratando a pluralidade do projeto, que atua conectando saberes em prol do trabalho com a literatura.

Seguimos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa para resguardar os nomes verdadeiros das entrevistadas, substituídos pelos seguintes pseudônimos: Carolina, Cecília, Clarice, Ruth e Ana Maria, homenageando escritoras brasileiras, quais sejam: Carolina Maria de Jesus, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

Como instrumento para análise e interpretação dos dados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (1977). Segundo a pesquisadora, as diferentes fases da técnica de análise de conteúdo são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação, que utilizamos na pesquisa após a coleta de dados.

³ É importante esclarecer que um dos autores deste texto tem um envolvimento mais completo e complexo com do Projeto de Extensão, uma vez que, na condição de bibliotecário institucional, coordenou a ação por alguns anos. No momento em que foi realizada esta pesquisa, as atividades presenciais do projeto estavam suspensas em virtude da pandemia de Covid-19, o que impossibilitou a coleta de dados por meio da observação do campo.

MANEIRAS DE SE INCENTIVAR O LETRAMENTO LITERÁRIO EM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

A partir da seleção e do agrupamento dos aspectos temáticos, conforme a metodologia prevista, estabelecemos as categorias de análise num bloco, a saber: contação de histórias; jogos e brincadeiras; roda de leitura.

Contação de histórias: a partir das entrevistas que realizamos com as bolsistas, ficou evidente a utilização da contação de histórias como principal prática de letramento literário do projeto na comunidade da Piedade, pois todas as bolsistas entrevistadas afirmaram que realizavam contação de histórias para os leitores. Assim, a aproximação do leitor com o texto literário acontece por meio dessa estratégia, muito frequente no espaço de educação não formal. A frequência da contação de histórias pode ser corroborada na fala da bolsista Carolina: “Então, no carro a gente faz muita contação de histórias para os meninos, né, a gente geralmente põe eles nos colchões, nos colchãozinhos que tem lá.”⁴

A preocupação em promover a leitura e incentivar a realização de empréstimos de livros por meio da contação de histórias foi revelada numa fala que também exprimiu o gosto da bolsista pela atividade:

Eu, enquanto bolsista, gostava de usar contação de histórias como uma metodologia para instigar a criança a querer levar um livrinho para casa. Porque primeiro é uma coisa que para mim era tranquilo de fazer. Eu sempre tive um apreço por contar histórias (CLARICE).

Outra descoberta importante foi com relação à prática que elas tinham de contar histórias sempre com o objeto livro em evidência. Havia uma preocupação com o incentivo à leitura por meio daquela prática. Nas entrevistas houve relatos que sintetizam bem essas questões sobre a contação de histórias e as estratégias para realizá-las por meio do lúdico, do teatro. Elas também utilizavam fantoches. A intenção era criar um encantamento e despertar o interesse do leitor em levar o livro para casa. Vejamos o excerto abaixo:

Tudo tem a ver com o encantamento que você coloca na história. Às vezes não é só ler o livro, sabe? Às vezes é você fazer uma caneta virar um personagem que vai fazer toda diferença quando aquela criança for ler aquele livro, sabe? É o encantamento que você coloca na história, as palavras

⁴ As falas foram transcritas preservando-se aspectos da oralidade mais evidentes, bem como possíveis desvios à norma culta da língua portuguesa.

que você dá ênfase, uma voz diferente que você faz, acho que para o mundo da criança que ainda tá muito no lúdico, na imaginação, isso transforma (CLARICE).

Observa-se que as bolsistas tinham consciência do que estavam fazendo. A contação de histórias não era feita por acaso. Elas tinham como objetivo despertar a atenção e o interesse das crianças pela história contada por meio das suas narrativas, isto é, criar o encantamento utilizando sua criatividade ao expor o livro, deixar as crianças pegarem no livro, realizar um gesto diferente, mudar a entonação da voz ou dar vida a um objeto para interagir diretamente com o seu público.

Vale destacar que essas ações e habilidades são apontadas também por Grossi (2014, *on-line*):

O contador de histórias cria imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... Esses elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação.

Abramovich (1995, p. 21) também ressalta a importância de uma preparação para contação de histórias, utilizar metodologias para aguçar a imaginação, no caso específico do Projeto Carro-Biblioteca, do seu público nas comunidades.

