

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: VOZES DE
PROFESSORES**

MESTRANDO: SANDRO EVERTON NASCIMENTO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA
COORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE – SC

2021

SANDRO EVERTON NASCIMENTO

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: VOZES DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – para qualificação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia e coorientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Joinville – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

N244L Nascimento, Sandro Everton
O letramento literário nas práticas pedagógicas: vozes de professores / Sandro Everton Nascimento; orientadora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia; coorientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2021.

106 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores de português. 2. Letramento. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Incentivo à leitura I. Garcia, Berenice Rocha Zabbot (orient.). II. Koerner, Rosana Mara (coorient.). III. Título.

CDD 028.9

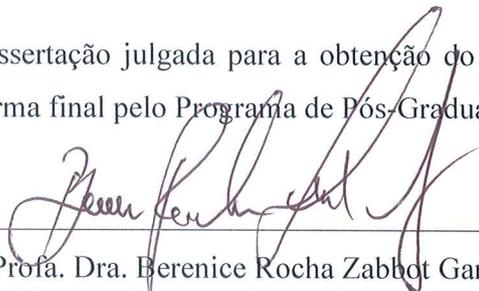
Termo de Aprovação

“O Letramento Literário nas Práticas Pedagógicas: Vozes de Professores”

por

Sandro Everton Nascimento

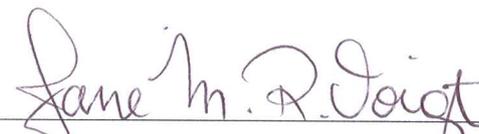
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Orientadora (UNIVILLE)



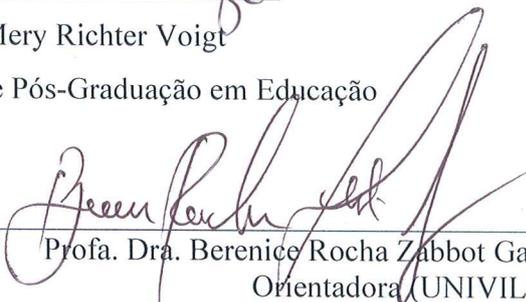
Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



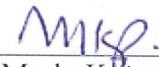
Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Rildo Cosson
(UFPB)



Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 13 de dezembro de 2021.

Dedicatória

À minha irmã Cléia (in memoriam), que nos deixou cedo demais. Seu amor tão profundo, marca de sua linda existência, continuará a brilhar em nossos corações!

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos

Às Professoras do programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, por todo o apoio e acolhimento, bem como aos colegas do corpo discente, companheiros nessa jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia, todo meu respeito e admiração. Minha gratidão por me conduzir nesta pesquisa e me transmitir a força e confiança que precisei para seguir em frente.

Minha gratidão à Profa. Dra. Rosana Mara Koerner, minha coorientadora, pelas contribuições valiosas para esta pesquisa. Seu apoio e carinho foram muito importantes para mim.

Ao Prof. Dr. Rildo Cosson, autor fundante do meu trabalho e membro da banca de defesa, cujas palavras e ensinamentos permearam esta jornada de pesquisa. Muito obrigado pelo olhar generoso ao meu trabalho.

À querida Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce, que aceitou gentilmente participar da minha banca. Minha gratidão.

Ao meu companheiro de vida e aventuras, Adilson Retzlaff, que durante o tempo que realizei o Mestrado foi meu grande incentivador.

Às minhas queridas amigas Angela Sabra, Micheline Micaelis, Sandra Claro e Ylene Filafarro, pela amizade e apoio que ultrapassam o tempo e a distância.

Aos meus amigos da EEB Prof. Gustavo Augusto Gonzaga, minha escola do coração.

Ao programa de bolsas universitárias UNIEDU, pelo incentivo financeiro.

Aos Professores participantes desta pesquisa, que gentilmente contribuíram compartilhando suas experiências docentes e com os quais muito aprendi.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “O Letramento Literário nas práticas pedagógicas: vozes de Professores”, inserida na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, pretendeu investigar, por meio dos relatos dos Professores de Língua Portuguesa, como se dão as práticas pedagógicas realizadas no trabalho em sala de aula que objetivam o letramento literário dos estudantes do 9º ano. Sabendo que o letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que refletem valores e práticas sociais no cotidiano, esta pesquisa pretendeu compreender o caminho que o professor realiza neste processo. A pesquisa tem abordagem qualitativa e a coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, realizadas remotamente com 12 Professores das escolas da Rede Pública Estadual. Os dados obtidos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). As abordagens sobre o letramento foram fundamentadas por autores como Soares (2012), Street e Castanheira (2020), Terra (2013) e Kleiman (2005). As questões do letramento literário foram ancoradas nas ideias de Cosson (2014, 2017, 2020) e Paulino (2010). O Professor como o protagonista no papel de agente de letramento literário destaca autores como Andruetto (2017), Kleiman (2005) e Oliveira (2010). A abordagem sobre a leitura literária contou com Cagneti (2013) e Coelho (2009). E ainda, o papel da Literatura Infantil e Juvenil e sua repercussão no espaço escolar trazem como autores fundantes Silva (2009), Cagneti (2013), Andruetto (2017) e Oliveira (2008). A partir da realização das análises foi possível perceber que as atividades docentes que visam à formação do leitor são diversificadas e levam em consideração o universo do aluno como ponto de partida. Traz ainda a percepção do Professor em promover o compartilhamento do texto nas aulas de leitura, contribuindo para a construção das subjetividades do leitor. Os desafios nas práticas com a leitura são citados pelos Professores, revelando a complexidade do trabalho com a formação do leitor. Pretende-se, ainda, propor uma reflexão sobre como o trabalho com a literatura Infantil e Juvenil pode revelar sua potencialidade através do letramento literário e como tais estratégias beneficiam o trabalho docente na formação de leitores competentes.

Palavras-chave: Professor. Formação do leitor. Letramento Literário.

ABSTRACT

This present research, entitled "Literary Literacy in pedagogical practices: teachers' voices", is linked to the research line "Work and Teacher Training" of the Master's Program in Education of University of Joinville (UNIVILLE) and intended to investigate, through reports of Portuguese Language Teachers, how the pedagogical practices performed in the classroom work that aim at the literary literacy of 9th grade students occur. Knowing that literacy involves multiple capabilities and abilities that reflect social values and practices in everyday life, this research aims to understand the path that the teacher takes in this process. The research has a qualitative approach and data collection was carried out through semi-structured interviews conducted remotely with 12 teachers from State Public Schools. The data were analyzed through Content Analysis, according to Bardin (2012). Literacy approaches are supported by authors such as Soares (2012), Street; Castanheira (2020), Terra (2013) and Kleiman (2005). Literacy issues are anchored in the ideas of Cosson (2014, 2017, 2020) and Paulino (2010). The idea of the Professor as the protagonist in the role of literary literacy agent is based on Andruetto (2017), Kleiman (2005) and Oliveira (2010). The approach to literary reading takes place through Cagneti (2013), Coelho (2006) and Bakhtin (1997). Furthermore, the role of Juvenile Children's Literature and its repercussion in the school space bring as founding authors: Silva (2009), Cagneti (2013), Andruetto (2017) e Oliveira (2008). Based on the analysis, it was possible to realize that the teaching activities aimed at the formation of the reader are diversified and take into consideration the universe of the student as a starting point. It also brings the Teacher's perception of promoting the sharing of the text in reading classes, contributing to the construction of the reader's subjectivities. The challenges in working with reading are mentioned by the teachers, revealing in their content the complexity of working with reader formation. Based on the results, it is possible to propose a reflection on how the work with Children and Youth Literature can reveal its potential through literary literacy and how such strategies can benefit the teaching work in the formation of competent readers.

Keywords: Teacher. Formation of the reader. Literary Literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LETRAFOR – Letramentos no Trabalho e na Formação de Professores

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudante

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Acadêmica.....	69
Gráfico 2 – Carga Horária Semanal de Trabalho	71
Gráfico 3 – Tempo de atuação no Magistério.....	72

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2.0 LETRAMENTO LITERÁRIO: PROTAGONISMO DOCENTE E OUTRAS IMPLICAÇÕES	24
2. 1 Letramento: eventos e práticas como instrumentos de emancipação	25
2.2 Letramento Literário: possibilidades de trabalho com o texto	31
2.3 O Professor agente de Letramento Literário	41
2.4 Leitura literária: caminhos para a formação dos sujeitos	51
2.5 Práticas de Letramento Literário: caminhos para o texto	55
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1. Sujeitos participantes da pesquisa e coleta de dados	63
3.2 O Instrumento de Pesquisa	65
4 PRÁTICAS DOCENTES NAS VOZES DOS PROFESSORES	67
4.1 Professores na Rede Estadual de Ensino e suas carreiras docentes	69
4.2 Práticas de leitura na escola: relação dialógica para a formação de leitores	73
4.3 Intencionalidade docente: o olhar do Professor na escolha das práticas de leitura	87
4.4 Dificuldades docentes no trabalho com a leitura	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
6 ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

Com o propósito de apresentar a proposta de pesquisa e de refletir sobre os rumos que me constituem como pesquisador, procuro¹ compartilhar um pouco de minha caminhada acadêmica e pessoal percorrida, até alcançar a temática de pesquisa que norteia este trabalho. Através das recordações, foi possível evocar o passado e assim refletir como os fenômenos mais significativos da existência forjaram minha identidade pessoal e profissional.

Visto como um testemunho do pesquisador, o memorial acadêmico dá a oportunidade de conhecermos um pouco sobre os caminhos percorridos em nossa formação por meio da escrita autobiográfica. Revela-se assim uma oportunidade ao pesquisador que, ao apresentar sua trajetória acadêmica, examina os fatos do cotidiano e ressalta a si como sujeito construtor da história enquanto reflete sobre a teia de relações que estabelece com o seu objeto de pesquisa. Um exercício de voltar-se para si.

Inicialmente, penso na estranheza que me causa as pessoas não guardarem as lembranças do tempo da escola. Já conversei com pessoas que não se lembram da sua primeira Professora, do nome das escolas pelas quais passou, dos colegas de classe. Para mim, essas são lembranças preciosas que me acompanharão durante toda a vida. Lembro com muito carinho do meu primeiro dia de aula, de ser levado de mãos dadas pela minha mãe até a Escola Professor Randolpho Arzua (Paranaguá - PR), ouvindo seus conselhos sobre minha nova vida a partir dali. Lembrei-me como o pai do menino Sérgio, na obra “O Ateneu” de Raul Pompeia (2013), apresenta-lhe a escola: “Vais encontrar o mundo [...] Coragem para a luta”. Lembro-me da malinha azul que ganhei para levar os cadernos e das roupas antiquadas que minha mãe me fazia usar. Minha primeira professora chamava-se Maria do Rocio e parece que foi ontem que a vi certa vez chorando na classe por não conseguir, talvez por inexperiência, conter a bagunça que fazíamos enquanto ela tentava dar sua aula.

Eu já tinha aproximadamente 11 anos e os livros literários não frequentavam minha casa.

De origem humilde, meus pais nunca perceberam a importância da leitura. Foi por acaso que meu irmão, já próximo da conclusão do Ensino Fundamental, trouxe para casa “O Mistério do Cinco Estrelas”, de Marcos Rey. Foi o primeiro livro que li e essa experiência foi realmente marcante. Nunca vou esquecer da satisfação que senti ao ler aquelas páginas, o efeito que a história de suspense me causou e das ilustrações no texto. A leitura do meu primeiro livro trouxe para minha vida uma nova perspectiva e esse momento foi tão importante e inesquecível. Coelho (2009, p. 29) fala sobre essa experiência:

¹ O pesquisador optou por usar a 1ª pessoa na Introdução por incluir algumas de suas memórias pessoais.

[...] a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer suas próprias experiências de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

A partir daquele momento, descobri o prazer de ler e os livros literários foram minha melhor companhia. Numa infância solitária, foram os livros literários meus grandes companheiros. Em 1995, já adolescente, ingressei no curso de Magistério, incentivado pela minha mãe: foi ela quem me aconselhou a optar pelo curso. Lembro quando, pela primeira vez, fui ao Instituto de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha (Paranaguá - PR) realizar minha matrícula. Foram anos maravilhosos de conhecimentos e amizades. Fiz amigos que trouxe para a vida e que me acompanham até hoje, assim como as lembranças dos professores que tivemos nos quatro anos do curso. Como esquecer da Professora Maria José Guerra, nossa professora de Língua Portuguesa, praticamente uma lenda da escola, cujas histórias de suas valentias povoavam a nossa imaginação e impunham a ela o máximo de respeito. Como esquecer da escada principal que só professores podiam utilizar? E, é claro, nós nos arriscávamos com o coração acelerado a subir e descer esse caminho proibido para os alunos. Como é possível esquecer os estágios que realizamos e nosso discreto orgulho ao participar das aulas já como um aprendiz de Professor? E os ensinamentos e discussões em sala sobre o Ciclo Básico de Alfabetização e os métodos tradicionais nas práticas educativas, em voga naquela época?

Alguns anos mais tarde, já morando em Joinville (SC) e procurando definir os rumos da minha vida, decidi fazer o Curso de Letras. Optei por ingressar no curso EAD de Letras da UNOPAR – Universidade Norte do Paraná. Ouso dizer que não quis pegar um atalho, a propósito de tudo o que se diz sobre cursos a distância. Sei que acadêmicos dessa modalidade podem sofrer julgamentos, mas foi a oportunidade que tive naquela circunstância e da qual tentei tirar o melhor proveito possível. Minha opção pelo curso de Letras foi motivada muito pelo gosto pela Literatura e, é claro, pelas Professoras de Língua Portuguesa que tive. Durante minha trajetória escolar, confesso que as aulas de Língua Portuguesa eram minhas preferidas e sempre pensei nos Professores dessa disciplina como os mais cultos da escola. Sobre essa convivência entre professor e aluno que se dá durante os anos escolares, Marcelo (2009) confirma que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. Assim, perpetuam-se em minhas memórias as Professoras Avanir,

Maria José, Luíza, Juraci, Raquel, entre tantas outras. Elas foram e continuam sendo, sem dúvida, uma inspiração para mim. Como comenta Tardif (2014, p. 239), a docência

[...] também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos, que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Assim, acredito que pouco a pouco, no decorrer da minha vida escolar, esses professores influenciaram positivamente minha futura profissão. Tive a sorte em ter tido bons professores e eles, sem eu perceber, foram delineando minha futura identidade profissional. Ter tido bons exemplos e ter criado gosto pelas Letras me aproximou ainda mais do Magistério e, aos poucos, a partir das minhas experiências como Professor, fui e continuo forjando minha identidade docente.

Alguns anos depois, recebi um e-mail com o convite para formar a primeira turma do Curso de Especialização em História da Arte na Univille. Sempre fui um admirador de todas as expressões artísticas e o curso nos proporcionou a construção de uma base de reflexão sobre a arte e sua história. As aulas do curso, bastante visuais, nos mostraram como a história da humanidade foi delineada pelas mais diversas manifestações artísticas. Durante o curso, pude conhecer professores inspiradores e generosos com o conhecimento. A Professora Nadja de Carvalho Lamas, coordenadora e minha Professora no curso, será para sempre uma referência para mim. Foi ela quem primeiro me incentivou a continuar minha jornada acadêmica, nos incentivando para a pesquisa e fazendo-nos enxergar o Mestrado como uma possibilidade futura.

Em 2018, candidatei-me a uma vaga para trabalhar como Professor ACT da rede estadual. Após ser aprovado, iniciei minha jornada com o curso de Magistério na EEB Dr. Jorge Lacerda. A disciplina de Literatura Infantil permitiu-me realizar discussões e reflexões importantes sobre o mundo da leitura e seu efeito de emancipação pessoal na vida dos alunos. Sempre foi desafiador encontrar caminhos para o trabalho com a leitura formativa na preparação de futuros Professores da Educação Infantil. Quando pensamos na obra literária no contexto escolar, vislumbramos um importante instrumento para o desenvolvimento do senso crítico, estético e criativo, por isso o seu caráter de essencialidade para a formação do aluno. No entanto, muitos desafios precisavam ser enfrentados: como reverter o quadro de desinteresse pela literatura e como trabalhar a leitura de maneira formativa, potencializando os textos que eram apresentados às alunas? Conforme nos ensina Cagneti (2013, p. 23), “[...] para exercer, plenamente, deveres e usufruir, da mesma forma, de direitos de cidadão, é necessário ser um

bom leitor. Afinal, como interpretar leis, mandamentos, direitos, sem saber ler”? Nesse sentido, as experiências com as alunas do curso de Magistério me fizeram repensar a responsabilidade com a mediação da leitura e o dever em levar às alunas textos de qualidade condizentes com o futuro papel dessas Professoras na ampliação dos horizontes culturais de seus alunos. Assim como Coelho (2009, p. 15) nos diz que “[...] é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens”.

Finalmente, tive a alegria de ser aceito pelo programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente. Chegar até aqui exigiu a superação de muitos obstáculos e possui um significado ainda mais especial pelo momento que passamos. O mundo em alerta por conta de uma pandemia traz um significado ainda mais especial para este ciclo.

Durante a entrevista para a seleção dos futuros mestrandos, relatei meu envolvimento com a literatura infantil e juvenil. Assim, além de ser aceito pelo Programa, fui acolhido pelas Professoras Berenice Rocha Zabbot Garcia, como minha orientadora e a Professora Rosana Mara Koerner, gentilmente aceitou ser a coorientadora nesta pesquisa. Essas Professoras, que pertencem ao corpo docente do curso de Letras da UNIVILLE, fazem parte do grupo de pesquisa LETRAFOR², do qual agora também faço parte e que muito tem contribuído para minha formação enquanto professor agente de letramento.

Após algumas reuniões com a Professora Berenice, foi possível definir os rumos que a pesquisa tomaria. Formou-se o consenso que a dissertação abordaria o letramento literário a partir do trabalho dos professores de Língua Portuguesa com a Literatura Infantil e Juvenil, que atuam no 9º ano, compreendendo suas escolhas, desafios enfrentados e sua satisfação com o trabalho realizado. Foi possível, a partir das experiências docentes narradas pelos próprios sujeitos durante as entrevistas semiestruturadas, perceber como se dão as suas práticas com o letramento literário e como colaboram para a formação do leitor.

Importante esclarecer que esta pesquisa, realizada num cenário pandêmico como mencionado, teve alguns de seus encaminhamentos tomados por conta da inesperada necessidade de isolamento social. Um período para ficar na história e que nos mostrou o quão capazes somos e como é possível nos adaptarmos frente aos obstáculos que a epidemia nos apresentou.

² A partir de 2021, o grupo LETRAFOR passa a se chamar LEPEd (Leitura e Escrita em Práticas Educativas), como forma de adequação às novas normativas do PPGEd.

Nóvoa (2020), em *live*³ realizada durante abertura do Plano de Formação Continuada Territorial a Distância, promovida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, alertou para o fato de estarmos vivendo uma crise sem precedentes no que se refere à pandemia de Covid-19. Segundo o autor, é preciso criar novos ambientes de aprendizagem, diversificando a formatação da escola como a conhecemos hoje. Esse momento tão delicado em que vivemos, exigiu dos Professores uma reflexão acerca do seu papel e da necessidade de encontrar maneiras de reinventar-se, assim como o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Essa crise serve para nos mostrar a fragilidade da vida humana e a necessidade da cooperação e solidariedade entre os atores do processo educativo (NÓVOA, 2020).

Nossa primeira aula no Mestrado em Educação ocorreu no prédio da Universidade, enquanto as Professoras Rosânia, Jane e Professor Allan nos apresentavam o curso e fazíamos o primeiro contato com os colegas que acabávamos de conhecer. Muitas expectativas no ar daquela tarde de março. Deu tempo de formamos uma equipe para as atividades da disciplina Teorias da Educação I, quando a turma foi informada que, em decorrência da Covid-19, estávamos dispensados das aulas presenciais e aconselhados a realizar o distanciamento social. Foi assim que seguimos em frente, e iniciamos as aulas no modo *on-line*. Nossa classe foi, por assim dizer, transportada para a tela do computador! Mesmo convivendo à distância com os colegas e Professores, as aulas remotas nos trouxeram igualmente muito conhecimento, reflexões e importantes discussões sobre a Educação. Houve muito entusiasmo e comprometimento de todos e a solidariedade que se viu, entre alunos e Professores, foi essencial nesta jornada de conhecimento e pesquisa.

Como Professor, sempre procurei refletir sobre o protagonismo docente no trabalho com a leitura em sala de aula. Compreendo que a escola e o docente têm papel fundamental na difusão da leitura e, enquanto mediadores responsáveis pela formação do leitor, é necessário que não se contentem com que os alunos apenas leiam por ler. É preciso ensinar a ler o texto literário, abrindo caminhos pelas histórias e desbravando seus múltiplos significados. Entretanto, minhas experiências enquanto mediador no trabalho com a literatura me mostraram que essa atividade exige paciência e perseverança, revelando-se um desafio. Segundo Cosson (2017, p. 92):

Para começar a fazer da leitura literária na escola (e fora dela também) um diálogo, uma conversa com a experiência do outro – que é de fato o que define a leitura – cumpre, portanto, em primeiro lugar, esclarecermos sempre o que

³ Formação continuada – Aula magna António Nóvoa. Salvador: Educação Bahia, 2020. 1 vídeo (90 min.) Transmitido ao vivo em 14 de abril de 2020 pelo canal Educação Bahia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nio>>. Acesso em 30 mai. 2020.

estamos lendo quando lemos um texto literário e o modo como realizamos essa leitura.

A Literatura, assim, tem na escola um importante papel a cumprir e indiscutivelmente, enquanto instituição responsável pela disseminação de práticas e saberes sociais, a escola, além de proporcionar o encontro do aluno com o universo literário, deve ter como objetivo ensinar como se lê literatura de maneira formativa, garantindo ao aluno

[...] práticas que levem uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário. (Id, Ib, p.126)

No entanto, mesmo que saibamos da essencialidade da leitura na formação dos nossos alunos, podemos constatar, por meio das queixas dos colegas Professores, que há quase uma unanimidade entre os docentes de Língua Portuguesa em afirmar suas dificuldades no trabalho com a leitura, alegando resistência de um número considerável de alunos que declaram não gostar de ler. Revela-se, assim, um importante desafio a defrontar: despertar o jovem para o universo da literatura enquanto se ensina como ler o texto literário.

Assim como relatam os Professores, a defasagem com a leitura no Brasil fica evidenciada a partir de avaliações em larga escala, como é o caso de indicadores como o PISA. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um importante programa de avaliação mundial que a cada três anos avaliam estudantes de dezenas de países, através de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição realizada, uma das disciplinas citadas torna-se o foco da avaliação. Isto significa dizer que o estudante responderá um maior número de questões relativas à disciplina escolhida. Em 2018, última avaliação do PISA realizada, o foco foi o domínio de leitura dos estudantes. São 79 países e 600 mil estudantes participaram do teste, realizado com jovens na faixa de 15 anos de idade. De acordo com os relatórios apresentados pelo INEP⁴:

Considerando o grande número de países participantes, neste relatório, à semelhança do que vem sendo feito desde o relatório de 2009, optou-se por comparar os resultados do Brasil com os seguintes países: a) Todos os países da América Latina participantes – por sua proximidade regional e cultural com o Brasil; b) Espanha e Portugal – por sua proximidade cultural com o Brasil; c) Estados Unidos – por ter um sistema federativo e grande extensão territorial, assim como o Brasil; d) Canadá – por ter grande extensão territorial, assim como o Brasil, além de geralmente apresentar alto desempenho; e) Coreia –

⁴Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>.

um país asiático que geralmente apresenta alto desempenho; f) Finlândia – um país europeu que geralmente apresenta alto desempenho.

De acordo com o relatório PISA (2018), os resultados apresentados pelos estudantes brasileiros mostram que temos um longo caminho a percorrer. Em comparação com os demais países, o Brasil apresenta uma estagnação de quase uma década em seus níveis de leitura. Em 2009, a pontuação alcançada pelos alunos foi de 412 e em 2018, quase dez anos depois, foi de 413. A avaliação mostra que pouca coisa mudou nesse período e que temos muito trabalho a fazer. Parece claro que os governantes brasileiros precisam olhar a educação brasileira com mais preocupação.

Entre os 79 países participantes, o PISA revelou que o Brasil amargou uma preocupante colocação: ficou em 58º lugar no quesito leitura, uma das mais baixas do mundo. Parece urgente a criação de políticas públicas que priorizem medidas para impactar positivamente os níveis de leitura nas escolas brasileiras, uma vez que esses resultados podem dificultar ou até mesmo impedir que os estudantes avancem em seus estudos, alcancem melhores oportunidades no mercado de trabalho ou desfrutem plenamente da vida em sociedade.

A partir desta constatação, parte-se da necessidade de lançarmos luz sobre o trabalho docente com a leitura, e, em especial, com o texto literário em sala. Afinal, se a escola tem um papel a cumprir na difusão do saber literário e o Professor é um importante mediador de leitura (embora não seja o único), fica claro que todos os atores envolvidos nas práticas de leitura da escola precisam conscientizar-se da importância de seus papéis em alcançar objetivos específicos, construindo programas de leitura literária que podem ser fortalecidos por práticas que levem o aluno a construir sentidos para si. Coelho (2009, p.16) corrobora com essa afirmação ao refletir sobre o papel da escola e a leitura formativa:

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (grifo do autor).

Segundo Coelho (2009), a escola é um espaço primordial que deve oportunizar e conduzir os estudos literários. Enquanto promotora do encontro com o livro, a escola precisa privilegiar a leitura literária de textos, reconhecendo nela suas especificidades. Desse modo, os dados apresentados pelo PISA (2018), que expõem um desempenho insuficiente dos alunos brasileiros avaliados no programa, deixam um alerta para se refletir em políticas públicas de promoção da leitura. No entanto, este panorama apresentado pode não retratar a realidade de

todas as salas de aulas brasileiras e, assim, corremos o risco de generalizar esses resultados. Afinal, que tipo de leitura vem realizando esses alunos e de que forma esse jovem leitor foi orientado para o encontro dos sentidos do texto? Da mesma forma, precisamos ainda levar em conta as condições de trabalho dos Professores mediadores de leitura, suas trajetórias profissionais e sociais, tão distintas para serem abordadas sob uma ótica geral.

Fica claro que os dados apresentados pelo Pisa não deixam de ser preocupantes. No entanto, lembremos que o Brasil é um país de proporções continentais e, como tal, está permeado por múltiplas realidades socioculturais. Resta-nos refletir sobre como esses resultados apresentados por esses indicadores de leitura retratam a realidade das salas de aula das Escolas Estaduais de Joinville (SC) e dos sujeitos participantes desta pesquisa. Pretendemos⁵ assim, compreender como acontecem esses movimentos com a leitura nas realidades dessas salas de aulas e o que nos diz o Professor de Língua Portuguesa sobre suas práticas com a leitura e como colaboram na formação do leitor. Neste sentido, a partir das vozes dos Professores, esta pesquisa busca resposta para a indagação: Como as práticas pedagógicas de Professores do 9º ano do Ensino Fundamental promovem o letramento literário de seus estudantes?

Dessa forma, para um melhor entendimento de como o trabalho com o Letramento Literário vem sendo abordado em trabalhos científicos (artigos, dissertações ou teses), foi realizado o Estado da Arte, cujos resultados serão apresentados a seguir. Neste levantamento constarão as seguintes informações: os sites onde os trabalhos se encontram, o título, o (a) autor(a), a instituição, a titulação, o ano de defesa e os descritores que norteiam o trabalho. Entre os sites pesquisados, estão aqueles que são referência nacional em bancos de teses e dissertações. São eles: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca realizada restringiu-se aos últimos cinco anos, buscando publicações compreendidas entre os anos de 2015 a 2020. No intuito de contextualizar essa pesquisa, este levantamento buscou os trabalhos que foram produzidos na temática do Letramento Literário, Literatura Infantil e Juvenil e Professor. No total foram encontrados oito trabalhos que se relacionam com esta pesquisa entre teses, dissertações e artigos científicos e que são apresentados a seguir.

