

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DO ERA UMA VEZ AO SER LEITOR PARA SEMPRE: OS EVENTOS E PRÁTICAS
SIGNIFICATIVAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS

MARILENE DE FÁTIMA PEREIRA GERENT

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA

JOINVILLE - SC

2023

MARILENE DE FÁTIMA PEREIRA GERENT
DO ERA UMA VEZ AO SER LEITOR PARA SEMPRE: OS EVENTOS E PRÁTICAS
SIGNIFICATIVAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia.

Joinville - SC

2023

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

G367d Gerent, Marilene de Fátima Pereira
Do era uma vez ao ser leitor para sempre: os eventos e práticas significativas para o letramento literário na perspectiva de acadêmicos do curso de letras/ Marilene de Fátima Pereira Gerent; orientadora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia – Joinville: Univille, 2023.

112 f. : il.

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

1. Letramento. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Ensino médio. I. Garcia, Berenice Rocha Zabbot (orient.). II. Título.

CDD 372.64

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“Do Era uma Vez ao ser Leitor para Sempre: Os Eventos e Práticas Significativas para o Letramento Literário na Perspectiva de Acadêmicos do Curso de Letras”

por

Marilene de Fátima Pereira Gerent

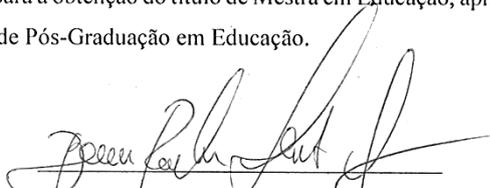
Banca Examinadora:

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

Profa. Dra. Daniela Tomio
(FURB)

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

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



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



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 21 de março de 2023.

Dedicatória

*A meus pais - seu Gabriel e Dona Joana - que em mim plantaram
o fascínio por aprender*

*A Carlos Augusto, meu marido, meu companheiro presente em
todas as minhas buscas.*

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 30)

AGRADECIMENTOS

Gratidão imensa a todas as pessoas que, de uma ou de outra forma, deram-me apoio para esta sonhada conquista.

A minha amiga e orientadora Professora Doutora Berenice Rocha Zabbot Garcia.. pela sábia serenidade com que me orientou para esta pesquisa.

Ao grupo de Pesquisa LEPED, pela partilha de saberes importantes para compor esta dissertação.

À professora Mestra Cláudia Gabardo, por abrir tão gentilmente as portas do Curso de Letras da UNIVILLE possibilitando a minha pesquisa.

À professora Doutora Rosana Koerner e à professora Doutora Daniela Tomio por suas preciosas contribuições para esta dissertação.

Aos acadêmicos de Letras que contribuíram de maneira eficaz para a realização deste estudo.

A meus filhos Thiago e Ana Paula, por torcerem por mim de forma incondicional

A meus irmãos, leitores, pesquisadores, questionadores que, de modos diversos, me auxiliaram para esta conquista.

A minha mãe, grande mestra da minha vida, a vislumbrar para mim realizações pelos caminhos da escolaridade num tempo em que moças tinham apenas que fazer enxovais para casar.

A meus netos Gabriel e Sofie, as mais doces palavras-chave acrescentadas ao tema da minha vida nos último dois anos.

Eternamente a Deus, por me fazer cada vez mais consciente de minha incompletude.

RESUMO

Esta pesquisa inserida na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, tem como objetivo geral compreender a trajetória do letramento literário de acadêmicos dos anos iniciais do Curso de Letras da UNIVILLE. A escolha dos sujeitos de pesquisa se deve à suposição de que -ao optarem pelo curso de Letras os acadêmicos tenham uma afinidade com a literatura, um dos eixos curriculares centrais do curso. A coleta dos dados foi feita por meio de questionários com questões fechadas e abertas que foram respondidos por oito acadêmicos. As questões foram elaboradas de modo a identificar que práticas pedagógicas de letramento literário foram significativas para os sujeitos pesquisados. A investigação deu especial atenção à disciplina de Literatura, componente curricular do Ensino Médio. Sendo de cunho qualitativo, a concepção metodológica desta pesquisa está respaldada principalmente em Bogdan e Biklen (1994), tomando como referencial a análise de conteúdo conforme Bardin (2011). Sobre letramento buscamos embasamento nas obras de Soares (1998) e de Kleiman (1995). Cosson (2020) e Paulino (2004) respaldam as reflexões acerca de letramento literário, bem como os termos chaves para a pesquisa como práticas e agentes de letramento literário. Considerando que a pesquisa busca identificar, principalmente, as práticas de letramento literário realizadas na escola, foram tomados como documentos importantes os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – PCNs (BRASIL, 1997b; 1998) e seus documentos complementares os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1996) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006). A questão geradora desta pesquisa parte da interrogativa: Que práticas de leitura desenvolvidas na escola são significativas no letramento literário dos alunos que se formam no Ensino Médio? Para respondê-la compusemos um questionário para que os acadêmicos apontassem que atividades desenvolvidas na escola contribuíram para o seu gosto pela leitura de obras literárias e de que modo os estudos de Literatura foram desenvolvidos durante o Ensino Médio que cursaram. As respostas dos acadêmicos apontaram a presença da família como primeira promotora do letramento literário ao lembrar a voz de pais e parentes mais próximos a contar histórias infantis. No Ensino Fundamental destacaram-se como atividades envolvendo a literatura na escola a rotina de visita à biblioteca e a produção textual a partir de textos literários. No Ensino Médio, pelas respostas colhidas prevaleceu o estudo dos conteúdos de Literatura pela sua historiografia. Entre as justificativas para os acadêmicos pesquisados conceberem-se leitores estão: a frequência com que leem textos literários, a visão de leitura como atividade prazerosa e a leitura literário como meio para conhecer novas realidades.

Palavras-chave: Letramento. Práticas de letramento Literário. Ensino Médio.

*ONCE UPON A TIME TO BEING A READER FOREVER: THE SIGNIFICANT
EVENTS AND PRACTICES FOR THE LITERARY LITERACY BY THE PERSPECTIVE
OF STUDENTS MAJORING LETTERS*

ABSTRACT

This research, set in the research line Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas (Curriculum, Technologies and Educational Practices), has as general goal to understand the trajectory of the literary literacy of initial students majoring Letters at the Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE. The choice of this research subjects is due to the assumption that, when choosing the Major of Letters, students are supposed to have a connection with literature, one of the central curricular axes of this Major. Data collection was made through closed and open questions arranged in a survey answered by eight students. The questions were elaborated in order to identify which pedagogical practices of literary literacy were significant for the researched subjects. The investigation gave special attention to the subject of Literature, a curricular component of high school. Being of a qualitative nature, the methodological conception of this research is mainly supported by Bogdan and Biklen (1994), taking as a reference the content analysis according to Birdan (2011). Regarding literacy, we searched for a basis in the works of Soares (1998) and Kleiman (1995). Cosson (2020) and Paulino (2004) support the reflections concerning literary literacy, as well as the key terms for the research as practices and agents of literary literacy. Considering that the research aims to identify, mainly, the literary literacy practices performed at school, the following documents were taken with relevance: Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica - PCNs (BRASIL, 1997b; 1998) (National Curricular Parameters for Basic Education) and their complementary documents, the Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1996) (National Curricular References for Early Childhood Education) and Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006) (National Curriculum Guidelines for Secondary Education). The generating question of this research comes from the following interrogation: Which reading practices developed at school are significant in the literary literacy of students who graduate from high school? In order to answer it, we composed a survey for the students to point out which activities developed at school contributed to their taste for reading literary works and how their studies of Literature were developed during high school. The students' responses led to the presence of the family as the first supporter of literary literacy by reminding the voice of parents and close relatives telling children's stories. In elementary school, activities involving literature as routine visits to the library and text production based on literary texts were mentioned. In high school, according to the feedback collected, the study of literature content prevailed through its historiography. Among the justifications for the researched students to recognize themselves as readers are: the frequency in which they read literary texts, the view of reading as a pleasurable activity and literary reading as a way of discovering new realities.

Keywords: *Literacy. Practices of literary literacy. High school.*

DE ÉRASE UNA VEZ A SER FELIZ POR SIEMPRE: LOS EVENTOS E PRÁCTICAS DE LETRAMIENTO LITERÁRIO EN PERSPETIVA DE LOS ACADÉMICOS DEL CURSO DE LETRAS

RESUMEN

Esta investigación inserta en la línea de investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas, tiene como objetivo general comprender la trayectoria del letramiento literario de los académicos de los semestres iniciales del Curso de Letras de la Universidad de la Región de Joinville, UNIVILLE. La elección de los sujetos de investigación se debe al supuesto de que, al elegir el curso de Letras, los académicos tengan una afinidad con la literatura, uno de los ejes curriculares centrales del curso. La recolección de datos se hizo a través de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas que fueron respondidas por ocho académicos. Las preguntas fueron elaboradas con el fin de identificar qué prácticas pedagógicas de letramiento literario fueron significativas para los sujetos investigados. La investigación prestó especial atención a la disciplina de Literatura, componente curricular de la Enseñanza Media. Siendo de carácter cualitativo, la concepción metodológica de esta investigación se apoya principalmente en Bogdan y Biklen (1994), tomando como referencia el análisis de contenido según Bardin (2011). Acerca del letramiento, buscamos una base en los trabajos de Soares (1998) y Kleiman (1995). Cosson (2020) y Paulino (2004) apoyan las reflexiones sobre el letramiento literario, así como los términos clave para la investigación como prácticas y agentes de letramiento literario. Considerando que la investigación busca identificar, principalmente, las prácticas de letramiento literario realizadas en la escuela, se tomaron como referencia los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Básica – PCNs (BRASIL, 1997b; 1998) y sus documentos complementarios, los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (BRASIL, 1996) y Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (BRASIL, 2006) La pregunta generadora de esta investigación parte de lo interrogativo: ¿Qué prácticas lectoras desarrolladas en la escuela son significativas en el letramiento literario de los estudiantes que se gradúan de enseñanza media? Para responderla, elaboramos un cuestionario para que los estudiantes señalaran qué actividades desarrolladas en la escuela contribuyeron a su afición por la lectura de obras literarias y cómo se desarrollaron sus estudios de Literatura durante la enseñanza media que asistieron. Las respuestas de los académicos señalaron la presencia de la familia como primera promotora del letramiento literario al recordar la voz de los padres y familiares más cercanos para contar las historias infantiles. En la Enseñanza Básica, las actividades relacionadas con la literatura en la escuela se destacaron como visitas rutinarias a la biblioteca y producción textual a partir de textos literarios. En la enseñanza media, según las respuestas recogidas, predominó el estudio del contenido de la literatura a través de su historiografía. Entre las justificaciones para que los académicos investigados se conciban como lectores están: la frecuencia con la que leen textos literarios, la visión de la lectura como actividad placentera y la lectura literaria como medio para descubrir nuevas realidades.

Palabras clave: Alfabetización. Prácticas de letramiento literario. Enseñanza Média.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BNTD – Banco Nacional de Teses e Dissertações

BTD -Banco Digital de Teses e Dissertações

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT – Grupo de Trabalho

INSPER – Instituto de Pesquisas em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPED – Leituras e escritas em práticas educativas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCNEMs – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PICPG – Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RCN – Referências Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA -Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte

UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha de Minas Gerais

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa no BDTD com os descritores: “Letramento literário + acadêmicos de Letras + trajetória”	24
Quadro 2: Pesquisa ANPED GT10 – Eixo Alfabetização e letramento.....	26
Quadro 3: Questão sobre práticas e eventos de letramento literário na escola.....	51
Quadro 4: Lista de livros didáticos de Literatura trabalhados pela pesquisadora.....	62
Quadro 5: Sequência de apresentação do conteúdo do Livro Português Contemporâneo, diálogos, reflexão e uso - William Cereja; Carolina Dias e Cristiane Damien.....	63
Quadro 6: 10 e 11 do questionário de pesquisa.	67
Quadro 7: Perguntas 1 e 3 do questionário da pesquisa.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	28
3 A SEMEADURA	35
3.1 Do rio letramento e seus afluentes práticas e eventos de letramento literário.....	36
3.1.1 Concepções de letramento literário e suas práticas	37
3.1.2 Agências e agentes de letramento.....	39
3.2. Os participantes deste círculo quase perfeito.....	41
3.2.1 “Meu pai” Minha mãe” Minha vó” Minha tia” os primeiros fios de sol a dar sentido ao universo da ficção.....	42
3.3 Os nutrientes necessários: práticas e eventos de letramento literário na escola	47
3.3.1 Biblioteca escolar: espaço do letramento literário por excelência	52
3.3.2 O ciclo infinito do diálogo entre leitores e leituras	55
4 PELO CORREDOR ESTREITO: O LETRAMENTO LITERÁRIO ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO SUPERIOR	61
4.1 História da história.....	62
4.2 Literatura no ensino médio: para quem?.....	67
4.2.1 A questão dos cânones.....	70
5 A COLHEITA: VOZES LEITORAS	77
5.1 Viajantes da terra de outrem.....	78
5.2 Ser leitor(a) pela concepção de oito acadêmicos de Letras.....	83
5.2.1 <i>Leio para me desestressar. Leio por prazer</i>	85
5.2.2 <i>Sempre amei a sensação de imersão em uma realidade diferente da minha</i>	86
5.2.3 <i>Estou sempre lendo algum tipo de texto, principalmente o literário</i>	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	104
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	104
APÊNDICE	105
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	105
APÊNDICE B - Declaração Sobre o uso e Destinação do Material e/ou Dados Coletados ..	107
APÊNDICE C – Questionário de pesquisa.....	108

1 INTRODUÇÃO

*Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 854)

À procura da minha palavra estou a propor um estudo sobre como a literatura passa a fazer parte da vida das pessoas. Procuo especialmente compreender como, quando e por que as portas do mundo da leitura literária se abrem para outros amantes dos livros de literatura como eu. Antes de sair a campear a palavra do outro, apresento a minha história de caso de amor com a literatura.

Atribuo o gosto pela literatura em minha vida ao hábito de ouvir histórias em minha infância. Antes de me ser apresentado o mundo letrado, eu já tinha gosto por mundos fantásticos que faziam parte da minha realidade. Meu pai era um exímio contador de histórias. Em torno da mesa da cozinha nós costumávamos sentar para ouvir as narrativas povoadas de seres míticos e de fantasias que na voz do Seu Gabriel ganhavam vida. Assim ouvi a história de João e Maria que, segundo meus pais, perderam-se por um matagal perto da casa dos meus avós. As panelas de dinheiro enterradas nas redondezas onde meu pai nasceu enchiam de seres fantásticos o rio de sua infância. Esses seres rondavam minha casa, tanto é que o Saci Pererê um dia entrou voando no quarto do sótão onde eu dormia. Essas histórias fantásticas também eram formas auxiliares de nos impor limites, de nos repassar valores familiares tal como se lê em Bakhtin (2011, p. 294):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem.