E para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encantamento [...] Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança, construir seu cenário, visualizar seus monstros; criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas assim (ABRAMOVICH, 1995, p. 21).

A contação de histórias como atividade mais utilizada para incentivar a leitura no espaço não formal de educação, como é o caso do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, também foi considerada como a atividade mais frequente nas escolas pesquisadas por Campos (2018, p. 127):

Conforme relatos das docentes, a atividade realizada com maior frequência na biblioteca foi a contação de história, isso tanto na escola A como na escola B. Segundo as docentes esse é um dos recursos mais utilizados para incentivar a leitura.

Portanto, identificamos que a contação de histórias, tanto no Projeto de Extensão como nas escolas pesquisadas por Campos (2018), foi a principal atividade para incentivar a leitura. Essas pesquisas nos mostram o quanto isso pode significar para a promoção do letramento literário, independente de o espaço ser de educação formal ou não formal.

Seguindo com as análises sobre a contação de histórias, trazemos à baila um trecho da fala da bolsista Clarice sobre sua experiência de infância com a história do livro *O menino do dedo verde*, de autoria do escritor francês Maurice Druon e que se tornou um *best-seller* no Brasil:

[...] tinha um livro que minha mãe leu pra mim na infância, que a gente trabalhou também. *O menino do dedo verde*. Tinha dois exemplares. Depois que a gente fez a contação de história, ele era até maiorzinho, mas ele saiu muito também! Então, assim, quando a gente teatraliza a história, quando a gente conta a história, o livro sai muito mais. É impressionante! Às vezes ele tá ali na estante um tempão, sempre esteve, mas a criança nunca viu! Aí com a contação de histórias ela dá um florescer para o livro que ele não para, sabe? Então, faz toda a diferença!

Baseados nas entrevistas, podemos inferir que a prática de contação de histórias é a principal ação de mediação de leitura realizada pelas bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP para a formação de leitores, pois, de acordo com a experiência delas, os leitores pegam nos livros, ouvem as histórias, contam suas histórias, criam novas histórias a partir dos livros e muitos acabam levando esses livros emprestados para casa. Portanto, a contação de histórias utilizando as estratégias de teatralização, fantoches e demais apetrechos, possivelmente despertou o gosto pela leitura nas comunidades atendidas estimulou o interesse dos leitores do projeto pelos livros literários nas comunidades atendidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP.

Com o excerto abaixo, sobre a utilização da contação de história como prática de formação de leitores e a sua boa aceitação e já apontando para a próxima atividade a ser analisada – os jogos e brincadeiras, finalizamos esta seção:

As atividades que eles mais gostavam que tinha ligação com a literatura era a contação de história. Eles gostavam de pegar o livro e fazer eles mesmo a contação de história com os fantoches. Os fantoches ajudavam muito. Gostavam demais dos fantoches. No mais eram brincadeiras (CECÍLIA).

Jogos e brincadeiras: essas atividades, ao mesmo tempo em que serviam como lazer e entretenimento, funcionavam também como práticas de incentivo à leitura, uma maneira perspicaz de conquistar o público das comunidades.

Vale ressaltar que o público das comunidades comparece para participar das atividades do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP de forma espontânea, ou seja, não há obrigatoriedade como na escola, que já tem definidos o dia e o horário de cada turma de alunos para participar das atividades do Projeto. De acordo com as informações das bolsistas, nas comunidades as atividades são propostas por elas; às vezes, as próprias crianças propõem jogos e brincadeiras. Como nas comunidades o tempo para as atividades literárias é maior, jogos e brincadeiras foram utilizados também para evitar o cansaço das crianças na execução de uma única atividade de leitura. Cecília explica como funcionava essa estratégia:

A gente procurou fazer isso: a contação de histórias, de ouvir as histórias dos meninos, as histórias deles. Às vezes eles pediam pra contar as histórias. Eles mesmos queriam pegar os livros e ler. A gente tentava jogos e brincadeiras também, porque eles se cansavam muito rápido também. Eles queriam brincar muito. Então, eles liam um livro. Às vezes, o livro era grande demais. Lia duas, três páginas já queria... ah tá! Então, vamos brincar de outra coisa. A gente brincava, depois voltava para leitura. Porque eram três horas, né? E eles eram crianças muito pequenas, eles não ficam focados numa coisa só por três horas (CECÍLIA).