O site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal que tem por objetivo integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país. Nele, é possível utilizar descritores para consultas. Optei por utilizar os descritores: “Professor

⁵Findadas as memórias do pesquisador, de agora em diante utilizaremos a 3ª pessoa do plural.

AND Literatura Infantil e Juvenil AND Letramento Literário”. A partir da leitura dos resumos, foram encontrados 12 trabalhos, entretanto, apenas dois se aproximam da proposta que embasam este trabalho e que são descritos abaixo.

“Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro” é o título da tese defendida por Nogueira (2017) e apresenta como principal objetivo investigar os processos de mediação entre o texto e o leitor, considerando os mediadores da obra literária, sua função social e suas dificuldades, desde a escrita do livro infantil e juvenil até a sua chegada nas mãos das crianças e jovens. Fundamentando-se em autores como Chartier (2011), Manguel (1997), Bourdieu (2011) e Petit (2008), a tese de Nogueira (2017), que é acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), aproxima-se de minha pesquisa ao focar a figura do professor como principal mediador e sua relação com o leitor e a escola. No entanto, diferencia-se ao abordar outros sujeitos e instituições responsáveis pela mediação como o autor da obra e a participação do mercado editorial neste processo. Utilizou as palavras-chaves: Mediação, Leitura, Literatura Infantil e Juvenil, Formação de Leitor, Educação.

A dissertação “O ensino de Literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba”, defendida por Souza (2016), aproxima-se de minha pesquisa ao “averiguar a abordagem da literatura em uma escola pública [...], visando resgatar a importância do texto literário no ambiente escolar, a fim de promover o trabalho com o letramento literário” (SOUZA, 2017, p. 09). Ainda a autora, que está ligada à Universidade Federal do Triângulo Mineira (UFTM), analisa os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil e sustenta sua investigação a partir de Cosson (2014) e suas sequências didáticas, autor que também fundamenta minha pesquisa. Contudo, a pesquisa de Souza (2017) utiliza-se de questionário como instrumento de pesquisa e opta por focar nos alunos como sujeitos da pesquisa, diferindo-se da minha proposta que optou por entrevistar docentes na busca por resultados com o letramento literário. Souza (2017) ainda utilizou as palavras-chaves: Ensino de Literatura, Formação de Leitores Literários, Letramento Literário, Livro Didático. Sequência Didática.

Ainda na base da BDTD, realizamos uma nova pesquisa utilizando os descritores “Letramento Literário AND Professor”, obtendo cerca de 266 resultados. A partir dos títulos dos trabalhos encontrados, selecionamos aqueles que possuem maior adesão ao nosso trabalho. Dentre eles, dois trabalhos se aproximam ao nosso tema de pesquisa.

A dissertação escrita por Domingues (2015) intitula-se “O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário”, foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica (PUC - SP). Esta pesquisa se aproxima de nossa proposta ao questionar o papel do professor-mediador no processo de formação do leitor literário bem como sugere práticas de leitura do texto literário em sala de aula, considerando o protagonismo docente neste

processo. No entanto, a dissertação de Domingues (2015) aborda as concepções de letramento literário a partir do Ensino Fundamental I, partindo assim da produção textual no intuito de transformar o aluno em autor. A autora fundamenta-se em Cândido (1995), Freire (2011), Petit (2009), Barthes (1978), Calvino (1993), Dios (2000) entre outros. Domingues (2015) ainda utilizou as seguintes palavras-chaves: Leitura, Literatura, Leitor Literário, Práticas de leitura, Professor-mediador.

A dissertação de mestrado “Leitura Literária no 9º ano do Ensino Fundamental: caminhos para o letramento” foi defendida pelo acadêmico da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mora (2015). Este trabalho versa, segundo o autor, “sobre as implicações teóricas e práticas da leitura literária no ensino fundamental, especificamente no 9º ano deste nível de ensino, leitura esta encarada como um caminho possível para o letramento” (MORA, 2015, p. 08). Neste ponto, aproxima-se do meu trabalho ao tratar do letramento literário tendo como foco turmas de 9º ano: são professores do 9º ano que compõem os participantes da nossa pesquisa. O autor fundamenta-se em autores como Frantz (2011), Kleiman (1989, 1993, 2013), Lajolo (2009), Martins (1982), Oliveira (2013), Orlandi (2012), Soares (2006), Terra (2014) etc. Ademais, o autor utiliza-se da Literatura Infantil e Juvenil como pano de fundo para desenvolver práticas de leitura literária. Contudo, a pesquisa de Mora (2015) é bibliográfica e a metodologia aplicada distancia-se consideravelmente do meu trabalho de pesquisa. Suas palavras-chaves são: Leitura, Literatura, Letramento Literário, Ensino Fundamental, Conto.

No site da ANPEd procurei selecionar os Grupos de Trabalho (GT) que mais se identificam com minha pesquisa: GT 08 (Formação de Professores) e GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita). Entretanto, ao analisar os títulos dos trabalhos desses grupos, constatei que os artigos que mais se aproximam do meu tema pertencem ao Grupo de Trabalho GT 10.

Foram assim selecionados três trabalhos.

Da autoria de Amparo (2017), o artigo “A Literatura contada pelo cotidiano escolar: entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura”, apresentada à 38ª Anped, foi desenvolvida na Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Este trabalho investiga como a literatura é elaborada no cotidiano escolar por professores e alunos, atentando para as formas que ela assume em meio às práticas escolares. Assim, a pesquisa aponta para uma aproximação entre leitura e cotidiano, podendo revelar-se um caminho para compreendermos os desafios que envolvem o ensino da leitura literária. Nesse sentido, parece aproximar-se da minha proposta de pesquisa. Para realizar a análise, a autora recorreu às reflexões de autores como Chartier (2000), Lahire (2004), Bourdieu (2013), entre outros. Entretanto, para concretizar seu trabalho, Amparo (2017) observou aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, diferenciando-se do

presente estudo, no qual foram feitas entrevistas semiestruturadas. As palavras-chave usadas foram: Literatura; cultura escolar, ensino médio.

No artigo intitulado “Da Sala de Dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola”, Travassos (2015) toma a obra de Lobato para analisar estratégias de mediação de leitura. Apresentada na 37º ANPED e desenvolvida na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, a autora analisa as possíveis estratégias de mediações durante a leitura da obra e ampara-se no dialogismo de Bakhtin (1997) para compreender o texto como o “outro” com o qual o leitor dialoga durante a leitura. A autora ainda busca interlocução com Amarilha (1997), Abramovich (1989), Bajard (2007), Lajolo (1994) entre outros. Contudo, a pesquisa de Travassos (2015) concentra-se nas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a minha pesquisa procura compreender o letramento literário nas turmas do 9º ano. São as palavras-chave: Leitura Literária, escola, mediações, Lobato.

O artigo “Experiência de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar”, de autoria de Larovere e Peres (2015), apresentado na 37º ANPED e desenvolvido na Universidade Federal de Goiás (UFG), apresenta os resultados de sua pesquisa cujo objetivo foi, entre outras coisas, analisar as experiências de leituras dos alunos, revelando que aquelas realizadas no contexto escolar estão quase sempre ligadas ao cumprimento de tarefas didáticas, escolarizando a leitura de maneira equivocada, fazendo com que o aluno acabe associando-a às tarefas escolares, ligando-se a minha pesquisa nesse sentido. As autoras fundamentaram-se em autores como Paulino (2011), Chartier (1999) e Larossa (2004). Por outro lado, seu trabalho distancia-se do meu ao amparar-se no estudo de caso do tipo etnográfico, em que foram colhidos depoimentos dos alunos no intuito de identificar experiências leitoras. As palavras-chave são: Experiência de leitura. Leitura. Experiência. Educação.

E, finalmente, ao consultar o site da CAPES utilizei os descritores: “Letramento Literário AND Professor AND Ensino Fundamental”. Foram encontrados 12 trabalhos e ao examinar os títulos, apenas um artigo aproxima-se desta pesquisa.

Intitulado “Relação entre ensino e literatura: um olhar para a dimensão da ação e atuação docente”, este artigo publicado em 2020 e escrito em parceria por Oliveira, Naves e Goulart da Universidade Federal de Lavras (UFLA), apresenta a descrição do relato de experiências desenvolvidas por uma Professora do 2º ano do Ensino Fundamental com crianças em processo de alfabetização, apresentando uma análise reflexiva das ações de leitura literária, a partir das proposições de Cosson (2014; 2016) e de que forma a leitura literária pode ser explorada em turmas das séries iniciais. Julgamos que este artigo se aproxima da nossa pesquisa ao dar visibilidade ao Professor como mediador no processo de formação de leitores e apresenta o letramento literário como pertencente à pluralidade dos letramentos, bem como coloca a escola

como instituição social de ensino responsável por desenvolver e ampliar a experiência literária dos alunos. As palavras-chaves utilizadas pelas autoras são: Leitura Literária; Letramento Literário; Estratégias de leitura; Produção de sentidos; Professor-mediador.

Assim, diante do que foi apresentado, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender, a partir das vozes de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, como se dão suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Joinville (SC), no que se refere à promoção do letramento literário de seus estudantes. E os objetivos específicos foram assim definidos: identificar quais práticas vêm sendo realizadas pelos docentes pesquisados; investigar como e porque são escolhidas determinadas práticas e, também, conhecer os principais desafios encontrados pelos professores durante as atividades de letramento literário.

É preciso informar ainda que a geração de dados para a realização desta pesquisa foi feita a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados doze professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual que responderam questões sobre o seu trabalho com o texto literário em sala de aula, colaborando, assim, com suas experiências docentes. Os dados coletados foram analisados sob a luz da análise de conteúdo, a partir de Bardin (2016), que nos diz que esta metodologia compreende um conjunto de instrumentos de cunho metodológico extremamente diversificado. Assim, é possível ao pesquisador, ao fazer uso desta metodologia, fazer inferências sobre os elementos de comunicação, sejam eles orais ou escritos.

Esta dissertação organiza-se em 3 capítulos e é iniciada por esta apresentação, seguida do primeiro capítulo que aborda os temas essenciais para a pesquisa. As considerações sobre o tema do Letramento serão abordadas à luz de autores como Soares (2012, 2020), Kleiman (2005), Terra (2013), Souza e Cosson (2017) e Paulino (2004). O letramento literário tem seus conceitos embasados por autores como Cosson (2017, 2020), Cagneti (2017) e Paulino (2010). A leitura e a literatura infantil e juvenil como fundantes para o trabalho docente em sala de aula são discutidos através de autores como Coelho (2009), Andruetto (2017), Bakhtin (1997) e o Professor em seu papel de agente de letramento, cuja voz revela um pouco de suas rotinas e práticas que constroem esta pesquisa, são abordados pelas contribuições de Silva (2009), Reyes (2020), Cosson (2017) e Andruetto (2017). No segundo capítulo será apresentado o detalhamento do percurso metodológico da pesquisa, em que serão abordados os aspectos conceituais para seu desenvolvimento. Serão assim apresentadas: as fases do desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos que foram utilizados na geração de dados e, também, o método escolhido para análise dos dados.

O capítulo final será dedicado para a análise de dados. Neste capítulo, apresentamos as respostas dos sujeitos da pesquisa, docentes de Língua Portuguesa que, por meio da participação

nas entrevistas semiestruturadas, relatam um pouco sobre os seus caminhos percorridos no trabalho com o texto literário em sala de aula, revelando também suas intencionalidades na construção de suas práticas pedagógicas, assim como suas formas de enfrentamento dos desafios com a leitura em sala de aula. E, finalmente, apresento algumas considerações acerca do caminho realizado nesta pesquisa e dos resultados alcançados por ela. Essas considerações obviamente não pretendem esgotar as discussões sobre este tema, mas antes, desejam estimular o debate e a reflexão sobre este importante trabalho com o letramento literário em sala de aula.

2 O LETRAMENTO LITERÁRIO: PROTAGONISMO DOCENTE E OUTRAS IMPLICAÇÕES

“Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire, 1981

Iniciamos este capítulo inspirados pelas palavras do educador Paulo Freire que, com sua percepção de mundo, defende a ideia de uma educação libertadora e transformadora. Através do poder da interação e do diálogo, compartilhamos com os sujeitos as experiências e visões de mundo distintas. E o Professor, enquanto sujeito mediador, cumpre um importante papel no processo educativo estabelecendo pontes para o diálogo, colaborando na construção dos conhecimentos.

A Literatura Infantil e Juvenil desde sempre vem cumprindo um importante papel na vida dos sujeitos e costumamos atribuir ao livro a responsabilidade na formação da consciência e do sujeito social. De fato, a linguagem literária possibilita ao leitor chegar ao autoconhecimento e leva-nos ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais que nos permitem enxergar nosso lugar no mundo, assim como aponta Cagnetti (2018, p. 35) ao afirmar que saber ler “é dar conta de situar-se não somente no campo da linguagem, mas também no momento histórico da construção do texto lido, no espaço geográfico para o qual seu enredo nos remete, o momento político no qual estão inseridos seus personagens”. No entanto, para o processo de formação de leitores competentes, nem sempre oferecer o texto é suficiente.

Ao abordar especificamente o trabalho com o letramento literário dos Profissionais de Língua Portuguesa ou aqueles que possuem envolvimento com a literatura em seu fazer docente, é importante discutir a relevância da leitura formativa através do letramento literário em suas práticas, tema que cada vez mais ganha força nas pesquisas acadêmicas. Além disso, é importante refletir sobre a relevância da Literatura Infantil e Juvenil como um instrumento essencial na formação dos sujeitos, pois, ao reconhecermos sua potencialidade enquanto linguagem, favorecemos a reflexão e a transformação da realidade.

O presente capítulo, responsável por apresentar o embasamento teórico deste trabalho, está dividido em cinco seções que convergem ao tema do letramento literário, completando-se. Para apresentarmos os conceitos de *letramento* e de que forma eles estão presentes em nossas vidas, fundamentamo-nos em Soares (2012), Street e Castanheira (2020), Terra (2013) e Kleiman (2005). Já para abordarmos as questões do letramento literário propriamente dito,

como um instrumento intensificador do texto literário, apoiamo-nos nas ideias de Cosson (2014, 2017, 2020) e Paulino (2010). A seção que apresenta o Professor como o protagonista no papel de agente de letramento literário funda-se em autores como Andruetto (2017), Kleiman (2005) e Oliveira (2010). Discute-se ainda a leitura literária como prática de valor universal em sala de aula através de Cagneti (2013), Coelho (2000) e Bakhtin (1997). E finalmente, o papel da Literatura Infantil e Juvenil e sua repercussão no espaço escolar trazem como fundantes autores como Silva (2009), Cagneti (2013), Andruetto (2017) e Oliveira (2008).

Tendo como objetivo geral compreender como acontecem as práticas de letramento literário durante as rotinas em sala de aula dos Professores, percebendo através de suas falas as intencionalidades e desafios no enfrentamento com o trabalho literário, acreditamos na importância das discussões sobre os itens que elencamos acima no intuito de compreendermos como a Literatura Infantil e Juvenil e o Letramento Literário podem se complementar exitosamente nas práticas de leitura. Além disso, quando refletimos sobre o letramento literário como uma prática potencializadora do texto literário, revelam-se caminhos desafiadores para o fazer docente, mas que, no entanto, podem colaborar de forma significativa no trabalho com o texto.

2. 1 Letramento: eventos e práticas como instrumentos de emancipação

Nas aventuras do Sítio do Pica Pau Amarelo, série de livros infantis criada por Lobato na década de 20, não falta quem conte boas histórias. E é dona Benta, a matriarca da família, quem reúne as crianças ao seu redor para contar as mais divertidas histórias. Para contá-las, senta-se em sua cadeira de pernas serradas como quem quer democratizar o saber. Para Silva (2009), Dona Benta, ao sentar-se nesta cadeira, quer igualar-se às crianças em altura, despindo-se do autoritarismo que seu tamanho e função de chefe de família poderia implicar, descomplicando a linguagem, levando o conteúdo do que lê ao nível de compreensão de sua jovem plateia.

Dessa forma, nos seus famosos serões, dona Benta, ao falar às crianças através de suas histórias retiradas dos livros, compartilha seus conhecimentos de Geografia, Física, Astronomia e o faz de maneira encantadora. Assim, Pedrinho, seu neto, explica sua preferência pelos serões da avó:

Em geral os livros de ciências falam como se o leitor já soubesse a matéria de que tratam, de maneira que a gente lê e fica na mesma. Tentei ler uma biologia que a senhora tem na estante, mas desanimei. A ciência de que gosto é a falada, a contada pela senhora, clarinha como água no pote, com explicações de tudo

quanto a gente sabe, pensa que sabe, ou sabe mal-e-mal (LOBATO, 2019, p. 7).

Sob um olhar mais contemporâneo, este momento em que a velha senhora conta suas histórias pode ser observado sob o ponto de vista das relações sociais. Enquanto portadora da escrita, Dona Benta torna-se, através de suas narrativas, parte do processo de interação entre as crianças e de seus processos de interpretações da história (TERRA, 2013). Pode-se dizer, então, que ao realizar os seus serões, Dona Benta promove um *evento de letramento* e, contando suas histórias, envolve as crianças do sítio em práticas sociais de leitura e escrita, ou *práticas de letramento*.

Antes de abordar esses conceitos que fazem da personagem lobatiana um exemplo oportuno, é preciso compreender que o letramento surgiu a partir da percepção de que ler e escrever já não era suficiente e que para viver em sociedade é preciso bem mais do que apenas decodificar palavras. A partir da crescente ampliação dos usos da escrita foi preciso atribuir um novo significado ao conjunto de habilidades que o homem precisa ter para viver nessa nova sociedade. Conforme, Soares (2020, p.24) “a *escrita* surgiu, pois, como uma *tecnologia* que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais”. Hoje em dia, ler e escrever de forma mecânica não garante ao sujeito uma relação plena com os diversos textos que circulam na comunidade, pois é preciso saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2012).

Desde que nascemos até o último dia de nossas vidas, a escrita passa a fazer parte da nossa existência, pois ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer não é diferente e a escrita é necessária para atestar essa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da nossa existência, a escrita faz parte de praticamente todas as situações cotidianas da vida das pessoas (SOUZA; COSSON, 2011).

Numa sociedade grafocêntrica, em que muitas ações estão na dependência da língua escrita, significa dizer que não seria possível atingirmos, plenamente, muitos dos nossos objetivos ou realizar nossas tarefas do dia a dia, apenas falando. Muitas situações cotidianas que demandam o uso da escrita poderiam não se realizar. Em um mundo sem a escrita, durante uma consulta médica, teríamos que sair do consultório com os remédios e exames prescritos memorizados, pois não haveria como anotá-los. Sem a escrita, tarefas simples como tomar um ônibus resultariam em grande dificuldade. Na visão de Soares (2020, p. 24):

Foi o surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma *técnica* – a escrita – que *materializasse*, tornasse *visível* e *permanente* o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado apenas na memória,

como: transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos etc (grifo da autora).

Dessa forma, a escrita configura-se como uma tecnologia que possibilita o atendimento a uma série de demandas sociais e culturais da humanidade. A escrita é uma tecnologia intelectual, que nos auxilia no aspecto biológico, pois caracteriza-se como uma nova memória, situada fora do sujeito. Dessa forma, ela funciona como um auxiliar cognitivo, que nos permite relativizar a rememoração, liberando nossa mente para outros recursos (RAMAL, 2002).

Essas demandas transformaram pouco a pouco nossa sociedade, convertendo-a numa sociedade grafocêntrica e, dessa forma, vivemos cercados pela cultura escrita. Soares (2012), em seu livro *Letramento, um tema em três gêneros* explica-nos que sob o ponto de vista social, ao introduzirmos a escrita em um grupo ágrafo (ou seja, grupo que ainda não possui língua escrita, só falada), os efeitos sobre esse grupo seriam de natureza social, cultural, política, econômica e linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por letramento: “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” (SOARES, 2012, p. 18).

De acordo com Paulino (2004a), o termo letramento está revestido de tal complexidade que para os pesquisadores deste tema é impossível não falar em letramento (s) no plural. São tantos os tipos de letramentos que fazem parte da vida social e que nos exigem práticas de leitura e escrita tão variadas que é impossível pensarmos em só um tipo de letramento: temos o letramento jurídico, letramento acadêmico, letramento religioso e tantos outros. O letramento literário, tema que abordaremos nas próximas seções, configura-se como uma prática específica de ler a literatura.

Ao definirmos o que é o Letramento, é preciso distingui-lo de Alfabetização, uma vez que esses termos causam certa confusão entre os educadores. É preciso considerar que Letramento e Alfabetização são processos distintos, muito embora esses dois conceitos estejam associados, uma vez que o letramento está enraizado na alfabetização. Segundo Soares (2012, p. 19), “o alfabetizado nomeia aquele que *apenas* aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita (letramento), incorporando as práticas sociais que as demandam”. (grifo nosso). Soares (2012, p.39) ainda esclarece mais a fundo essa diferença:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo que vive

em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Assim, o conceito de alfabetização refere-se a um processo de apreensão do sistema alfabético e aquisição da tecnologia da escrita, o uso de grafemas e fonemas da fala. Dessa forma, quando uma criança está sendo alfabetizada, apresenta-se a ela a possibilidade da transformação da língua sonora em linguagem escrita. O resultado desse processo (alfabetização) e do envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita é que chamamos letramento. Por sua vez, Kleiman (2005) esclarece que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Assim, alfabetização e letramento estão associados e se articulam.

Mas qual a importância do letramento nesse processo de inserção do sujeito em uma sociedade letrada? O letramento requer a construção de habilidades significativas e que antecedem a alfabetização. De acordo com Soares (2012), vivendo numa sociedade grafocêntrica, antes mesmo de frequentar a escola já estamos em contato com o mundo da escrita. Seja reconhecendo rótulos dos produtos que mais consumimos, identificando-nos com símbolos da cultura de massa ou reconhecendo peças publicitárias mesmo sem saber ler. Assim, conforme a autora, o letramento antecede a alfabetização, liga-se a ela durante todo esse processo, e continua a nos acompanhar durante toda a vida.

Os conceitos de eventos e práticas de letramento, mencionados no início desta seção referindo-se aos personagens de Lobato, estão estreitamente relacionados entre si e assim sendo, podem ser abordados conjuntamente. Hamilton (2000 apud SILVEIRA, 2012, p. 100-101) apresenta-nos uma interessante metáfora nesse sentido:

[...] as práticas de letramento são comparáveis à base de um iceberg que se encontra abaixo da superfície, portanto, submersas. Os eventos correspondem ao topo desse mesmo iceberg, o que está acima da superfície. O topo do iceberg – os eventos de letramento – é visível e pode ser fotografado; porém a base submersa – as práticas – não pode ser fotografada, ainda que ali se estructure o iceberg. As práticas, que têm raízes profundas, constituídas sócio historicamente, são então depreendidas a partir dos eventos de letramento (daquilo que é visível).

Dessa forma, todos os dias participamos de uma série de eventos de letramentos sem perceber que fazem parte do nosso dia a dia. Compreende-se por evento de letramento como uma “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Os eventos de letramento possuem caráter próprio das interações sociais em que a palavra escrita esteja sempre envolvida, por envolverem tempo e espaço definidos e que, por isso podem, conforme a autora, serem registrados numa fotografia.

Incluem-se neste conceito as experiências recorrentes do cotidiano com a língua escrita que podem ou não estar vinculadas ao espaço escolar. Em consulta ao glossário Ceale, conforme Street e Castanheira, ao citarem os estudos de Heath, assim definem:

Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. [...]. As pessoas também se envolvem em vários eventos de letramento fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego (CEALE, 2020).

Por sua vez, Terra (2013) explica que enquanto os eventos são marcados por atividades particulares de leitura e escrita, as *práticas de letramento*, expressão criada por Street, estão relacionadas aos comportamentos e às concepções que dão sentido ao evento em si. Assim, não é possível compreender um evento de letramento de maneira isolada sem levar em consideração as práticas que os justificam. Para Street e Castanheira (2020), o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os sujeitos atribuem significados à escrita e à leitura e aos eventos de que participam. Dessa forma, enquanto participamos dos mais variados eventos de letramento, estamos adquirindo valores e padrões que nos permitem participar dos futuros eventos com maior segurança e propriedade.

Nesse sentido, quando pensamos no papel da difusão das práticas de leitura e escrita, as *agências de letramento* são compreendidas como instituições ou grupos sociais encarregados de promover eventos de letramentos. Embora não seja a única, compreendemos a escola como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2005). Afinal, é através dela que temos acesso ao ensino formal da escrita. Sua importância decorre do fato que a escola promove um conjunto de situações com o objetivo de proporcionar ao aluno o contato com situações reais da escrita, ao mesmo tempo que medeia os conhecimentos prévios dos sujeitos.

No entanto, mesmo conhecendo a essencialidade da escola no trabalho com as práticas de leitura e escrita, é preciso levar em conta que o contato com a escrita também acontece nos mais diversos lugares que vão além do ambiente escolar: no cinema, no teatro, no ponto de ônibus, no banco da praça, na igreja. Esses são exemplos de alguns espaços da paisagem urbana em que fazemos uso social da escrita. De acordo com Kleiman (2005, p. 05), o letramento é “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Como fenômeno social multifacetado, o termo letramento envolve múltiplas habilidades que vão além da leitura e escrita ensinadas pela escola. Mas, conforme a autora, não é só na escola que se adquire o letramento. Compreendemos que a escola não dá conta de apresentar ao aluno todas as variadas situações de uso da escrita em sociedade, como consultar nosso saldo em um caixa eletrônico, por exemplo. Essas são demandas que serão aprendidas continuamente, mesmo depois que saímos da escola, durante toda a nossa existência.

Dessa forma, as práticas de letramento ultrapassam os muros da escola para serem encontradas em praticamente todos os lugares da convivência humana. Esse fato revela-nos que vivemos em um constante processo de letramento uma vez que produzimos e lemos variados textos, orais ou verbais, durante toda nossa vida. Enquanto agência de letramento primordial, a escola revela-se como um importante espaço de circulação de saberes, sendo responsável por oportunizar ao aluno o contato com a literatura em todas as etapas da vida escolar.

Cumpre-nos apresentar o conceito de *agente de letramento*, essencial para esta pesquisa, pois tem no Professor a figura primordial para o processo de letramento. Kleiman (2005) considera o agente de letramento como o sujeito responsável por mobilizar os sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos alunos, com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. Para este entendimento, servimo-nos dos exemplos dados pelas Professoras Rosana e Berenice, durante as aulas da disciplina Educação e Letramento (2020), em que elas comparam o agente de letramento ao agente de viagem. De acordo com a fala das Professoras, tal como o agente de viagens, que pretende proporcionar a melhor experiência possível aos seus clientes, o agente de letramento apresenta os textos mais adequados às necessidades dos alunos, dando-lhes condições e oportunidades para realizar sua leitura. Este assunto, no entanto, será melhor discutido na seção *O Professor agente de letramento literário*, em que discutiremos o papel Docente neste processo.

Na próxima seção, abordaremos uma modalidade de letramento muito específica e que cada vez mais vêm ganhando espaço nos grupos de discussões acadêmicas: o Letramento Literário.

2.2 Letramento Literário: possibilidades de trabalho com o texto.

O trabalho com a leitura em sala de aula revela-se um desafio para os Professores de Língua Portuguesa. O exercício da leitura é uma prática cultural importante e valorizada, envolvendo persistência por parte dos docentes. A leitura literária, por sua vez, mostra-se uma atividade distinta das demais leituras, uma vez que ler literariamente, conforme Cosson (2020), não é uma decorrência natural da aprendizagem da escrita. Antes, a leitura literária precisa ser

ensinada como matéria de ensino na escola, pois compreendemos que, quando lemos uma obra literária, precisamos atender a demandas específicas no tratamento desses textos. De acordo com Cosson (2014, p. 120):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário.