Aos sete anos, na segunda série, a minha professora, Dona Noli, vivia a contar histórias lidas naqueles livros ilustrados os quais eram os mais disputados pelas crianças para levar para casa. O que eu quis levar, com muita urgência, foi o da história da Cinderela. Quanto tempo fiquei mirando seus sapatos de cristal, suas roupas encantadas, não se pode mensurar um cronômetro de adulto. Depois vieram outros: Lobato – *As caçadas de Pedrinho*, *O sítio do Pica-*

Pau Amarelo; Maria José Dupré - *Éramos seis*, histórias que marcaram muito a minha infância. Já na adolescência a minha paixão maior foi por Rodrigo Cambará. Como eu tinha ciúme das mulheres que o atraíam. Li toda a trilogia de *O Tempo de o Vento* de Érico Veríssimo e por esse caminho fui enveredando pela literatura brasileira.

Por acreditar tanto nas histórias inventadas pelo meu pai, peguei gosto pelo *faz de conta* e, na ficção, vejo muita verdade. Pelas palavras andei por ambientes pelos quais eu viajava sem sair do lugar onde morava. Nas dores, vividas por muitos personagens, aliviei as minhas. Descobri que há palavras de outros que me traduzem como se estivessem lendo a minha alma. É, pois, “[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores, e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2020, p. 17).

O interesse por Literatura foi um dos motivos pelos quais escolhi o curso de Letras e pelo qual me tornei professora de Literatura, concluindo o curso em 1980. Mas ser professora de Literatura nos anos 80 não era tão fácil. Quando ingressei como professora de Língua Portuguesa no antigo Segundo Grau, a disciplina contemplava, além do ensino de Língua Portuguesa, o ensino de literatura portuguesa e literatura brasileira, pois “apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam em dois campos separados” (LEITE, 2002, p. 17) tanto que muitos livros didáticos traziam os conteúdos separados.

Os questionamentos sobre o ensino de literatura para mim foram se tornando mais evidentes à medida que percebia que as atividades de leitura de livros ou de trechos de livros dos autores estudados, conforme a história da literatura, exigiam mais e tornavam as atividades de ler num ato enfadonho. Consequentemente nos semblantes de poucos alunos via-se a possibilidade de descobrirem seu Rodrigo Cambará para por ele se apaixonarem e, por conta disso, poucos demonstravam gosto pela literatura brasileira.

Esses anseios me acompanhavam quando, em 1986, ingressei no curso de especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Paraná. Como trabalho final desse curso optei por realizar uma pesquisa bibliográfica para compreender por que os personagens bichos povoavam os livros de literatura infanto-juvenil. A pesquisa sob o título *Personagens Bichos na Literatura Infanto-juvenil* propunha analisar obras nascidas do mundo da fantasia. Na época foram objetos de estudo cinco obras com personagens bichos, sendo elas: *O Sofá estampado* e *Os Colegas* – ambos de Lygia Bojunga Nunes; *Cândido Urbano Urubu* de Carlos Eduardo Novaes, *A verdadeira História de Asdrúbal, o terrível* de Elvira Vigna e *A Serra do Sobe-Sobe*

de Cesar Cardoso. Essa escolha demonstra o quanto o meu interesse pelo universo literário fazia sentido para mim.

Passados mais de quarenta anos ingressei no mestrado. Entre minhas motivações estava a de pesquisar sobre o ensino de literatura. Ao cursar, como aluna especial, a disciplina Educação e Letramentos, no ano de 2020, pude ressignificar o ensino de literatura como parte de um tipo de letramento específico. Entre as muitas autoras apresentadas por esta disciplina está Magda Soares a enfatizar que o Letramento envolve várias capacidades:

[...] ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 1998, p. 91-92)

Como professora de Literatura no Ensino Médio, não poucas vezes, deparei-me com o dilema de seguir um programa de Literatura, que mais se encaixa como História da Literatura, do que propriamente como prática de letramento literário, ou seguir caminhos mais livres como estratégias para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura. Esse, aliás, nunca foi um dilema individual. A questão é motivo de muitas conversas e debates que tematizam encontros de professores para repensar metodologias para as aulas de Literatura no Ensino Médio. No livro *O texto na sala de aula* organizado por José W. Geraldi, cuja primeira edição data de 1984, Lígia Chiapininni de Moraes Leite discorre sobre o ensino de língua e literatura na escola. Naquele contexto, a separação do ensino da língua e de literatura já incitavam muitas indagações:

O que se coloca é se a separação do ensino de língua e de literatura é inevitável, enquanto exigência da própria escola com a sua compartimentação artificial do saber, ou se haveria outra maneira de ensinar língua e literatura de modo a dinamizar e relacionar organicamente as duas. (LEITE, 2002, p. 18)

Já se passaram vinte anos da constatação feita por Leite (2002) e alguns dilemas se mantêm. São dilemas que ganharam novos contornos diante da multiplicidade de textos, de um universo virtual cada vez mais reinante e onipresente na vida dos estudantes. Segundo Cosson

(2020), muitos professores e estudiosos da área de Letras somente se mantêm na escola por dois motivos principais: a tradição e a inércia curricular.

A literatura como forma de educar faz parte da história da humanidade. Zilberman (1990) explica que as tragédias gregas carregavam o intuito de educar moral e socialmente as pessoas. Os dramaturgos gregos levavam ao povo ensinamentos também selecionados pelo estado. Por essa lógica compreende-se como, até nossos dias, o ensino de literatura tem o papel tanto de ensinar a ler e escrever, quanto de contribuir para a formação cultural dos indivíduos. Isso se dá até porque:

Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo das antologias escolares em que as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Outro debate sobre o ensino de literatura na escola se dá em torno do conteúdo a ser abordado em cada nível de ensino. Cosson (2020) expõe que enquanto no ensino fundamental a literatura fica por conta de interesses variados, às vezes conduzidos por projetos escolares, outras vezes por interesses do professor e outras ainda pelo interesse do aluno, no Ensino Médio a disciplina é muitas vezes apenas sinônimo de história da literatura, ordenada cronologicamente. Observa-se ainda que cada vez mais os textos literários têm sido trocados por outros gêneros mais atuais e as atividades relacionadas ao gênero literário compõem atividades extraclasse. Assim “[...] seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2020, p. 23).

No Ensino Médio, por um lado, há um movimento no sentido de defender a leitura de obras canônicas com a justificativa da necessidade de se estudar obras literárias sugeridas por cada estilo na cronologia das chamadas escolas literárias defendendo que assim há um aprofundamento dos conhecimentos sobre nossa cultura. Por outro lado, há os que preferem analisar apenas trechos de livros, ou optar por releituras mais atualizadas dos canônicos, argumentando que obrigar adolescentes a leituras destas obras é desconsiderar o contexto sócio-histórico do aluno.

Na minha prática, tenho mantido uma postura intermediária lançando como desafios aos alunos a leitura de uma obra canônica na íntegra, e buscando alternativas para conciliar os conteúdos em releituras dessas mesmas obras. No entanto, ainda que invista numa prática de

envolvimento dos alunos com a leitura literária, percebo que muitos deles não parecem sensibilizados por essa postura e mais ainda, muitos se afastam dos livros, em especial da leitura literária.

Foram esses questionamentos que motivaram a compreender a perspectiva de alunos concluintes do Ensino Médio que se autodeclararam leitores de livros de literatura sobre as práticas de letramento literário na sua trajetória pela Educação Básica. Segundo Cosson (2020), a prática literária é a atividade humana que mais possibilita a exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Sendo assim é uma prática fundamental para o desenvolvimento da escrita:

Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostos pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2020, p. 16)

Partindo-se da hipótese de que os participantes da pesquisa poderiam demonstrar afinidade com a leitura literária, optou-se como campo de pesquisa pelo Curso de Letras, supondo que, ao escolherem um curso de graduação, os sujeitos levem em conta os componentes curriculares do curso. No material de divulgação que segue, no curso de Letras da Universidade da Região de Joinville (UNIVERSO UNIVILLE, [2021]) estão contempladas disciplinas como Literatura Brasileira, Crítica Literária e Literatura Infantil-juvenil.

Desde o primeiro ano, (...) será inserido nas disciplinas específicas para a formação em **português e Inglês**, e, também, introduzido à linguística aplicada e literatura. A segunda e terceira série seguem se aprofundando nas regras ortográficas de ambas as línguas, sendo alternado com matérias complementares como **Crítica literária, Literatura infanto-juvenil, Análise do discurso**, Didática e Produção textual e novas mídia (UNIVERSO UNIVILLE, [2021], n.p, grifo nosso)

Assim, afinando os motivos geradores desta pesquisa e concebidos os sujeitos de pesquisa como supostos leitores de textos literários, este estudo teve como objetivo geral compreender a trajetória do letramento literário de acadêmicos dos anos iniciais do Curso de Letras da UNIVILLE. Para tornar possível tal compreensão foram propostos os seguintes objetivos específicos: i) identificar as práticas de letramento literário que, segundo a perspectiva do acadêmico dos anos iniciais do curso de Letras, influenciaram na sua trajetória como leitor de obras literárias; ii) investigar em que contexto estas práticas se desenvolveram,

iii) ponderar sobre o papel do ensino de literatura no ensino médio na formação do acadêmico leitor.

Para fundamentar, teoricamente, esta pesquisa foram considerados os conceitos de letramento constantes das obras de Magda Soares e de Ângela Kleiman. Em obras de Rildo Cosson buscou-se a fundamentação para auxiliar nas reflexões acerca de letramento literário.

A produção escrita sobre letramento no Brasil despontou a partir de pesquisas realizadas por Magda Soares, Ângela Kleiman, Roxane Roxo que têm como referencial os estudos realizados por Brian Street, apresentados em seus estudos sobre letramento publicados a partir da obra *Literacy in theory and practice* (1984). Traduzido do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa, o termo ‘letramento’ denota “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 19). O conceito surgiu para atender a necessidade de uma sociedade em que, à medida que se tornava mais grafocêntrica, mais variavam as práticas de leitura e escrita de acordo com o contexto social do cidadão.

No Brasil, as reflexões acerca do processo de letramento se desenvolvem acompanhando uma curva ascendente de alunos na escola como resultado da crescente universalização do ensino fundamental. Segundo PNAD¹, que mantém dados de base com informações contínuas, em 2019, o percentual de alunos entre 6 e 14 anos matriculados na Educação Básica era de 98%. No entanto, algumas questões relacionadas à aprendizagem da língua demonstram que apenas ser alfabetizado não é suficiente para atender às necessidades de um mundo em que cada vez mais as habilidades de leitura e escrita diversificam-se. Por conta disso é preciso aliar alfabetização e letramento².

Soares (2020) esclarece que o letramento é um conceito complexo e diverso em significados. Por um lado, porque são diversificadas e heterogêneas as práticas sociais em face dos contextos variados como família, trabalho, escola, redes sociais, grupos sociais com diferentes valores e interesses em que se situam os sujeitos. Deste conceito advém a ideia de

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Fonte: IBGE. Pesquisa de Orçamentos Familiares. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 2022.

² Alfabetização e letramento são processos cognitivos linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27)

multiletramentos. Por outro lado, letramento também é concebido num conceito plural por designar diferentes sistemas de representações para além do sistema linguístico e que requerem outros tipos de decodificação, como se configura o letramento musical, o letramento digital, o científico, entre tantos outros. Há ainda outros conceitos de letramento que, segundo Soares (2020), ora designam conjuntos de capacidade para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais, ora designam o próprio conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito.

Segundo Kleiman (1995), letramento remete aos processos de apropriação da escrita enquanto uma tecnologia cada vez mais fundamental nas sociedades modernas. Na sociedade moderna o uso da escrita faz parte de muitas práticas sociais e o letramento é o meio pelo qual os sujeitos têm a possibilidade de desenvolver práticas sociais diversas. O termo letramentos no plural sugere a existência de diferentes práticas de leitura a partir de múltiplos objetivos, formas e objetos também de contextos diversos e suporte em que vivemos.

Do conjunto de letramentos, destaca-se nesta pesquisa o letramento literário concebido por Cosson (2020, p. 12) como “[...] um processo de letramento que se faz via textos literários compreendendo não apenas a dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio”. Segundo o autor, sendo a sociedade contemporânea essencialmente letrada, o letramento literário é uma prática que precisa ser adotada na escola fundamental para a constituição de um sujeito da escrita, pois,

[...] 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 expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2020, p. 120).

O letramento, como termo específico, passou a fazer parte da redação dos documentos que embasam a educação no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja primeira publicação data de 1997, um ano após a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Nos capítulos que apresentam as fundamentações teóricas para o ensino de Língua Portuguesa dos primeiros ciclos encontramos uma referência a letramento como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997b, p. 15).

Concebendo a escola como ambiente estimulador para o letramento literário, outros embasamentos teóricos importantes para este estudo são os documentos que organizam e dão sustentação teórico-metodológica à Educação Básica no Brasil. Na ordem do trajeto escolar entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio são documentos norteadores os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM).

Nos PCNs (BRASIL, 1997b) o ensino de Língua Portuguesa apresenta entre os seus objetivos “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997b, p. 33).

Assim apresentada, a literatura recebe um sentido tão extenso que pode englobar qualquer texto que apresente parentesco com ficção ou poesia. Por outro lado, a partir da adoção dos gêneros textuais, como eixos geradores de estudos em Língua Portuguesa, os textos literários se tornaram ainda mais restritos às atividades extraclasse ou atividades especiais de leitura.

No Ensino Médio, a Literatura ganha um lugar especial como uma disciplina à parte. Mas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, publicados em 1998, a questão do ensino de literatura aparece contemplada apenas na redação de uma competência e habilidade: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 1998, p.24).

No ano de 2000, numa reedição dos PCNs para o Ensino Médio, a literatura aparece num questionamento, feito pelos próprios autores:

Muitos educadores poderão se perguntar onde está a Literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (BRASIL, 2000 p. 23).