Observamos no depoimento de Cecília que inicialmente aconteceu uma interação na contação de histórias, ou seja, antes da realização dos jogos e brincadeiras, houve uma troca de saberes entre bolsistas e leitores. Então, podemos inferir que o trabalho de extensão universitária por meio do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP está alinhado com o conceito de extensão, que leva em consideração a cultura das comunidades atendidas, diferente da ideia de somente transmitir conhecimentos e oferecer assistência para a comunidade. No caso em tela, ocorreu uma participação dos atores da comunidade como protagonistas. Nesse sentido, Silveira, Zambenedetti e Ribeiro (2019) afirmam que o estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento para se tornar participante do processo. O aluno e a comunidade se tornam aqueles que apoiam o crescimento possibilitado pelo conhecimento (SILVEIRA;

ZAMBENEDETTI; RIBEIRO, 2019). Em suma, significa a realização de um trabalho da universidade com a comunidade.

Da mesma forma que acontecia na contação de histórias, nos jogos e brincadeiras constantemente o livro também estava presente nas atividades realizadas pelas bolsistas. Por meio de jogos e brincadeiras, elas faziam a leitura de imagens com as crianças pequenas. Os excertos abaixo ilustram bem isso:

Tem um joguinho no Carro que é para contar uma história. É um jogo de cartas que agora eu não vou lembrar direito o nome. Eles vão contando uma história baseada em imagens. A partir do que o outro falou eles têm de continuar a história. Isso rende muita gargalhada! Porque tem uns que inventam um trem que não tem nada a ver. E aí começa o outro e até a gente ri. É muito gostoso! Tipo assim, eles imaginando, contando histórias, sabe? É uma das partes mais legais deles, de brincadeiras (CAROLINA).

[...] jogava jogos de história também, né, que trabalhava bastante a linguagem das imagens, que tinham os jogos bacanas lá de você contar a história a partir da imagem, sabe? (RUTH).

Neste caso, foi feita uma mediação de leitura literária apresentando imagens sem propor sentido para um texto verbal específico, deixando as crianças utilizarem a imaginação e a fantasia na leitura das imagens, ou seja, respeitou-se o pacto ficcional. Nas palavras de Paulino (2014, *on-line*), esse pacto é “um acordo entre o leitor e o texto no sentido de não questionar a fantasia presente na obra, que muitas vezes transporta o leitor para outros mundos imaginários proporcionando vários pensamentos e emoções.”

Houve, por parte da bolsista, um estímulo à imaginação das crianças por meio das imagens. Esse estímulo promoveu a coautoria do leitor por meio das ilustrações apresentadas nas cartas.

Roda de leitura: a roda de leitura foi mencionada pela metade das bolsistas entrevistadas. De acordo com os resultados da pesquisa, essa prática de letramento literário foi uma estratégia muito utilizada pelas bolsistas para a mediação de leitura literária e conversa sobre livros, tendo sido muito recorrente também seu uso como forma de acolhimento, ou seja, espaço para ouvir as crianças, possibilitar um maior protagonismo delas durante as atividades propostas.

Isto posto, apresentamos em seguida os trechos das entrevistas sobre as experiências com a roda de leitura realizadas no âmbito do Projeto Carro-Biblioteca da UFOP:

Fazia mediação de leitura com livros ilustrados, na hora da escolha eu procurava escolher ilustrações bonitas, **organizava as crianças em roda, sentadas**, parava a atividade que elas estavam fazendo como pintura e avisava: “HORA DA HISTÓRIA” e contava a história mediando a leitura com perguntas: “O que vocês acham que vai acontecer agora? Como será o final da história? Vocês gostaram da história?” (ANA MARIA).

Leitura coletiva, né! Então, faz uma roda, eu leio um parágrafo, você lê outro parágrafo. Aí faz uma ceninha, tal (RUTH).

As práticas de roda de leitura realizadas pelas bolsistas do projeto estão em consonância com o conceito sobre roda de leitura apresentado em Corrêa (2014, *on-line*):

Uma roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Normalmente os chamados mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem com ou para os demais. Embora comumente seja realizada em círculo – daí o nome de roda –, essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes. [...] Trata-se de uma forma de leitura compartilhada.