Nesse contexto, o letramento literário revela-se um caminho promissor para o trabalho com a literatura, cujo objetivo está na ampliação da competência literária do aluno. Este movimento inicia-se, conforme o autor, com o encontro do leitor e a obra e tem no Professor a figura do agente de letramento literário, que age como o mediador que auxiliará esses sujeitos a serem capazes de compreender, através da leitura, o mundo que os cerca. Esse ensino não ocorre da maneira que a escola tradicional trilhou no passado⁶, mas se dá com o auxílio do Professor na condução da experiência literária, guiando o aluno leitor a encontrar maneiras de perceber as camadas do texto literário e suas múltiplas interpretações. (CAGNETI, 2018)

De acordo com Rosa (2011), foi Paulino quem apresentou a expressão “letramento literário” que aparece pela primeira vez no texto “Funções e disfunções do livro para crianças”, originalmente publicado em 1997, em “O jogo do Livro Infantil”. O tema letramento literário, no entanto, 22 anos depois, apresenta-se como um importante objeto de pesquisa, face a sua ampla abordagem pelos meios acadêmicos e nos cursos de formação docente. Sobre o leitor literário que pretendemos formar, Paulino (2004a, p. 56) assim nos esclarece:

Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

A autora nos demonstra que a formação do leitor demanda conhecimentos específicos do Professor e que algumas de nossas estratégias, amplamente utilizadas em sala de aula, podem não ser suficientemente eficazes para o desenvolvimento da competência literária. Sem nos darmos conta, muitas vezes os rituais de leitura propostos podem não alcançar resultados

⁶ Cosson (2020) discute em sua obra “Paradigmas do Ensino da Literatura” antigas abordagens para o ensino da Literatura no Brasil, como, por exemplo, o paradigma moral-gramatical, cujo objetivo era ensinar a língua e formar moralmente os alunos, incorrendo numa excessiva escolarização do texto literário.

desejáveis. Uma visita à biblioteca sem um prévio planejamento, sem um objetivo a alcançar, pode representar para o estudante apenas um momento de lazer ou uma oportunidade de estar fora da sala. Atividades como leituras silenciosas, dramatizações das obras, visualização de filmes, entre outras, por mais prazerosas que sejam, podem não demonstrar eficácia se considerarmos que o trabalho com o texto requer uma aprendizagem sistemática da leitura literária, cujo objetivo é potencializar e diversificar o letramento literário (COSSON, 2020b).

Através da literatura e da função estética da palavra, busca-se transmitir ao homem valores universais, proporcionando a leitura do mundo em que vivemos em suas múltiplas significações. A leitura, assim, como uma experiência a ser realizada, nos revela quem somos e nos permite “entrar num território desconhecido, ainda estranho que, no entanto, nos promete certa recompensa, uma experiência em algum ponto reparadora, algo assim como um retorno para casa, para nós mesmos” (ANDRUETO, 2017, p.85). Assim também nos explica Coelho (2009, p. 10):

[...] a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a *palavra* (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a *especificidade do humano*. Além disso, sua eficácia como instrumento de *formação do ser* está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a *leitura* (grifo da autora).

No entanto, se para a autora é necessário apreendermos a literatura como expressão de nossa humanidade, para o Professor o desafio maior é encontrar estratégias que envolvam o aluno em práticas de leitura com vistas à formação do leitor competente. Na visão de Cosson (2014, p. 26), “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. A literatura tem um importante papel a cumprir na escola e assumem-se perdas significativas quando negligenciamos a potencialidade que o letramento literário pode oferecer ao indivíduo.

De acordo com Cagneti (2013, p. 12), “o leitor atual, convidado a entrar na literatura e a impregná-la com suas verdades e modos particulares de interpretação, precisa cada vez mais de uma competência leitora”. Essa competência leitora a que a autora se refere é adquirida, sob mediação do Professor, através de atividades sistemáticas e contínuas que oportunizem a apropriação da literatura enquanto linguagem e enquanto um modo de ler e reconhecer essa linguagem. Podemos levar o aluno a pensar como sua leitura pode referenciar o mundo que o cerca. É na busca desta competência leitora que se ampara o trabalho com o letramento literário que aqui abordamos. Ainda de acordo com a autora:

É preciso que se observe, compare, contraponha o lido com o contexto atual, resgatando contextos anteriores, percebendo aquilo que está nas linhas que, por sua vez, apontam para as entrelinhas: os vazios, as fendas do texto [...], pedindo conhecimentos anteriores, leituras de textos do passado, contato com outros procedimentos literários, os quais, de algum modo, se farão presentes nesse emaranhado no qual vivemos. (CAGNETI, 2013, p.12)

Fica claro para a autora que as múltiplas possibilidades de interpretação de um texto exigem do leitor diferentes competências, pois, segundo Kleiman (2011), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios, ou seja, é mediante a interação com diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto. Assim, para formarmos o leitor literário é preciso realizar um trabalho metódico com a leitura de obras com o objetivo de potencializar e diversificar os sentidos do texto. Como função primordial da escola, esta deve proporcionar experiências literárias das mais diversas e objetivando a compreensão dos sentidos literários e a ampliação do repertório do aluno (COSSON, 2017).

A adoção dos círculos de aprendizagem literária como estratégia para o trabalho com leitura literária, pode ser um caminho propício em que o texto vai progressivamente sendo compartilhado. De acordo com Cosson (2020b, p. 18)

[...] o professor deve ter claro que a aprendizagem literária se faz em círculos concêntricos que começam com a leitura individual do aluno em diálogo com a obra e avançam progressivamente para a leitura em diálogo com os colegas da turma, com os colegas e o professor, com a turma, o professor e outros leitores externos que são a crítica, a história, outros textos que também dialogaram como aquele [...].

O autor nos ensina que o texto tem um papel sistematizado a cumprir em sala de aula. A partir da leitura pelo aluno, a ideia é que, ao compartilharmos o texto de maneira planejada, estamos ampliando sua compreensão, seus sentidos e a maneira como *eu* e o *outro* enxergamos o mundo e que diferentes pontos de vista podem ser considerados e respeitados. É como se ao ler o texto, descobríssemos uma novidade que precisa ser partilhada com cada um dos segmentos elencados pelo autor, num movimento de circulação das informações. E quando fazemos dessa leitura uma leitura pública na qual dividimos o que compreendemos, passamos a absorver muito mais do que foi lido.

Partindo do conceito de Letramento Literário encontrado no Glossário Ceale⁷ e apresentado por Cosson, que o define como um “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, interessa-nos os conceitos de *processo* e *apropriação* definidos abaixo:

⁷ Glossário CEALE: O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG) lançou o Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/prefacio>.

Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua (CEALE, 2020, grifo do autor).

Compreendemos, pois, o letramento literário como um *processo* continuado pelo qual estamos sempre nos letrando, dentro e fora da escola. Embora a escola seja a agência de letramento essencial, precisamos considerar que este processo começa mesmo antes da alfabetização e se perpetua para além dos bancos escolares, e que nosso propósito enquanto Professores de leitura seja formar leitores para que continuem a se interessar pela leitura no decorrer da vida. Paulino (1999, p.12) nos ensina que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Se conseguirmos despertar em nosso aluno o verdadeiro gosto pela leitura, é possível que este hábito o acompanhe em toda a sua jornada.

Por sua vez, a apropriação da linguagem literária refere-se à internalização daquilo que é externo, neste caso, o saber literário, tornando-se parte do capital cultural do aluno, que o orienta na ampliação das suas relações sociais. Revela-se, assim, uma forma de envolver o aluno em práticas que garantam um repertório literário e permitam o encontro com os sentidos dos textos, pois diferentemente de outras linguagens, a literatura carrega uma intensidade de interação com a palavra, como uma experiência única, que só uma obra literária pode proporcionar. O letramento literário não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço (SOUZA e COSSON, 2011).

Para Leontiev (2004), a principal característica do processo de apropriação ou de aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas e isto nos diferencia do processo de aprendizagem dos animais. A literatura nos humaniza através da palavra, e isso ocorre, na visão de Cosson (2014), quando nos apropriamos das leituras que fazemos ao nos identificarmos com um personagem, por exemplo, que nos mostra diferentes maneiras para percorrer os caminhos da vida.

Neste contexto, compreende-se o conceito de Letramento como bastante abrangente e que envolve inúmeras práticas com a escrita que nos revelam a sua amplitude em nossa vida. Os letramentos apresentam diferenças significativa para este trabalho, que é assim explicitada por Paulino (2004b, p. 68):

Isso faz com que tenhamos de distinguir [...] o *letramento funcional*, que diz respeito às práticas cotidianas de leitura e escrita de textos de domínios como informativo e o instrucional, do *letramento literário*, que diz respeito às práticas de leitura sem finalidades pragmáticas, envolvendo gêneros como poemas, contos, crônicas ou romances e realizadas por escolhas mais personalizadas (grifo nosso).

É preciso ainda dizer que o letramento literário ocupa um lugar significativo entre os letramentos muito por conta de sua relação com a linguagem, que tem na palavra a representação de mundo. Segundo Cosson (2014), o letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial pela própria condição de existência da escrita literária, uma vez que os letramentos se diferem de acordo com as estratégias de produção e recepção do texto, assim como os gêneros e os seus suportes.

Muito se discute entre os professores de Língua Portuguesa sobre o papel que a literatura deve exercer no trabalho docente. Tais discussões pretendem encontrar maneiras mais bem-sucedidas de abordar a leitura literária em sala de aula. O francês Barthes (2010, p. 20-21) esclarece as diferenças entre os textos e nos ajuda a compreender o trabalho com o letramento literário:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.
Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Para o senso comum, a leitura pode significar uma atividade que está sempre ligada ao prazer. Durante suas práticas, muitos Professores permitem que seus alunos escolham livremente o seu material de leitura, sob o pretexto que escolham temas pelos quais mais se identifiquem. Este teórico, no entanto, nos demonstra que o texto pode ir além do prazer, pois a leitura também está ligada à fruição. Nosso aluno, enquanto leitor de literatura, tende a buscar a leitura por prazer em textos aconchegantes ou textos “fáceis” de se ler. E isto não parece estar errado, muito embora é dever da escola aproximar o aluno de obras mais complexas, fundamentadas em um trabalho de leitura formativa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), o que está em jogo é a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a construção estética desse tipo de leitura e de escrita. Segundo este documento norteador, importa garantir a formação de “um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas

camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”. (BRASIL, 2017, p.138)

Por sua vez, Andruetto (2017) nos explica que uma obra destinada a jovens e crianças deve ser complexa, uma vez que a literatura reflete sua própria vida e que, posto que a vida não é simples, os livros que lhe interessam tampouco devem sê-lo. Nessa situação, afirma Coelho (2009, p. 31) que “o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem”.

Nesse sentido, a proposta do trabalho com o letramento literário fundamenta-se em práticas de leitura que permitam ao aluno buscar os sentidos do texto, preenchendo os vazios deixados pelo autor, confrontando sua visão de mundo com outras leituras, o que só se torna possível a partir de um trabalho organizado pelo Professor. Para Cosson (2014, p. 23): “essa leitura não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. Assim nos orienta Cagneti (2013, p. 15) nos trabalhos com o texto literário:

Aos interessados em iniciar leitores nesta leitura mais competente, mais individualizada e cada vez menos positivista, a literatura infanto juvenil muito vem contribuindo. Basta que se vá apontando os passos que, individualmente, cada um vai encontrando, desvendando os meandros da leitura e auxiliando nas associações que puderem ser feitas ou na busca de outros textos, ou gêneros, ou personagens que possam ser reconhecidos naquilo que está sendo lido.

A escola considerada assim como agência protagonista no trabalho com os letramentos, tem papel fundamental no que se refere ao processo da adequada escolarização do livro. Soares (2012) explica que não se pode escapar da escolarização do livro literário, uma vez que é na escola (ou, pelo menos, deveria ser) que se aprende a gostar e praticar a leitura de textos literários. Assim nos alerta Soares (2012, p. 21):

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

As palavras da autora servem-nos como um convite à reflexão sobre o trabalho realizado pelos professores mediadores de leitura. A inadequada escolarização dos livros literários pode gerar o desinteresse do aluno pela leitura ao invés de incentivá-lo. O estudante poderá associá-la diretamente com a vida escolar, de modo que quando deixar a escola, a leitura terá sido apenas a lembrança de um *exercício* que se praticou enquanto permaneceu nos bancos escolares. O momento de apresentação da obra precisa ser feito com muita sensibilidade, respeitando a individualidade e os gostos dos alunos. Da mesma forma, a leitura e os estudos literários em sala de aula (atividades de escolarização do livro, portanto) devem ser realizadas de maneira que respeitem a integridade do livro, sempre que possível, com a leitura feita em seu suporte original, evitando apresentar o texto de forma fragmentada. Assim, Cagneti (2013, p. 24) reflete sobre a escolarização inadequada do livro literário:

Mostra-se lógico, portanto, que, diante de argumentos em defesa de um novo conceito do ato de ler, muito se tenha mudado no seu encaminhamento. No entanto, o que se tem visto – com exceções, logicamente – é um discurso ainda extremamente distanciado da prática: exercícios enfadonhos que comprovem o resultado da leitura e/ou interpretação do lido, análise teórico/mecânicas de textos literários e os já conhecidos resumos de textos, disfarçados em teatro ou outras atividades lúdicas que garantam a memorização do enredo para possíveis cobranças em provas, testes e concursos dos quais o vestibular é o exemplo máximo. Como se a leitura fosse apenas a história que se conta e não, especialmente, como se conta essa história.

É preciso considerar o estreitamento e a perda de espaço que a literatura vem sofrendo na escola e que podem ser comprovadas de várias formas. Inicialmente pelo livro didático que se apresenta como um recurso para a leitura literária em sala de aula. Mesmo estando de acordo com as mais recentes teorias de ensino da língua, que pressupõe que o aluno tenha contato com os mais diversos textos e seus variados usos sociais, fica claro que o espaço destinado à leitura no livro didático fica reduzido. Se antes os textos literários apresentavam-se em fragmentos, atualmente os textos literários dividem seu já reduzido espaço com textos jornalísticos, receitas culinárias, charges entre outros (COSSON, 2017).

A leitura das obras clássicas ou do cânone que tradicionalmente encontra bastante resistência por parte dos alunos, é outro sintoma de estreitamento da literatura. Muitas vezes ligadas ao vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos que demandam certa competência por parte do leitor, essas obras de grande valor cultural acabam sendo substituídas por adaptações cinematográficas ou resumos da internet, como se o conhecimento do roteiro da obra substituisse a experiência literária. Muitas vezes, sem os recursos metodológicos adequados e como forma de cumprir as exigências dos currículos, esses livros são lidos como simples forma de cumprimento das atividades escolares, resultando em um sentimento de

depreciação da literatura por parte dos estudantes. Cosson (2017, p. 15) mostra-nos suas possíveis consequências:

No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura.

Em relação às leituras do passado ou os cânones literários, muito se discute sobre o lugar dessas obras na escola atual. Afirma-se que são obras pouco atrativas para os nossos já resistentes alunos, e que ao conversarem com o passado, nada têm a acrescentar ao leitor atual. No entanto, essas são obras que se tornaram canônicas por representarem nossa herança cultural e que se eternizaram pela sua potente essencialidade. Para Cosson (2014, p.34):

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura.

Ainda de acordo com Cosson (2014), o trabalho com a literatura deveria ser visto como um sistema composto de outros tantos sistemas, e o cânone é um desses sistemas do qual faz parte a literatura. No entanto, há outros que se integram e a relação entre eles é sempre dinâmica, uma vez que interferem constantemente entre eles. Cosson ainda explica que o trabalho com a literatura na escola tem a obrigação de investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Assim, compreendemos que o Professor não deve apoiar-se somente na contemporaneidade das obras, mas sim na sua atualidade. Para Cosson (2017), os conceitos de contemporaneidade e atualidade, mesmo que utilizados como sinônimos para dirigir-se à literatura, devem ser elucidados: obras contemporâneas são aquelas obras escritas e publicadas em meu tempo, enquanto obras atuais têm significados para mim em meu tempo, independente da época da sua publicação. Para Coelho (2009, p.27), “cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse ‘modo’ é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução”. Dessa forma, é preciso que as obras canônicas tenham espaço garantido nas atividades de leitura, pois, como detentoras de valores universais, elas têm muito a nos oferecer.

Paulino (2010, p. 118) defende uma tomada de consciência sobre a essencialidade do trabalho com a literatura:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país. Vamos ao que interessa: à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira.

Paulino (2010), ao jogar luz sobre o trabalho com a literatura formativa, alerta-nos para os desafios na realização deste trabalho: os livros que pouco têm a colaborar com a formação do leitor literário e que seguem como opção nas prateleiras das bibliotecas escolares. Sobretudo, adverte para o despreparo de Professores e orientadores no trabalho com o texto. Ao nomear “fortaleza literária” para se referir à emancipação como consequência do letramento literário, dando à literatura um sentido de formação essencial ao sujeito, que nos humaniza em sentido profundo, nos faz refletir sobre a responsabilidade em formar o aluno para um mundo plural. Conforme Andrueto (2000, p. 80), “a literatura não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio”.

Cumpra assim, aos cursos de formação inicial e continuada de Professores, a construção de uma consciência que coloca a leitura em destaque no dia a dia da sala de aula e assume um compromisso com a literatura e sua ação transformadora. É preciso estabelecer discussões sobre o trabalho com a leitura literária, que assim como outras disciplinas, precisa ser aprendido. Um aprendizado sobre como identificar, inferir e distinguir a linguagem literária e que coloque a prática sistemática da leitura literária em destaque nas salas de aula. Conforme Cosson (2020c) esclarece, durante a Conferência Ensinar a Ler Literatura na Escola⁸, há uma importante diferenciação nas práticas de leitura para ser considerada na realização desse trabalho: a primeira delas, a *leitura de textos literários*, consiste em uma prática milenar cuja função é a leitura pelo prazer de ler. É um modo de compreender a literatura que atravessa o tempo. A outra, a *leitura literária de textos*, que ligada à aprendizagem, ao ser realizada, reconhece as especificidades do texto literário e o poder emancipatório da leitura. Segundo o autor, os

⁸ Conferência Ensinar a ler Literatura na escola: Palestrante Cosson. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – FLUC, 2020. 1 vídeo (90 min) Transmitido ao vivo em 16 de nov 2020 pelo canal FLUC. Disponível em: <https://fb.me/e/h4SyKpRuL>. Acesso em 16 nov de 2020.

equivocos que se dão no ensino da literatura acontecem geralmente por conta da fusão desses dois temas.

Certamente, mesmo com todos os desafios enfrentados, o letramento literário, enquanto conjunto de práticas e eventos, colabora na construção linguística, social e cultural dos sujeitos. Na sessão seguinte, abordaremos o letramento literário sob a perspectiva do Professor, um dos protagonistas no trabalho com a leitura literária.

2.3 O Professor agente de Letramento Literário

Os docentes das escolas públicas estaduais de Joinville (SC), alvos desta pesquisa, deparam-se todos os dias, e aí está sua maior responsabilidade, com alunos pertencentes a diversos níveis de aprendizagem e realidades sociais/culturais variadas. Nada tão diferente das demais salas de aulas brasileiras, de um modo geral. Para o trabalho do Professor de Língua Portuguesa, o processo de formação do leitor é apenas uma das faces do seu trabalho, pois, como sabemos, as atividades com a literatura dividem espaço com o ensino de outras competências, como o ensino da gramática, por exemplo. No entanto, o trabalho com a leitura exige planejamento, qualificação, persistência e paciência, pois como reflete Andruetto (2017, p. 94), “converter-se em leitor leva seu tempo e é uma tarefa de alta intensidade”.

Silva (2009, p. 45) aborda sobre o importante papel desempenhado pelo professor na formação do leitor:

Se o professor despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado, ele será capaz de apreciar mais intensamente as obras que ler e, mais do que isso, será capaz de prosseguir em seu percurso de leitor sozinho. Para que isso possa acontecer, porém, é preciso que o professor se assuma de fato como docente, ou seja, aquele que conduz. Conduzir não é cobrar, nem punir, nem intimidar. É andar junto. Um passo mais à frente, talvez, por já conhecer o caminho, mas permitindo ao grupo que lidera o prazer da descoberta de novas trilhas e novas paisagens.

Tendo a língua materna como instrumento de comunicação e expressão, o Professor tem sob sua incumbência a tarefa de preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas variadas situações. Contudo, entre os diversos papéis assumidos no fazer docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico, a mediação de leitura apresenta-se como uma das mais significativas tarefas. Sobre esta importante figura que atua na mediação entre o sujeito e o livro, consultamos a definição de Reyes, encontrada no glossário Ceale. Para a autora, são os mediadores de leitura:

[...] que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir (CEALE, 2020).

Para compreendermos um pouco mais sobre o processo de mediação que se dá durante o trabalho com o letramento literário, consideramos o pensamento de Vigotsky (1996) que concebeu que o homem não é como uma ilha isolada e que para seu desenvolvimento ele precisa de outros indivíduos para crescer, aprender e construir sua humanidade. Nesse contexto, a linguagem revela-se como nosso mais importante instrumento de interação com o mundo.

A teoria sócio-histórica defendida por Vigotsky aborda como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento enquanto fenômeno humano, e de que forma são mediados semioticamente, tendo a palavra como instrumento. Essa mediação que se dá entre o homem e seu meio é um processo que se estabelece nas trocas que os sujeitos realizam como forma de apreender novos conhecimentos e construir novas significações para o ambiente que o circunda. Esse processo não se dá sem a emergência da consciência, que distingue o humano como sujeito histórico-social.

Vigotsky foi o pioneiro na Psicologia ao unir os estudos de dois temas que eram pesquisados em separado até então: a linguagem e o pensamento. Ele considerou a criança como um ser interativo e, como tal, precisa da fala para que organize seu pensamento. Assim, “[...] um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento” (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 26).

Ao demonstrar o papel primordial que a linguagem possui nos processos mentais, e influenciado pelas ideias marxistas que nos trazem a ideia de que somos permeados pelos processos históricos que modificam nossa natureza humana, Vigotsky construiu sua teoria sobre as funções psicológicas superiores. De acordo com o psicólogo russo, é a partir das diferentes mediações que os sujeitos desenvolvem suas funções mentais superiores e, dessa forma, aprendem a interagir com seu meio, ou aprendem a fazer o uso adequado dos objetos sociais, como é o caso do livro, por exemplo.

Conforme postula Vigotsky (1996, p. 44), “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem”. Nesse sentido, a cultura se integra ao sujeito a partir das atividades cerebrais, revelando que o homem constrói suas relações sócio-históricas incentivadas pelas interações que se dão com seu meio. Uma vez que o homem não nasce integrado ao mundo pois

ele o faz pouco a pouco durante o processo de mediação com o meio, compreendemos que é a linguagem que permite estabelecer essa conexão, constituindo o homem historicamente.

Enquanto seguimos no percurso da vida, buscamos interagir com outros sujeitos enquanto construímos nossa compreensão e maneiras de interação com o mundo. A linguagem, como signo mediador, apresenta-se como um instrumento pelo qual o homem constitui-se ser social e, dessa forma, dá nome aos eventos, objetos e seres do mundo, dando-lhes significação. Quando consideramos a linguagem sob a concepção de Vigotsky, é importante lembrar que o autor aponta as diferenças existentes entre sentido e significado. Dessa forma, o autor aborda que

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra" seu componente indispensável. [...] Mas [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKY, 2008, p. 104).

Podemos perceber que o significado é um fenômeno que pode ser compreendido como a estabilização de uma ideia que se tem sobre algo, em um determinado grupo. Dessa forma, o significado refere-se à palavra já dicionarizada, consolidada por assim dizer. De acordo com Vigotsky (1996, p. 289), é aqui que linguagem e pensamento se encontram, numa relação intrínseca, que chamou de pensamento verbal: "Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual". Como ato do pensamento, essa ideia após firmada, pode ser usada na construção dos *sentidos*.

Quando nos referimos ao sentido, tratamos de um fenômeno subjetivo, uma vez que a representação de determinada palavra para uma pessoa resulta de suas experiências individuais. Mais complexo que o significado, o sentido está associado ao intercâmbio social, pois quando os integrantes de determinado grupo relacionam-se entre si, permitem que os sentidos mudem de acordo com as relações que se dão nestes grupos. O sentido revela-se assim instável e de caráter provisório.

Ao consideramos que a mediação entre o sujeito e o meio acontece por meio de símbolos, o sentido, por seu caráter simbólico, revela-se um facilitador neste processo de troca que se estabelece entre o sujeito e o seu entorno. De acordo com Cosson (2020, p. 193) "literatura estimula o desenvolvimento de nosso corpo simbólico que, diferentemente do corpo físico, não se desenvolve em um ciclo orgânico, antes se renova e se expande ilimitadamente com as palavras que o alimentamos".

Compreendemos, assim, que a leitura literária, impregnada por símbolos e seus múltiplos significados, pode colaborar na construção de valores sociais que permitem ao estudante refletir sobre sua condição humana e pensar sobre seu lugar no mundo. Coelho (2009, p. 18), ao apresentar os princípios para o trabalho com a leitura, postula a:

Compreensão da leitura como um *diálogo* entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (emoções, intelecto, imaginário, etc.), e pode levá-lo da *informação imediata* (através da “história”, “situação” ou “conflito”...) à *formação interior*, a curto, médio ou longo prazo (pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social) (grifos da autora).

A autora defende a formação de uma nova mentalidade ancorada na literatura infantil e juvenil como agente de transformação. Através do trabalho sistemático com os textos literários, podemos levar o aluno a pensar como sua leitura pode referenciar o mundo que o cerca, levando-os à apropriação de sentidos que tornam possível a compreensão do mundo, colaborando com seu desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, a mediação realizada pelo Professor apresenta-se como o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e funcionamento das funções psicológicas superiores, uma vez que o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas, como mencionado, o faz de forma mediada por instrumentos, que podem ser materiais, como: vídeos, slides, livros, quadro-negro, entre outros; ora psicológicos, tais como signos, palavras, conceitos, entre outros (STRIQUER, 2017).

De acordo com as concepções da leitura para Adolfo (2007, p. 26),

[...] ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas. O texto desse homem instaura um novo mundo, onde esses conflitos e essas serenidades ocuparão um espaço e reinaugurarão um novo tempo a cada nova leitura.

Está claro que a presença do Professor no trabalho de mediação do texto literário faz toda a diferença. Enquanto condutor da experiência literária, o trabalho com a literatura requer uma intensa interação dialética, como forma de proporcionar ao aluno o contato com o meio cultural e social, pois uma prática que não oportunize ao aluno que se expresse pela linguagem não pode ser considerada histórico-social.

Nesse contexto, por meio da leitura literária, compreendida como um produto social, o sujeito tem a possibilidade de compreender e interpretar os elementos que fazem parte deste

contexto de múltiplos sentidos, permitindo-lhe refletir sua própria visão de mundo, ressignificando seus valores e construindo sua humanidade.

Assim, considerando o trabalho com a mediação, o Professor de Leitura das Escolas Básicas pode revelar-se um agente de letramento literário, que se configura como o sujeito que, responsável por promover o encontro do estudante com o texto, o faz com a consciência de que ele precisa ser explorado, analisado, construído e desconstruído para aproximá-lo do leitor. Oliveira (2010, p.51), no entanto, aponta certas especificidades do agente de letramento, diferenciando-o do mediador:

Ao assumir a posição de agente, o professor adota uma cultura de aprendizagem diferente, alternativa, identificando-se como um mediador agêntico de natureza coletiva que opera em uma via de mão dupla, e não como um mediador mental, voltado para o desenvolvimento individual ou para uma articulação social limitada [...] (grifo da autora).

De acordo com a autora, visto que o discurso que traz o Professor como mediador parece já estar cristalizado no espaço escolar, o agente de letramento está além de apenas gerenciar as diferentes vozes da sala de aula, mas antes, busca que elas apareçam, promovendo histórias de ações e protagonismo de seus alunos, e potencializando os saberes dos membros da comunidade (OLIVEIRA, 2010).

Para Kleiman (2006, p. 82) a figura do professor agente de letramento pode ser considerada “um promotor de capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”. Pode-se inferir que o agente de letramento literário procura construir uma comunidade de aprendizagem, em que seus atores agem colaborativamente na construção do conhecimento, buscando a transformação social daquela comunidade leitora.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto e que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Nesse sentido, o Professor agente de letramento literário:

[...] cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (BRASIL, 1998, p. 48).