Para Zanon e Luquetti (2018, p. 297), “é uma tentativa com pouco sucesso, pois, a Literatura é citada, mas o que fazer com o texto literário parece ainda uma dúvida até dos produtores do documento”.

Por outro lado, ao transformar-se em disciplina específica a Literatura no Ensino Médio acolhe um conteúdo que, se levado à risca, limita-se ao estudo da história da literatura brasileira,

em que se apresentam, junto com a cronologia literária, estudos sobre estilo de época, cânone e dados bibliográficos de autores. Se acompanhados de textos, estes conteúdos costumam vir com fragmentos de obras diversas que servem apenas como meras ilustrações. No artigo *Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem*, Begma Tavares Barbosa (2011) identifica como uma tentativa de ruptura o que se propõe nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 52) em que se lê:

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras.

Já nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio*, promulgado pela Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2015, no Artigo 11, determina-se como deve ser a formação geral básica, a Literatura aparece como disciplina a incluir “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas de conhecimento” a história e cultura afro-brasileira e indígena (Inciso VII, parágrafo 8). Nesta concepção reforça-se a tendência de tornar ensino da literatura, no Ensino Médio, como prática a acolher outros temas, sem a obrigatoriedade de oferta como disciplina, paradigma já estabelecido pelos PCNs como nova forma de compreender a educação (IPIRANGA, 2019).

Batista (2011) esclarece que a orientação pedagógica atual de práticas de leitura divide-se em duas dimensões. A primeira refere-se à criação de situações reais de leitura em sala. A segunda acepção faz referência à busca das significações atribuídas pelos sujeitos aprendizes à leitura em geral. O autor apresenta uma outra noção pedagógica de práticas de leitura que se refere ao uso social da língua escrita ou de usos sociais da leitura. Esse aspecto inclui também o gênero literário que, segundo Cosson (2020, p. 30), tem

(...) a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazeroso, mas sim, e sobretudo porque nos fornece o que nenhum tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”.

Para Vigotski, (2000, p. 110), a “linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social de enunciação e compreensão”. Sendo assim considerada faculdade cognitiva exclusiva

da espécie humana, permitindo ao indivíduo representar e expressar simbolicamente, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento através da palavra que

(...) depois de passar através de uma obra literária, incorpora toda a diversidade de unidades semânticas nela contidas e, pelo seu sentido, passa a ser como que equivalente a toda a obra em seu conjunto. Isto se pode explicar com especial facilidade tomando como exemplo os títulos das obras de arte. Numa obra de arte literária, o título tem uma relação com ela diferente, por exemplo, do que se verifica na pintura ou na música. Ele exprime e coroa todo o conteúdo semântico da obra numa proporção bem maior do que ocorre, por exemplo, com o nome de um quadro. Palavras como Dom Quixote, Hamlet e Ievguiêni Oniéquim e Ana Karinina traduzem de forma mais genuína essa lei da influência do sentido. Neste caso, uma palavra contém de fato o conteúdo semântico de toda uma obra (VIGOTSKI, 2009, p. 469)

Bakhtin (2011, p. 180) defende que “por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo”. Segundo o autor, o artista trabalha com elementos do mundo, com valores do mundo e faz uso da palavra cujos significados deve se conhecer para compreender tal relação. São as condições sociais de cada época que determinam as condições de comunicação verbal, suas formas e métodos. Logo, a língua é um legado histórico – cultural da humanidade.

Diante das reflexões apresentadas e compreendendo que “letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2020, p. 23) este estudo busca responder a seguinte questão: Que práticas de leitura desenvolvidas na escola foram significativas no letramento literário de estudantes dos semestres iniciais do curso de Letras?

Ciente de que letramento literário tem sido tema de muitos estudos e, com o intuito de ampliar meu olhar e aprofundar a reflexão antes de seguir com a minha pesquisa, fiz um levantamento de trabalhos realizados nos últimos cinco anos nos sites da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa - ANPED, Banco de Dissertações e Teses da Capes (BTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Diante de tantos trabalhos com os descritores ‘letramento literário’, afunilei a busca a partir dos componentes vocabulares do objetivo geral da pesquisa que é compreender a trajetória do letramento literário de acadêmicos dos anos iniciais do Curso de Letras da UNIVILLE. Por esse viés foram acrescentados aos descritores ‘letramento literário’ os termos ‘acadêmicos de letras’ e considerando o termo ‘trajetória’ obtive melhor seleção de trabalhos.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram selecionadas seis produções que se aproximam em alguns aspectos da presente pesquisa.

Quadro 1: Pesquisa no BDTD com os descritores: ‘Letramento literário’ + ‘acadêmicos de Letras’ + ‘trajetória’

Ano	Título	Autoria	Instituição	Tipo de trabalho	Breve esboço
2020	O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba	SOUZA, Juliana Lima	UFTM	Dissertação	O trabalho realizou um estudo de como o ensino de literatura ocorre no cotidiano de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Uberaba, MG.
2018	O letramento literário na percepção dos adolescentes de uma escola pública da cidade de São Paulo	RAMPAZO, Evanise Cavalcante de Barros	UNIFESP	Dissertação	O trabalho busca compreender a concepção de cinco adolescentes do oitavo ano de uma escola pública da cidade de São Paulo. Investiga os aspectos e as circunstâncias que oportunizam a prática da leitura literária.
2017	Letramento literário: a formação de leitores no Ensino Médio	CUSTÓDIO, Vilma do Anjos	UFPR	Dissertação	A dissertação visa identificar os aspectos que contribuem para a formação do aluno leitor que chega ao 3º ano do Ensino Médio numa escola da região metropolitana de Curitiba, PR.
2020	Formação inicial dos professores de Língua Portuguesa: a preocupação de formar formadores de leitores de textos literários	SOUSA, Soraya Barbosa	UNISINOS	Tese	A pesquisa traz uma proposta de avaliação por parte dos alunos dos anos iniciais do curso de Letras sobre o seu processo de letramento literário. Segue com uma reflexão sobre sua futura prática docente na mediação de leitores de textos literários.
2017	Letramento literário: as contribuições dos projetos de leitura na formação do aluno letrado	LOURENÇO, Lucilene Gonçalves de Oliveira	UFVJM	Dissertação	A pesquisa busca diagnosticar se os projetos de leitura contribuem efetivamente para o letramento literário de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Diamantina, MG
2019	Práticas de Letramento Literário no Ensino Médio	SILVA, Hilma Maria Soares Garcia da	UERN/UFERSA	Dissertação	O trabalho busca analisar como ocorrem as práticas de letramento literário nas aulas de Literatura no Ensino Médio de uma escola de Mossoró, RN

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

O primeiro motivo para a seleção de tais trabalhos reside no fato de todos debruçarem-se sobre as práticas de letramento literário na escola – o que coincide com o direcionamento dado por este estudo.

Tanto o primeiro como o segundo trabalho selecionado buscam compreender as percepções de adolescentes que se concebem leitores de textos literários em processo de formação escolar. O estudo realizado por Souza (2020) aproxima-se da minha pesquisa numa de suas etapas ao coletar informações sobre os hábitos de leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental e salienta sua análise sobre o gosto destes estudantes pelo texto literário. Por sua vez Rampazo (2020, n.p) converge com os propósitos desta pesquisa porque tem como objetivo geral compreender “os fatores que confluem” para a prática da leitura literária, de acordo com a percepção de estudantes de Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. .

Já os estudos realizados respectivamente por Custódio (2017) e Sousa (2020) destacam-se por investigar fatores que contribuem para a formação de leitores de textos literários em todo o percurso escolar dos sujeitos de pesquisa. Embora a dissertação de Custódio se distancie por ser o relato de uma pesquisa-ação em que a própria pesquisadora age para promover o letramento literário de alunos do 3º ano do Ensino Médio, importou-me analisar as respostas aos questionários acerca do interesse dos alunos pela leitura literária. Quanto à tese produzida por Sousa, atraiu-me à leitura o fato de nela ver também contemplados como sujeitos de pesquisa acadêmicos do Curso de Letras incluindo a análise por eles mesmos do percurso do letramento literário.

A dissertação de Lourenço (2017) chamou-me a atenção por apresentar um grande número de alunos que se autodefinem leitores de literatura. A pesquisa tinha como objetivo verificar como os projetos de leitura executados numa escola de ensino fundamental desenvolvem nos estudantes o gosto pela leitura. Ao final a pesquisa aponta que de um número de 29 alunos, 25 se declaram leitores de textos literários.

Em *Práticas de Letramento Literário no Ensino Médio*, (SILVA, 2019), aprofunda-se a análise sobre a prática do letramento literário numa escola da cidade de Mossoró, RN. Há uma constatação interessante nas considerações finais que me intrigam, talvez por me fazer lembrar de minha prática como docente e que contribuíram pela minha escolha do tema:

[...] realizamos uma entrevista com o docente de Língua Portuguesa da escola pesquisada para identificar como são feitas as escolhas das obras literárias. Os dados mostram que as escolhas das obras literárias nas aulas de Literatura foram feitas pelos próprios docentes. Entretanto foram baseadas também em suas percepções e observações sobre a preferência diante do cenário cultural no qual se encontravam. Em virtude disso o livro escolhido, um best seller, sucesso entre o público juvenil e que traz à tona um tema relevante, o câncer amenizado por uma história de amor (SILVA, 2019, n.p.).

Mantendo o limite dos cinco anos de produção da pesquisa, verifiquei os trabalhos mais recentemente disponibilizados nos bancos das Reuniões Científicas da ANPED - tanto Nacional como da Região Sul. Sob esse critério de seleção, consultei os últimos trabalhos disponibilizados na página da associação que eram referentes à Reunião Nacional de 2017 e Reunião Regional da ANPED Sul 2016. Na busca por trabalhos apresentados na ANPED Nacional, identifiquei apenas um título que se aproximava do estudo que me proponho a fazer, compondo a seleção do *Grupo de trabalhos Alfabetização, Leitura e Escrita*, denominado pela sigla GT10. Da mesma forma, ao investigar sobre os trabalhos apresentados inseridos sobre o *Eixo 7, Alfabetização e Letramento* no banco de trabalhos da ANPED, Região Sul, considerei apenas um trabalho com afinidades ao meu estudo.

Quadro 2: Pesquisa ANPED NACIONAL E ANPED REGIÃO SUL

Título	Autoria	Apresentação	Tipo de trabalho	Resumo
Ler com prazer: letramento literário e formação do leitor no horizonte de leitura dos leitores adolescente	KOCHIER, Jaqueline	ANPED SUL 2016	Artigo	O trabalho apresenta um recorte de 449 Diários de Leitura produzidos por alunos do Ensino Médio entre 2013 e 2015. O registro das impressões, expectativas e frustrações sobre as leituras realizadas integravam as aulas de Língua Portuguesa.
A literatura contada pelo cotidiano escolar: entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura	AMPARO, Patrícia Aparecida de	ANPED Nacional 2017	Pesquisa financiada pelo CNPq	O trabalho propõe uma reflexão sobre como a literatura é elaborada no cotidiano de alunos da modalidade regular do Ensino Médio e do EJA em escolas da cidade de São Paulo.

Fonte: ANPED SUL, 2016; ANPED NACIONAL, 2017.

Nos dois trabalhos da ANPED aqui selecionados (Quadro 2) chamou a minha atenção o registro das práticas de letramento literário no cotidiano da sala de aula. Por dar especial atenção às impressões de adolescentes sobre as escolhas de textos literários, Kochier (2016) contribui para o meu estudo e corrobora para justificar a necessidade de se estudar as concepções de letramento literário, permitindo aprofundar as reflexões sobre os caminhos – por vezes tortuosos – que compõem a formação do sujeito leitor.

Amparo (2017), por sua vez, ao buscar perceber como a linguagem literária é elaborada entre as práticas escolares, aproxima-se dos objetivos desta pesquisa que igualmente tem o propósito de identificar que práticas do letramento literário na escola contribuíram para a formação do sujeito leitor pesquisado.

Do balanço geral feito pelas consultas aos trabalhos nos bancos da Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa e Educação (ANPED) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) observam-se os olhares que se voltam em especial para os estudantes do Ensino Médio. Por enfoques diversos as leituras vão acrescentando dados que possibilitam aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas, as rotinas das aulas de literatura, as mediações que permitem compreender os itinerários do ensino da literatura na escola. Por outro lado, ainda são poucos os trabalhos de pesquisa acerca do tema letramento literário no Ensino Superior o que acrescenta mais responsabilidade à presente pesquisa.

Cumpra ainda nesta introdução apontar para as partes que seguem na redação desta dissertação. No capítulo 1 está o itinerário da pesquisa, apresentando a metodologia da pesquisa e sua abordagem, bem como as etapas para a construção do estudo. Em seguida passamos para a análise de dados compondo os capítulos 2, 3 e 4. Aos dados articulam-se vozes de renomados teóricos e demais estudiosos do tema letramento literário e seus demais atravessamentos que são devidamente referenciados ao longo do texto.

2 ITINERÁRIO DA PESQUISA

As interrogações de uma profissional ansiosa por clarear o olhar acerca da própria prática foram dando forma a este trabalho. Como professora de Literatura no Ensino Médio, muitas vezes, não há como ter certeza de que a prática adotada no cotidiano auxilia para o letramento literário dos estudantes. Assim foram se materializando as interrogativas que, organizadas num plano, geraram a presente pesquisa: Que práticas de leitura desenvolvidas na escola são significativas no letramento literário de estudantes que se formam no Ensino Médio? Essa questão de pesquisa desdobra-se em de outras questões que somadas buscam respondê-la: As aulas de literatura contribuem para a formação do leitor de literatura? E se realmente contribuem, que atividades podem ser apontadas como estimuladoras da leitura de obras literárias na escola?

O trajeto na busca por respostas a perguntas seguido por esta pesquisadora iniciante apoia-se nas palavras de pesquisadoras experientes como Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 5) para quem:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

No bojo dos embates que surgem para compor uma pesquisa está a decisão por um método coerente à intencionalidade da pesquisa. Gatti (1999) nos possibilita aprofundar a consciência acerca das ideias subjacentes ao método:

O método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. No exercício da pesquisa certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como referentes de validação e plausibilidade das análises (GATTI, 1999, p. 54)

Levando-se em conta a intenção de dar atenção ao mundo do sujeito pesquisado, este estudo segue as concepções da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos

e não dar opinião sobre determinado contexto”. Nesse sentido, não se investiga somente em razão dos resultados, mas principalmente para construir e obter “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Conforme os autores “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49), o que nos licencia usar como tipo de pesquisa apresentada num discurso descritivo, pois o meio de comunicação com os acadêmicos foi por meio da palavra escrita e a análise que fizemos segue pelo registro de palavras escritas.