Essas práticas aqui apresentadas por meio dos depoimentos das bolsistas possibilitam o engajamento do leitor, isto é, a sua participação ativa na roda de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o objetivo geral foi atingido, pois neste trabalho conseguimos apresentar e analisar algumas ações do projeto para a formação de leitores. Os objetivos específicos também foram alcançados, uma que vez que acreditamos ter identificado as práticas de letramento literário mais ocorridas no âmbito do trabalho do Projeto Carro-Biblioteca, por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizada nas entrevistas transcritas, o que permitiu a criação de categorias de análise e possibilitou a identificação e explicitação, com riqueza de detalhes, de cada prática de letramento literário e as metodologias aplicadas em cada evento realizado, tais como contação de histórias; jogos e brincadeiras e rodas de leitura.

O problema de pesquisa proposto indagava: qual a colaboração do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP para a formação de leitores literários nas comunidades

atendidas em Ouro Preto? Pelos resultados e análises da pesquisa, constatamos que o projeto colabora para a formação de leitores, especificamente de leitores literários, ao comparecer nas comunidades, propondo atividades literárias e disponibilizando livros. Portanto, o Projeto Carro-Biblioteca da UFOP promove a integração de várias áreas do conhecimento e níveis de ensino, auxilia na formação de novos professores e pesquisadores, que podem aplicar as metodologias aprendidas na universidade, novas práticas e gerar novos conhecimentos em prol da área da Educação e em benefício da formação de leitores nas comunidades atendidas pelo projeto.

Diferentemente de uma atuação meramente assistencialista, o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP interage com as comunidades levando em consideração a cultura local e estabelece a troca de saberes sem perder de vista seu fundamento acadêmico.

Registramos que a presente pesquisa também teve suas limitações, como todos os trabalhos deste gênero. Gostaríamos de ter contado com mais sujeitos de pesquisa, isto é, termos realizado também entrevistas com os próprios leitores do projeto: crianças e adultos, como estava previsto no início do trabalho. Dessa forma, teríamos mais dados com outros vieses.

Logo, recomendamos como pesquisas futuras o aprofundamento do tema letramento literário no viés dos leitores que participam do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Outra recomendação a partir desta investigação é a possibilidade de uma pesquisa de abordagem etnográfica do letramento literário em famílias das camadas populares que são atendidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP.

Por fim, almejamos que os resultados desta investigação contribuam para novas pesquisas na área da Educação, especificamente no campo do letramento literário.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, E. G.; MACHADO, M. Z. V. A biblioteca escolar e a sala de aula como espaços de leitura e de formação literária para jovens leitores de periferia. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, C. de A. **Letramento literário e bibliotecas escolares**: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto. 2018. Dissertação. 178 f. (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CAMPOS, C. de A.; CORRÊA, H. T. Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto. *In*: Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, 7, 2016, Florianópolis, **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2017. 224-231. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/silij/7-SLIJ-2017-Anais.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CORRÊA, H. T. Letramento literário na escola. *In*: Tânia Magalhães; Lúcia Cyranka. (Org.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2016. p. 55-75.

CORRÊA, H. T. Roda de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

COSSON, R. Letramento Literário. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 12 mar. 2021.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v.31, n.3, p.173-187, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>. Acesso em: 03 mar. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dez. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2019.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GROSSI, M. E. de A. Contação de histórias. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. Disponível

em:<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 06 de mar. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v.2, p. 243-247, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/252-Texto%20Artigo-1007-1-10-20150723%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/252-Texto%20Artigo-1007-1-10-20150723%20(1).pdf). Acesso em: 14 dez. 2019.

MACHADO, M. Z. V. **Letramento**. 2008. Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PAULINO, M. G. R. **Das leituras ao letramento literário**: 1979-1999. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PAULINO, M. G. R. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PAULINO, M. G. R. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista da Faced/UFBA**, Salvador, n.5, p.117-125, 2001. Disponível em: <https://portal.seer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 04 mar. 2019.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

SILVEIRA, A. L. M.; ZAMBENEDETTI, G W.; RIBEIRO, V. G. Diretrizes para orientar a formulação e implementação de ações de Design na Extensão Universitária. **Educação**, v.44,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23919/pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SOARES. M. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, M. F. de; SCHEFFER, A. M. M.; SOUZA, L.A. Mediações de leitura literária na educação infantil. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação Literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz, 2018.

Revisão gramatical realizada pelos próprios autores.

RECEBIDO 06 DE JUNHO DE 2021.

APROVADO 10 DE AGOSTO DE 2021.