As diretrizes da BNCC (2017, p. 136) também corroboram com a importância da construção de um capital cultural pelo aluno através da literatura, pois, de acordo com suas orientações, “[...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações”. Compreendemos o Professor como a peça-chave neste processo de interação com as manifestações artístico-literárias.

Dessa forma, ao definirmos o termo *agente de letramento literário*, referindo-nos ao professor em seu trabalho com o texto, compreendemos o seu papel em motivar a compreensão do mundo em toda sua complexidade. É ele quem abrirá os caminhos do texto possibilitando aos jovens desbravar suas palavras, não como meros ouvintes ou repetidores de histórias, mas como verdadeiros leitores, protagonistas de suas histórias. Cosson (2020a, p. 190) reflete sobre o papel do Professor em sala de aula como condutor da experiência literária:

[...] visto que o Professor já leu a obra que apresenta aos alunos, ele precisa garantir aos alunos que eles possam construir suas próprias experiências com a literatura, sem impor a sua visão sobre determinada obra, uma vez que sua competência literária é maior q a dos alunos.

Percebemos ainda que o trabalho com a leitura pode ser realizado a partir de construções dialógicas, incentivadas pelo compartilhamento das impressões sobre o que se leu. É preciso pensar a sala de aula como uma comunidade leitora, em que o ato de ler não se encerra de forma individual, mas que possa ser realizado de maneira compartilhada, como forma de discutir pontos de vistas diversos e revelar as incontáveis maneiras de compreender a realidade. O aluno, ao partilhar suas impressões com os demais sujeitos do grupo, intensifica sua compreensão e percebe que é possível enxergar o mundo com os olhos do outro. Afinal, uma práxis que permite ao aluno partilhar suas experiências leitoras com os outros integrantes da turma, pode trazer uma maior compreensão do texto a partir das trocas efetuadas em sala.

De acordo com Andrade (2004, p. 24), “há ao menos dois tipos de conhecimentos inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente mobilizar e utilizar: aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que o orientam na ação didática para que isso ocorra”. Importa assim ressaltar que o saber profissional decorre de sua relação com o saber científico, através de uma contínua formação docente. Essa ação formativa pode significar uma importante possibilidade de transformação das suas práticas pedagógicas. Manter-se atualizado nesses conhecimentos, incorporando-os às suas práticas, pode trazer melhores resultados no trabalho docente.

As práticas docentes envolvidas neste propósito referem-se ao conjunto de ações organizadas pelo Professor, com o intuito de oportunizar situações de ensino e aprendizagem. São práticas socialmente planejadas pelos agentes educativos e que têm como alvo o corpo discente, operacionalizado a partir das interações entre professor e aluno, através de ações pedagógicas. Para que seja efetivada como prática pedagógica, é preciso considerar a intencionalidade do Professor nas construções de suas práticas. Dessa forma, ao construir práticas conscientes, incorporadas por reflexões contínuas e coletivas, dialogando com as necessidades do aluno, o ato docente com intencionalidade vai além da mera transmissividade de conteúdo para envolver uma ação consciente que cria possibilidades para conduzir nosso aluno neste processo. E esse processo envolve a atitude e a postura do educador que, ao dominar determinadas habilidades de ensino, constrói um ambiente de aprendizagem mais favorável.

Dessa forma, o agente “traz na figura do Professor um mobilizador de recursos que está atento às necessidades, potencialidades e saberes dos membros de sua comunidade de aprendizagem (escola) e que está voltado para a construção da autonomia de seus alunos” (OLIVEIRA, 2013, p. 51). A importância do sentido comunitário do trabalho com a mediação de leitura nos revela a relevância da realização das trocas culturais em sala ou fora dela, intensificadas pela mediação do professor. Neste sentido, Oliveira (2008, p. 39) contribui ao afirmar que:

[...] o professor pode propiciar a relação dialógica com o aluno e do aluno com sua cultura, com seus colegas, com sua realidade e consigo próprio, pois ao professor compete condições para que lide com a história a partir de seus pontos de vista, trocando impressões, brincando e jogando com ela, assumindo posições ante os fatos narrados, defendendo posições e personagens, criando novas situações pelas quais vai desdobrando a história original.

Percebemos que a partir dessa interação, o professor cumpre seu papel ao propiciar caminhos para a compreensão dos sentidos do texto, relacionando a literatura com a vida do aluno e apresentando outros modos de ressignificar a vida. Dessa forma, conforme Cagneti (2018) discutir um texto de forma isolada, sem confrontá-lo com outros textos, sem debatê-lo em sala, sem associá-lo com a realidade do aluno, sem extrair dele as lacunas deixadas pelo autor, parece desperdiçar uma oportunidade preciosa de promover um diálogo entre os atores envolvidos na leitura. Compreendemos a leitura formativa como aquela que, ao lermos um texto, também estamos lendo o mundo, situando-nos no momento histórico e no espaço geográfico que estamos inseridos, confrontando as visões de mundo do aluno com as visões de mundo da obra e de outras leituras de seus colegas (CAGNETI, 2018).

O processo de leitura literária cumpre assim ser realizado objetivando uma interação mais profunda com a obra literária. O caminho neste trabalho é uma exploração das características do texto, uma explicação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética e sua interpretação. O objetivo é buscar a apropriação daquele texto como parte do trabalho com o letramento literário. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2020, p. 48) nos orientam que:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

Conforme os PCN, é preciso que o professor, a partir da leitura, estabeleça em sala de aula um espaço democrático que, através do trabalho com a literatura, permita ao aluno o contato crítico e reflexivo com as obras. Dessa forma, pode revelar-se ao aluno nesse diálogo com o texto que é possível o contato com diferentes visões de mundo e que a palavra do outro, a partir da análise e reflexão, merece respeito, concordando ou não com ela. Que é possível convivermos com outras formas de enxergar o mundo sem abrir mão das nossas convicções, em um exercício de tolerância e respeito pelas diferenças. Cumpre-se, assim, um dos papéis da literatura em nos humanizar e que, segundo Coelho (2009, p. 29), é no “encontro com a literatura (ou com a arte em geral), [que] os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

Sabe-se que o trabalho com a literatura e sua linguagem simbólica tem no leitor efeitos desejáveis no desenvolvimento dos níveis sociais e culturais, fazendo da Literatura uma disciplina indispensável para a formação dos sujeitos. Rojo (2009) destaca que um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida cotidiana, de maneira ética, crítica e democrática. Nesse sentido, a atividade de agente de letramento literário exige do professor habilidades e clareza nos objetivos a serem atingidos. Kleiman (2005, p. 52) assim reflete sobre esse enfrentamento do professor em realizar seu trabalho:

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente

social. Ele tem que ser um gestor de recursos e saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos seus alunos.

De acordo com a autora, o professor agente de letramento, visto como um agente social, ao refletir sobre suas estratégias em sala de aula, deve buscar as funções que a língua escrita representa no grupo e, a partir daí, criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos em seu grupo social no mundo da escrita (KLEIMAN, 2005). Ao permitir que o aluno, ao relacionar-se com a língua escrita, descubra a qual função essa atividade pode estar associada com sua vida, tanto maior é a significação para o ato de ler. Esta não é uma atividade simples, portanto. Andruetto (2017, p. 106), por sua vez, traz uma reflexão sobre o papel do agente de letramento literário:

Um professor como ponte entre o que antes houve e o que virá, uma ponte através da qual se produz um encontro. Mas nos convertermos em ponte não é uma tarefa mecânica nem ingênua nem isenta de ideologia. Somos o que vivemos e lemos. Temos certa liberdade de escolher, ainda que não possamos escolher as condições nas quais fazemos essas escolhas nem decidir sobre as condições nas quais ensinamos, porque estão atravessados por uma rede social, econômica e política da qual nem sempre temos consciência.

Sendo assim, compreendemos que enquanto agente de letramento, ao buscar estratégias para a formação do leitor literário, não o faz de forma isenta, mas como Paulo Freire (2004) nos ensina, a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política, entendendo a educação como uma forma de intervenção no mundo, que exige tomada consciente de decisões. Dessa forma, “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COELHO, 2009, p. 20). É, portanto, na escolha consciente das obras a serem lidas pelos alunos que começa o trabalho do professor como agente de letramento literário.

Como Professores de leitura, a cada livro que apresentamos ao aluno realizamos um encontro fundamental para a formação do leitor. Abre-se, assim, uma janela para novas emoções, descobertas e discussões que a interação leitor/livro pode suscitar. No entanto, quando pensamos nas discussões e debates realizados após cada leitura, não podemos deixar de apoiar as interpretações de nosso aluno. Suas ideias e considerações sobre o que foi lido precisam ser respeitadas, como forma de incentivo à sua participação nas discussões sobre o texto. Nesse sentido, a palavra do Professor serve para orientar, instigar e guiar esse debate, mas não deverá ser usada como a palavra final sobre a interpretação do texto lido, como se coubesse ao mediador uma interpretação oficial.

Se consideramos a experiência literária um modo de compreendermos o mundo simbolicamente através das palavras e sendo esta uma experiência individual, então é preciso permitir que o aluno realize suas próprias interpretações a partir do que leu e tenha suas reflexões ouvidas e consideradas.

Compreendemos ainda que o agente de letramento literário como o papel desempenhado pelo Professor de Língua Portuguesa, embora não exclusivamente. Os mediadores de leitura não estão somente na escola ou bibliotecas, mas podem estar em casa, representados pelos pais amantes de leitura, e até em espaços não convencionais como parques, supermercados e hospitais. Pode ser representado pelo colega de sala que, mais atento aos sentidos do texto, pode auxiliar o amigo na compreensão de alguma lacuna deixada pelo autor.

Embora a responsabilidade do papel de formação do leitor recaia normalmente sobre o professor de Língua Portuguesa, reconhecemos que esta árdua tarefa deveria contar com o apoio dos demais atores da escola. Percebemos que os professores das demais disciplinas também devem compreender seus papéis de agentes de letramentos e fomentadores de leitura, cabendo uma reflexão sobre como eles propõem atividades que envolvam a leitura. Afinal, é através da leitura, realizada também nas aulas de Geografia, História ou Ciências, que o aluno tem contato com o conhecimento produzido pelo mundo. Para Kleiman (2005, p. 53):

[...] o agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser compreendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada.

Contudo, alerta a autora, o mais importante para o professor e agente de letramento não é o domínio sobre a língua escrita, mas ter a percepção que, ao engajar-se em práticas de letramento, estará engajado em uma atividade colaborativa em que todos têm algo a partilhar e aprender, numa ação de ampliação dos horizontes do grupo.

Cumpre, assim, ao Professor agente de letramento literário estabelecer diretrizes que contemplem a prática de leitura em sala de aula como uma oportunidade de aprendizagem. É preciso considerar que a literatura é um importante instrumento de formação e atendimento aos objetivos escolares e, como tal, pode ser o veículo para uma aprendizagem significativa e ampliação da consciência. Como um processo de apropriação, embora individualizado e que demanda interação social, cabe ao Professor conduzir seus alunos para a construção literária de sentidos e colaborar para o desvelamento do mundo que o cerca.

2.4 Leitura literária: caminhos para a formação dos sujeitos

A leitura é seguramente um importante instrumento de intervenção sobre o mundo e reconhecida como uma das competências culturais mais essenciais pelo caráter emancipatório dos sujeitos. Andruetto (2017, p. 29) nos diz que “no ato de ler, um livro se recolhe de sua condição de objeto que tem dono para se converter num ser vivo, capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos”. Se a palavra ler vem do latim *legere* e traz no seu significado o ato de colher, juntar, armazenar, de fato este significado parece nos mostrar que durante a leitura, ao nos apropriarmos dos sentidos do texto, estamos “colhendo” seus múltiplos significados e nos apropriando dos seus sentidos. Conforme reflete Oliveira (2008, p. 39):

Uma história literária, por mais simples que pareça, traz em seu bojo um leque de possibilidades formativas para o processo de ensino-aprendizagem do educando. Dentre estas possibilidades estão: as qualidades literárias do texto, os valores nele contidos, as situações focalizadas, as personagens descritas.

Assim, o ato de ler mostra-se um hábito saudável e visto de uma maneira positiva pois por meio da leitura ampliamos nosso conhecimento e enriquecemos nossa existência. A cada livro lido permite-nos o acesso ao conhecimento produzido no mundo através da longa marcha da humanidade, mas é preciso considerar que o sujeito só terá algum retorno da leitura a partir daquilo que compreendeu ou que fez sentido para ele. Isso é possível através da compreensão e interpretação do que foi lido, ou seja, uma análise daquilo que se leu.

Em um mundo em que os livros concorrem com toda sorte de jogos eletrônicos, celulares e a sofisticação da internet onde o mundo pode ser desbravado numa tela, fica difícil encontrar no aluno a entrega necessária para a leitura em uma geração em que não há tempo a perder. Oliveira (2008, p. 34) demonstra que “sob a influência dos multimeios de comunicação, impõe-se em nossos dias o sistema da imagem e da velocidade, que não abre espaço para a leitura e para a literatura. Uma agravante expressiva deste fenômeno é a precária qualidade de formação de novas gerações”. Contudo, para Coelho (2009, p. 15):

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura - verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte.

Ler é um ato que se aprende na escola e é seu papel promover o acesso à leitura. Torna-se indissociável pensarmos a literatura sem relacioná-la ao processo educativo. Através do aprimoramento do ato de ler adquirido nos bancos escolares, aprendemos que a leitura não é simplesmente decifrar códigos, mas é também entender, imaginar, ressignificar, compreender o que foi lido, transformando assim a realidade daquele que lê. Para Andruetto (2017), essa forma de compreender a leitura nos mostra que, quando lê, o leitor permite que o texto o afete em seu próprio ser, em seu íntimo e o leve por novos caminhos de conhecimento. Kock e Elias (2006), por sua vez, nos explicam que a leitura é compreendida como uma atividade de captação das ideias do autor, e que exige do leitor o foco no texto.

Para compreendermos mais claramente essa relação dialógica da linguagem que se dá entre os interlocutores, nos amparamos em Bakhtin (1997) que traz a ideia de que por meio da linguagem estamos em constante processo de interação, mediado pelo diálogo. O filósofo russo traz o conceito de dialogismo como uma das formas de que se compõe o discurso e pelo qual as relações são estabelecidas entre os vários enunciados. Dessa forma, há no dialogismo um encontro das múltiplas vozes presentes no discurso.

Nessa construção dialógica, defendida por Bakhtin (1997), a ideia de dialogismo se dá pela interação entre os interlocutores, uma vez que a língua só existe pelo uso que se faz dela, ora por quem fala ou escreve (locutores), ora por quem lê ou escuta (interlocutores) e a palavra como o produto dessa interação. Assim, o russo explica essa relação com a língua, afirmando que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p.113).

Assim, o dialogismo se dá pela relação dessas vozes no discurso que podem aparecer de forma explícita ou não. Perceber essas vozes no texto revela-se importante pois nos permite compreender a dimensão daquilo que estamos lendo. Podemos tomar como exemplo um professor que pede ao seu jovem aluno que escreva um texto contando algum fato ocorrido na infância. Ao escrever este enunciado concreto, diversas outras vozes estarão presentes no texto: a dos amigos com quem brincava, a presença materna, os professores que o incentivaram a escrever, a dos escritores que leu. Todas essas vozes estarão em seu relato, mesmo que implicitamente.

Nesse sentido, para o dialogismo, além do autor e interlocutor presentes no enunciado, podem-se considerar os outros textos que aparecem no texto e que Bakhtin (1997) chamou de polifonia, compreendida como as diversas vozes e conceitos presentes na mesma obra literária. O texto literário, rico em apresentar essas vozes, antagônicas por vezes, forma uma grande teia de pensamentos. Permite-nos, assim, obter uma melhor capacidade reflexiva, visto que entramos em contato com diversos pontos de vista e, dessa forma, ampliamos nossa visão de

mundo. Nesse sentido, a polifonia está intrinsecamente relacionada à intertextualidade, quando se refere ao diálogo que se dá entre textos ou quando consideramos o texto uma absorção ou transformação de outro texto anteriormente escrito.

Em um trabalho com a leitura dialógica, permitimos que o aluno dialogue com o texto que está lendo e, também, que possa dialogar com a visão dos colegas que também leram o texto. Permitimos, assim, em um exercício de compartilhamento, a construção de uma reflexão mais significativa sobre o texto lido, pois, além realizar sua leitura, o leitor pode se servir do ponto de vista do outro, ampliando ainda mais sua compreensão.

Para Andruetto (2017, p. 132), o ato de ler configura-se em “buscar palavras de outros para encontrar-se a si mesmo. O que alguém faz quando lê não é entender quem escreveu, e sim compreender um pouco mais a si mesmo e compreender um pouco mais o mundo em que vive”. Ainda Cosson (2017, p.131) mostra-nos que as práticas de leitura formativa “quando aplicadas ao texto literário, [...] ultrapassam o mero exercício da leitura para funcionar como um meio de desenvolver a competência literária do leitor, proporcionando uma experiência singular com a palavra”.

É inquestionável, portanto, que para se chegar mais perto desses aspectos que a leitura oportuniza, é preciso revê-la, enquanto ato democrático que abre possibilidades iguais a todos os cidadãos (CAGNETTI, 2017). Assim, se nossa intenção é mudar nossa sociedade, transformando-a num espaço justo e menos desigual, está claro que precisamos converter nossos alunos em leitores cada vez mais hábeis. Para Andruetto (2017, p. 41)

[...] enquanto pudermos construir melhores leitores, mais diversos e profundos serão os escritos que se manifestarão na grande pátria da língua, porque literatura e construção de leitores são duas faces da mesma moeda, cuja dialética alimenta e sustenta o desenvolvimento subjetivo de um povo.

A pesquisa Retratos de Leitura do Brasil tornou-se referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. A 5ª edição da pesquisa também tem como foco identificar os hábitos de leitura dos brasileiros em relação à Literatura. Realizada em parceria com o Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, a pesquisa trouxe em seus resultados um alerta para pesquisadores e professores: o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, de acordo com os dados apresentados, confirmando assim a necessidade da urgência de criação de políticas públicas e estratégias de incentivo à leitura.

De acordo com a pesquisa, que considerou leitor o sujeito que leu ao menos um livro, ou parte dele, nos últimos três meses, pouco mais da metade dos brasileiros mantém o hábito da leitura, totalizando 52% da amostragem, enquanto em 2015, a última edição da pesquisa, o

resultado demonstrou que o total de leitores foi de 56%; configura-se, assim, um decréscimo significativo no número de leitores.

Perguntados sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre, os respondentes declararam que as atividades mais apreciadas são assistir televisão, navegar na internet, escutar música e usar redes sociais, nesta ordem. A leitura literária aparece em 11^a colocação entre as atividades preferenciais apresentadas pela pesquisa, demonstrando que

[...] devemos melhorar muito ainda a quantidade e a qualidade desses leitores, para o que é necessário acrescentar a qualidade leitora dos docentes, apoiando e sustentando a enorme tarefa que a sociedade lhe delega: a de incorporar a leitura no projeto de educação em cada escola do país (ANDRUETTO, 2017, p. 126).

Um dado interessante na pesquisa demonstra que mais da metade dos leitores, ao serem perguntados se tiveram influência de alguém para começar a ler, afirmaram que leem por indicação de algum professor ou da escola. Confirma-se, assim, a essencialidade do Professor no papel de agente de letramento e da escola enquanto difusora de leitura e principal agência de letramento. Ao mesmo tempo que se acende um alerta para a importância da formação do Professor enquanto leitor literário. A formação docente precisa ser um espaço de reflexão para o ensino da literatura e de ampliação do repertório literário do Professor, para que ele encontre segurança em suas práticas educativas, uma vez que o ensino da literatura não se faz espontaneamente, mas de forma sistemática.

Diferentemente do passado, hoje a literatura está fortemente associada à vida escolar. É na escola que boa parte dos alunos brasileiros tem contato com a literatura, e assim é durante toda a vida do estudante. Podemos refletir sobre os benefícios oriundos dessa relação quando consideramos a explosão de uma intensa produção editorial, que tem hoje na escola um mercado consumidor de obras literárias. Garante-se, assim, frente à competitividade entre editoras, uma maior sofisticação em termos de quantidade e qualidade dos livros. Contudo, essa aproximação com a escola que relaciona a literatura a um dever, combinado com uma inadequada escolarização do livro, pode imprimir uma tonalidade negativa ao prazer de ler e que interfere no percurso formativo do leitor.

Dessa forma, quando pensamos na literatura Juvenil destinada aos adolescentes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, diferentemente da literatura infantil cujos temas estão centrados no ambiente familiar, a literatura para os jovens parece ampliar seus temas para questões sociais, políticas e amorosas. Esses temas, que parecem dialogar melhor com os adolescentes, não deixam, no entanto, de apresentar finais felizes, assim como na literatura infantil, numa

mensagem positiva da vida. Este aspecto que prevalece em ambos os casos, marca uma clara diferenciação com a literatura destinada aos adultos (SILVA, 2009).

É a partir da Lei nº 5.692/71 que, reformulando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), abriram-se as portas para a utilização de textos literários em sala de aula. Ao decretar o ensino da língua materna por meio de textos literários, expande-se assim o aumento de escritores e editores interessados na publicação de obras para este público.

Concordamos com Cosson (2014, p. 17) quando reflete que a experiência literária poderá “[...] tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. Assim, o ideal é que a literatura continue trilhando seu caminho dentro e fora das salas de aulas, promovendo a autodescoberta de seus leitores.

Como invenção recente, a Literatura Infantil e Juvenil traz hoje um apelo às emoções vividas na adolescência, geralmente representadas na ficção por personagens com a idade do leitor e que vivem situações que exigem sabedoria para tomada de decisões importantes. Cumpre ao professor a escolha de obras que encantem e divirtam este exigente leitor, mas que, ao mesmo tempo, provoquem reflexões, autodescobertas e novos olhares sobre o outro.

2.5 Práticas de Letramento Literário: caminhos para o texto

Chegamos ao século XXI e o mundo que se descortina diante de nossos olhos está mergulhado na tecnologia eletrônica, que nos seduz e absorve, envolvendo-nos neste universo pós-moderno em que a realidade pode ser reproduzida numa tela de computador. Através dos apelos da mídia, que nos diz como devemos ser, o que devemos vestir e até como nos comportar, vivemos em um mundo ávidos pela próxima novidade, pela próxima informação e pelo próximo clique: “Daí a importância que o ensino da língua assume nas escolas deste nosso tempo em mutação, quando o verbo vem sendo substituído pela imagem (a qual, sem texto, se torna alienadora) e a língua está ameaçada de ser substituída pelo ‘internetês’” (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Mas, frente a esta realidade, como pensar na formação do leitor, quando se tem tantas opções na palma da mão? Vivendo em um cotidiano saturado pelas ofertas deste mundo da informática, teríamos lugar para a Literatura Infantil e Juvenil em um mundo onde a leitura deixa de ser tão atrativa para concorrer com os encantos da tecnologia? De acordo com Coelho (2006), a resposta é sim! Segundo a autora, a literatura “tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo

convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2006, p. 15).

Parte-se, então, do desafio de se propor aos alunos atividades de leitura que oportunizem um encontro com a obra literária, indo além da simples decodificação de textos, memorização de roteiros e personagens para serem cobrados posteriormente em testes (ainda praticados nas aulas de leitura) e que não encontram significação na multiplicidade de possíveis interpretações que a literatura pode proporcionar. Sob o ponto de vista de Cosson (2020), somente quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas, direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumpre-se o papel da escola de formar o leitor literário. De acordo com Cagneti (2013, p. 12):

Diante de toda essa complexidade, quando se vê que ao leitor cabe o papel de coautor do texto e que a literatura infanto juvenil – tanto quanto a literatura adulta – contribui para isso, com seus finais abertos, com suas múltiplas possibilidades de interpretação, com recortes e/ou revisitamentos de obras do passado, com a inserção de outras linguagens, não se pode permitir que a formação do leitor fique apenas no plano da decodificação.

É preciso, assim, pensar na elaboração de estratégias que oportunizem ao leitor compreender o texto literário e a partir dele construir sentidos variados, de acordo com a mediação do professor. É ao professor, quando desempenha o papel de agente de letramento literário, que cabe a função de promover estratégias que permitam ao aluno despertar para o texto com suas verdades e modos particulares de interpretação, precisando cada vez mais de uma competência leitora, definida por Cosson (2020) como o domínio das regras da comunicação literária. Para o autor, “basta não esquecer que a melhor maneira de desenvolver a competência literária é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objetivo que se quer que ele transacione: o texto literário” (COSSON, 2020, p. 203).

A leitura mostra-se, assim, um processo fundamental de construção de sentidos através do diálogo que se tem entre leitor e autor. Assim como Cosson, alguns autores têm relatado estratégias que envolvem o letramento literário para o trabalho em sala de aula. Tais estratégias buscam promover não só a formação de leitores competentes, mas, a partir da construção literária de sentidos, permitir ao aluno construir seu conhecimento de mundo e transitar com autonomia pelos textos. A partir dos revisitamentos de algumas obras da Literatura Infantil e Juvenil, a professora Cagneti (2013) demonstra diferentes possibilidades de exploração do texto literário, a partir das linguagens verbais e visuais e das poéticas construídas pelo autor. Assim pontua a autora:

Uma das estratégias encontradas, [...] é a da leitura em contraponto. Se os tempos mudaram, se as verdades, hoje, não são mais absolutas, há que saber revitalizá-las, estejam elas escritas ou não. Receber o texto na contemporaneidade, entendê-lo, agindo sobre ele, exige uma permanente atualização. E, para isso, é necessário pensar um novo leitor: que saiba transitar entre verdades questionáveis, que saiba olhá-las em diferentes contextos, sob diferentes pontos de vista, percebendo que suas razões mudam porque mudam as situações que as constroem ou porque mudam os homens que nela crescem (CAGNETI, 2013, p. 25).

É preciso, assim, debruçarmo-nos sob a produção literária infantil e juvenil de hoje para percebermos que ela requer do seu leitor habilidades que vão além da decodificação do texto. Conforme nos explica Soares (2012), aprender a ler e escrever ou alfabetizar-se, diferencia-se de envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. É necessário, portanto, que o leitor competente esteja pronto para percorrer os caminhos apontados pelo texto, dando-lhe novos significados, transitando entre as diferentes possibilidades que ele pode apresentar.

De acordo com a ideia de leitura em contraponto proposta por Cagneti (2013), a autora sugere a apreciação dos livros infantis juvenis que trazem em seu enredo a revisitação dos clássicos contos de fadas. Segundo ela, a partir de uma releitura desses contos, apresentam-se novas possibilidades de interpretação e resignificação dos temas, trazendo-os para a contemporaneidade, o que requer do leitor:

[...] uma atitude de complementação, associação, recriação e redimensionamento, a partir dos próprios pontos de vistas, das leituras e dos conhecimentos anteriores, das buscas particulares e do preenchimento dos vazios propositais que dependerão das novas leituras que cada um será capaz de encontrar e fazer (CAGNETI, 2013, p. 12).

Assim, obras clássicas da Literatura Infantil vêm ganhando novas versões e apresentam-se ao leitor atual com uma nova roupagem, partindo do conhecido universo dos contos clássicos para envolver o leitor em novas histórias, mas que requerem do leitor habilidades para transitar entre diferentes textos, épocas e códigos propostos. Entre diversos títulos, “Fita Verde no Cabelo – Nova Velha Estória”, escrita por Guimarães Rosa, parece ilustrar esse revisitamento dos clássicos infantis, muito influenciado pela condição pós-moderna sobre as artes de um modo geral.

Na obra de Guimarães, uma jovem de fita verde “inventada” no cabelo é mandada à casa da avó para levar-lhe um cesto e um pote com doce em calda. Numa clara alusão a *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault, sem, no entanto, conter a magia dos Contos Clássicos, o conto de Guimarães mostra-nos muito da nossa condição humana: nascer, crescer, encontrar o outro, envelhecer e morrer. As ilustrações de Mello, ao conversarem com o texto, potencializam

a história, ampliando as simbologias e a construção de sentidos. O lobo, nesta versão, passa por uma ressignificação e sua tradicional imagem transforma-se numa poderosa forma simbólica da morte.