Como nossa pesquisa ocorreu em tempos da pandemia, quando o contato pessoal ficou prejudicado, optamos por realizar um questionário com perguntas fechadas e abertas. Conceituado por Gil (2002) como uma técnica composta por um determinado número de questões apresentadas por escrito aos sujeitos de pesquisa e que têm propósito de obter informações com objetivos dirigidos por um tema de estudo. Lüdke e André (1986, p. 25) defendem que para “[...] tornar-se um instrumento válido e fidedigno como instrumento de pesquisa científica” é essencial um planejamento cuidadoso do trabalho. Cientes disso, as perguntas foram elaboradas de modo a atender os objetivos da pesquisa.

Na escolha pelo campo de pesquisa considerei a acessibilidade, já que exerço minhas atividades docentes na UNIVILLE e “[...] a escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como das possibilidades de conseguir esse acesso” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 87). A opção por investigar letramento literário no curso de Letras, parte da suposição de que o curso deva atrair sujeitos que se concebem leitores uma vez que Letras contempla em seus currículos disciplinas envolvendo literatura, pois “para além da acessibilidade a importância potencial de um estudo é um facto a considerar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 88). Seguindo a sugestão de minha orientadora, optei por escolher como sujeitos de pesquisa acadêmicos dos primeiros anos ou semestres do Curso de Letras da UNIVILLE.

Emerge, pois, das interrogações e da escolha pelos sujeitos de pesquisa, a questão geradora da pesquisa: que práticas de leitura desenvolvidas na escola foram significativas no letramento literário de estudantes dos semestres iniciais do curso de Letras da UNIVILLE?

Convém reiterar que esses caminhos foram também delineados harmonizando-se aos estudos do grupo de pesquisa da UNIVILLE denominado LEPED³ - do qual faço parte. Assim, as leituras realizadas e as reflexões promovidas nos encontros do grupo permitiram-me aprofundar o tema de estudo clareando meu olhar como pesquisadora. Foram essas as amarras que permitiram conduzir o estudo e determinar o tema da pesquisa: *Do era uma vez ao ser leitor para sempre: os eventos e práticas significativas para o letramento literário na perspectiva de acadêmicos do curso de Letras*. Clareado o objetivo de pesquisa, *compreender a trajetória do letramento literário dos acadêmicos dos anos iniciais no Curso de Letras da UNIVILLE* e da grande área em que ela se encaixa, consideramos pertinente a escolha por uma abordagem qualitativa para a presente pesquisa.

O projeto de pesquisa recebeu o parecer consubstancial do Conselho de Ensino e Pesquisa da UNIVILLE em novembro de 2021. Aprovado o projeto⁴, mantive contato com a coordenadora do curso de Letras da UNIVILLE que, prontamente, assinou a carta de anuência. Ainda em novembro de 2021, com a intermediação da professora de Literatura Infantil Juvenil do curso e orientadora desta pesquisa, professora doutora Berenice Rocha Zabbot Garcia, mantive contato via e-mail com os acadêmicos matriculados nos primeiros e segundos semestres e no segundo ano do curso de Letras da UNIVILLE. Foi preciso insistir no contato no início do ano de 2022 para que o número de adesão à pesquisa fosse maior. As respostas ao questionário vieram acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme rege o Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos.

Não é tarefa fácil para uma pesquisadora inexperiente decidir quais perguntas enviar para os sujeitos pesquisados de modo a compor um material significativo em vista do objetivo da pesquisa. Assim, as perguntas foram cuidadosamente planejadas com o auxílio da professora orientadora Berenice Rocha Zabbot Garcia de modo a possibilitar a compreensão dos pontos de vista dos sujeitos pesquisados, já que é consenso entre os autores que escrevem sobre a prática da pesquisa qualitativa que ao investigador “[...] não consiste em modificar pontos de vista” do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam assumi-las e praticá-las” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138). Ciente disso, o questionário que seguiu para os acadêmicos foi composto por 14 perguntas, sendo três

³ Leituras e Escritas em Práticas Educativas - O grupo tem por objetivo realizar pesquisas que relacionem as questões de leitura e de escrita em diferentes práticas educativas.

⁴ Projeto de pesquisa aprovado pelo CAAE nº 50949221.5.0000.5366 (CEP/UNIVILLE).

perguntas abertas, e as demais que também permitiam acréscimo de outras respostas, além das opções listadas.

Ao optarmos⁵ por perguntas fechadas levamos em conta o contexto da pandemia, quando muitos acadêmicos assistiam às aulas a distância. Diante disso consideramos o tipo de pergunta fechada por algumas de suas vantagens conforme destaca Oliveira (2011, p. 37) “a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas”. No entanto, é preciso também considerar que, para este tipo de pergunta pode haver falta de franqueza, ainda mais considerando que as respostas seriam lidas por supostos professores de Literatura. Outra desvantagem do questionário apontada por Oliveira (2011), e que se evidenciou em nossa investigação, foi o baixo número de adesão: dos 42 alunos para quem foram enviados os convites por e-mail para participarem da pesquisa, oito responderam aceitando o convite.

Por outro lado, levamos em conta as recomendações que, segundo Chagas (2000), devem nortear a formulação das perguntas de um questionário. A começar pela coerência entre as perguntas e o objetivo da pesquisa que em nosso caso também considerou os sujeitos de pesquisa. O mais relevante, porém, consideramos a qualidade das perguntas formuladas numa linguagem clara de modo a evitar a ambiguidade de interpretação.

Além disso, julgamos que as respostas colhidas nas perguntas abertas permitiriam estabelecer relações consistentes com as respostas dadas às questões fechadas. Sob essa perspectiva as respostas às questões abertas possibilitam estabelecer uma análise consciente a partir da “[...] correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 2011, p. 47).

Convém relatar ainda que como mestranda bolsista pelo Programa Iniciação Científica Pós-graduação (PICPG) realizei meu estágio docência na disciplina de Literatura Infantil Juvenil na turma do segundo ano de Letras da UNIVILLE, entre os meses de agosto e setembro de 2021. As aulas permitiram-me conhecer alguns acadêmicos que foram incentivados a participar da pesquisa. Assim, com o valioso auxílio da professora da disciplina e, também, minha orientadora Professora Doutora Berenice Rocha Zabbot Garcia, combinamos que os convites para a pesquisa aos acadêmicos de Letras da UNIVILLE seguiriam via e-mail, uma vez que as aulas continuavam num sistema híbrido por conta da pandemia. Com o

⁵ A partir desta fase da produção passo a usar a 1ª pessoa do plural para caracterizar a colaboração da professora Doutora Berenice Rocha Zabbot Garcia na produção deste estudo.

consentimento da coordenadora do curso de Letras, professora Mestra Cláudia Gabardo, todos os acadêmicos matriculados nos anos iniciais de Letras foram convidados a participar da pesquisa. No e-mail seguiram anexos ao convite o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que se apresentavam o objetivos da pesquisa compreender a trajetória do letramento literário dos acadêmicos dos anos iniciais no Curso de Letras da UNIVILLE e se havia influência das práticas pedagógicas da escola nessa trajetória e fazendo referência ao modo da participação de cada um fornecendo respostas às perguntas de um questionário que poderia ser tanto enviada por documento via internet quanto colhidas pessoalmente com respostas escritas.

Depois de recebidos os questionários, a pesquisa seguiu com a etapa da análise dos dados num processo de “busca e organização sistemática de transcrições das entrevistas com o objetivo de aumentar a compreensão dos mesmos materiais e de permitir apresentar dados aos outros daquilo que se encontrou” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 207). Para a análise dos dados serviram de suporte os pressupostos da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 15), é “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam os discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Assim, é possível ao pesquisador, fazendo uso dessa metodologia, considerar inferências sobre os elementos de comunicação sejam eles orais ou escritos. Nesta fase da análise existe uma interação significativa do Pesquisador com o material de análise, pois, como um contato totalizante, muitas das impressões trabalhadas no contato com o sujeito afloram na lembrança e auxiliam na condução deste procedimento.

No trabalho de organização das perguntas foram levados em consideração os objetivos específicos da pesquisa que são: i) identificar as práticas de letramento literário que, segundo a perspectiva do acadêmico dos anos iniciais do curso de Letras, influenciaram na sua trajetória como leitor de obras literárias; ii) investigar em que contexto estas práticas se desenvolveram, iii) ponderar sobre o papel do ensino de literatura no ensino médio na formação do acadêmico leitor. Assim, as perguntas foram cuidadosamente planejadas de modo a possibilitar a compreensão dos pontos de vista dos sujeitos pesquisados, já que é consenso entre os autores que escrevem sobre a prática da pesquisa qualitativa que ao investigador “[...] não consiste em modificar pontos de vista do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-las e praticá-las.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

Quanto ao conteúdo das perguntas, as duas primeiras seguiam com o objetivo de identificar o perfil dos acadêmicos - idade, gênero; a terceira colhe informação acerca do ano

de conclusão do Ensino Médio e a quarta situa o semestre ou ano em que estudam os acadêmicos. As demais questões instigam a memória dos participantes buscando depoimentos que remetam a sua construção como leitores de textos literários.

Dos oito participantes da pesquisa, seis estão na faixa etária entre 21 e 30 anos e dois entre 17 e 20 anos, seis pertencem ao sexo feminino e dois ao sexo masculino. Quanto ao tempo que concluíram o Ensino Médio, seis declararam ter concluído entre 1 e 4 anos e dois concluíram entre 5 e 10 anos. A maior diversidade de dados observada nestas primeiras respostas está na série que estudam. O acadêmico 1 indicou estar cursando o 1º ano de bacharelado em Letras Português/Inglês, dois acadêmicos cursam o segundo ano, dois o segundo semestre, um acadêmico cursa o primeiro semestre e dois acadêmicos do terceiro ano também participaram da pesquisa.

Ao proceder a análise das respostas, apresento os acadêmicos por nomes fictícios Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Allan e Sol de modo a manter o sigilo sobre o nome real de cada um. No **Capítulo 2**, antes de proceder a análise das respostas justifico a escolha de cada um dos nomes fictícios.

A partir de repetidas leituras, construí um quadro, em que utilizei cores para marcar as recorrências das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que considerei um movimento importante para chegar às categorias de análise. Levando em conta essas recorrências e os objetivos desta pesquisa, organizei os capítulos que seguem articulando as reflexões, devidamente embasadas, às análises das respostas. Este método está respaldado em Bardin (2011, p. 36) para quem “[...] a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”.

Concebidos sob essa organização, os capítulos que seguem são organizados de modo a articular referenciais teóricos ao conteúdo das respostas dos sujeitos pesquisados num movimento que propõe refletir sobre como os sujeitos foram se constituindo leitores de livros literários numa ordem conduzida pelos nossos objetivos específicos.

Assim, organizamos os capítulos cujas sínteses seguem:

- **Capítulo 2** – intitulado **A sementeira** – tem como propósito dialogar com os fundantes que apresentam a família e a escola como agentes essenciais e estimuladores do gosto pela leitura literária. Num movimento de integração, somamos aos discursos de estudiosos como Vigotski (2009), Cosson (2020), Lajolo (1993) Abramovich (2009) e outros- os depoimentos e dados colhidos nas respostas dadas pelos acadêmicos aos questionários.

- **Capítulo 3** – Intitulado **Pelo corredor estreito**: o letramento literário entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, apresenta os embates acerca da disciplina Literatura

no Ensino Médio buscando ponderar sobre os desafios e possibilidades do letramento literário na formação do adolescente leitor. As reflexões estão respaldadas pelas vozes Cosson (2020), Paulino (2004) e (2009) e Candido (1989; 2006).

- **Capítulo 4** – O conteúdo deste capítulo é composto a partir das respostas dadas à questão 13 do questionário de pesquisa, em que os acadêmicos respondem se se consideram leitores/as e justificam apresentando em casos afirmativos as suas justificativas para tal. No capítulo buscamos ponderar sobre o papel da literatura na formação do sujeito leitor a partir das concepções de leitores colhidas de obras diversas, entre os quais destacamos Cosson (2020), Paulino *et al* (2004) e Petit (2019) articulando-as às concepções de leitor dos acadêmicos apreendidas pela nossa análise do material colhido. Por isso intitulamos o último capítulo da dissertação de **A colheita: vozes leitoras**.

3 A SEMEADURA

Numa altura em que ia para as férias, para Azinhaga, onde nasci, a minha mãe foi a uma papelaria ao pé da Praça do Chile, com a ideia de que queria que o filho tivesse um livro e que o levasse quando fosse a passar férias grandes. Entramos nisso que era meia papelaria, meia livraria – ou melhor nem entramos porque a minha timidez era grande e a da minha mãe resultava de aquele ser um mundo em que ela nunca tinha entrado. E então como havia umas estantezinhas laterais na porta e estavam ali alguns livros arrumados, eu limitei-me a apontar um. Era uma coisa chamada O mistério do moinho, das edições Europa (...) não me lembro como se chamava o autor.

João Marcos Lopes. *Saramago – Biografia*. (2009)

Pelo excerto da biografia de José Saramago apresentado por Lopes (2009), pode-se mensurar a importância do papel da mãe na vida do escritor que, por ser muito pobre, até os doze anos, só conseguiu ler os livros emprestados pela vizinhança. Nunes e Bolfe (2013) defendem que os principais alicerces para a formação de um leitor são o professor e a família, assim “[...] quando a família não tem a prática da leitura e não incentiva a criança, é para a escola que sobrar, como a criadora desse alicerce educacional, essa tarefa” (NUNES; BOLFE, 2013, p. 733). Comparando letramento literário a uma lavoura que, como tal, necessita ser semeada, cultivada, lavrada, revolvida de nutrientes para que as sementes se desenvolvam em solo fértil e reproduzam flores, frutos no ciclo perene da vida, entendemos que é nos primeiros anos de vida que as sementes plantadas tendem a se desenvolver mais saudáveis. Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre como se desenvolve o gosto pela leitura, que agentes se destacam nos espaços de convivência da família e da escola, que prática estão marcadas nas lembranças como importantes no caminho de cada um para a construção do sujeito leitor de obras literárias.