A leitura literária, enquanto atividade realizada na escola e mediada pelos agentes de letramentos, revela-se como uma forma particular de manusear a linguagem literária. Cumpre ao Professor auxiliar o aluno na interpretação de sua simbologia e, para isso, é necessária uma formação do Professor que contemple o conhecimento da literatura infantil e um sólido aprofundamento na teoria do seu ensino. O Professor precisa desenvolver o gosto e o hábito pela leitura, uma vez que sua postura pedagógica de educador é de fundamental importância no desenvolvimento da experiência crítica do aluno. Busca-se, dessa forma, que nosso aluno se aproprie dos sentidos do texto lido, buscando um modo único de referenciar o mundo que o cerca. Assim, Cagneti (2013, p. 15) nos orienta:

Aos interessados em iniciar leitores nessa leitura mais competente, mais individualizada e cada vez menos positivista, a literatura infantojuvenil muito vem contribuindo. Basta que se vá apontando os passos que, individualmente, cada um vai encontrando, desvendando os meandros da leitura e auxiliando nas associações que puderem ser feitas ou na busca de outros textos, ou gêneros, ou personagens que possam ser reconhecidos naquilo que está sendo lido.

Fica clara a essencialidade do papel do professor enquanto mediador de leitura e agente de letramento principal, visto que o letramento literário, enquanto construção literária de sentidos, se faz na escola, a partir de estratégias de leitura. Assim, é preciso que o professor ensine, aponte, esclareça, guie o aluno através do que está sendo lido:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Dessa forma, é exatamente na exploração do texto literário, indo da leitura para a análise literária, compreendendo como o texto foi construído e como se relaciona com outros textos, que o letramento literário se fundamenta. Mais do que ler pelo simples prazer, o diálogo com o texto deve propiciar ao aluno o encontro com os sentidos literários, indo além de uma visão utilitarista em que a literatura é utilizada para ensinar padrões morais de comportamento. Quanto mais ricos de sentidos forem os textos, mais importante o desenvolvimento de estratégias que apontem os caminhos para o leitor.

De acordo com Oliveira (2008), quando exploradas em suas propriedades formativas, a literatura constitui fértil possibilidade para um importante intercâmbio: enquanto produto cultural, ela interfere na cultura do aluno, reforçando-a, negando-a ou mesmo provocando-a de diferentes formas, propiciando novos conhecimentos e uma reelaboração de sua visão de mundo. Nesse sentido, para criar estratégias que oportunizem o desenvolvimento da competência literária, o Professor deveria compreender o papel de destaque que a literatura possui na formação dos sujeitos, por isso o trabalho com o letramento literário requer sistematização e persistência. Muitos são os caminhos para práticas pedagógicas que envolvem o letramento literário. Ao consultarmos o Glossário Ceale, encontramos esta definição norteadora dos trabalhos com o texto, no qual Cosson (2020) elenca quatro características fundamentais:

Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (CEALE, 2020, grifo nosso).

São pertinentes os encaminhamentos para o trabalho com a leitura que nos oferece o autor. São ações que contribuem para a organização do trabalho docente e posicionam a leitura como uma prática efetiva no cotidiano escolar e não apenas como uma mera atividade complementar. Entretanto, nesse processo de construção do leitor literário, recai sempre sobre o Professor de Língua Portuguesa as maiores responsabilidades para a efetivação dessas ações, muito por conta da atribuição exclusiva à disciplina de Língua Portuguesa pelo trabalho com a leitura. É preciso pensar nas ações que objetivam a formação do leitor como uma responsabilidade da escola e, de um modo geral, precisa envolver outros atores nesse processo. Uma escola, não apenas o Professor de Língua Portuguesa, que se mostra comprometida com o esforço em transformar leitores em leitores críticos, precisa contar com o apoio de Diretores, Coordenadores/Orientadores, Pais e Professores das demais disciplinas que numa ação conjunta e orquestrada, apoiam e participam ativamente das ações voltadas para este fim. Dessa forma, é preciso que todos esses atores, comprometidos com a educação, tenham consciência do papel da leitura na formação dos jovens, e compreendam que o trabalho conjunto de apoio às ações desenvolvidas pelos Professores de leitura pode alcançar resultados exitosos e mais abrangentes.

É preciso, então, que a escola reconheça a importância da leitura para o processo educacional e, nesse sentido, colabore para sua efetivação através de ações ordenadas como a criação de Programas de Leitura para a escola, do suporte ao Professor para o desenvolvimento dos projetos de leitura, de apoio à criação de espaços de incentivo à leitura fazendo os livros circularem além do espaço da biblioteca, da promoção ao incentivo à leitura dos Professores e funcionários da escola, convidando os pais para usufruírem do espaço da biblioteca, incentivando e apoiando a criação de eventos de letramentos que envolvam a comunidade escolar.

Assim, cabe à escola, enquanto uma necessária agência de letramento, dar suporte ao Professor em seu esforço no incentivo à leitura. E ao Professor, assumir seu papel enquanto agente de letramento literário e, como pesquisador, buscar práticas que com muito entusiasmo e persistência, permitam-lhe cumprir este compromisso com a constituição da identidade cultural e linguística dos nossos jovens.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de apresentar o caminho metodológico percorrido na busca pelas respostas desta pesquisa, este capítulo apresenta a construção desta trajetória de investigação cujo objetivo é compreender como acontece o letramento literário, abordado pela fala de Professores que, através de suas experiências em sala de aula, nos aproximam de seu cotidiano, do seu modo de trabalhar e pensar a literatura, dos livros que formam seu repertório e dos aspectos mais significativos que intencionam transmitir em suas aulas. Dessa forma, optamos por desenvolver um estudo qualitativo.

A escolha pelo estudo qualitativo justifica-se por pressupor que nesta modalidade ocorra um contato direto com o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos na investigação. Neste caso, o campo empírico da investigação são as salas de aula e de acordo com Minayo (2010, p. 57), “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”. Ainda Gonçalves *et al.* (2011, p. 38), ao conceituar a pesquisa qualitativa, esclarecem que ela

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, especialmente no campo das ciências sociais. Trata de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Sob a concepção desses autores, é possível compreender a pesquisa qualitativa sob o aspecto da história dos sujeitos participantes, suas experiências e vivências que os fazem únicos no mundo. Essa modalidade investigativa frequentemente permite ao pesquisador entender os fenômenos investigados a partir das perspectivas do participante e da situação objeto de estudo. A tipologia desta pesquisa é descritiva, e pretende compreender a realidade dos professores em seu trabalho com o texto, explorando fontes primárias ao ter contato direto com os atores da pesquisa e fontes secundárias que são representados pelos autores que fundamentam este trabalho.

Se cada pesquisa acadêmica requer uma metodologia própria para delinear como será feita a análise de dados ou achados para trazer as respostas procuradas, para a realização desta pesquisa qualitativa, a análise dos dados seguirá os pressupostos da Análise de Conteúdo.

Fundamentamo-nos, para isso, na proposta metodológica de Bardin (2016) e Chizzotti (2008). Durante a construção do projeto de pesquisa, a análise de conteúdo revelou-se como o caminho mais apropriado para analisarmos os dados obtidos para esta pesquisa.

Segundo Chizzotti (2008), a Análise de Conteúdo é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam os discursos (conteúdos e continentes) escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

De acordo com Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

É preciso então mencionar que a análise de conteúdo recorre a métodos de interpretação inferencial que permitem ao pesquisador ir além daquilo que se apresenta na mensagem. O objeto fundamental para a análise do conteúdo são os significados que poderão ser organizados em categorias ou classificações, conforme o conteúdo dos registros. Bardin (2016, p. 147) explica:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceitual de “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, como emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Assim, os critérios para categorização abordados pela autora tomarão forma a partir dos dados coletados durante as entrevistas, que servirão de base para a análise que, segundo Bardin (2016), tem como requisitos para uma boa categoria a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

É preciso ainda compreender que as mensagens analisadas constituem o *corpus* da análise de conteúdo cuja pretensão é tão somente fornecer técnicas para que possamos descobrir o verdadeiro significado das mensagens analisadas. Ainda de acordo com Bardin (2016, p. 15), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico extremamente diversificados”. Assim, é possível ao pesquisador, ao fazer uso desta metodologia, fazer inferências sobre os elementos de comunicação sejam eles orais ou escritos.

Convém ressaltar que os dados obtidos nesta pesquisa ficarão sob a posse do pesquisador responsável Sandro Everton Nascimento, pelo período de cinco anos. Após esse período de guarda, todo o material físico resultante da coleta de dados será picotado e enviado para a reciclagem e as gravações excluídas, sendo que o que foi coletado será excluído permanentemente.

Apresentamos em seguida, os sujeitos participantes desta pesquisa e o instrumento de coleta de dados utilizado, manifestando-se assim o caminho trilhado para alcançarmos os propósitos deste estudo.

3.1 Sujeitos participantes da pesquisa e coleta de dados

A fim de alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi realizado a partir da escuta da voz dos Professores que, por meio da concessão de entrevistas individuais, puderam partilhar suas experiências e práticas que envolvem o letramento literário em sala de aula. Dessa forma, os sujeitos participantes desta pesquisa foram escolhidos entre os professores de Língua Portuguesa, pertencentes ao quadro de professores da Rede Pública Estadual de Joinville (SC) e que atuam em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de compreender como se dá o trabalho com o letramento literário em suas rotinas em salas de aula, esses professores responderam uma entrevista semiestruturada, composta de dez perguntas que foram formuladas com o objetivo de buscar respostas para as perguntas que objetivam esta pesquisa.

Com a assinatura da Carta de Anuência pela Coordenadoria Regional de Educação de Joinville (CRE), em setembro de 2020, que consentia que a pesquisa fosse realizada com os professores da rede, era preciso aguardar a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que ocorreu em novembro de 2020. A partir deste ponto, foi possível dar início aos processos que nos levariam ao encontro dos Professores, cujas vozes são aqui analisadas.

Inicialmente, a partir de visitas realizadas ao site da Secretaria de Estado de Educação (SED), consultamos a plataforma *Educação na Palma da Mão*, em que é possível termos acesso ao número de matrículas, turmas e escolas da Rede Estadual de Ensino. Foi possível fazer uso de filtros como *regional, município, escola e turno*, e ainda acessar informações por série do Ensino Fundamental e Médio.

Dentre um conjunto de 27 escolas que atendem alunos do nono ano na cidade de Joinville, número revelado pela plataforma, realizamos uma ligação telefônica para cada uma dessas escolas perguntando quantos Professores de Língua Portuguesa são responsáveis por atender essas turmas e, também, se esses Professores estariam dispostos a conceder uma

entrevista para nossa pesquisa. Este levantamento indicou que a Rede Estadual de Ensino de Joinville possui aproximadamente 33 Professores de Língua Portuguesa 9, entre servidores efetivos e temporários, que atendem turmas do nono ano.

Como resposta às nossas ligações telefônicas para as escolas, obtivemos inicialmente o aceite de 21 Professores, que concordaram, após serem inteirados sobre a pesquisa pela Direção da escola, a conceder o número de telefone para que o pesquisador entrasse em contato posteriormente para explicações mais detalhadas sobre o trabalho de pesquisa e o possível agendamento da entrevista. Assim, a partir de uma lista com 21 Professores, foi feito contato a partir de mensagens escritas e oralizadas pelo *WhatsApp* (aplicativo de troca de mensagens para celular).

Todos os Professores que inicialmente concordaram em partilhar seus telefones foram contatados e convidados a participar de uma entrevista semiestruturada e realizada de modo *online* pela plataforma Google Class. No entanto, entre as tentativas em agendar as entrevistas, tivemos desistências de alguns docentes que deixaram de responder nossas mensagens. Assim, entre algumas abstenções e aceites, fomos contatando aleatoriamente os docentes da lista e, conforme a confirmação, realizamos as entrevistas remotas até que atingimos o número de 12 entrevistas, conforme previsto em nosso projeto de pesquisa. Uma pequena parte dos professores selecionados, mesmo depois do contato inicial e confirmação do aceite e o agendamento, não retornou mais as nossas mensagens.

Como forma de transmitir segurança, foi-lhes garantido que as perguntas realizadas não têm por intuito testar seus conhecimentos nem constranger o participante. Além disso, foi mencionado que o sigilo das suas respostas estava assegurado com o envio do TCLE, para o e-mail do participante.

Sobre esses procedimentos nos esclarecem Lüdke; André (2014, p.41):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

A maior parte dos professores participantes demonstrou alegria e entusiasmo em participar deste trabalho e compartilhar suas experiências. Cada um a seu modo, respondeu às

⁹ Compreendemos que embora tenhamos chegado a este número de profissionais, o quadro de Professores não é estável e outros professores ACTs podem substituir o Professor efetivo do 9º ano, em caso de afastamentos, aumentando este número.

perguntas e reviveu sua rotina e vivências significativas que nos revelam modos diversos de promover o encontro entre o aluno e o texto literário e como os professores colaboram nesse movimento.

3.2 O Instrumento de Pesquisa

A escolha pela entrevista como instrumento de pesquisa deve-se muito ao objetivo que esperamos alcançar nesta pesquisa, pois a partir das falas dos Professores, pretendemos compreender como acontecem as práticas de letramento literário em sua rotina de sala de aula. O roteiro para realização da entrevista é composto de 10 perguntas das quais 04 são mais gerais e abordam traços da carreira profissional, enquanto as outras 06 são perguntas mais específicas sobre o trabalho do professor com o texto literário.

Sobre a escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados, afirmam Lüdke e André (2014, p. 39):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Como um procedimento pré-teste, foi realizado um ensaio da entrevista, com uma professora do sexto ano que, através do *Google Meet*, respondeu gentilmente as perguntas da entrevista. As respostas deste pré-teste não foram consideradas para esta pesquisa. Antes, serviram como um evento teste, visto que este momento é uma etapa importante da pesquisa e envolve o uso de novas tecnologias. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2020 e contou com a participação de 12 professores de Português, atuantes no 9º ano.

Em virtude da situação de isolamento social que assolou o mundo em 2020 por conta da Covid-19, as entrevistas para esta pesquisa foram realizadas na modalidade remota, priorizando os protocolos de segurança e garantindo a integridade dos entrevistados. Para isto, foi utilizado o *Google Meet*, ferramenta do Google que permite reunir-se remotamente com outros participantes. Assim, esses Professores foram chamados um a um, conforme prévio agendamento, para participar de uma reunião no *Google Meet* e dar início à entrevista. Cumpre mencionar que a escolha da plataforma Google justifica-se por esta já ser utilizada pelos professores da Rede Estadual de Santa Catarina em seu trabalho nestes tempos de pandemia, facilitando o encontro.

O roteiro de perguntas utilizado para a entrevista foi pensado como uma forma de buscar as respostas para a pesquisa. Para a formulação das perguntas foi levado em consideração a familiaridade com o tema abordado. Este roteiro divide-se em duas partes: a primeira com quatro perguntas fechadas que abordam a vida acadêmica do docente, constituindo-se de múltiplas respostas já preenchidas e que poderiam ser escolhidas pelos entrevistados. A outra parte é constituída por seis perguntas abertas, que abordam o trabalho do professor de literatura sob diferentes prismas: a organização do trabalho com a leitura literária e as práticas docentes que objetivam a formação do leitor; a intencionalidade docente na aplicação de determinadas práticas; e também as dificuldades encontradas pelo Professor em seu trabalho com a leitura e os resultados atingidos. Na entrevista semiestruturada é possível intervir sempre que um assunto não esteja esclarecido, dando ao entrevistador certa liberdade na condução das perguntas.

Assim, a entrevista semiestruturada foi escolhida e elaborada objetivando responder aos objetivos dessa dissertação e compreender um pouco sobre a rotina do Professor enquanto agente de letramento literário. Considera-se entrevista semiestruturada:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 147).

As entrevistas semiestruturadas permite-nos, assim, certa liberdade no direcionamento, mesmo que tenhamos um roteiro de perguntas para cumprir. A partir da escuta das vozes desses professores, analisadas sob a luz da Análise do Conteúdo, pretendeu-se conhecer um pouco sobre o seu cotidiano em sala de aula e como suas práticas de letramento acontecem. Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas para assim proceder a sua análise. As transcrições não serão anexadas integralmente nesta dissertação, justificando-se pela extensão das conversas. Entretanto, serão transcritos os trechos mais significativos para a análise.

4 PRÁTICAS DOCENTES NAS VOZES DOS PROFESSORES

Qualquer ideia que te agrade,
Por isso mesmo [...] é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro em ti se achava inteiramente nua [...]

Mário Quintana

Este capítulo é dedicado à apresentação, bem como à discussão e análise dos dados coletados para esta pesquisa. Considerando a leitura literária como uma forma particular de explorar a linguagem literária, as atividades de letramento literário mostram-se um caminho para ler e reconhecer essa linguagem, dando ao aluno a oportunidade de referenciar o mundo que o cerca. Enquanto sujeito em construção, o homem não nasce pronto para compreender este mundo; dessa forma, “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 57). Visto que a literatura, enquanto fenômeno social, pode ser encontrada em diversos espaços de circulação, é na escola que aprendemos a ler literatura de maneira formativa e reconhecer no texto literário sua multiplicidade de sentidos.

A partir dos versos do poeta que abrem esse capítulo, compreendemos a concepção de língua como representação do pensamento. Dessa forma, nesta relação que se dá entre autor e leitor, o Professor pode auxiliar criando condições para que este leitor consiga explorar o texto e seus múltiplos sentidos, encontrando nele as intencionalidades do autor, colaborando assim para que o estudante possa descobrir outros modos de ler o mundo. Se o texto, como produto do pensamento, tem sua compreensão a partir do seu reconhecimento pelo leitor, o Professor possui um importante papel na condução dessa experiência com a obra literária.

Neste contexto, esta pesquisa busca colaborar nas discussões que envolvem as práticas de letramento literário, bem como contribuir nos debates que colocam o texto literário e o Professor no protagonismo da constituição do leitor. É preciso considerar que a análise feita das vozes dos Professores participantes, parte das próprias percepções que estes docentes têm de suas práticas e sua visão do trabalho com a leitura literária. Assim, os relatos que hora avaliamos, nos chegam impregnados pelos anseios, angústias e ideologias, que definem a interpretação de mundo de cada professor.

Para Andrade (2004, p. 20), “a partir do momento que tornamos nossa a tarefa de observação e análise do universo docente escolar, passamos, necessariamente, a participar nós mesmos desse universo”. Nesse contexto, levando-se em conta que os dados que serão

apresentados são analisados por um professor-pesquisador, encontramos em cada entrevista concedida a familiaridade da sala de aula com a qual nos identificamos prontamente, posto que já vivenciamos algumas das experiências compartilhadas. Sentimo-nos pertencentes a esse processo, enxergamo-nos no esforço de cada docente em formar leitores competentes. Nos encontramos assim na voz de cada Professor.

No entanto, cabe-nos uma reflexão neste sentido: como podemos colaborar nesta análise, apontando as fragilidades do trabalho docente sem abrir mão de uma atitude empática que guie nossa percepção? Como é possível afastar-nos de nossa condição docente para analisarmos eticamente relatos tão próximos de nossa realidade profissional? As respostas para essas questões levam-nos à compreensão de que é preciso tomarmos um distanciamento seguro para não incorrerem no risco de nossa familiaridade e empatia por esses sujeitos influenciarem nossa análise, seja pela necessidade de isenção ao apontarmos outras maneiras de trabalharmos o texto literário, seja pelo rigor ético que demanda a pesquisa acadêmica

A partir do objetivo principal desta pesquisa que é compreender como se dão as práticas pedagógicas de professores no que se refere à promoção do letramento literário de seus estudantes, os entrevistados responderam perguntas sobre suas carreiras e seu trabalho com a leitura literária. As perguntas realizadas pretendem obter respostas para os objetivos desta pesquisa e foram abordadas levando em conta a rotina do Professor em sala de aula. Inicialmente, abordaremos as práticas docentes apresentadas pelos professores como suas alternativas mais significativas nas atividades em sala de aula que visam à formação do leitor literário através do trabalho com a literatura. Em seguida, tendo identificado as práticas realizadas pelos Professores, serão consideradas a intencionalidade docente ao preferir determinadas práticas para atingir seus objetivos. A intenção do Professor pode demonstrar sua postura e o seu olhar na busca de melhores resultados no trabalho com a literatura. E, por fim, serão vistos os desafios encarados pelos Professores no trabalho com o texto literário, e como se dá o enfrentamento desses desafios e as ações tomadas tão necessárias nas dificuldades encontradas no trabalho com a leitura.

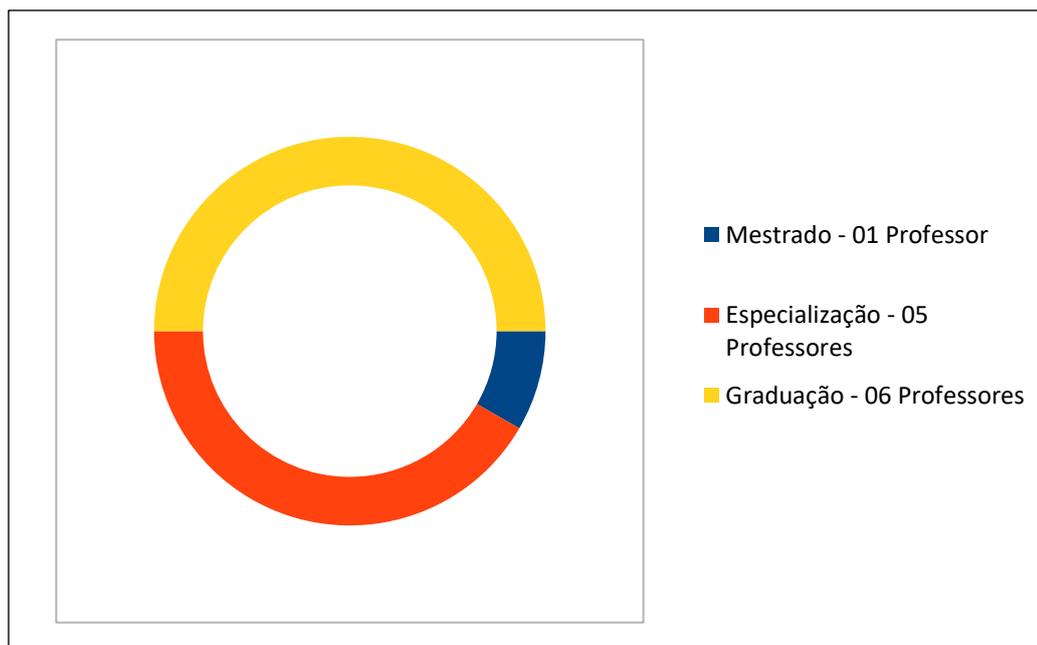
Os dados serão analisados sob a luz das técnicas da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016), consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto de análise. Dessa forma, serão apresentados trechos mais significativos das entrevistas realizadas, como forma de realizar o estudo proposto.

4.1 Professores na Rede Estadual de Ensino e suas carreiras docentes.

As quatro primeiras perguntas respondidas pelos Professores entrevistados dizem respeito às suas carreiras docentes. Elas questionam a formação acadêmica do Professor (se o Professor possui graduação, especialização ou outros), o regime de contratação que o Professor possui na rede estadual (se efetivo ou temporário), sua carga horária semanal de trabalho e o tempo que o Professor atua no Magistério. Como perguntas fechadas, o Professor ouviu do entrevistador, além da pergunta, cada uma das opções de respostas para que o entrevistado pudesse escolher. Com tais perguntas, que dão início ao roteiro de entrevista, pretendíamos conhecer um pouco mais das condições profissionais dos entrevistados.

Como forma de organizar o texto e manter o sigilo dos entrevistados, cada Professor participante será doravante nomeado pela letra P maiúscula, e o número que o acompanha refere-se à ordem que o Professor concedeu a entrevista. A primeira pergunta que questiona o entrevistado sobre sua formação acadêmica, está representada no gráfico nº 1 que segue:

Gráfico 01: Formação acadêmica



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

Uma vez que a função docente exige formação em nível superior para atuar nas escolas da Rede Estadual, todos os Professores entrevistados possuem graduação em Letras. Entre eles, 41% dos docentes declararam possuir pós-graduação em nível de especialização. Apenas 8% declararam possuir Mestrado. Comprendemos que o trabalho do Professor demanda constante

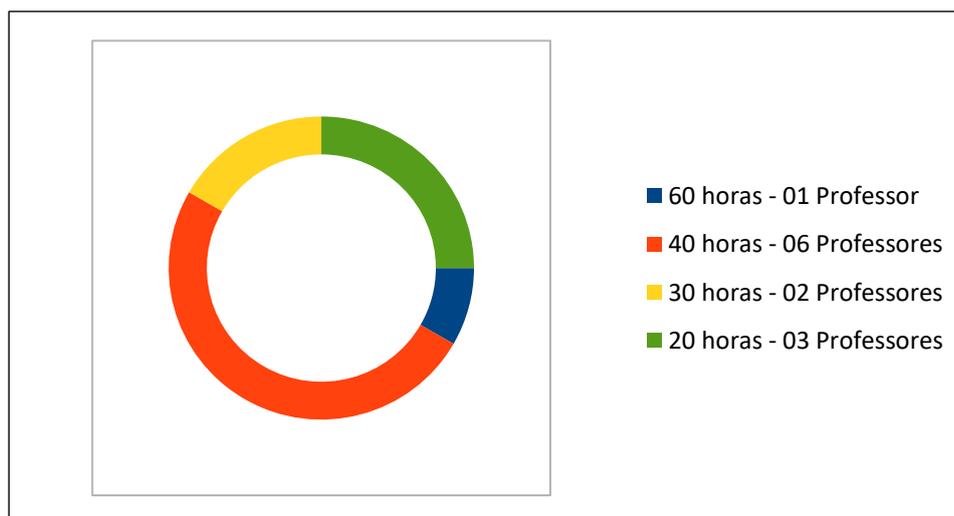
desenvolvimento e essa busca pela qualificação profissional pode impactar positivamente a rotina em sala de aula, assim como a conquista de melhores oportunidades na carreira.

Em outra pergunta, os Professores responderam sobre o regime de trabalho em que estão atuando. A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina conta com Professores efetivos e temporários atuando em suas salas de aula. Entre os entrevistados, 50% dos Professores responderam fazer parte do quadro *efetivo* da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. São Professores aprovados em concurso público e que gozam da garantia de estabilidade e plano de carreira que aumenta a remuneração gradativamente. Além disso, o Professor efetivo possui uma escola de lotação e permanece vinculado a ela nos ciclos e anos posteriores e, dessa forma, tem maiores oportunidades de concretizar objetivos e desenvolver um vínculo de confiança com alunos e a comunidade escolar.

A outra metade dos entrevistados declarou que trabalha na Rede Estadual de Ensino como Professores ACT(s), sigla para Admitidos em Caráter Temporário. Neste modelo de contratação, o Professor não possui estabilidade, é contratado por tempo determinado e recebe salário-base, considerado menos atrativo que o salário do Professor efetivo. Sem estabilidade, não há garantia de emprego para o ano seguinte, causando-lhe dúvidas e angústias. Dessa forma, o Professor ACT fica impossibilitado de executar projetos a longo prazo ou mesmo dar continuidade ao trabalho realizado no ano anterior

Em relação à carga horária semanal de trabalho, as escolas estaduais dividem seus módulos em 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, incluindo-se aí as aulas atividades, destinadas ao desenvolvimento do planejamento. Neste ponto da entrevista, foi perguntado aos Professores qual seria sua carga semanal de trabalho, conforme demonstra o gráfico nº 02, de acordo com as respostas dadas:

Gráfico 02: Carga horária semanal



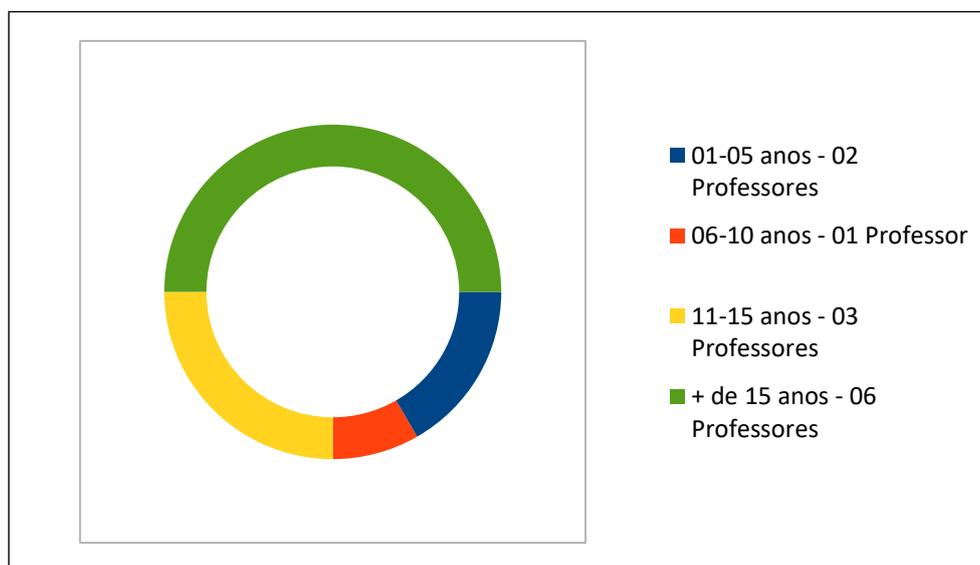
Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

Cabe ressaltar que o Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental habituou-se a ministrar suas aulas dividindo seu planejamento entre competências que vão de atividades de produção textual, gramática, compreensão e interpretação de textos, atividades de leitura, entre outros. Cada aula tem duração média de 40 minutos e precisa que cada Professor de Língua Portuguesa trabalhe com organização e disciplina para vencer todos os conteúdos.

Entre os entrevistados, 50% (06 Professores) declarou ter uma carga horária semanal de 40 horas. São no mínimo 32 aulas semanais ministradas de segunda a sexta, geralmente em dois turnos. O Professor pode optar ainda por adicionar aulas excedentes à sua carga horária. Entre os respondentes, o Professor P11 foi o único a declarar que possui uma carga horária de 60 horas, ministrando pelo menos 40 aulas dadas semanalmente, divididas em três diferentes turnos. Estaria esta exaustiva carga de trabalho relacionada à busca por melhores condições salariais?

A seguir o gráfico nº 03, que reúne as respostas dos Professores sobre o tempo em que atuam no Magistério. Esse percurso vivenciado pelo Professor pode ser marcado por altos e baixos na carreira, permeado pelas demandas da sociedade e pelas condições de trabalho docente.

Gráfico 3: Tempo de atuação na carreira



Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

O tempo de atuação dos Professores pode demonstrar, de acordo com Huberman (2000), que ao longo da trajetória profissional vivenciada passamos por ciclos que expressam a inclusão do professor em sua carreira profissional, de modo a revelar suas satisfações, angústias, medos, questionamentos que marcam cada etapa apresentada pelo autor. Huberman chamou de “Ciclo de vida profissional docente” e essa sequência é marcada pela fase da descoberta da carreira, do entusiasmo inicial, da exaltação pela atmosfera desafiadora de sala de aula. Em fases posteriores do ciclo, pode-se apresentar sentimentos de libertação e pertencimento, mas também frustrações advindas da realidade imposta pela profissão. Este ciclo encerra-se com o desfecho da carreira, marcado (ou não) por sentimentos como serenidade ou amargura e pela diminuição de sensibilidade pela avaliação alheia. Importante compreender que as fases apresentadas por Huberman não são estáticas ou lineares, de forma que cada Professor pode vivenciar cada etapa em qualquer fase da carreira. É preciso, assim, considerar a individualidade dos sujeitos, sua história de vida e sua bagagem sociocultural, além das influências que o meio pode exercer sobre o Professor.

4.2 Práticas de leitura na escola: relação dialógica para a formação de leitores

Durante a leitura dos textos eu permito que o aluno opine, converse, exponha, [...]. Cada um opina de acordo com sua realidade, aí a gente vai construindo, é assim que a gente faz: é falando, é conversando em sala, é lendo o texto em grupo. (P4)

O Professor de leitura literária precisa caminhar decisivamente para a formação do leitor e a construção de sua competência leitora. Concordamos com os autores Kanashiro; Franco e Silva (2014, p. 02) ao afirmarem que “[...] a literatura pode ser tida como elemento norteador de reflexões acerca do meio em que vivemos, da história social que construímos, das relações humanas que formamos”. Ainda, segundo Cagneti (2018), trata-se de despertar a consciência (do leitor), pois quando lemos, independentemente da intencionalidade do autor – que não pode ser ignorada –, existem os vazios propositais que este autor deixa para que seu leitor o preencha a partir de sua visão de mundo.

Partindo da compreensão de que as práticas com a leitura realizadas pelos Professores do Ensino Básico podem colaborar significativamente para a formação dos leitores competentes, buscamos nas entrevistas concedidas por esses sujeitos, conhecer um pouco de suas rotinas e as suas práticas na condução do texto literário em sala de aula. Trata-se assim de um trabalho que analisa realidades específicas, representadas pelas salas de aula, cujos Professores aqui

ouvidos revelam seus modos de ensinar, e a partir das ações docentes apresentadas é que se manifesta nosso objeto de estudo.

A epígrafe que abre esta seção transcreve um trecho do relato de uma entrevistada narrando suas práticas de sala de aula. Percebemos ali que a Professora constrói suas atividades a partir do diálogo que se dá com o texto: “*é assim que a gente faz: é falando, é conversando em sala*” (P4), colaborando na construção das experiências leitoras, a partir da interação que se dá entre os sujeitos e o autor do texto. A partir das teorias de Bakhtin (1997), compreendemos que o dialogismo se dá pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre as diversas vozes (também chamados discursos) presentes, de forma explícita ou não, nos enunciados (SILVA, 2013).

Por sua vez, a análise proposta das práticas pedagógicas que visam o letramento literário e que os Professores entrevistados relatam através de seus enunciados, colaboram para compreendermos quais as ações realizadas e como esses processos se dão na construção do leitor. Nesse sentido, a prática pedagógica pode ser pensada, a partir de Fernandes (1999, p.159), como uma:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

De acordo com a autora, a prática docente se constrói a partir da teia de relações entre os sujeitos envolvidos e tem o Professor como condutor desse processo que, através de sua intencionalidade, reflete continuamente o modo de realizar suas ações, considerando para isso as necessidades do aluno. As práticas do docente mediador de literatura, como todas as práticas pedagógicas, são regidas por critérios éticos e têm por finalidade a concretização de processos pedagógicos que consideram a construção do humano enquanto ser social.

Nesse contexto, apresentamos a seguir algumas estratégias pedagógicas que envolvem práticas com a leitura que mais foram mencionadas pelos Professores durante as entrevistas. Eles responderam questões abertas sobre a organização de suas práticas com a literatura infantil e juvenil durante as aulas. Entre as perguntas realizadas, duas buscam compreender as práticas mais utilizadas. São elas: *Você costuma trabalhar com obras de literatura infantil e juvenil em sala de aula? Como organiza essas práticas?* E a outra: *Durante suas aulas, você prioriza atividades para que o aluno compreenda a construção de sentidos implícitos no texto literário? Poderia descrever uma?* Entre parênteses está o número de Professores que citaram cada estratégia.

1) Atividades com Conto ou Crônicas (08): a leitura de contos e crônicas foi mencionada pelos Professores como uma alternativa para as atividades com a leitura, talvez por configurar-se como de gêneros bastante adequados para se trabalhar, se levarmos em consideração o tempo disponível para a leitura por aula (P1; P2; P3; P5; P7; P8; P11; P10).

2) Visitas à biblioteca (07): a visita à biblioteca foi também comentada pelos Professores. De fato, a biblioteca, como espaço de leitura, é essencial para o trabalho com o letramento literário e de acordo com os relatos, parece ser utilizado pela maioria dos Professores participantes, mesmo que não esteja inteiramente adequada, de acordo com os anseios dos Professores entrevistados (P1; P2; P4; P5; P6; P8; P10).

3) Leitura de obras da literatura clássica brasileira/universal (07): os Professores mencionaram em suas entrevistas trabalharem com obras da literatura clássica brasileira/universal, quebrando as expectativas quanto à utilização de obras da Literatura Infantil e Juvenil, mais condizentes com as séries finais do Ensino Fundamental. Nenhuma obra da Literatura infantil e juvenil foi lembrada durante as entrevistas, muito embora 98% dos entrevistados alegaram utilizar-se dessas obras para essa etapa (P1; P2; P5; P6; P7; P8; P12).

4) Eventos de Letramentos diversos (06): os eventos de letramento citados nas entrevistas referem-se aos momentos em que a turma dialoga sobre o texto lido em rodas de conversas, debates ou discussões, atividades que classificamos aqui como *eventos de letramentos* (P1; P2; P4; P5; P6; P10).

5) Filme (04): a utilização de filmes como apoio às práticas que envolvem a literatura também foi relatada por alguns Professores (P1; P5; P7; P11).

6) Leitura de Gêneros Textuais diversos (04): alguns Professores revelaram que consideram a identificação dos gêneros textuais pelo aluno como o ponto de partida para o trabalho com a leitura (P1; P6; P7; P8).

7) Diagnóstico do perfil da turma (03): para alguns entrevistados, traçar o perfil da turma pode ser o ponto inicial para determinar as estratégias de formação do leitor. Dentro dos paradigmas do letramento literário, buscar o perfil leitor dos estudantes parece ser uma importante estratégia para se avaliar a competência literária dos alunos e planejar onde queremos chegar com o nível de leitura (COSSON, 2020) (P1; P5; P6).

8) Resenha (03): a produção da resenha como uma atividade responsiva com a leitura parece uma prática que pode potencializar a compreensão do texto lido. A leitura analítica da obra e seu compartilhamento pede ao aluno um posicionamento crítico que corrobora com os paradigmas do letramento literário (P4; P6; P11).

9) Letras de Música (03): letras de músicas foram citadas e sua utilização foi justificada pelos Professores por irem ao encontro aos interesses dos estudantes por determinadas canções (P1; P7; P12).

10) Pré-seleção de obras (02): a pré-seleção de obras pelos Professores durante as aulas de leitura parece ter como finalidade garantir a leitura de títulos escolhidos pelo Professor, e de acordo com a intencionalidade docente, pode garantir maior qualidade dos livros (P6; P12).

11) Fichário/ficha de leitura (02): as fichas de leitura, lembradas por alguns, podem ser consideradas práticas ultrapassadas e podem configurar maneiras equivocadas de se trabalhar o texto (P1; P9).

12) Livro didático (02): lembrado por poucos entrevistados, o livro didático foi citado por ser utilizado como apoio nas atividades com a leitura (P2; P7).

Considerando o conjunto das estratégias mencionadas, passamos, assim, a conhecer algumas das falas dos Professores que, a partir das suas posições enunciativas referentes ao trabalho com o texto literário, revelam seu modo de alcançar seus objetivos com a leitura. A Professora P1 relata como costuma planejar suas aulas, demonstrando sua intenção em promover atividades com base no diálogo e conduzindo suas ações para que o aluno perceba a polifonia textual presente no processo da leitura:

P1: [...] então começa sempre por uma leitura, uma discussão, uma conversa... a gente faz uma roda de conversa, discute, coloca a opinião dos alunos, aí depois eu vou orientando, fazendo umas pontuações até onde eu quero chegar com aquele planejamento, entende? Meu objetivo final.

Dentre os Professores entrevistados, 50% revelou que costuma propor atividades dialógicas sobre o texto lido. Assim como P1, que propõe a partir do estabelecimento do diálogo com o texto, o compartilhamento da leitura com a turma e dessa forma instaura uma comunidade leitora, envolvendo os alunos na discussão do texto lido, incluindo-se também.

Essa interação se dá com intencionalidade em sua prática, pois não é uma discussão sem propósitos, conforme sinaliza ao mencionar: “*até onde eu quero chegar com aquele planejamento*”, configurando suas ações em uma prática pedagógica. Dessa forma, o trabalho com o texto em sala de aula “deve potencializar a interação dialética para propiciar uma relação satisfatória com o meio sociocultural, a fim de internalizar os modos historicamente determinados e culturalmente organizados pelo próprio homem” (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014, p. 05). Reconhecemos que esta discussão ou debate deve ser realizado com objetivos e modo de funcionamento bem definidos, e que seja necessária uma condução firme do Professor, pois uma atividade que visa modos de interação pode facilmente dispersar-se ou desviar-se de seu objeto.

Ainda sobre os ganhos com o compartilhamento das leituras, Cosson (2017, p. 38) reflete:

Através da identificação do leitor com a obra e as trocas culturais em sala de aula, intensificadas pela mediação do professor, as visões de mundo do aluno defrontam-se com visões de mundo da obra de outras leituras de seus colegas. Não se detêm necessariamente em uma ou em outra, nem necessariamente se contrapõe, mas propiciam o tecido de novas tramas, possíveis embriões de novas compreensões.

Nesse sentido, P10 é uma Professora que parece ter o entendimento de que a leitura pode ser repartida ao afirmar: “*Dou um tempinho para que eles leiam... ah, como a gente vai partilhar essa leitura?*” Outra Professora que parece corroborar com a ideia do trabalho coletivo com a leitura é P2, que evidencia em sua fala a importância do Professor leitor como um exemplo para a turma. De acordo com P2: “*essa parceria de professor ler junto, porque tem muito professor que fala que é importante ler e não lê, acho que eu lendo junto com eles eu percebo que eles estão numa comunidade de leitores que no outro dia eles vão compartilhar informações*”. De fato, revela-se como muito positiva essa consciência da Professora em perceber sua turma como uma comunidade leitora e ela mesma pertencer a essa comunidade, e a ideia tornando os sentidos do texto muito mais significativos: “*acho que eu lendo junto com eles eu percebo que eles estão numa comunidade de leitores*”. Compartilhar a leitura numa comunidade de leitores imprime a esta atividade um caráter democrático em que cada participante pode colocar sua visão particular sobre o texto, discordando inclusive, num exercício de autêntico diálogo, além de promover um sentimento de pertencimento do jovem leitor. Quando consultamos o Glossário Ceale, encontramos esta reflexão de Maria de Lourdes Dionísio sobre o envolvimento dos alunos em comunidades leitoras:

Ao serem envolvidos nas *comunidades de leitores* – com aprendizes e especialistas à volta de uma vasta gama de recursos autênticos de leitura, em que os próprios interesses dos aprendizes também têm um papel – os alunos e as alunas vivem condições de excelência para o desenvolvimento de repertórios de saber mais alargados sobre o mundo (CEALE, 2020).

A autora aponta para a importância do respeito aos interesses dos alunos participantes, como forma de garantir sua participação em temas que lhe são mais caros. Confirma também a comunidade leitora como uma experiência social e na qual não se pretende discutir conhecimentos acadêmicos ou realizar análises textuais. Antes, objetiva a promoção da leitura e do livro. Compreende-se ainda como papel do Professor enquanto agente de letramento literário a constituição de uma comunidade leitora em sala de aula, estabelecendo, assim, condições para que os alunos compartilhem suas experiências com o texto entre si. E ainda precisa cuidar para que essa comunidade se desenvolva progressivamente (COSSON, 2020).

A P2 também se destaca entre os entrevistados pelo desenvolvimento de projetos como o café literário, que se refere à leitura de determinadas obras selecionadas pela Professora durante o ano e que tem como culminância um evento de letramento acompanhado de alimentos e bebidas, numa partilha intelectual e gastronômica. P2 ainda relatou um pouco sobre sua experiência no trabalho com a leitura enquanto comunidade leitora. De acordo com a Professora, ela organiza um cronograma de leitura e combina com seus alunos a quantidade de páginas que deverão ser lidas por dia e conta até com a ajuda de um “paginômetro”. Dessa forma, a Professora relata que vai dialogando com seus alunos durante o processo de leitura da obra: *“Até onde vocês leram? Vocês viram o que aconteceu com tal personagem? Eu só lembro e puxo porque eu leio com eles. Aí eles vão comentando assim, meio que uma fofoquinha do livro...”*. Estabelece assim um importante diálogo transformando a experiência literária em um momento enriquecedor para todos e que envolve uma compreensão mais profunda do texto. As construções dialógicas realizadas entre os sujeitos desse processo colaboram para o desenvolvimento cultural dos atores, pois, de acordo com Bakhtin (1997, p. 37), “a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”.

Outra Professora que parece também fazer uso de práticas dialógicas para envolver os alunos em atividades de leitura é P5. De acordo com a Professora:

P5: [...] costumo trabalhar com obras de literatura infantil, literatura juvenil, sempre enaltecendo os temas, enaltecendo a objetividade do autor. [...] A gente apresenta pra eles para que eles por si para que eles entendam,

interpretem, discutam entre si. Digamos assim, a gente transforma um diálogo, né?

Diante dessa abordagem, a Professora compreende que, ao promover o compartilhamento das experiências leitoras de seus alunos, dá a eles a chave para a construção de suas subjetividades. Ao mencionar ‘eles por si’ parece entregar nessa expressão uma ideia de autonomia concedida aos alunos, pois há o desejo de que seus alunos ‘discutam entre si’, sugerindo ser favorável a uma aula democrática e dialógica. Seu relato vai ao encontro com o de outra Professora (P4), cujo registro de sua fala está na epígrafe desta seção e que quando relata suas práticas com o texto, afirma: *“cada um opina de acordo com sua realidade, aí a gente vai construindo”*. Há o entendimento da Professora que neste diálogo os sujeitos se constroem, a partir da fala e da escuta, mediatizados entre si. Ao envolvê-los em eventos de letramento literário, dá-se a oportunidade para que expressem suas experiências e modos de reconhecer o mundo, pois, conforme nos ensina Vigotsky (1996), somos construídos por meio das interações dialéticas das pessoas com o meio sociocultural. Dessa forma, a leitura literária sob a perspectiva histórico-cultural serve de instrumento para ampliar a visão de mundo de cada sujeito e de potencializar sua capacidade de autorregulação a fim de compreender a si mesmo e sua relação com a realidade e com as esferas que compõem a sociedade (KANASHIRO; FRANCO; SILVA. 2014). Ainda, Oliveira (2008, p. 39) reflete:

Ao lidar com a LI em sala de aula, o professor pode propiciar a relação dialógica com o aluno e do aluno com sua cultura, com seus colegas, com sua realidade e consigo próprio, pois ao professor compete condições para que lide com a história a partir de seus pontos de vista, trocando impressões, brincando e jogando com ela, assumindo posições ante os fatos narrados, defendendo posições e personagens, criando novas situações pelas quais vai desdobrando a história original.

Ao relatarem seu trabalho com o texto, alguns Professores compartilharam suas rotinas. Dessa forma, P10 explica sua práxis com a literatura: *“Eu separo a gramática, compreensão e interpretação e produção textual... Na compreensão e interpretação, obviamente é onde essas obras entram, né?”*. Nesse sentido, P10 demonstra ter clareza quanto à divisão das competências de sua disciplina e assim dá à literatura um espaço bem definido dentro do seu planejamento. Ela prossegue: *“como são quatro aulas semanais, a gente vai uma vez na semana [...] na biblioteca. Ter contato, folhear, cheirar essas obras. Pedir pra que eles abram, que localizem o autor, a referência bibliográfica, o ano em que o livro foi lançado”*. Este momento do contato do estudante com a obra, em que a Professora envolve os estímulos sensoriais na experiência leitora, pode auxiliar o aluno a acessar suas memórias afetivas, tornando a

experiência leitora ainda mais significativa e envolver o leitor mais profundamente com a obra. Ela parece ainda garantir certa periodicidade na frequência com que trabalha as aulas de literatura, trazendo maior rigor e comprometimento ao seu trabalho. Ao mesmo tempo que estimula a frequência à biblioteca, este espaço que é considerado imprescindível para o trabalho com o letramento literário, dá ao aluno a oportunidade de vivenciar a literatura entrando em contato com uma diversidade de obras. Conforme Cosson (2020, p 179),

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária.

A partir dos pressupostos do autor, compreendemos a competência literária como “o domínio das regras da comunicação literária” (op. cit., p. 182) que, assim como as regras de um jogo, precisamos apreender para convertermos os enunciados linguísticos e transformá-los em sentidos literários. Trata-se de uma construção pedagógica que exige paciência e persistência e que muitos dos Professores entrevistados buscam alcançar, como na fala de P7, que revela a compreensão que possui dos vazios do texto. Assim ela explica: “*as informações implícitas e explícitas, tento auxiliá-los para que cheguem a esse ponto: o que está explícito, mas o que não está, né? O que está implícito? Tentando fazer de uma forma que eles tenham um senso crítico, que eles entendam dessa forma*”. Observamos que, ao promover a análise do texto pelos alunos, P7 realça a polifonia textual, conceito postulado por Bakhtin (1997), incentivando que o aluno encontre pistas no texto que possam levá-lo a outras vozes e conceitos presentes na obra lida, ou que possam levar à associação com outros textos. Percebemos também sua intencionalidade na construção de uma consciência sobre o texto: “*que eles tenham um senso crítico*”. Curioso o fato de a Professora revelar que nunca tinha ouvido falar em letramento literário, seja durante a sua formação acadêmica ou cursos de formação continuada, o que não a impede de trabalhar a literatura de maneira formativa, demonstrando que no texto literário há muitas veredas para serem trilhadas. Essa Professora parece compreender que, enquanto mediadora, vai auxiliando seus alunos a abrirem os caminhos do texto, uma vez que o leitor que queremos formar não deveria contentar-se com as questões fechadas que se apresentam no texto sem antes confrontá-las com as suas próprias experiências de vida, procurando relações com outros textos, não se satisfazendo apenas com a visão do escritor (CAGNETI, 2018).

Entre os sujeitos entrevistados, a grande maioria declarou trabalhar com obras de literatura infantil e juvenil em suas práticas; apenas um Professor revelou não utilizar tais obras em seu trabalho. Quando foi questionado se trabalha com a Literatura Infantil e Juvenil (LIJ), P6 afirma: “*Pensando na perspectiva do nono ano já não tanto, né? Com o nono é um pouco*

difícil trabalhar com a literatura infantil, eu já começo a pegar um pouco mais da literatura clássica brasileira mesmo... ”. Observamos, no entanto, que a maioria dos Professores sinaliza que se utiliza de obras voltadas para o público adolescente, entretanto não há, durante as entrevistas, menção a obras específicas voltadas para este público.

Entre essas estratégias citadas para o trabalho com o texto, destacamos uma delas: a resenha. Citada por P4, P6 e P11, a resenha parece figurar entre as estratégias mais significativas para o trabalho com o letramento literário. Como prática de letramento, a resenha consiste em um posicionamento de um leitor sobre determinada obra que, quando compartilhado, gera uma resposta de outro leitor, que poderá ler ou não a obra resenhada, mantendo a circulação do texto entre os demais leitores.

P4: [...] eles leem a gente trabalha, aí dependendo do livro é debate, ou se eles optam por fazer roteiro de teatro, aí eles escolhem também. Ou às vezes a gente faz também, dependendo da situação, resenha, resenha crítica...

P6: [...] porque como eu solicito depois uma resenha desses livros, já no início do ano eu explico como funciona a escrita da resenha, mostro alguns exemplos de resenhas que eu próprio escrevi. E mostro pra eles como fazer essa leitura mais analítica, mais crítica do livro pra eles poderem trabalhar na resenha.

P11: Eu fiz uma atividade por exemplo de resenha, aí eu expliquei para eles o que é uma resenha, expliquei como se faz uma resenha, uma estrutura de uma resenha [...].

P6, ao explicar a sua opção em trabalhar com a resenha, evidencia sua intenção na escolha por essa atividade: *“para estimular com que eles tenham um olhar crítico acerca da obra”*. De acordo com Cosson (2017), um circuito ideal de leitura literária seria a leitura da resenha pela turma para decidir a obra que será lida, e a partir da realização da leitura da obra, a criação de uma nova resenha, escrita ou mesmo oral para um debate. É preciso compreender que a resenha é, antes de tudo, uma combinação de apresentação e uma apreciação crítica. Normalmente é um texto iniciado por uma sinopse, ou uma síntese do conteúdo da obra original, em que se apresenta o texto que foi lido de uma maneira geral, deixando clara sua temática. Esse gênero é escrito para dar a outra pessoa uma ideia geral da obra que será lida para que possa decidir ou não pela sua leitura. Assim, tão importante quanto à elaboração da resenha, ela tem como função divulgar e manter em circulação uma determinada obra (COSSON, 2017).

Outros Professores manifestaram a necessidade de realizar o acompanhamento da leitura dos alunos como forma de garantir que os sentidos da leitura sejam compreendidos adequadamente. É possível que alunos do 9º ano possam chegar nesta etapa com certas dificuldades na compreensão do texto lido e que os Professores precisem considerar esses desafios no trabalho com o letramento literário, conforme o relato de P1 sobre sua percepção

das dificuldades dos alunos: “*porque eles vão chegando até o nono ano com um desgaste na língua portuguesa, eu não sei o que vai acontecendo com o passar do tempo, e deixa de ser atrativa a disciplina*”. Nesse sentido, esses Professores percebem a necessidade de auxiliar o aluno na compreensão daquilo que se lê:

P2: Eu sempre faço uma leitura prévia, não sei se você percebe isso mas eles têm muita dificuldade com a entonação do texto, na compreensão mesmo daquilo que eles estão lendo [...] Eles acham que é ler, ler, ler e depois o que foi que eu li? Então aí eu leio primeiro, o primeiro parágrafo, a primeira parte, depois eles vão lendo, vão continuando, e daí eu percebo que a maioria está entendendo [...]

Outro Professor que parece perceber essa dificuldade e narra suas estratégias para tentar corrigir esta possível defasagem na leitura, traz a ideia da compreensão de cada parte do texto para entender o todo:

P6: Algumas outras estratégias que utilizo é a questão deles lerem devagar, retomarem a leitura, aquela questão de tu ler um parágrafo, poxa eu não entendi [...] não vai pra frente [...] volta um pouquinho, sabe? Retoma, tenta fazer o trabalho do resumo, o trabalho da resenha, de análise, o tempo todo, constantemente [...] Não, eu não entendi esse capítulo, passou batido, fiquei distraído... retoma [...] vai com calma [...] Não é uma leitura apressada, não precisa ser um momento de pressa [...].

Compreendemos que o trabalho do Professor do Ensino Fundamental com a leitura vai além da ampliação da competência literária, essencial para o trabalho com o letramento literário, mas também se amplifica com a demanda de alunos que apresentam dificuldades na compreensão da leitura. A defasagem na compreensão do que se lê pode ainda ser resultado da falta de referências anteriores e que podem impedir a entrada no objeto lido (WERNER; CAGNETI, 2005). Depreendemos que estes Professores parecem compreender com clareza seus papéis como formadores de leitores e concentram-se em atividades de base como o acompanhamento da leitura do aluno, tentando garantir-lhes o entendimento dos textos, trazendo-lhes um sentimento de pertencimento à comunidade leitora. As falas desses Professores demonstram a complexidade que envolve seus trabalhos na formação do leitor.

Dessa forma, compreendemos que ler é uma atividade complexa que, de acordo com Soares (2012), abrange desde as habilidades de traduzir em sons as sílabas sem sentidos até habilidades cognitivas e metacognitivas. Inclui-se entre elas as habilidades de captar significados e interpretar sequências de ideias ou eventos, realizar analogias e comparações, compreender a linguagem figurada e ainda fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, construindo significados ao combinar conhecimentos prévios e informações textuais. E ainda

“de refletir sobre o significado do que foi lido tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo” (op. cit. p.69).

As formas que alguns Professores promovem o encontro do leitor com o texto merecem nossa atenção e levam-nos a considerar como este momento pode influenciar o leitor na sua relação com o livro e com o ato de ler. Conforme relata P10: “*as minhas atividades são sempre em cima, [...] que a gente leu, às vezes é um poema, às vezes pode: ser um conto, pode ser uma crônica, às vezes é só o fragmento de uma literatura mesmo...*” (grifo nosso). Também P7 escolheu utilizar-se de trechos de obras literárias em suas práticas:

P7: São várias coisas que eu vou trabalhando dessa forma, através de fragmentos, fragmentos da literatura. Porque pegar um livro e pedir para eles lerem, alguns leem, outros não leem [...] Então geralmente pega um tema, e pega um fragmento, um capítulo, meio capítulo e trabalha em cima daquilo e vai lendo o que ele quis dizer com aquela frase: Ah, isso tá dizendo isso... mas será que é isso mesmo que ele quis dizer? Aí a gente lê um pouquinho mais pra frente [...].