Para tal, debruçamo-nos sobre as respostas dos acadêmicos apontando para as práticas e eventos que contribuíram para a o letramento literário de cada um. A partir disso buscamos responder ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa que é identificar as práticas que, segundo a perspectiva do acadêmico dos anos iniciais do curso de Letras, influenciaram na sua trajetória como leitor de obras literárias.

No intuito de conduzir a leitura de modo organizado, primeiramente apresentamos uma ancoragem conceitual esclarecendo de que campo semântico partimos quando usamos os termos ‘práticas e eventos de letramento’, ‘agentes e agências de letramento’, pois compreendemos que

A busca de sentido faz-se não no intuito de impor uma unicidade de denominação, mas na direção de se tentar superar alguns conflitos, pelas preferências terminológicas entre os acadêmicos, como também para clarear algumas especificidades associadas a cada termo, o que pode permitir situar

posições na investigação científica e mais esclarecimento aos interlocutores.
(GATTI, 2012, p. 15)

Sob essa ótica, cientes do caráter científico deste trabalho, organizamos o capítulo de modo a apresentar primeiro os conceitos de práticas e eventos de letramento literário, agentes e agências de letramento literário, para em seguida discorrer sobre os conceitos específicos do letramento tipificado como “literário”. Para aprofundar os conceitos de práticas e eventos de letramento, bem como agentes e agências de letramento apoiamos-nos nos estudos de Kleiman (1995) e Soares (1998; 1999; 2020). Os fundamentos acerca de práticas e eventos de letramento literário estão respaldados principalmente nas publicações de Cosson (2015) Paulino e Cosson (2009) e de Zappone (2008).

Depois seguimos para as análises sobre o papel da escola, em especial sobre as práticas e eventos promotores da literatura marcados na memória dos acadêmicos e apontadas como significativos em sua trajetória como leitores de literatura. Para análise das categorias selecionadas que seguem, buscamos respaldo nas obras de Cosson (2020), Abramovich (2009), Cagneti (2013), Leite (2002), bem como nos documentos reguladores da Educação Básica no Brasil entre outros, o auxílio referencial com o qual estabelecemos um diálogo reflexivo com narrativas e dados colhidos através das respostas dos oito acadêmicos ao questionário conforme Apêndice A.

3.1 Do rio letramento e seus afluentes práticas e eventos de letramento literário

Heath e Street (2008, *apud* STREET; CASTANHEIRA, 2014) explicam que eventos de letramento se caracterizam por atividades mais observáveis de leitura e escrita. Já práticas de letramento distanciam-se dos contextos imediatos e por isso acolhem significados atribuídos pelos participantes dos eventos dependendo do contexto institucional e cultural das atividades de leitura e de escrita.

Soares (2005), por sua vez, considera práticas e eventos como os componentes básicos de letramento. As práticas se evidenciam no modo como se comportam os participantes de eventos de letramento. Já, por terem relação com as concepções sociais e culturais que influenciam a interpretação, os eventos de letramento vêm carregados de sentidos atribuídos à leitura e escrita numa situação particular. Para a autora a distinção entre práticas e eventos é uma questão puramente metodológica por ocorrerem numa mesma realidade. Importa ainda compreender que os eventos e práticas de letramento ocorrem na vida cotidiana, nas relações

sociais de uso da escrita e variam conforme os grupos e circunstâncias. Na escola as práticas e eventos de letramento são planejadas, organizadas, dirigidas por objetivos pedagógicos.

Uma explicação dada por Street (1984) torna mais claro os conceitos de práticas e eventos de letramento. O autor esclarece que é pela participação de um evento que as concepções sociais da prática de letramento se desenvolvem. É nos eventos que se identificam comportamentos exercidos por cada participante das práticas de letramento, dando sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Os eventos, são, pois, circunstâncias observáveis, ações que no seu conjunto caracterizam certas práticas de letramento. Marinho e Carvalho (2010, p. 80), diferenciam evento de letramento da seguinte forma:

Enquanto o evento de letramento é algo observável, objetivado em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, as práticas de letramento não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

De acordo com esse conceito, é possível relacionar a atividades nomeadas em contexto de letramento como um evento. Brasileiro (2020) citando Hamilton e Barton (1998) esclarece que uma pesquisa na área de letramento parte da verificação de eventos, uma vez que estes fazem parte da rotina das instituições sociais. É, pois, sobre a rotina das práticas de letramento literário que nos debruçamos em nossa pesquisa, importando-nos, portanto, enfatizar o que se entende por práticas de letramento literário conforme se esclarece na seção seguinte.

3.1.1 Concepções de letramento literário e suas práticas

Para conceituarmos letramento seguido de um adjetivo, em nosso caso “literário”, valemo-nos da explanação de Cosson (2015) acerca de letramento literário, para o qual o autor apresenta três concepções. Julgamos pertinentes tal organização, uma vez que nos permite identificar as práticas de letramento literário a partir de cada uma dessas concepções.

A primeira concepção de letramento literário, segundo Cosson (2015), refere-se ao letramento que se procede via texto literário. São, pois, as práticas de letramento na escola que usam o texto literário como meio de aquisição da escrita. Incluem-se, nesta perspectiva, a defesa da disponibilização de obras literárias de literatura infantil para crianças que não sabem ler. Assim, por ser uma concepção escolarizada, as práticas de letramento literário tendem a conceber o literário num viés muitas vezes limitado por cânones. Em virtude disso, Cosson (2015) questiona essa prática de letramento literário por reforçar concepções conservadoras tanto de letramento quanto de literatura:

A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita (COSSON, 2015, p. 81).

Zappone (2008) corrobora com esse ponto de vista, ao alertar que, como qualquer prática de letramento pode ser “enformada”, as práticas de letramento literário também podem ser padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais. Assim há práticas de letramento literário mais valorizadas que outras: “no caso da literatura, é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas” (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Ao se referir à segunda concepção de letramento literário, Cosson (2015) apresenta dois olhares diferentes. Para explicar a primeira maneira de interpretar letramento literário referente à segunda concepção, o autor faz referência a Zappone (2008, p. 53) para quem “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. Assim concebidas, as práticas de letramento literário estendem-se para além do limite da tradição literária geralmente adotada pela escola. Tomando os termos “práticas sociais”, “escrita literária” e “ficcionalidade” presentes na concepção de Zappone (2008, p. 53), as práticas de letramento literário ampliam-se, pois podem ser observados em variados contextos e associados a diversos domínios da vida face aos objetivos específicos e situações específicas. “Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.” (ZAPPONI, 2008, p. 53).

A outra forma de entender letramento literário apresentada por Cosson, ainda expondo a segunda concepção, apoia-se no conceito desenvolvido por ele e Graça Paulino que defendem que o letramento literário é “[...] um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Assim conceituado, o literário assume um sentido mais amplo porque extrapola os limites da prática social da escrita por considerar o “[...] repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON, 2015, p. 182). Por se constituir inclusive de linguagem vazia, ainda não nomeada, essa concepção remete à apropriação do literário pela alimentação do corpo simbólico inserido numa comunidade. Assim, embora caiba à escola desenvolver sistematicamente o letramento literário,

este não se restringe ao espaço escolar. Sob essa ótica, reconhecemos como práticas de letramento literário as práticas sociais presentes nas interações sociais pela força da tradição como aquelas repassadas também pela oralidade: lendas, causos, parlendas. Concebe-se, dessa maneira, o letramento literário como:

[...] um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p. 183).

Finalmente, na exposição da terceira concepção, Cosson (2015) faz referência ao letramento literário como trabalho específico realizado por estudiosos. Em especial ao trabalho contemporâneo desenvolvido por críticos literários ao analisarem os textos literários na intenção de aprofundar as reflexões na intenção de aumentar a consciência crítica dos leitores, atentando para aspectos como ideologias, linguagem, cultura, valores presentes numa obra literária. Nessa concepção, portanto, o letramento literário ultrapassa a associação entre aprendizagem e a escrita.

Como nossa investigação volta-se, principalmente, para as práticas de letramento literário desenvolvidas na escola pelo olhar de acadêmicos, aproximamo-nos da concepção de letramento literário de Paulino e Cosson (2009), considerando que a experiência dos acadêmicos é o material mais importante para a composição das análises das respostas. No entanto, como veremos ao longo dos capítulos de análise, as considerações sobre práticas de letramento literário retomarão as concepções aqui apresentadas por Zappone (2008), uma vez que a ficcionalidade permeia muitas das práticas de leituras a que nos referimos desde a composição do questionário até a análise que procedemos das respostas colhidas. Da mesma forma é de posse dessas concepções que consideramos práticas de letramento literário atividades que envolvem a leitura de obras literárias na escola e todos os eventos promotores da leitura literária intermediados por agentes literários sobre quem discorreremos a seguir.

3. 1. 2 Agências e agentes de letramento

Buscando conceituar agentes de letramento, Kleiman (2006) resgata o sentido de agente em Vigotski (1930/1984) que difunde a ideia de agente como mediador. Por sua vez Kleiman (2006), apresenta uma perspectiva diferente, argumentando que “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (KLEIMAN, 2006, p. 414). No entanto,

mesmo que todos sejamos agentes, uma vez que nossas ações refletem sobre os objetos no mundo, nem todos exercemos a ação de agência social. Para isso é preciso agir na coletividade, articulando e partilhando interesses visando cumprir um objetivo num determinado grupo social.

Assim, um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações, e mudanças resultantes dessas ações, do grupo e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade (KLEIMAN, 2006, p. 415).

Na escola, é o professor que assume o papel de agente de letramento, porque é ele que pode decidir sobre a inclusão de práticas de letramento significativas para o aluno ou excluir conteúdos desnecessários para a inserção do aluno nas práticas letradas. Desse modo

[...] as ações estratégicas de um agente de letramento, ‘o mobilizador primário das capacidades e habilidades do grupo’ teriam por objetivo fazer emergir, nas interações com os educandos, seus conhecimentos de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas familiares, religiosas e outras, com o objetivo de ajudá-los a atribuir sentido à palavra escrita (KLEIMAN, 2006, p. 416).

No entanto, partindo de uma visão sócia histórica que concebe letramento “[...] como resultado de um processo de apropriação da escrita em um contexto social determinado” (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2012, p. 524), o agente de letramento também pode ser considerado um familiar, por exemplo, uma vez que é dele a voz a mediar semioticamente o letramento literário, a dar sentido ao mundo da escrita e ao mundo da leitura.

Já agências de letramento são concebidas como “[...] instituições ou grupos sociais em que se promovam o letramento” (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2012, p. 526). Sob essa perspectiva, embora as instituições escolares assumam o papel de principal agência de letramento, outras instituições pertencentes a outras esferas também podem ser consideradas agências de letramento. Assim incluem-se as esferas ligadas à religião, à política, à família, à profissão como agências de letramento. São áreas que “ultrapassam a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sociodiscursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 318).

Em nosso estudo a escola assume o papel de principal agência de letramento em cuja estrutura também está a biblioteca escolar mais adiante apontada como espaço privilegiado para a prática de letramento literário e que receberá uma explanação especial no decorrer deste capítulo. Também discutiremos sobre a importância do professor como agente de letramento

literário ao refletirmos sobre atividades desenvolvidas na escola que influenciaram o hábito de leitura dos acadêmicos.

Expostos os conceitos sobre práticas e eventos de letramento e sobre agentes e agência de letramento literário passamos às seções de análise das respostas dos acadêmicos cuja identificação clareamos a seguir.

3. 2. Os participantes deste círculo quase perfeito

Foram muitos os convidados. Oito os que aceitaram o convite para colaborar com uma pesquisadora em busca de depoimentos provocados por uma paixão em comum: o gosto pela literatura. Das muitas acepções encontradas ao número oito, escolhi o que apresenta o número como símbolo da completude pela representação do número: dois círculos que se completam. Sem esse círculo de oito pessoas, a realização desta pesquisa seria impossível. O perfil de cada um foi se construindo a partir de suas escolhas às questões fechadas, seus ‘sins’ e seus ‘nãos’, e por palavras carregadas de significados num ato gentil de expor-se para contribuir com a pesquisa muito mais importante para a pesquisadora que para eles próprios. Não fossem as aulas a distância talvez pudesse também ter olhado nos olhos que acompanharam o movimento dos dedos a digitar as palavras que me possibilitaram compreender qual é a relação de oito acadêmicos do curso de Letras da UNIVILLE com o universo da literatura para lapidar melhor esse trabalho. Por respeito aos participantes deste círculo reflexivo, optei por chamá-los por um nome fictício ao invés de identificá-los simplesmente pelos termos “acadêmicos” ou “sujeitos de pesquisa”. Assim, por breves histórias, cada um dos participantes deste círculo ganhou uma identidade. Flora, Ariel, Winnie, Bela, Sol ouviam histórias de princesas, de meninos e meninas perdidos na floresta. Magali era uma criança que gostava de ouvir as aventuras da turma da Mônica. Allan, assim como o Poe, gosta de escrever contos de terror. Evan, como um bom discípulo, lê muitos textos literários.

Adiante muitas vezes faremos uso desses nomes para tecer e entrelaçar reflexões acerca do propósito desta pesquisa que é compreender como as práticas de letramento literário ficaram marcadas na vida de cada um dos que responderam ao nosso questionário de pesquisa.

3.2.1 “Meu pai” “Minha mãe” “Minha vó” “Minha tia” os primeiros fios de sol a dar sentido ao universo da ficção.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*
João Cabral de Melo Neto (1996, p. 219).

Ao indagar aos acadêmicos sobre a lembrança que guardavam do primeiro livro lido para eles e que idade tinham, encontramos, em respostas de sete participantes, o eco das vozes familiares a semear o gosto pelo livro:

Flora– *A primeira lembrança que tenho de alguém lendo para mim é do meu pai. (...) Eu devia ter 5/6 anos, não me recordo da época exatamente.*
Ariel - *Meu pai. Tinha uns quatro anos.*
Winnie - *Lembro sim, foi minha mãe.*
Bela - *Minha mãe. Aos dois anos.*
Magali- *Minha mãe. Eu tinha 4 anos.*
Allan - *Minha vó, entre 3 ou 4 anos.* Sol - *Minha tia leu o primeiro livro para mim.*

Pelas respostas inferimos que para o grupo de acadêmicos pesquisados a família pode ter influenciado para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Assim consideramos importante refletir sobre a importância das práticas de letramento literário no universo familiar.

Vigotski (1996) defende que as características do ser humano são construídas na interação dialética das pessoas com o meio sociocultural. Dessa forma, o homem transforma e transforma-se. Não nascemos sendo o que somos, nos tornamos o que somos pelo direcionamento de alguém. Nesse sentido, pode-se afirmar que é de extrema importância o papel da família no desenvolvimento de qualquer hábito.

Ao estudar a imaginação e a criação na infância, Vigotski (1996) postula que crianças são mais propensas à fantasia e podem viver essa fantasia mais livremente e por mais tempo que o adulto. Em virtude disso suas preferências por contos e por histórias fantásticas.

Ao contar histórias para uma criança, os adultos demonstram em primeiro lugar afeto. Na esteira desta demonstração seguem valores, conhecimentos, concepções do mundo e sobre o papel de cada um nele. Muitos são os estudos que versam sobre a importância de se contar

histórias para as crianças. Entre eles, enfatizamos nesta pesquisa a importância dos familiares na criação pelo gosto pela leitura literária.

Aragão e Job (2014) salientam que a família tem um relevante papel no sentido de inserir desde muito cedo a criança no mundo da leitura. É no ambiente familiar que a criança é estimulada a praticar o ato de ler. Assim, “os pais precisam e devem ser os primeiros leitores e mediadores da leitura” (ARAGÃO; JOB, 2014, p. 4). A indicação da figura da mãe como principal mediadora também se confirma pelos dados apresentados em *Retratos de Leitura no Brasil* (FALEIROS, 2021). Ao serem indagados sobre a influenciadora para o gosto pela leitura, 11% dos oito mil entrevistados apontaram a mãe.

Para Abramovith (2009, p. 16), uma criança que ouve muitas histórias projeta-se no caminho da aprendizagem da leitura. Um caminho “[...] absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Sim. Quem não gosta de ouvir uma história bem contada, cheia de fantasias ou recheada de emoções que suscitam em nós sentimentos que nem sabíamos que tínhamos?

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 2009, p. 17)

Se os argumentos que defendem o desenvolvimento afetivo e humano não forem suficientes para que reconheçamos os benefícios de se contar histórias para as crianças, podemos lançar mão ainda das justificativas que apontam que crianças que interagem com seus pais ouvindo histórias, questionando atitudes de personagens, imaginando ações tornam-se capazes de opinar, argumentar e defender seus ideais futuros com mais propriedade e maior segurança. Daí a importância de serem os familiares, em especial os pais, os primeiros a inserir os filhos no mundo da leitura, pois “[...] se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas” (COELHO B., 2006, p. 12).

Igualmente significativa torna-se a análise da lembrança que têm os acadêmicos do livro lido. Nas respostas colhidas sublinhamos a presença dos clássicos da literatura na maioria das respostas:

Flora - *histórias infantis, fábulas e contos de fadas*
 Ariel - *algum conto clássico das princesas.*
 Winnie - *o livro era “João e Maria”.*

Bela - *Provavelmente do Ursinho Pooh*
 Sol - *era o Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque.*

O ato de contar histórias para os infantes não é recente. A literatura dirigida para crianças surgiu no século XVII, durante o classicismo francês quando foram lançadas algumas obras escritas também consideradas apropriadas para a infância. Entre os anos de 1668 e 1694 foram editadas as *Fábulas de La Fontaine*. Em 1697, Charles Perrault lançou as *Histórias da mamãe Gansa*, também conhecidos como *Histórias ou contos de tempo passado com moralidades*. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007; CAGNETI, 2013). As histórias de Perrault mais conhecidas pelas crianças brasileiras, lançadas neste mesmo período histórico, são *A Gata Borralheira (Cinderela)*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *A Bela Adormecida*, *O gato de Botas* e *O Pequeno Polegar* (CAGNETI, 2013).

Sobre o ato de contar história, há dados a serem considerados na terceira edição de *Retratos de Leitura no Brasil*, (FALEIROS, 2021), que apresenta pesquisa realizada ente 2015 e 2019 em todas as capitais brasileiras sobre a leitura no Brasil. Para a pesquisa, foram entrevistadas 8.079 pessoas. Destes 2.559 declararam ser leitores de literatura, entre os quais 18% afirmaram ter ouvido com muita frequência histórias de seus pais ou responsáveis na infância, enquanto 31% declararam que ouviam às vezes. Por outro lado – 70% dos não leitores responderam nunca ter ouvido histórias de seus pais ou responsáveis. Ao cruzarmos esses dados às respostas colhidas em nossa pesquisa, podemos inferir que as práticas de leitura de histórias cultivadas no núcleo familiar pode ser um fator motivacional importante para desenvolver o gosto pela leitura literária. Afinal, apesar de termos vivido tantas revoluções - industrial, tecnológica, embora concorramos com outros apelos - midiáticos, imagéticos- alguns clássicos da literatura continuam a fazer parte da prática de letramento literário na família, pois:

(...) andando por esse caminho, vai se convidando a meninada a olhar para tantos e tão presentes em nosso imaginário, personagens, cenários, sustos, medos, vitórias, descobertas, como a de Chapeuzinho Vermelho, de Emília, dos Três Porquinhos, de João e Maria, de reis e gigantes, apontando a importância do repertório literário para o leitor de hoje (CAGNETI, 2013, p. 15-16).

Porque, afinal, mudam os cenários, mas a essência humana presente nos conflitos vividos pelos personagens continua a mesma. Por isso, ao convidar as crianças para ouvir um conto infantil, estamos convidando-as a entrar no universo da ficção, onde se pode “suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar ideias como solucionar questões (como tantos personagens fizeram)” (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Por entender o quanto o ato de contar histórias pode ser uma ferramenta pedagógica importante no desenvolvimento das crianças, muitas têm sido as obras que se destinam a aprofundar o tema no sentido de dar suporte aos agentes promotores do letramento literário.

No livro *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*, Fani Abramovich (2009) apresenta todo um estudo sobre o ato de contar histórias. Há um capítulo dedicado a contadores, orientando-os detalhadamente como devem contar histórias. Por entender que contar uma história é uma arte, Abramovich (2009, p. 18) defende que

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Sobre a forma de se preparar para contar histórias, Coelho (1999, p. 21) acrescenta que “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. A orientação vem acompanhada de uma sugestão de como dividir os tipos de histórias infantis por faixa etária:

Até os três anos, a criança está na fase pré-mágica. Nesta fase, as histórias devem ter enredo simples e atraente, com situações que se aproximem da vida da criança, da sua vida afetiva, social e doméstica e conter, de preferência, ritmo e repetição. Dos três anos aos seis, é a fase mágica. As crianças ouvem com interesse e encanto e solicitam várias vezes a mesma história (COELHO, 1999, p. 21).

São luzes que se voltam para a ação que se inicia ao abrir um livro para uma criança e, por essa janela, encantá-las na audição de um conto infantil e por esse caminho entrar no universo da ficção e ir mostrando à criança que

[...] o que ouviu está impresso num livro (se for o caso) e que ela poderá voltar a ele tantas vezes e quando queira (ou deixá-lo abandonado pelo tempo que seu desinteresse determinar). É quando a criança for manusear o livro sozinha que o folheie bem folheado que o explore a sua forma, que se delicie ao retirá-lo da estante (...) que vire página por página até encontrar aquele momento especial que estava buscando (ABRAMOVICH, 2009, p. 22)

No livro *Leituras em contraponto, novos jeitos de ler*, Sueli de Souza Cagneti (2013) apresenta um estudo sobre o quanto as histórias infantis mantêm-se vivas na memória da humanidade. Para isso a autora faz uma busca sobre as várias releituras dos contos infantis, com

outros olhares, muitos deles contextualizados em realidades diferentes. São leituras e contrapontos pelos quais pode-se “perceber como a procura pelo entendimento de si mesmo sempre foi uma constante para o homem” (CAGNETI, 2013, p. 20).

A título de citar alguns exemplos do que apresenta Cagneti (2013) em seu livro, encontramos nele pelo menos sete títulos de versões do conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, compilado pela primeira vez por Charles Perrault. As novas produções apresentam mudanças decorrentes das visões de mundo que progridem, alteram-se seguindo o curso da história. Entre elas, Cagneti (2013, p. 25) destaca:

- *A verdadeira história do Chapeuzinho Vermelho* (Patrícia Guiwnver);
- *Mamãe trouxe um lobo para casa* (Rosa Amanda Strauz)
- *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque)
- *Fita Verde no cabelo* (Guimarães Rosa)
- *Filme Noir* (Jô Soares)
- *“O Caçador” em Que história é esta?* (Flávio de Souza)
- *Chapeuzinho Vermelho em Manhattam* (Carmem Martin Gaité)

Importa também destacar a produção de Monteiro Lobato que, segundo Cagneti (2013, p. 33), sendo ele um escritor “[...] inovador como poucos, conseguiu propor momentos de fantasia aliados à realidade”. Na sua mais conhecida obra dirigida às crianças, *O sítio do Pica-Pau Amarelo*, o escritor apresenta um universo de personagens que marcaram a infância de muitos. Quem não conheceu as artimanhas de Emília, a boneca de pano, quem não se deliciou com Pedrinho e Narizinho com as histórias de Dona Benta contadas muitas vezes pelas vozes de familiares?

A considerar as narrativas colhidas em nossa pesquisa, os adultos continuam a envolver as crianças com histórias de fadas, de princesas e príncipes encantados, seja para entretê-las, seja para por meio delas explicar o mundo e seus valores. Afinal, “[...] mudada a história, o credo, a ótica, damos-nos conta de que as demandas continuam as mesmas e que essas histórias, as quais falam de questões básicas humanas, apontam para a nossa condição que também continua a mesma” (CAGNETI, 2013, p. 21).

Na seção próxima seguimos nossa análise com o objetivo de apresentar as práticas de letramento literário que ficaram na memória dos acadêmicos pesquisados como ação marcante na rotina escolar de cada um.

3.3 Os nutrientes necessários: práticas e eventos de letramento literário na escola

Levando-se em conta que a maioria dos acadêmicos apontou familiares como os primeiros agentes de letramento literário em sua trajetória, passaremos a considerar como no ambiente escolar foram regadas as sementes espalhadas pela voz dos mais próximos. Para Soares (2020), a escola é espaço de democratização do saber e cabe a esta instituição o papel de promover o acesso dos sujeitos a bens culturais; é também a escola responsável por promover a apropriação da leitura literária. É no contexto escolar, particularmente no ensino da língua, que se desenvolve o letramento literário e por isso “[...] deve ser praticado em todas as escolas com o objetivo de formar um leitor e produtor de texto competente” (SOARES, 2020, p. 32).

Com o propósito de organizarmos nossa análise, seguimos a redação deste capítulo apresentando um estudo sobre ações, históricos, concepções de educação e de literatura que por certo servem como referenciais na organização dos currículos, seleção dos conteúdos, planejamento das atividades que supostamente contribuíram para o que nesta pesquisa colhemos como fator preponderante para o letramento literário na escola.

Segundo Zappone (2008), há necessidade de se conhecer as atividades de letramento literário na escola assim como as práticas de letramento literários que fazem parte da rotina de outras instituições sociais “[...] para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas escola e vida social, fazendo-as convergir para indivíduos com grau de letramento e letramento literário cada vez maiores” (ZAPPONE, 2008, p. 54). Por essa mesma causa, Cosson (2020) defende um ensino de literatura na escola em que o aluno aprenda a fazer exploração da obra literária, para além de preenchimentos de fichas de leitura num diálogo com o livro que primeiro se faz de forma individual.

Sendo a literatura arte da palavra, deste signo universal e neutro, todos os homens têm o direito de experimentá-la. Essa concepção de literatura como parte da arte está respaldada nos estudos realizados por Vigotski que, para investigar sobre a imaginação e criação na infância, exerceu o cargo de professor de Literatura para estudar como crianças e adolescentes se projetam em suas criações artísticas e se expressam por meio de desenhos e textos narrativos e poéticos, como reagem diante de outras produções artísticas. Acerca disso ele afirma:

[...] a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999, p. 307)

Assim, a literatura compõe o campo da ficção e da fantasia e como tal é estimuladora da criação imaginária, porque ao ouvir um conto de fadas, por exemplo, “podemos criar

mentalmente cenas e cenários, imaginar tomando por base a experiência alheia” (VIGOTSKI, 1999, p. 23).

Para Candido (1995), a literatura é importante por atuar no caráter e na formação do sujeito, pois a fruição/fabulação se constitui como um direito básico do ser humano. Já Cosson (2020) defende que:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2020, p. 23).

No contexto escolar, o debate acerca do ensino da literatura costuma vir acompanhado de reflexões acerca do ensino da língua materna. Ao apresentar o “Ensino e Natureza da linguagem”, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 19) destacam a especificidade do texto literário como um dos gêneros a compor o conjunto de textos para o desenvolvimento da competência linguística⁶ e competência estilística⁷.

Em virtude dessa responsabilidade atribuída ao ensino de Língua Portuguesa, ao apresentar reflexões sobre as primeiras etapas do ciclo de alfabetização e letramento das crianças, Soares (2020) sugere que haja uma preparação específica pelo professor na prática de letramento literário. De modo geral, a autora sugere que toda leitura em qualquer gênero deve ser preparada pela professora “[...] de forma a realmente desenvolver a habilidade de leitura e compreensão” (SOARES 2020, p. 229). Sendo, pois, a escola apontada como ambiente privilegiado para o desenvolvimento do letramento literário, é de se esperar que os documentos que embasam a educação versem sobre o assunto no sentido de nortear o trabalho pedagógico, incluindo orientações curriculares, sugerindo ações que motivem a leitura literária na escola. Da busca feita em alguns documentos oficiais para verificar a abordagem sobre o letramento literário na escola, destacamos nesta seção os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

⁶ A competência linguística é definida no documento como “os saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos” (BRASIL, 1998, p. 23).

⁷ Competência estilística é apresentada como “a capacidade de o sujeito escolher, dentre recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23).

Nos PCNs (BRASIL, 1997b), documento de caráter orientador para as escolas brasileiras, encontramos a preocupação com o trabalho a ser desenvolvido em torno do texto literário na escola desde a Educação Infantil:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997b, p. 29)

Já na BNCC (BRASIL, 2017), pode-se inferir como práticas de letramento literário, embora não seja assim designado no documento, as orientações para as atividades a serem desenvolvidas no campo de experiência designado por “Escuta/ Fala/ Pensamento/ Imaginação” (BRASIL, 2017, p. 42), sendo :

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p. 42)

No mesmo documento, na redação que orienta sobre as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, as atividades de leitura de textos literários vêm vinculadas às práticas de linguagem, uma vez que deixa claro que o texto literário compreende o conjunto de objetos que devem ser tomados como base de reflexão, envolvidos em temáticas mais amplas. No nível fundamental as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa se organizam em campos temáticos em que, entre outros, está o Campo Artístico literário:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 110)

Com efeito, essa visão acerca da importância do letramento literário na escola desde a Educação Infantil aparece evidenciada nas respostas dadas pelos acadêmicos à pergunta sobre o contato deles com a literatura na escola. Três dos oito alunos que responderam disseram ter tido contato com a literatura em todos os níveis, enquanto somente dois assinalaram a Educação Infantil como nível de contato com a literatura.