Quando consultamos um dicionário para examinar o significado da palavra “fragmento”¹⁰, citado por P7 reiteradamente, encontramos: “*Partes de um objeto que foi desfeito, quebrado; pedaços*”. Essa definição causa-nos certa preocupação. Talvez a leitura de fragmentos do texto literário se pareça com um convite para visitarmos uma galeria de arte, mas somos avisados que somente clientes especiais podem ver os quadros de forma completa. Os demais visitantes verão os quadros cobertos por um pano que só mostram um pequeno pedaço das telas. Uma experiência frustrante, sem dúvida! Se ensinar a ler literatura literária é capacitar o aluno para que possa interagir com os textos, quando o estudante lê apenas uma pequena parte de uma obra literária, não tem a oportunidade de usufruir da experiência estética que a literatura oferece, pois ler apenas fragmentos pode não nos conectar com a mensagem do autor. Nesse sentido, Soares (2012) alerta para a errônea escolarização dos textos literários que, por serem lidos de maneira fracionada, pode levar o aluno a ter uma ideia equivocada do que é um texto, abalando os conceitos que o aluno tem de uma narrativa. Além, é claro, de como no exemplo da galeria, privar o leitor de uma experiência artística completa.

Outra postura que também observamos é a do Professor que, durante suas aulas de leitura, procura estabelecer um clima de confiança visando o contato do aluno com as obras literárias. De acordo com o docente:

P6: A aula de leitura é uma aula que eu não forço a barra com eles, se eu vejo que tem alguém mexendo no celular, por exemplo, não quer ler [...] eu não vou ficar do lado: “tu tem que ler, tu tem que ler” [...] não vou ficar forçando

¹⁰Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fragmento/>. Acesso em: 28 jun 2021.

a barra [...] Se ele acredita que vai conseguir no tempo dele, ler em casa, que naquela aula ele vai usar o tempo pra ele [...].

De acordo com o posicionamento do Professor, durante as aulas dedicadas à leitura, ele manifesta não querer forçar o estudante para que leia. Antes, pretende respeitar o tempo de cada um, considerando-se que forçar a leitura poderia mesmo fazer com que este aluno associe o ato de ler com uma tarefa escolar desagradável. Esta parece uma postura adequada quando visamos a conversão do aluno em leitor e precisamos estabelecer um clima de confiança, mesmo que o uso do celular em sala de aula sem um propósito pedagógico não pareça ser recomendável. Entre tantos modos de conquistar o leitor, Andruetto (2017, p. 130) nos ensina que “[...] não existe uma receita acerca de como converter em leitor, por isso não há um caminho único para fazer de uma criança, de um jovem, de um aluno de um filho, um leitor”.

Outros Professores, ao responderem as perguntas da entrevista, relataram de que forma o texto literário aparece em suas práticas:

P9: [...] eu costumo trabalhar muito não só o texto, mas em cima do texto a parte gramatical. Eu pratico muito essa questão, mas assim pra te dizer um trabalho específico agora... Podia ser um texto onde eles trabalham a interpretação e a questão gramatical.

P10: Eu aprendi a ensinar a língua portuguesa em cima de textos, a gramática é dentro do texto, a produção textual é em cima de textos, compreensão e interpretação, em cima de textos, gêneros textuais em cima de textos, esses textos norteiam todo o meu planejamento, ele é o norte do meu planejamento. O texto literário, ele é o norte do meu planejamento.

Ao descrever como organizam suas práticas, esses Professores expõem seus modos de trabalhar com o texto literário. P9 não conseguiu recordar de nenhuma atividade especial, mas parece estar certa de que as questões gramaticais estarão coladas ao texto literário. Por sua vez, ao tornar o texto literário como norteador de todo o seu planejamento, P10 também utiliza o texto literário para atividades gramaticais, correndo o risco de desfigurar o texto literário quando abordado pelos princípios de funcionamento da língua, por exemplo, desvinculando-o da experiência estética. De acordo com Lajolo (1993, p. 53) está ao alcance do Professor “assumir com os alunos, perante o texto, uma perspectiva que o violente o menos possível. Uma perspectiva que respeite sua natureza específica de texto, qual seja, o constituir ponto de encontro entre autor e leitor.” Dessa forma, ao utilizar-se do texto literário para fins gramaticais, essas Professoras podem passar uma mensagem ao aluno de que a literatura está associada a exercícios escolares, e o aluno por sua vez, passa a relacionar a leitura com atividades escolares, diminuindo as chances desse leitor interessar-se pela literatura fora da escola. É preciso que o contato aluno/texto seja também uma experiência prazerosa.

Vejamos ainda o posicionamento divergente de outra Professora, que opina sobre o uso do texto literário em sala de aula:

P5: O maior pecado que um professor de língua portuguesa pode fazer com os textos literários é usar o texto literário pra ensinar gramática. Eu acho que isso é um verdadeiro pecado [...] Você deixar de valorizar a leitura, a interpretação, o aprendizado do pensar, o aprendizado do criticar [...] é você simplesmente causar um adultério (sic). De pegar um texto literário pra ensinar verbo, pra ensinar preposição eu acho que isso é totalmente fora e isso eu não faço e fico doente se vejo o professor fazer.

Percebemos que a compreensão de P5, diferente de P9 e P10, parece ir ao encontro da valorização da literatura em sala de aula. A Professora, que declarou ter mais de 15 anos de carreira, parece ter clareza em suas práticas do lugar que o texto literário deve exercer em sala de aula. Esta fala é legitimada pelas reflexões de Lajolo (1993, p. 52) ao observar que

o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura.

A autora nos esclarece que em diversas situações escolares, o texto pode ser um intermediário de aprendizagens diversas que não privilegiam o encontro leitor/texto e sua multiplicidade de sentidos. Com um número quase infinito de textos não literários que podem ser usados em práticas diversas, a Professora P5 parece reservar o lugar do texto literário para experiências mais significativas, conforme suas palavras, com “*o aprendizado do pensar, o aprendizado do criticar*”.

No esforço em apresentar obras que podem colaborar na formação do capital cultural do aluno, o Professor pode ainda encontrar certa relutância por parte desse resistente leitor. Os Professores P6 e P7 relembram ocasiões em que levaram textos ligados ao cânone literário para suas turmas de 9º ano:

P6: Por mais que sejam importantes é difícil de fato eles conseguirem ter prazer com Machado de Assis, que é um livro incrível mas é um pouco complicado a gente conseguir instigar eles, principalmente pela geração, pelos gostos que eles têm ultimamente [...].

P7: Eu lembro que uma vez eu levei ‘Romeu e Julieta’ e eles achavam que sabiam tudo de Romeu e Julieta e não queriam fazer porque já sabiam daquela história [...] então é muito complicado você chamar a atenção do aluno trazendo principalmente da literatura mais antiga, trazendo pro contexto deles, né?

Parece que os alunos apresentam certa resistência a esses textos mais antigos, fato que pode ter desencorajado esses Professores para novas tentativas de leitura dos textos clássicos.

P6 parece compreender que obras como a de Machado de Assis são essenciais para a construção do capital cultural dos nossos alunos, embora reflita sobre a dificuldade de aproximação dos mais jovens com essas leituras. Por sua vez, compreendemos que P7 narra uma experiência pedagógica que a frustrou, uma vez que ela não pode ser concretizada. *Romeu e Julieta*, um clássico da literatura universal, trata de uma história amplamente explorada pelo cinema, teatro e televisão, trazendo ao aluno uma sensação de já conhecer a obra. É claro que a proposta da Professora era apresentar a tragédia shakespeariana como texto, explorando as experiências estéticas da história, mas certas dificuldades podem comprometer o andamento da prática. Inicialmente, parece que os alunos não se identificam com textos mais antigos, seja pela falta de aproximação com os temas ou pela linguagem mais rebuscada, ocorrendo assim um estreitamento do espaço para essas obras clássicas. Assim, Cosson (2017, p. 15) esclarece:

No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leitura que são próprios da literatura.

É preciso que tenhamos o entendimento que as obras clássicas têm um papel essencial a cumprir em sala de aula. Segundo o autor, os indícios que levam à diminuição da leitura desses textos e o distanciamento dos jovens no contato com essas obras, podem estar relacionados à falta de recursos metodológicos adequados, levando alguns Professores a ceder à pressão dos alunos e, conseqüentemente, substituir o espaço dessas obras de grande valor cultural por outras mais contemporâneas e atraentes aos jovens. Ainda conforme Andruetto (2017, p.88), “a escola precisa garantir a presença de determinados livros e ajudar sua leitura no contexto, reconhecê-los como introduzidos numa tradição, imersos num sistema literário, no marco de uma cultura e de uma língua”. É possível ainda que estas experiências possam levar os Professores a uma reflexão sobre suas práticas e quem sabe possam apontar novos caminhos a futuras tentativas para aproximar o jovem dos cânones literários.

4.3 Intencionalidade docente: o olhar do Professor na escolha das práticas de leitura

A intenção das estratégias é conseguir que eles realmente se interessem em ler e descobrir, aprender a importância da leitura, da literatura. [...] esse é o objetivo: fazer com que o aluno se interesse e consiga interpretar a mensagem que cada história passa (P12).

Todas as decisões que nos movem diariamente são pensadas para melhor atingirmos nossos objetivos. Ao agirmos com um determinado propósito, fazemos isso de maneira consciente e assim também é no ambiente escolar. Toda ação docente possui uma intencionalidade pedagógica e isso nos mostra que nossas ações são sempre pautadas por nossas intenções quando, por exemplo, selecionamos um texto para a leitura, quando propomos um debate ou escolhemos este ou aquele autor para apresentar à turma.

Ao considerarmos o ato de ensinar e aprender, observamos que para além do planejamento docente, o Professor tem intenções que busca contemplar, uma vez que é parte da intencionalidade docente selecionar preliminarmente quais aprendizagens pretende estimular. Comprendemos, assim, que toda prática pedagógica está permeada pela intencionalidade docente.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2017, p. 16) reforçam que:

[...] a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.

A intencionalidade caracteriza-se, assim, uma exigência pela qual o processo educativo se fundamenta. Vejamos a posição da BNCC, quando se refere à intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas para a Educação Infantil:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica (BNCC, 2017, p. 39).

Mesmo que este documento norteador não se dirija às outras etapas de ensino, parece interessante considerarmos essa definição, pois a intencionalidade pedagógica no processo de aprendizagem, assim como em nossa vida cotidiana, está presente nas práticas dos professores de todas as etapas. No ambiente escolar, ela faz parte de cada ação docente, desde o planejamento, das estratégias de ensino e até mesmo na relação firmada com o aluno.

É preciso que o Professor esteja atento ao processo educacional e proponha atividades com propósitos bem definidos, assim como aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina, que traz em seu texto:

A organização do conhecimento, independente da forma, precisa ter intencionalidade para sua produção/apropriação, considerando o entrelaçamento entre o tempo de vida do sujeito (crianças, adolescentes,

jovens, adultos e idosos) e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

Essas orientações nos alertam sobre a inadequação de práticas pedagógicas sem intencionalidade claramente definida. Ações com a leitura sem um objetivo e tratadas com desleixo podem ser desestimulantes se passarem ao aluno a percepção de um momento para “preencher” as horas da aula ou para manter os alunos em silêncio. Escolas que ainda tenham uma visão da leitura que se faz somente para cumprir currículos, quando ler por ler é a regra ou como alguns docentes podem justificar: “contanto que meu aluno leia, está bom!”, são atitudes que não parecem condizentes com a ideia de um trabalho com a leitura da maneira que desejamos, ou seja, uma escola que promova ações para a leitura formativa dos textos literários.

Durante as entrevistas, procuramos perceber os motivos que levaram os Professores a escolher determinadas práticas, de acordo com o que revelaram em seus depoimentos. Duas perguntas do roteiro de entrevista questionaram as intenções docentes, como a pergunta de número seis: No momento da escolha dos textos de literatura infantil e juvenil, o que você leva em consideração? E a pergunta de número sete: Qual a sua intenção ao escolher determinadas estratégias para aplicá-las em sala? Ao relatarem suas intenções no trabalho com a leitura literária, os Professores revelaram seus propósitos e que muito nos dizem sobre suas crenças, ideologias e visões particulares de mundo. A Professora P2, entre outros entrevistados, reconhece o aluno como ponto de partida para o processo educativo. Assim ela relata:

(P2) Eu levo em consideração as coisas que eles se identificam. Então eu sempre pergunto o que eles gostam de assistir, o que eles gostam de jogar, o que eles gostam de ouvir... e aí eu percebo que eles gostam muito de, principalmente o nono ano, eles gostam muito de contos de terror [...]

Assim como P2 declara levar em conta os gostos pessoais dos estudantes, 83% dos professores entrevistados também declararam considerar o universo do aluno como ponto de partida para promover suas práticas. Nesse sentido, estes Professores propõem compreendermos o repertório dos alunos, seus livros preferidos, suas músicas, suas séries de TV prediletas, como forma de aproximação ao universo do aluno, assim como conta P3: *Eu levo em consideração o que está mais próximo da realidade do meu aluno. O que é mais atual, o que eles estão mais familiarizados.* Parece claro que este esforço em compreender os gostos pessoais dos alunos se configura como uma estratégia que tem por objetivo envolver o aluno em leituras mais significativas.

(P3) Eu levo em consideração o que está mais próximo da realidade do meu aluno. O que é mais atual, **o que eles estão mais familiarizados.** Até para eu ter um retorno. Eu não posso levar uma linguagem mais rebuscada porque eles não vão compreender (grifo nosso).

Observamos que P3 também corrobora com a ideia de considerar o repertório do aluno como estratégia: *“Eu levo em consideração o que está mais próximo da realidade do meu aluno. O que é mais atual, o que eles estão mais familiarizados”*. P3 justifica seu intento em aproximar o aluno de leituras que podem ter maior aceitação por parte dos leitores, visto que conquistar o interesse do aluno para a leitura parece um desafio para todas as etapas do trabalho do Professor de leitura. Mas, vejamos que ao afirmar: *“Eu não posso levar uma linguagem mais rebuscada, porque eles não vão compreender”*, P3 nos passa uma ideia equivocada de ensino da literatura, uma ideia de estagnação com este processo. Um dos papéis do agente de letramento literário é ampliar a competência literária do aluno. Com sua afirmação, P3 demonstra desconsiderar esta importante perspectiva do trabalho com o letramento literário em apresentar textos progressivamente mais complexos.

De acordo com Cosson (2020), quando se refere à construção da competência literária, é possível construir, com a ajuda do Professor, um conjunto de preceitos em que seja possível ao aluno reconhecer a multiplicidade de sentidos presentes nos textos com mais convicção e autonomia. Essa competência é adquirida pouco a pouco através de experiências adquiridas em cada leitura e que chamamos de competência literária e tem no Professor um condutor nesse processo. A afirmação de P3 nos faz refletir, pois cabe ao Professor de leitura, como forma de construir a competência literária de seus alunos, apresentar textos de complexidades variadas, como afirma Andruetto (2017, p. 92), referindo-se ao trabalho com a leitura: *“necessitamos de mestres e professores que valorizem a importância de introduzir nos novos leitores a dificuldade, docentes capazes de construir um leitor a quem não seja igual este ou aquele livro”*.

Neste sentido de conhecermos o repertório sociocultural do aluno e como forma de aproximação de seus gostos, também alguns Professores relataram que suas motivações se revelam na necessidade de construir o perfil da turma para uma condução sua mais assertiva, como podemos observar nestas falas:

(P5) Depois de **conhecer a minha turma**, (uma turma é diferente da outra) a gente vai estudando os alunos e vai vendo o que apetece cada turma.

(P6) [...] eu tento **traçar a mentalidade da turma**, eu faço uma dinâmica com eles, eu coloco no quadro: séries, filmes, livros, jogos, hobbies (grifo nosso).

Traçar um diagnóstico do perfil da turma parece um importante indicador para a escolha de leituras, de acordo com 40% dos Professores. O reconhecimento do perfil da turma parece representar uma importante etapa no trabalho com a literatura. Ele seguramente traz ao mediador pistas importantes sobre os gostos dos leitores, que possibilitarão ao Professor maior

segurança para selecionar textos, filmes, livros que servem de apoio nas atividades que visam o letramento literário. Cosson (2020, p. 204) observa que:

As formas de se traçar um perfil de leitor são variadas, a exemplo de questionários, entrevistas, grupos focais, testes e listas de obras lidas, para mencionar aquelas consideradas mais objetivas e imediatas, ao lado de jogos e dinâmicas, que podem ser consideradas menos precisas, mas que possuem a vantagem de envolver o leitor diretamente no processo.

Já P1, única Professora do conjunto com Mestrado e que declarou conhecer o Letramento Literário, sugere traçar um diagnóstico cujo propósito é demonstrar o nível de leitura dos alunos:

(P1) Primeiro, eu percebo assim... qual **o nível de leitura da minha turma?** Isso é algo que eu faço, um diagnóstico que eu faço já nas primeiras aulas do ano, eu faço um questionário, uma brincadeira que eu já consiga ter um perfil da turma (grifo nosso).

Quando conhecemos o nível de leitura do aluno, é possível indicarmos obras mais condizentes e, dessa forma, podemos fazer do encontro entre leitor e texto, um momento mais prazeroso e eficaz. Cosson (2020) propõe, a partir destes diagnósticos, estabelecermos o nível de competência literária dos nossos alunos. Assim como P1 afirma ter como prática medir o nível de leitura de seus alunos, Cosson nos orienta a realizarmos este diagnóstico como forma de determinarmos um ponto de partida pelo qual devemos iniciar nosso trabalho com a leitura e, nesse sentido, pode-se definir com mais segurança o ponto de chegada, para o qual conduziremos nosso aluno até atingi-lo. Essa ampliação da competência literária parece definir um objetivo fundamental do trabalho com o letramento literário.

Outro ponto importante que se percebe na fala dos entrevistados é sua intencionalidade ao permitir que o aluno escolha as suas leituras, conforme as falas desses Professores:

P4 Daí, **dar liberdade também para eles escolherem**, porque tem uns que gostam de alguns assuntos que só nessa idade pra gostarem, (risos) [...] mas tem que entrar na onda deles [...] né?

P8 Que eles possam numa coletânea de contos **escolher aquele que eles gostam mais** e a partir disso fazer os trabalhos.

P12 **Coloco para o grupo o que eles querem ler para trabalhar** (grifo nosso).

Parece interessante observar essa independência que o Professor confia ao aluno ao propor que escolham suas leituras. De fato, a escola enquanto espaço de circulação de saberes e importante agência de letramento, deve empenhar-se na formação de leitores críticos e

autônomos, que sejam capazes de buscar suas leituras de acordo com suas necessidades; afinal, buscamos que o aluno continue a interessar-se pelos livros também depois de deixarem a escola.

Entretanto, façamos uma reflexão sobre as propostas dos Professores que transcrevemos acima. É preciso reafirmar que a leitura por prazer, aquela que fazemos sem o compromisso com o aprendizado, embora sempre aprendamos um pouco a cada livro lido, deve ter seu espaço garantido na escola. No entanto, nosso maior compromisso é com a leitura formativa ou a *leitura por fruição*, como nomeou Barthes (2010). Nesse sentido, P4 relata que costuma depositar no aluno a responsabilidade pela escolha de obras literárias para compor sua aula. Em alguns momentos de sua entrevista ela reitera a liberdade que concede para a escolha de obras, ao relatar: “*eu deixo eles escolherem o que eles querem...*”. Vejamos que o aluno deva pôr em prática também sua autonomia na escolha das obras. No entanto, quando essa prática se torna um padrão nas aulas, a Professora perde a oportunidade de trabalhar a leitura de maneira formativa, em nome da liberdade de escolha do aluno, promovendo momentos de leitura recreativa. Ao envolver a predileção do aluno sem um objetivo, além da mera liberdade, as atividades de leitura parecem não ter um compromisso com o estudo do texto literário. Quando revela suas intenções ao colocar o gosto do aluno como centro do seu processo de ensino, P4 afirma: *Aí assim, eu dou bastante liberdade pra eles*. Dessa forma, parece configurar que esta prática não trará tantos ganhos ao aluno quando pensamos em um trabalho sistemático com o letramento literário.

P8 também declara “*Que eles possam, numa coletânea de contos, escolher aquele que eles gostam mais e a partir disso fazer os trabalhos*”. Enquanto P12 relata: “*Coloco para o grupo o que eles querem ler para trabalhar*”. Observamos que neste cenário, ainda em nome da liberdade de escolha, também P8 e P12 relatam que configuram suas atividades de acordo com que os alunos escolheram para ler. Podemos inferir que, quando deixamos cada estudante escolher sua leitura, não podemos ter um controle maior sobre os nossos objetivos seguintes, pois supõe-se que não lemos as obras escolhidas pelos alunos e assim trabalhar de maneira formativa parece um pouco mais difícil.

Vejamos a experiência de P5 que nos relata uma de suas práticas de leitura programada com uma turma de 9º ano. De acordo com a Professora, esta não revelou-se uma prática tão exitosa, porém: “*Foi uma experiência pra mim, uma lição que eu levei, eu não vou dizer que foi frustrante, mas foi uma experiência que me ensinou*”. De acordo com a Professora:

P5: Os alunos iam à biblioteca e pegavam muito ‘aqueles livros’, ‘daquele autor’. Era uma moda, era um modismo. E eu fui, digamos, eu errei nesse sentido, mas eu fui movida pela procura dos alunos... Por que os alunos estão lendo tanto esse autor?

A experiente Professora, com mais de 35 anos de carreira, relata este episódio que considerou um erro de estratégia: “*eu errei nesse sentido, mas eu fui movida pela procura dos alunos*”[...] Ela prossegue:

P5: Quando nós terminamos de ler o livro do famoso autor que todos procuravam, um aluno meu, isso já era mais final de ano, um aluno, ele que já tinha estudado conosco desde o começo do ano, já tínhamos estudado os autores, outras obras, ele levantou e disse assim pra mim: “Professora, eu tenho uma crítica”, aí eu disse assim, pode falar... [...] “esse livro não passa de entretenimento... Nós lemos tantas páginas e não nos trouxe nada, nada, nem um conhecimento a mais... puro entretenimento!” falou assim pra mim.

Compreendemos que, ao permitir aos seus alunos que escolhessem sua leitura, estes priorizaram uma leitura enquanto fonte de entretenimento. Talvez a Professora, habituada ao trabalho com a literatura formativa, foi surpreendida pelo comentário perspicaz do aluno, que percebeu naquela obra uma leitura mais confortável de ler e menos comprometida com o aprendizado: “*esse livro não passa de entretenimento*”. Seu relato nos faz pensar mais uma vez no papel do Professor de Língua Portuguesa enquanto promotor de leitura e como nossa intencionalidade em ampliar a competência literária do nosso aluno está diretamente ligada à qualidade das obras consumidas pelos estudantes. Este relato pode ainda indicar que as bibliotecas das escolas da rede estadual dividem suas prateleiras com livros legitimados pela cultura de massa, mais comprometidos com o lazer, e que exigem atenção dos Professores de leitura.

Entre o conjunto dos Professores entrevistados, 83% responderam que suas intenções, ao escolherem determinadas práticas para o trabalho com a leitura, estão ancoradas em ações para a formação do leitor. Assim, como respondeu P12:

P12: A intenção das estratégias é conseguir que eles realmente se interessem em ler e descobrir, aprender a importância da leitura, da literatura [...] esse é o objetivo: fazer com que o aluno se interesse e consiga interpretar a mensagem que cada história passa.

P12, assim como os outros Professores do conjunto, traz em seu discurso elementos que nos fazem perceber uma intenção de direcionar o trabalho com a leitura em um compromisso com a formação leitora. Percebemos, assim, a consciência de que o trabalho com a leitura literária precisa ser feito como nos ensina Cagneti (2018, p. 33), a “ler de forma mais ampla e consciente”. Vejamos ainda as intenções de P8:

P8: É a nossa intenção: eu procuro sempre fazer com que o aluno perceba aquilo que não está na linha, que está nas entrelinhas. Para que ele perceba qual foi a intenção do autor. Claro que para o 9º ano é uma tarefa bem complicada, não é fácil...porque muitas vezes eles não têm maturidade para

chegar a esse caminho sozinho, então a gente tem que ir induzindo, até que eles percebam, né? [...].

Esta Professora parece compreender o papel do agente de letramento como condutor das atividades com o texto: “eles não têm maturidade para chegar a esse caminho sozinho, então a gente tem que ir induzindo”. Ao descrever seus propósitos, a Professora revela sua consciência que o trabalho com o texto tem no professor um importante ator neste processo, pois é ele quem auxilia o leitor, em suas palavras, a “*fazer com que o aluno perceba aquilo que não está na linha, que está nas entrelinhas*”, ou seja, a descobrir os vazios do texto deixados pelo autor. Compreendemos seu compromisso com a leitura formativa e seu posicionamento como condutora nesse importante processo.

Os demais Professores entrevistados (16%) não mencionaram em seus propósitos que priorizam atividades envolvendo a análise do texto. Estes Professores revelaram outras intenções com a leitura, como P9 que, após ser questionado sobre suas intenções ao escolher determinadas práticas pedagógicas, cita: “*eu sigo uma linha mais tradicional que é pegar um texto com palavras mais difíceis, que eles não têm muito conhecimento, pra eles poderem ampliar o vocabulário [...] Eu acho que esse é um objetivo bem legal, sabe*”? Por sua vez, P11 também faz suas considerações sobre o ensino da literatura em suas aulas, sem mencionar que realiza um trabalho de mediação com o texto: “*eu tenho como maior objetivo que eles aprendam o conteúdo e que isso sirva pra vida deles. Que eles levem pra vida deles...*”. Ficamos com as palavras de Cagneti (2018, p. 47)

[...] fica o convite para mediadores de leitura, junto a leitores de diferentes faixas etárias, graus de escolaridade, classes sociais, crenças religiosas e culturais, no sentido de incentivar o ato de ler em toda a sua complexidade, levando esses leitores a pensarem sobre si mesmos e o outro, sobre o mundo e sua história, sobre o homem e suas descobertas e repetições, enxergando seu deslocar-se da rotina cotidiana, ao chegar a conclusões próprias, diante de um emaranhado de posturas sobre uma mesma ideia.

A partir das observações de Cagneti, ao pontuar os múltiplos aspectos que envolvem o ensino da literatura, percebemos nos Professores P9 e P11, a busca por objetivos mais simplificados que, embora encontrem consonância com o ensino da literatura, como a ampliação do vocabulário por exemplo, não condizem com o ensino da literatura como uma ferramenta para a ampliação de visão do mundo. Esta Professora parece não considerar ou desconhecer estratégias que poderiam potencializar o ensino da literatura, como o letramento literário. Nesse contexto, Chakur (2000) coloca que uma visão reduzida sobre a abordagem com o texto pode caracterizar a necessidade de atualização dos conteúdos através da formação continuada, podendo até mesmo suprir as deficiências da formação inicial.

De acordo com Andruetto (2017, p. 127), ao deter-se sobre a tarefa de formação leitora, “precisamos fortalecer os professores, aproximá-los dos livros, fornecer a eles tempo de encontro com livros e capacitação, facilitar-lhes um pouco a imensa tarefa que depositamos em suas mãos”. Por sua vez, P11, demonstra uma visão romantizada da literatura e parece não ter encontrado objetivos mais consistentes para seu trabalho. É preciso que o Professor tenha clareza sobre seu processo de ensino para assim delimitar com mais segurança os objetivos, embora seria impreciso um julgamento sem considerarmos sua formação acadêmica e as condições docentes de cada profissional para o exercício do seu trabalho.

4.4 Dificuldades docentes no trabalho com a leitura

[...] então tem essa dificuldade do aluno chegar ao 9º ano e sem gosto de estudar, sem o saber o porquê ele está ali, ‘eu tô ali porque eu preciso, que meus pais mandam, não posso ficar em casa porque o conselho tutelar vai lá em casa’. É o que eu escuto às vezes [...] (P1).