Pelas respostas podemos inferir que tais dados apontam para os reflexos das políticas públicas previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 96) quando abrigou a Educação Infantil na Educação Básica delegando ao Estado o dever de garantir o acesso de crianças desde os quatro anos na escola. O título III desta lei, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, apresenta a seguinte redação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.
(BRASIL, 1996, [n.p], grifo nosso)

Complementando a lei, outros documentos surgiram com a finalidade de orientar, dando sustentação aos diversos níveis. Os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998), documento concebido como um “[...] conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 13), considera que às crianças de 0 a 6 anos, tendo especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, devem ser oportunizadas as experiências embasadas em princípios, entre os quais destacamos:

[...]

- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
 - A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- [...] (BRASIL, 1998, p. 13).

Na intenção de atender a tais princípios, o mesmo documento apresenta reflexões sobre como dar qualidade ao atendimento às crianças desde a sua entrada na Educação Infantil. Assim, orienta que as rodas de histórias façam parte das atividades permanentes porque “[...] são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância na rotina” (BRASIL, 1998, p. 14).

Supondo que foi esta Educação Básica, fundamentada em muitos dos princípios sobre os quais aqui discorreremos, que acolheu os acadêmicos pesquisados - desde sua entrada na Educação Infantil até concluírem o Ensino Médio – propomos seguirmos nossa análise caminhando agora para dentro do ambiente escolar, acompanhando a trajetória do letramento literário dos nossos acadêmicos a partir sua inserção na escola.

Com o propósito de investigar como atividades envolvendo a leitura literária podem contribuir efetivamente para desenvolver o gosto pela literatura, encaminhamos uma questão fechada solicitando que os acadêmicos assinalassem eventos e práticas de letramento literário que marcaram as suas rotinas na escola conforme consta em nosso Questionário de pesquisa, (APÊNDICE III) e cujas respostas interessam-nos expor no quadro a seguir:

Quadro 3: Respostas à questão 7 - sobre práticas e eventos de letramento literário na escola. (APÊNDICE III)

Você acredita que as atividades que envolveram leitura na escola contribuíram para o desenvolvimento de seu gosto pela leitura?

(8) Sim ou não? ()

Se você respondeu sim, quais? Você pode assinalar mais de uma opção e incluir outras.

- (6) Atividades de contação de histórias
- (8) A rotina de visita à biblioteca escolar
- (6) Projetos vinculados à leitura de livros de literatura
- (2) Convívio com grupos de leitores
- (7) Atividades de escrita a partir de textos literários
- (6) Atividades de leitura de obras literárias
- (3) Participação em eventos culturais promovendo a literatura
- (3) Estudo de obras canônicas/clássicas
- (4) Estudo de textos vinculados às escolas literárias
- () Outras

Fonte: primária (2022).

De posse das respostas, verificando que todos os acadêmicos afirmaram que sim, muitas práticas vivenciadas na escola contribuíram para desenvolverem o gosto pela leitura literária, partimos para a análise das atividades mais significativas na concepção dos oito acadêmicos, articulando pareceres importantes acerca das duas mais marcantes.

Em primeiro lugar destacamos como “espaço de letramento literário por excelência” a biblioteca escolar, já que todos os acadêmicos pesquisados apontaram a rotina de visita à biblioteca como atividade que contribuiu para o seu gosto pela literatura. Num segundo momento, levando em conta que a produção escrita a partir de textos literários foi apontada por sete dos oito acadêmicos pesquisados como atividade marcante, apresentamos nossas suposições sobre a possível formação do professor que incentiva a produção textual a partir do texto literário, uma vez que entendemos que, por trás de uma proposta de texto, é comum haver o incentivo de um professor, aqui concebido como agente de letramento.

3.3.1 Biblioteca escolar: espaço do letramento literário por excelência

Dos oito acadêmicos, que responderam à questão sobre como as atividades de letramento literário contribuíram para desenvolver o seu gosto pela leitura literária, oito reconheceram a rotina de visitas à biblioteca como prática significativa em sua trajetória como leitores de livros de literatura. A unanimidade nas respostas aponta para o quanto a escola tem dado importância a este espaço como promotora do letramento literário.

Tendo em vista que “a biblioteca, inserida no processo educativo, deverá servir de suporte a programas educacionais, integrando-se à escola como parte dinamizadora de toda ação educacional”, conforme afirmam Amato e Garcia (1989, p. 14) e por isso considerada como espaço privilegiado para a formação do leitor, a biblioteca escolar já foi marcada como espaço nada conciliador. Há relatos que remontam a um tempo em que a biblioteca era para onde se encaminhavam alunos não cumpridores de suas obrigações escolares. Lá esperavam, geralmente, responsáveis por aplicar atividades geralmente interpretadas como ‘castigo’.

Sobre esse cenário, Cosson (2020) apresenta em sua trajetória como agente de letramento literário o relato de uma experiência vivida em 1991, por ocasião do 8º Cole – Congresso de Leitura do Brasil, destinado também a professores responsáveis pela biblioteca em escolas do estado do Acre. A realidade encontrada por Rildo Cosson naquele contexto não era diferente da realidade encontrada no contexto de muitas escolas do Brasil:

Na verdade, o banco de livros e a biblioteca funcionavam, informalmente, como uma aposentadoria não declarada. Seja pelo motivo de saúde, seja por outras questões de exaustão profissional, o professor passava à função de guardador de livros, quando não conseguia mais exercer o seu trabalho original, que era a regência da sala de aula. O resultado é que esses professores apresentavam não apenas despreparo, como também desinteresse pelo novo trabalho (COSSON, 2020, p. 52).

Considerando a resposta dos oito acadêmicos, sujeitos de nossa pesquisa, apontando a visita à biblioteca como atividade rotineira em seu trajeto escolar, indagamos: será que o contexto descrito por Cosson está mudando? Se sim, o que pode ser apontado como fator de mudança? Com o objetivo de tecer algumas hipóteses sobre o que tem provocado mudança no espaço da biblioteca para se tornar de fato promotora do letramento literário, apresentamos a seguir um breve panorama histórico sobre a biblioteca escolar no Brasil.

O movimento que deu maior visibilidade à biblioteca escolar surgiu depois da criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) – desenvolvido desde 1997. Com o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por

meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 1997a, [n.p]), o programa inclui em sua proposta a avaliação e distribuição de livros para escolas de educação básica de todos os níveis. O PNBE divide-se em três grandes ações; entre elas destacamos a avaliação e distribuição de obras literárias de todos os gêneros, tanto em prosa – contos, novelas, crônicas, memórias, biografias e teatro – como em verso - poemas, cantigas, parlendas, adivinhas.

O programa foi pela Lei Federal nº 12.244, de 2010. Vista como um grande avanço, esta lei acolhe em sua redação artigos prevendo a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino de todo o país:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, 30 de junho de 1962 e de 25 de junho de 1998.

Art.4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2010, n.p)

Já sob a perspectiva dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 3), a biblioteca escolar tem como objetivo oferecer ao professor um referencial “[...] respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira”. No mesmo documento, orienta-se que cada escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.

A partir dessas concepções veiculadas por documentos norteadores da educação no Brasil, intensificaram-se as ações no sentido de considerar as bibliotecas nos Projetos Escolares como espaço de constante revitalização, buscando repensar sua organização e funcionamento de modo a se tornar ambiente onde os alunos encontram pessoas comprometidas especialmente com o letramento literário, preocupadas em tornar atraentes as suas experiências vividas neste espaço.

Na verdade, a preocupação pela formação de pessoas especializadas no gerenciamento das bibliotecas também foi fomentada pela Lei 12.244/2010, uma vez que o 3º artigo prevê que

em cada biblioteca escolar haja uma bibliotecária. Embora seja ainda uma meta distante de ser cumprida, a lei serviu para impulsionar ações para preparar os profissionais responsáveis pela biblioteca (BRASIL, 2010).

Foi com a determinação de contribuir para a revitalização das bibliotecas escolares que Cosson (2020) se propôs a sensibilizar os responsáveis por bibliotecas escolares no relato que apresentamos no início desta seção. Para tal, o professor assume seu papel de agente do letramento literário no 8º Congresso de Leitura do Brasil, promovido pela Associação de Leitura do Brasil. Sugerindo atividades de conscientização sobre o papel daqueles professores como agentes de letramento literário no espaço pelo qual eram responsáveis, a oficina regida por Cosson promoveu a capacitação de profissionais que na época eram responsáveis pela biblioteca escolar.

Por esta mesma causa, para a revitalização da biblioteca infantil, outras vezes engajaram-se. Para Soares (1999), há ainda muitos desafios a serem vencidos para tornar a biblioteca escolar uma agência literária ainda mais significativa. Para ela, ainda é preciso persistir para desvincular a visita à biblioteca da escola como se fosse apenas uma extensão da sala de aula. Isso acontece por causa de diversos fatores relacionados “[...] ao local, à organização do espaço e do tempo de acesso aos livros, à seleção dos livros, e também à socialização da leitura, quem orienta e/ou indica um livro para a leitura precisa ser uma pessoa que desempenhe o papel de mediador” (SOARES, 1999, p. 23). Soares (1999) defende, portanto, que é preciso reforçar a identidade da biblioteca como espaço de encontro entre leitores e leituras, estação de compartilhamentos sobre os livros ali expostos e lugar para onde se vai por vontade própria.

Ainda que desprovida de algumas características de uma biblioteca para onde se dirigem usuários espontaneamente, é inegável o quanto a biblioteca escolar vem se transformando a partir das reformas educacionais. No entanto, ainda há muitos desafios para que as bibliotecas escolares assumam o papel de agências do letramento literário.

Num levantamento feito pelo MEC em 2017 e publicado em *Retratos da leitura na biblioteca escolar no Brasil* (2021), há uma série de questões que tinham como objetivo analisar a situação das bibliotecas escolares no país. A pesquisa contou com o número de 500 escolas públicas em 17 estados. Para compor a amostra o INSPER⁸ considerou dados da Prova Brasil sobre a existência ou não de bibliotecas na escola entrevistando gestores, bibliotecários

⁸ Instituto de Ensino e Pesquisa

e professores de Língua Portuguesa. Segundo a percepção desses agentes, 60,6% das escolas possuem biblioteca, 33,2% possuem salas de leitura, enquanto 6,5% dos agentes escolares indicaram não haver em suas escolas nem sala de leitura, nem biblioteca. A pesquisa também apontou que, embora 74% dos responsáveis pela biblioteca em suas escolas tenham curso superior, apenas 11,9% são formados em Biblioteconomia. Para além da avaliação das bibliotecas escolares, o levantamento visa orientar políticas, programas e investimentos voltados para a melhoria do atendimento nas bibliotecas escolares, diante do desafio a ser enfrentado até 2024, ano para o qual se adiou a meta de universalizar a biblioteca escolar no Brasil.

Enfim, é um desafio e tanto, mas que vale a pena ser enfrentado, para que essas agências de letramento literário exerçam o seu papel dando oportunidades a todas as crianças de viver na biblioteca de suas escolas o prazer da leitura literária. Para que guardem em suas memórias a rotina da visita à biblioteca escolar como uma prática de letramento literário de extrema importância em seus percursos tal qual consideraram os acadêmicos participantes de nossa pesquisa.

3.3.2 O ciclo infinito do diálogo entre leitores e leituras

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. (BAKHTIN, 2011, p. 348, grifo nosso)

A leitura literária convida o leitor a participar da experiência estética propiciada pelo universo ficcional. Quando mergulhamos neste rio chamado literatura, saímos banhados de outros – outros falares, outros lugares, outros tempos, outros discursos. Quantos poemas dizem por nós o que por nós não diríamos? Quantos personagens são os nossos avessos denunciando os nossos segredos? Por exercer esse papel, o texto literário é uma via natural para o mundo da escrita.

A conciliação entre texto literário e produção escrita na escola deve ser trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido os PCNs desta disciplina orientam que:

A leitura e a escrita são dois processos que se articulam mutuamente, assim entendidos, tanto o professor quanto a escola devem estar atentos no propósito fundamental do ensino que é formar leitores que, ao mesmo tempo, sejam também escritores competentes. (BRASIL, 1997b, p. 52)

Nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, (BRASIL, 2006), documento que complementa os PCNs, postula-se que “[...] quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 60). No entanto, esses pressupostos parecem ainda distantes da prática se levarmos em conta os programas de ensino e a organização dos materiais didáticos para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

No Ensino Fundamental a literatura deve ser parte do trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa que, a partir dos anos 90, passou a ter como eixo norteador os gêneros textuais, abarcando uma gama de textos verbais e não-verbais. Assim, os textos literários passaram a se tornar cada vez mais raros no livro didático (COSSON, 2020, p. 21). Nesse material, importante apoio para o professor na sua rotina muitas vezes corrida, encontramos textos motivadores para a escrita de muitos gêneros diferentes, principalmente os pertencentes à esfera jornalística. Os textos literários, antes ponto de partida para todas as demais atividades da língua, aparecem mais raramente, e geralmente como complemento para outros fins não voltados para a literatura. Neste contexto, a inclusão do texto literário fica na dependência da sensibilidade do professor da disciplina.

No Ensino Médio, tema a ser aprofundado no capítulo 3, o ensino de Literatura também é motivo de muitos debates por manter, geralmente, uma proposta de abordagem histórica sobre a literatura que se pode reduzir a um estudo de fragmentos de textos, prejudicando a verdadeira apreciação dos textos literários. Assim, ao professor do Ensino Médio responsável pelo ensino de Literatura, também cabe a responsabilidade de sensibilizar seus alunos por estratégias além das previstas pela organização geralmente proposta pelo material didático da disciplina.