Nesta última abordagem, procuramos nos relatos orais dos entrevistados, conhecer quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu trabalho com a formação do leitor. Entre os desafios que comumente conhecemos, como o esforço em conquistar o resistente leitor, importa-nos conhecer o que os Professores da rede estadual têm a nos dizer sobre os obstáculos encontrados em sua rotina no trabalho com o texto.

Em meio ao desafio que é a formação leitora, missão esta que foi delegada quase exclusivamente ao Professor de Língua Portuguesa, o docente enfrenta importantes limitações se considerarmos as condições de ensino nem sempre favoráveis e as deficiências na qualificação profissional. Conforme Gatti (2016, p. 167), ao refletir sobre esse cenário:

Quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, podemos dizer que, na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória. Há estados ou municípios onde se colocam diferenciais nestes salários, ainda assim, são muito pequenos e alteram muito pouco sua condição de remuneração. Isto acumula desestímulo [...].

Assim como aborda a autora, os desafios enfrentados pelos Professores ultrapassam aqueles já encontrados em sala de aula e revelam condições de trabalho pouco atrativas, que implicam, além de refletir no desempenho do Professor, a desvalorização da profissão docente. São tão variadas as questões problemáticas do fazer docente que fazem da carreira do Professor ser um desafio por ela própria.

Podemos observar que quando o Professor inicia seu trabalho com uma turma de 9º ano, sua expectativa é que enfrentará obstáculos condizentes com aquela etapa de escolaridade. Percebe-se, no entanto, que certos desafios podem surpreender e exigir do Professor ações pedagógicas que não estavam inicialmente programadas. Muitos desses problemas enfrentados envolvem, por exemplo, a própria inabilidade do aluno com a leitura. Mesmo em estudantes que chegam ao 9º ano, a falta de compreensão apresenta-se como um obstáculo ao trabalho com a leitura e pode comprometer a capacidade de reflexão sobre o texto. Vejamos a opinião de P1, quando se deparou com esses problemas:

P1: Então eu percebo que [...] para os alunos não se aprofundarem, não se deleitarem com a literatura é por não ter fluência. E nessa de ter ou não ter fluência de leitura, não ter compreensão do que está lendo, falta de conhecimento, de vocabulário... E aí, isso é um dos entraves, uma das dificuldades que eu percebo.

Esta Professora, ao perceber a defasagem na leitura, relaciona essa deficiência à falta de fluência leitora do aluno, que pode ser compreendida como um conjunto de habilidade que nos permite realizar uma leitura sem dificuldades ou obstáculos. De acordo com o Glossário Ceale, a partir da definição de Ribeiro sobre *fluência leitora*¹¹, “quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a decodificação, para pensar no sentido do que lê, maior sua possibilidade de desenvolver *fluência de leitura*”. Ainda nesse sentido, P1 observa que essa dificuldade na leitura pode estar relacionada às etapas anteriores de escolarização quando diz: “*porque eles vão chegando até o nono ano com um desgaste na língua portuguesa [...]*”.

Neste ponto, cabe-nos pontuar a percepção da Professora P8, quando reflete sobre o cenário ideal para a aprendizagem dos seus alunos:

P8 É um trabalho de formiguinha. Não adianta fazer um trabalho com o 7º, 8º, 9º se lá traz não teve o início. Então eu acho que o que dá resultado é começar de pequeno, incentivando aos poucos fazendo com que esse aluno perceba a importância da leitura [...].

Dessa forma, P8 compreende a importância de um trabalho sistemático e contínuo com a leitura, que acompanhe o aluno em seu percurso formativo, para que ele chegue ao fim do Ensino Fundamental com níveis suficientes de leitura. A partir do entendimento desses

¹¹Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em 19 out. 2021.

Professores sobre os desafios com a leitura, revela-se a complexidade desse processo, visto que o enfrentamento desses desafios é mais amplo, pois demanda reflexão sobre políticas públicas mais eficientes que apoiem a escola e a superação dessas defasagens.

Do conjunto de Professores entrevistados, 66% nomearam o desinteresse do aluno para a leitura como um fator preocupante para o trabalho com a literatura. Vejamos algumas dessas falas:

P1: a maior dificuldade pra mim, a limitação de trabalhar com a literatura é a resistência do aluno, **é a resistência deles em dizer: eu não gosto de ler**, eu não quero ler, eu não tenho tempo, enfim [...] essas desculpas meio que fajutas, né? [...].

P8: [...] a dificuldade que o jovem tem de ler, né? Hoje ele só quer ler textos curtos, **na verdade ele não quer ler**, mas quando lê a primeira coisa que ele faz é ver a quantidade de páginas que tem no livro e se tem figurinhas no livro.

P9: [...] pra mim **isso é um desafio: você conseguir fazer com que o aluno leia uma obra** (grifo nossos)

Reconhecemos que essas constatações parecem fazer parte da rotina dos Professores de leitura. Realmente, percebemos que o aluno chega ao 9º ano com a ideia pré-concebida que ler é algo enfadonho e desmotivador, conforme P5 relata: *“Esse é um dos maiores desafios porque os nossos alunos do 9º ano, eles já têm assim na ponta da língua a palavra chato: ‘Ai que chato!’”*. Assim, esse é um desafio constante que vem instigando nossos Professores a pensar estratégias que aproximem o livro do aluno.

Quando refletimos sobre as causas que podem afastar nosso leitor, podemos considerar a utilização de estratégias que não contemplam os interesses do aluno e desconsideram seus gostos e interesses pessoais, servindo apenas aos objetivos do Professor. Dessa forma, o estudante acaba considerando a leitura uma atividade obrigatória, quando a leitura é escolhida pelo Professor e tem os sentidos do texto revelados por ele, como se ele tivesse a palavra final sobre o que foi lido, tolhendo a criticidade e autonomia do aluno. Sendo assim, o ato de ler “perde sua função essencial de provocar efeitos de sentidos no aluno-leitor, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja finalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2010, p.18).

Vejamos a proposta de P2 ao enfrentar o desinteresse de seu aluno. Sua estratégia é: *“Mostrar que têm livros para todos os gêneros, todas as áreas... porque às vezes o aluno fala assim ‘eu só gosto de futebol, eu não gosto de ler’... aí eu vou lá e levo um livro sobre futebol, sabe? Tem né?”*. Esta parece ser uma importante estratégia de P2 para diminuir a distância entre o leitor e o livro, pois considerou o universo do aluno, ao mesmo tempo que traz sentido ao ato

de ler, quando apresenta ao estudante uma obra cujo tema está entre seus principais interesses, dando significação para aquela leitura. Bamberger (2010, p. 70) parece corroborar com a estratégia dessa Professora quando ressalta que a leitura formativa “só será realidade se o indivíduo sentir que vale a pena; no caso em questão, se ele se der conta do que a leitura poderá fazer pelos seus interesses pessoais, profissionais e sociais”.

Outro Professor que inicia seu relato sobre as dificuldades no trabalho, também aponta o desinteresse dos estudantes. Entretanto, P6 traz ainda em seu discurso sua condição de Professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) e reflete como as circunstâncias de seu contrato podem afetar inclusive o desenvolvimento do seu processo de ensino. Ele parece considerar a falta de estabilidade do ACT como um obstáculo, quando afirma:

P6 Primeiramente o que me vem à cabeça quando a gente fala de literatura em sala de aula, é o desinteresse que isso na verdade eu ainda como não sou um professor efetivo, [...] sempre que eu chego numa escola, é uma escola nova [...] então, eu chego na escola os alunos geralmente têm desinteresse pela leitura.

Este Professor ACT traz uma importante questão que, entre os entraves para o trabalho com a leitura, há o modelo de contratação do Professor temporário, que não oportuniza ao docente continuar realizando o trabalho com seus alunos nos anos seguintes, pois seus contratos anuais não garantem que permaneça na mesma escola, conforma afirma: “[...] *sempre que eu chego numa escola, é uma escola nova*”. As afirmações de P6 demonstram sua percepção sobre a falta de vínculo com aquela comunidade escolar. Em outra reflexão, a falta de estabilidade parece um obstáculo que não lhe permite “colher os frutos” das suas práticas pedagógicas. Ele assim prossegue:

P6 Eu primeiro preciso quebrar isso... Então eu vou pra escolha de vagas e eu pego uma escola que geralmente não é uma escola que eu tinha dado aula no ano passado e eu tenho que começar do zero... Começar do zero no sentido de fazer eles buscarem a leitura e tentar deixar aquela semente ali porque eu não posso ter um planejamento de longo prazo pra aquela escola. [...] o que eu quero fazer com esses alunos aqui vai ter um resultado incrível daqui a dois ou três anos!

Observamos que quando P6 diz “*eu preciso quebrar isso*” ou “*eu tenho que começar do zero*”, refere-se aos obstáculos que se configuram nos constantes recomeços que o Professor temporário precisa enfrentar a cada ano, a cada nova escola, a cada nova turma de alunos. Para este professor, seu trabalho não tem uma continuidade satisfatória pois não lhe permite projetar seus objetivos: “*eu não posso ter um planejamento de longo prazo pra aquela escola*”.

Teriam essas diferentes modalidades de contratação, entre servidores efetivos e temporários no serviço público, algum efeito no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula? De acordo com a pesquisa de Costa, Arraes e Guimarães (2015), que propõe avaliar os efeitos da estabilidade docente nas escolas públicas brasileiras, a resposta é afirmativa, pois demonstrou que quanto maior a falta de estabilidade dos Professores, menor é o desempenho dos alunos. De acordo com os pesquisadores, esse resultado estaria relacionado ao mercado de trabalho dos Professores e sua suposta competitividade, “bem como indicar que o benefício não pecuniário da estabilidade é um importante benefício na seleção de profissionais que influenciam a melhoria da qualidade de ensino” (Op. cit., p. 293). Ainda, sob o ponto de vista de Gatti (2016, p. 168),

As condições de contrato hora-aula, também tornam fragmentária a pertença de docentes a uma equipe escolar, a uma escola e à população do entorno. A não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico.

Não há o que falar na questão da capacidade profissional dos profissionais temporários da rede estadual: eles precisam ter as mesmas qualificações que os efetivos têm. O fato é que esses Professores não possuem plano de carreira que estruture sua vida profissional, que poderia trazer-lhes mais segurança na profissão. Ademais, os ACT têm maiores chances de trabalhar em mais de uma escola, gastando tempo em deslocamentos, sem criar vínculos mais estáveis com essas escolas, configurando impactos até mesmo no processo de formação do leitor competente.

Ainda sobre as percepções dos obstáculos enfrentados, estas Professoras refletem sobre o papel da família como agências de letramento no processo da construção do leitor:

P12: A dificuldade [...] eu digo que vem pela base familiar. A família que não acompanha o filho, o estudante no dia a dia, que não incentiva a leitura. Porque se você conversa com um estudante e que ele fala: “eu gosto de ler... Mas quem te incentivou a ler? Ah, porque quando eu era pequeno, a minha mãe ou meu pai lia pra mim antes de eu dormir [...]”.

De fato, as famílias podem ter um papel fundamental para a formação leitora. Observarmos que no relato de P12, há a constatação que ao crescer em um ambiente letrado, sua aluna passou a se interessar pelos livros e justifica o gostar de ler ao revelar: “*a minha mãe e meu pai liam pra mim antes de eu dormir*”. De acordo com Bamberger (2010, p. 72), “a função

dos pais como modelos é decisiva, isto é, se eles mesmos gostarem de ler, induzirão facilmente os filhos a lerem regularmente”.

A influência da família na construção do leitor parece pouco discutida, mesmo que constatemos a importância de sua participação neste processo, conforme constata P10 ao mencionar: *“nem todos os nossos alunos têm o hábito da leitura e assim eu vejo que as famílias [...] não ensinam o quanto isso é importante”*. Se a criança ou adolescente vive em um lar onde os livros fazem parte da rotina familiar, numa atmosfera favorável com pais leitores servindo de exemplo e incentivando-os à leitura, é possível que, ao chegar à escola, este seja um diferencial, visto que ler é um hábito construído socialmente e que não deveria estar delegado exclusivamente à escola.

Outro aspecto relativo às dificuldades com o trabalho para a formação leitora mencionado pelos Professores foi a utilização das bibliotecas escolares. Entre os respondentes, 50% lembraram da biblioteca como um desafio para o trabalho com a leitura e citaram o seu acervo como insuficiente ou insatisfatório aos anseios docentes:

P2. Então eu acho que esse é um desafio: tornar a biblioteca mais atrativa como um todo.

P4 Falta talvez uma biblioteca mais completa na escola, né?

P8: Olha, para ser sincera, primeiramente a disponibilidade na biblioteca porque nós não temos um acervo muito grande.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola, através do PNBE Literário, é, desde 1997, responsável pela distribuição de obras para o abastecimento das bibliotecas da rede estadual. Como já mencionado, a biblioteca escolar é, desde sempre, um instrumento essencial para o trabalho com o letramento literário e tem papel significativo na ampliação do repertório literário de alunos e Professores. Conforme Bamberger (2010, p. 76), *“uma das metas principais do ensino da leitura, portanto, é acostumar o aluno a utilizar a biblioteca”*. No entanto, o que falta a estes importantes espaços de circulação de leitura para que estes docentes a considerem, nas palavras deles, *“mais atrativa”* ou *“mais completa”*? Seria a qualidade das obras destinadas ao público infantil e juvenil, responsável pela insatisfação dos Professores? P8 parece perceber uma discrepância em relação à literatura destinadas aos alunos do 9º ano quando afirma: *“Nós temos poucos livros, nós temos muitos livros de ensino médio mas poucos livros de 6º ao 9º. Temos muitas obras infantis e ensino médio, aí o ‘meinho’ de 6º ao 9º fica um pouco defasado. Essa é uma dificuldade...”*

Ao comentar sobre este tema, P6 destoa dos outros Professores ao afirmar não encontrar grandes problemas com os títulos encontrados nas bibliotecas das escolas pelas quais passou.

Conforme relata P6, mesmo discordando dos Professores insatisfeitos, ele afirma que a biblioteca escolar poderia estar melhor preparada para que o Professor, se assim desejar, realize a leitura da mesma obra com toda sua turma, ou ao menos por um número maior de alunos: “*é difícil quando tu quer trabalhar um livro com a turma toda*”. Com a possibilidade de realizar uma atividade em que a turma leu o mesmo livro ao mesmo tempo e podendo organizar seus alunos numa comunidade leitora, o Professor pode realizar práticas pedagógicas mais alinhadas com os paradigmas do letramento literário.

O livro didático de Língua Portuguesa, por sua vez, é um instrumento que divide a opinião dos pesquisadores sobre sua colaboração na formação leitora. Amplamente distribuído nas escolas da rede estadual, eles contemplam em seu interior uma infinidade de propostas que levam em conta gêneros textuais variados. Sua finalidade em servir como instrumento de aprendizagem é legítima, mas frente aos desafios enfrentados na formação do leitor, é preciso refletirmos mais cautelosamente sobre sua utilização.

Azevedo (2004, p. 45) é decisivo quando afirma que “livros didáticos informativos têm sido muito úteis, seja na divulgação de informações, seja como um instrumento pedagógico importante, mas, certamente, não formam leitores”. Nesse sentido, enquanto instrumento de aprendizagem, o livro didático não se apresenta como um caminho exitoso para despertar o interesse pela leitura.

O problema na adoção do livro didático está no fato que muitos Professores acabam adotando este recurso como única fonte de leitura. Com seus textos fragmentados, que dividem espaço com charges, peças publicitárias e exercícios gramaticais, os livros didáticos parecem pouco colaborar para a formação do letramento literário dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos o campo das considerações finais, reiteramos a importância do compartilhamento das experiências docentes que estes Professores nos entregam em suas falas, como um importante instrumento para compreensão de suas demandas. Enquanto compromisso para a formação da consciência dos jovens da rede pública de ensino, é preciso conhecermos cada vez mais como acontecem essas aprendizagens, como forma de estabelecermos caminhos que cumpram melhor as finalidades do ensino da literatura.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa representam um recorte do conjunto de Professores de Língua Portuguesa que atuam no 9º ano nas escolas da rede estadual de Joinville (SC). Esses Professores responderam a uma entrevista semiestruturada e suas enunciações configuram a fonte principal de coleta de dados desta pesquisa. Nesse contexto, os sujeitos revelaram suas rotinas de trabalho com o texto e, também, as práticas que consideraram mais significativas para a formação do leitor.

Com o objetivo de compreendermos, a partir das vozes dos docentes, como acontecem as práticas pedagógicas dos Professores de Língua Portuguesa que promovem o letramento literário de seus estudantes, foi possível conhecermos um pouco do fazer docente desses sujeitos. Além das práticas consideradas mais pertinentes pelos Professores, ainda tivemos como objetivo conhecer as motivações dos docentes para a escolha das práticas e ainda perceber as dificuldades que tornam o trabalho do Professor de leitura um desafio. Dessa forma, os depoimentos trazem muito do olhar docente, visto que são eles quem contam sobre suas experiências e que podem estar impregnadas por seus valores pessoais e modeladas pela sua conduta ética.

A análise dos dados permitiu perceber que o texto literário tem lugar em cada uma das salas de aulas dos Professores participantes da pesquisa. Durante suas falas, todos alegaram fazer uso de textos de literatura em suas práticas. Percebemos ainda um impulso muito positivo, um empenho para o trabalho com a literatura. Dos mais jovens aos Professores que já avançaram na carreira, a grande maioria manifestou entusiasmo ao relatar suas experiências. Mesmo que algumas práticas analisadas possam configurar certa inadequação na escolarização do texto, o que nos provoca reflexões, as estratégias utilizadas são variadas e demonstram práticas abordadas sob o viés da interlocução com os textos.

Quando consideramos o trabalho com a formação do leitor e o papel do Professor neste processo, parece haver uma percepção já cristalizada entre os docentes de Língua Portuguesa quando afirmam as dificuldades encontradas para a formação do leitor. No entanto, a constatação da resistência para a leitura, relatada por 66% dos entrevistados da pesquisa como

principal obstáculo, quando declaram que seus alunos não gostam ou não querem ler, transforma o trabalho desses Professores em um desafio ainda maior que é despertar esse resistente leitor para o universo da literatura, ao mesmo tempo que se busca trabalhar a leitura formativa.

Há entre os Professores entrevistados, uma compreensão percebida durante os depoimentos, em utilizar-se de práticas em sala que possibilitam o compartilhamento de obras entre os estudantes. Dentre os relatos, 50% afirmaram que costumam promover atividades de leitura dialógica, que envolvem debates, conversas e discussões, o que se configura em um movimento muito positivo, visto que, ao compartilhar o que leu, o aluno serve-se do entendimento do outro leitor mais competente, ampliando sua compreensão. Esse fato nos dá esperança ao percebermos que o Professor compreende que a leitura literária, ao ser compartilhada, pode trazer resultados mais compensadores.

Considerando a intencionalidade uma condição pela qual o processo de ensino se estabelece, foi possível perceber uma motivação do Professor em permitir ao aluno que escolha sua leitura em nome da “liberdade”, palavra esta utilizada em alguns discursos. Ocorre que quando pensamos no trabalho com a leitura a partir do que nos ensina o letramento literário, pensamos que o texto a ser apresentado tenha sido lido anteriormente pelo Professor, para que este possa conduzir a experiência literária de seus alunos. Dessa forma, acreditamos que ler por ler não deve ser uma regra no trabalho com leitura formativa, se almejamos guiar o aluno pelos sentidos implícitos no texto. O fato é que é necessário estabelecer essa importante diferença que se dá entre a leitura que o estudante faz por lazer e a leitura formativa que se aprende na escola (COSSON, 2020c).

A utilização de fragmentos de textos literários, prática revelada por alguns Professores, demonstra que há nesta postura uma equivocada escolarização do texto, já alertada por Soares (2012) e que parece fazer parte da rotina de algumas salas de aula.

Entre os entrevistados, 83% revelaram que costumam considerar o universo do aluno e seus gostos pessoais pra buscar estratégias para a formação do leitor. Estes Professores trazem em suas falas o desejo de aproximar o aluno da leitura literária e revelam ter consciência sobre a importância de conhecer o perfil do aluno para alcançar melhores resultados. Percebemos ainda que boa parte dos Professores ainda desconhece o tema do Letramento Literário, seja por conta da sua formação inicial que não abordou o assunto, seja por conta desse importante tema ainda não ter sido trabalhado nos cursos de formação continuada.

As condições de trabalho dos Professores temporários (ACT) também foi um tema abordado e demanda atenção. Os modelos de contratação em vigência no Estado não permitem que o docente possa dar continuidade ao seu trabalho do ano anterior, criando assim uma

insegurança ao Professor e podendo causar entraves ao trabalho com a leitura se pensarmos como um processo que demanda tempo e estratégias de médio e longo prazos.

Entre as reclamações dos Professores para as dificuldades no trabalho com a literatura, as bibliotecas escolares foram consideradas inadequadas para metade dos Professores. Suas reclamações giram em torno do acervo insuficiente, o que nos causa certo espanto pois as bibliotecas são abastecidas por programas do governo federal, mas parecem não contemplar os anseios dos Professores. Seriam as obras disponíveis nas bibliotecas de menor valor literário? Seria a impossibilidade do Professor em trabalhar a mesma obra com todos os alunos a fonte dessa insatisfação?

Para o pesquisador, a oportunidade de entrevistar os Professores revelou-se um momento de muito aprendizado. Ouvir as experiências de cada docente trouxe a oportunidade de conhecer seus posicionamentos sobre a leitura, compartilhar suas experiências, suas angústias e entusiasmo. Importante refletir que o compartilhamento de experiências não costuma ser oportunizado nos momentos de formação continuada e infelizmente deixamos de contribuir e aprender com as experiências dos colegas Professores.

A importância de ouvirmos as vozes dos Professores de Língua Portuguesa destaca a necessidade de buscarmos transformações em nosso fazer docente. Encontramos, no desenvolvimento desse trabalho, a necessidade de um olhar voltado para a formação continuada docente, que atenda ao Professor, instrumentalizando-o para o ensino da literatura. Nesse contexto, recomendamos a leitura das obras do Professor Rildo Cosson - que muito vêm colaborando com a leitura formativa - pelo Professor que deseja trabalhar suas aulas de literatura por meio do letramento literário.

Pesquisas como esta, cuja temática investigou as práticas docentes dos Professores de leitura, podem servir como uma importante fonte de debates sobre a formação leitora, em especial para os Professores e os demais atores que compõem as escolas da Rede Estadual de Joinville (SC). O letramento literário é um instrumento que guia nosso aluno em sua capacidade de ler e interagir com a linguagem literária, proporcionando uma compreensão maior dos sentidos do texto e que podem colaborar significativamente na formação dos nossos estudantes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007. 193 p.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. 167 p.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A Leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. 168 p.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. . São Paulo: DCL, 2004. cap. 3, p. 37 a 48. 130 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 512 p.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2010. 112 p.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 80 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016. 279 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 05 mai 2020.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em Contraponto**. São Paulo: Paulinas, 2013. 96 p.
- CAGNETI, Sueli de Souza, ÁUREA, Rocha Lira. **Basta Ler para se Leitor?** São Paulo: Paulinas, 2018. 80 p.
- GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de Alfabetização, Leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/>. Acesso em 01 mar 2020
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, Cesar Donizetti Pereira *et al.* **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.
- COSSON, Rildo. **Letramentos Literários: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014. 144 p.

- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2017. 191 p.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.
- COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar, São Cristovão**, v. 33, p. 13-29, 2020(b). Disponível em: file:///C:/Users/sandr/Downloads/14174-Texto%20do%20artigo-40703-6-10-20201211%20(1).pdf. Acesso em 15 mai 2020.
- COSSON, Rildo. Conferência: **Ensinar a ler literatura na escola**: a proposta do letramento literário. 1., 2020 (c), Coimbra. 16 de novembro de 2020. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. - FLUC
- COSTA, Leandro Oliveira; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e, GUIMARÃES, Daniel Barboza. Estabilidade dos Professores e qualidade do ensino de escolas públicas. **Economia Aplicada**, v.19, n.2, 2015, pp. 261-298. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/106034/104688>. Acesso em 10 out 2021.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008, 144 p.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. São Paulo: Moderna, 2009, 288 p.
- CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. 142 p.
- FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteadado de. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. 352 p.
- FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida**: de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 1999. 304 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148 p.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. 11p.
- GONÇALVES, Mônica Lopes et al. **Fazendo pesquisa**: do projeto à comunicação científica. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011. 133 p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. 216 p.
- KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. **O Ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural**. X AMPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. 13 p.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. 60 p.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 232 p.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011. 82 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. 214 p.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. cap 3, p. 51-62.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 353 p.

LOBATO, Monteiro. **Serões de Dona Benta**. São Paulo: Brasiliense, 2019. 176 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014. 128 p.

MARCELO, Carlos. A identidade dente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>. Acesso em: 02 set 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010. 406 p.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do Professor no espaço da cultura letrada. In: SERRANI, Silvana. **Letramento, discurso e trabalho docente**. São Paulo: Horizonte, 2010. 238 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 352 p.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de Oliveira. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008. 181 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017. 280 p.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, v.17, n.1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/374171104.pdf>. Acesso em: 19.01.2020.

PAULINO, Graça. **Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola**. Scripta, v.7, n.14, p. 67-78, 2004(b). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12543>. Acesso em: 15 nov.2020.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 -Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 1999, 17 p.

PAULINO, Graça. (org.). **O Jogo do livro infantil**: Textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 2010. 148 p.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Penguin Companhia, 2013. 312 p.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. 268 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

ROSA, Cristina Maria. Letramento Literário. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 11, p. 188 - 195, 2011. ISSN 1980-7686. Disponível em: file:///C:/Users/sandr/Downloads/11599-Texto%20do%20artigo-14473-1-10-20120513%20(1).pdf. Acessado em: 21/01/2021.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009, 274 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014> Acesso em 15 jun 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. Unesp, 2011. p.101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 05. nov 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 124 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo Contexto, 2020. 352 p.

STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos. **O processo de mediação**: das definições teóricas às propostas pedagógicas. Eutomia Revista de Literatura e Linguística. Recife, v.1, n.19, p.142-156, jul. 2017. ISSN 1982-6850. Disponível em: file:///C:/Users/sandr/Downloads/15165-67244-2-PB.pdf. Acesso em 10 out 2020.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria (org). **In Estudo do discurso**: perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Paginação irregular.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. 272 p.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmanda da *et al.* **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 328 p.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta** [online], v.29, n.1, pp.29-58. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 set. 2020

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996. 224 p.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 212 p.

VIGOTSKY, Levi Semionovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. 234 p.

WERNER, Zots; CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005. 120 p.

6 ANEXOS

Roteiro de Entrevista

1) Sobre sua formação acadêmica, você possui:

() Graduação _____

() Especialização _____

() Outras _____

2) Qual seu regime de contratação?

() Efetivo

() Temporário

3) Qual é sua carga horária semanal de trabalho?

4) Quanto tempo atua como professor (a)?

() 1-5 anos.

() 6 a 10 anos.

() 11 a 15 anos.

() Mais de 15 anos

5. Você costuma trabalhar com obras de literatura infantil juvenil em sala de aula? Como organiza essas práticas?

6. No momento da escolha dos textos de literatura infantil juvenil, o que você leva em consideração?

7. Qual a sua intenção ao escolher determinadas estratégias para aplicá-la em sala?

8. Durante suas aulas, você prioriza atividades para que o aluno compreenda a construção de sentidos implícitos no texto literário? Poderia descrever uma atividade?

9. Como você avalia o resultado de tais práticas em relação aos estudantes? Percebe que movimento em relação aos estudantes após tais práticas? Tem atingido os resultados propostos?

10. Você poderia elencar os desafios enfrentados no trabalho com a literatura em sala de aula? O que você percebe que tem dado resultado na direção do enfrentamento desses desafios?

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 10/02/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: SANDRO EVERTON NASCIMENTO

Orientadora: PROFA. DRA. BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA Coorientadora: PROFA. DRA. ROSANA MARA KOERNER

Data de Defesa: 13/12/2021

Título: O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: VOZES DE PROFESSORES

Instituição de Defesa: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - SC

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville – SC, 10/02/2022

Local/Data