Mesmo diante do panorama apresentado, sete dos oito acadêmicos, sujeitos desta pesquisa, confirmaram que, no seu trajeto como leitores de textos literários, havia atividades de escrita a partir de textos literários. Diante do cenário apresentado sobre os materiais didáticos que direcionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura pareceu-nos coerente atribuir essa constatação ao trabalho de mediadores comprometidos com o letramento literário. Supomos, assim, que o trabalho dos professores leitores e conscientes de seu papel como agentes de letramento literário estão espalhando sementes que, a considerar nossos sujeitos de pesquisa, têm caído em solo fértil.

Sob essa perspectiva, seguimos nossa pesquisa no intuito de fazer um levantamento de autores, estudiosos, pensadores que provavelmente contribuem para sensibilizar professores em

seu processo de eterna formação sobre o seu preponderante papel como intermediadores entre livros, alunos e textos.

O livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2002) publicado pela primeira vez em 1984, organizado por José Wandelei Geraldi, teve como objetivo servir de apoio para refletir com os professores da região oeste do Paraná sobre o ensino de Língua Portuguesa. No livro, Lígia Chiappini Leite, numa reflexão acerca do uso dos textos literários no ensino de gramática, apelava para que a literatura deixasse de ser apenas veículo para conteúdos gramaticais e passasse a integrar o seu papel dialógico numa “[...] prática de alunos sujeitos do dizer e do pensar” (LEITE, 2002, p. 25). O uso do passado neste parágrafo tem o propósito de demonstrar como o trabalho junto a professores para a valorização do texto literário na sala de aula é tema recorrente. No mesmo texto e página a autora argumenta pela concepção de literatura numa “prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação, afirmar sua liberdade e fugir à alienação” (LEITE, 2002, p. 25). Na minha experiência como professora, livros como esses fizeram toda a diferença para assumir meu papel como professora mediadora entre livros e meus alunos leitores.

Ao apresentar uma reflexão sobre o ensino de língua e literatura, Leite (2002) compreende que, para além de um sistema de obras e autores com informações históricas e informações técnicas precisas, é importante que

[...] sobretudo, nos primeiros anos de contato com os textos exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a expressão livre (LEITE, 2002, p. 22).

Por este mesmo propósito continuam Soares e Batista (2005, p. 50) que, ao conceituarem letramento como “[...] conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”, recomendam a intermediação do texto literário para a produção de textos desde a iniciação da criança no mundo da escrita.

Soares (2020) elenca, entre outros gêneros preferenciais para leitura no ciclo da alfabetização, textos literários como os contos clássicos e outros, lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular, argumentando que são tipos de textos de interesse das crianças que, por “[...] possibilitar momentos de fantasia e de prazer colaboram no processo de amadurecimento emocional, ampliam a visão de mundo e a compreensão do ser humano” (SOARES, 2020, p. 212). Na mesma recomendação há também a indicação para o trabalho

com a poesia para servir como motivo para as brincadeiras com as palavras, com o jogo linguístico que na fase da infância incentiva a percepção estética do mundo.

O olhar de Soares (2020) amplia a visão de Kato (1990) para quem a escrita ficcional tem um papel determinante na alfabetização das crianças. Ao ponderar sobre o jogo do faz de conta das histórias infantis, afirma que as crianças desenvolvem a capacidade de discernir o mundo da fantasia do mundo real. De forma natural, ela vai incorporando marcas discursivas da narrativa. Por isso:

Não é sem motivo que a narrativa ficcional é tão importante para o desenvolvimento da redação, é ela que no processo de decentração leva a criança ao discurso dissertativo, em lugar de postular uma possibilidade, ela irá explorar várias alternativas, posicionando-se por uma, através da argumentação (KATO, 1990, p. 117).

Para Paulo Freire (2006), pelo caminho da literatura é possível humanizar o mundo, através da formação cultural e a transformação de todos os cidadãos, sujeitos de sua história. Por isso o filósofo é insistente no apelo para que o professor busque ele mesmo incorporar o hábito da leitura em sua vida:

Aos que estudamos, aos que ensinamos e, por isso, estudamos também, nos impõe, ao lado da necessária leitura de textos, a redação de notas, de fichas de leitura, a redação de pequenos textos sobre as leituras que fazemos. **A leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas**, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem a procura da boniteza, da simplicidade e da clareza (FREIRE, 2001, p. 267, grifo nosso).

Na mesma carta Freire (2001) acrescenta que se as escolas estimulassem o gosto pela leitura e pela escrita desde a tenra idade, os problemas de letramento seriam menos frequentes:

[...] se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor elevadores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 2001, p. 267)

Rubem Alves (2001), autor inspirador, muito referenciado nos meios acadêmicos, em especial nas licenciaturas, entende que é preciso estimular casos de amor com a literatura. Para que esse amor se desenvolva, professores e alunos devem estar atentos para cada poema, no sentido de buscar neles a inspiração para o nosso dizer. Conversar com o texto, ouvir as palavras, senti-las.

Cosson (2020, p. 17) amplia esse ponto de vista considerando que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem

quanto do leitor e do escritor”. Por isso a literatura nos convida à expressão. Para que isso se efetive, a escola tem que assumir seu espaço privilegiado de valorização do texto literário pelo qual se possibilita a leitura do mundo em seus vários níveis, mas principalmente porque por ele dinamiza-se o estudo do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente: condições para a plena realidade do ser (COELHO N., 2000).

A propósito, Rildo Cosson destaca-se em seu trabalho incansável no sentido de sensibilizar docentes para tornarem-se agentes ativos como incentivadores da leitura de livros literários. No seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, além de textos que refletem sobre a literatura na escola, Cosson apresenta um capítulo sugerindo atividades a que denomina Oficinas. O autor expressa o desejo de que “[...] as estratégias sirvam de inspiração para novas e tantas outras formas de desenvolver a competência de ler na escola” (COSSON, 2020, p. 121). No capítulo seguem 32 sugestões de atividades que realmente inspiram os professores a também servirem de inspiração para seus alunos.

Para Bakhtin (2008) a vida é dialógica, por natureza viver significa participar de um ato dialógico perene, parte de uma cadeia infinita de enunciados. O texto literário é elemento dessa cadeia que possibilita o diálogo entre leitor e escritor de modo a permitir saber da vida do outro. Nesse sentido:

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas (BAKHTIN, 1993, p. 161).

Cada uma dessas vozes aqui apresentadas são apenas algumas entre tantas outras a sensibilizar professores desde a sua formação acadêmica até a sua rotina de docente. Ademais, além dos cursos de Letras em cujas matrizes se incluem disciplinas relacionadas à literatura, também em muito cursos de Pedagogia, inclui-se a disciplina de Literatura Infantil. Num estudo mapeando o ensino de literatura em 27 universidades federais no Brasil, Saldanha e Amarilha (2018) constataram que, em 11 das instituições pesquisadas, havia no currículo uma disciplina obrigatória com o nome Literatura, e em 14 delas a Literatura era disciplina optativa, o que representa 52% do total das universidades pesquisadas. O nome da disciplina varia entre Literatura Infantil, Literatura Infantojuvenil, Teorias e Práticas da Literatura, Infância e Literatura, entre outras denominações afins. Segundo Saldanha e Amarilha (2018, p. 163) “[...] esse quadro é relevante porque indica uma tendência de crescimento da presença da literatura em Pedagogia, ou pelo menos insinua certa sensibilidade à área”.

São disciplinas que tendem a acolher em seus programas atividades de sensibilização pela leitura, em especial promovem o gosto pela leitura literária com atividades que incluem desde análise de livros dirigidos à criança até técnicas de contação de histórias. Inspiração gera inspiração. É no meio desse ciclo que acreditamos ter encontrado acadêmicos a seguir no seu curso de leitores de literatura, num curso de Licenciatura em Letras, preparando-se para esse diálogo infinito a que se refere Bakhtin.

No capítulo que segue estreitamos nossa análise sobre a trajetória de Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Allan e Sol pelo Ensino Médio buscando ponderar sobre as atividades de letramento literário neste nível de ensino.

4 PELO CORREDOR ESTREITO: O LETRAMENTO LITERÁRIO ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO SUPERIOR

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV , 2009, p. 76).

Um dos motivos geradores desta pesquisa emergiu das experiências vividas em sala de aula desta pesquisadora como professora de Literatura no Ensino Médio. Não raras vezes, os questionamentos acerca das atividades pedagógicas da disciplina, em especial aquelas apresentadas por um programa geralmente organizado num suporte didático - livro ou apostila – contribuía efetivamente para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura de obras literárias. Desse modo a questão que norteia essa pesquisa é, pois, desdobrada em outras que conduzem as reflexões neste capítulo: Como saber se as propostas de análise de poesias, se a série de exercícios com perguntas e mais perguntas sobre fragmentos de obras literárias selecionadas por estilos literários contribuía para o letramento literário dos alunos? Que conceito de Literatura levavam os alunos do Ensino Médio a partir das aulas da disciplina de Literatura no Ensino Médio?

Neste terceiro capítulo apresentamos nossa leitura e análise das respostas colhidas em especial às questões que tinham como objetivo ponderar sobre o papel do ensino de Literatura no Ensino Médio na formação do sujeito acadêmico leitor.

Antes de procedermos as análises, porém, destacamos a fundamentação sobre alguns eixos norteadores para a elaboração das questões 10 e 11 de nosso questionário. Nelas investigamos de que modo foram apresentados os conteúdos de Literatura no Ensino Médio e que práticas de leitura contribuía para o desenvolvimento de cada um como leitor de literatura. As questões abordam temas geradores de debates acerca do ensino de Literatura no Ensino Médio. Sobre a forma de apresentação dos conteúdos, destacamos a apresentação da disciplina por ordem cronológica, já que esse é um dilema que também motivou esta pesquisa. Sobre as práticas de leitura enfatizamos o estudo de obras canônicas, outro tema que provoca discussões entre os professores de Literatura. Para embasar essas discussões partimos da leitura de documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil - em especial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* - PCNEM (BRASIL, 2000) e das *Orientações*

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006) - as concepções acerca do ensino de Literatura.

Em seguida, dirigidas pelas respostas dadas à Q10 e à Q11 do nosso questionário, ampliamos a reflexão respaldadas em autores como Cosson (2020), Paulino (2004; 2009) e Candido (1989; 2006) aprofundando as ponderações sobre o letramento literário no Ensino Médio. Em Vigotski (2009), buscamos respaldo para compreender como se desenvolve a criação literária do adolescente estudante do Ensino Médio. Diante de tantos outros estudos sobre letramento literário e sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, buscamos também referências em dissertações, teses, artigos, dos quais destacamos a tese: *A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA)*, de autoria de Oton Magno Santana dos Santos (2017). As demais produções serão devidamente referenciadas ao longo da redação do capítulo.

4.1 História da história

Sou professora de Literatura há pelo menos 40 anos. Na minha experiência como docente da disciplina, todos os materiais didáticos com que trabalhei para dar suporte ao ensino de Literatura apresentavam a disciplina numa linha cronológica como se fosse a história da literatura. Para exemplificar apresento no quadro abaixo alguns títulos e autores de materiais didáticos adotados na minha trajetória a frente do ensino de Literatura:

Quadro 4: Lista de livros didáticos de Literatura trabalhados pela pesquisadora

Título	Autores
Novas palavras: Literatura, Gramática, Leitura e Redação para o 2º grau (1997)	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio
Literatura Brasileira(1999)	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto Moura
Língua, Literatura e Produção de textos(1999)	José de Nicola
Literatura – Ensino Médio – Sistema Positivo(2016)	Roberta Hernandes Alves

Fonte: primária (2022)

Santos (2017), ao fazer um estudo sobre o livro didático no Brasil, nos faz lembrar que um dos norteadores do ensino, de uma forma geral no Brasil, é o livro didático. Na prática docente entendemos isso, porque se perguntarmos para um professor de educação básica sobre a sequência dos conteúdos de sua disciplina, não é ao programa de ensino que ele recorre para responder, mas sim ao livro didático. Para a disciplina de Literatura não é diferente:

O livro didático é o principal suporte voltado ao ensino da literatura e os conteúdos programáticos seguem a organização historiográfica da literatura portuguesa e brasileira. Ao invés de Literatura, temos ensino de História da Literatura, uma vez que o LD distribui autores e obras das literaturas nacional e portuguesa de acordo aos estilos de época ou escolas literárias. (SANTOS, 2017, p. 117)

Na dissertação *A literatura no Ensino Médio: Possibilidades e Limites do livro didático de Língua Portuguesa*, Mess Lane de Souza Bello (2020) apresenta a análise do livro usado pelas escolas de Ensino Médio no município de Humaitá, AM. Sob a autoria de William Cereja; Carolina Dias e Cristiane Damien, os volumes I, II e III do livro *Português Contemporâneo, diálogos, reflexão e uso*, faz parte do triênio aprovado pelo PNL D da Editora Saraiva, para serem usados em todas as Escolas Públicas do município para os anos 2018, 2019 e 2020. Entre outras análises, destacamos a sequência dos capítulos apresentando os estudos de Literatura:

Quadro 5: Sequência de apresentação do conteúdo do Livro *Português Contemporâneo, diálogos, reflexão e uso* - William Cereja; Carolina Dias e Cristiane Damien.

VOLUME I
<p>Capítulos da Primeira Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I Literatura – O que é Literatura? (Marisa Lajolo e Antonio Candido); 6• II Literatura na Baixa Idade Média: O Trovadorismo (João Garcia de Guilhade, Pero Meogo e D. Pedro Conde de Portugal) • III Literatura na Baixa Idade Média: O teatro Vicentino (Gil Vicente). <p>Capítulos da Segunda Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I – Classicismo; • II – O Classicismo em Portugal (Camões); • III – Literatura de Informação (Pero Vaz de Caminha). <p>Capítulos da terceira Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I Barroco; • II O Barroco no Brasil (I): (Gregório de Matos); • III O Barroco no Brasil (II): (Pe. Antônio Vieira). <p>Capítulos da quarta Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I Arcadismo; • II O Arcadismo no Brasil (I): Cláudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga; • III O Arcadismo no Brasil (II): Basílio da Gama.
VOLUME II
<p>Primeira Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I Romantismo; • II O romantismo no Brasil (I) (A poesia de Gonçalves Dias e de Álvares de Azevedo); • III O Romantismo no Brasil (II) (A poesia de Castro Alves). <p>Segunda Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I A prosa romântica no Brasil (I) – O romance indianista e o romance regional (José de Alencar, Visconde de Taunay); • II O romance urbano (Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar); • III A prosa romântica no Brasil (II) – A prosa Gótica (Álvares de Azevedo). <p>Terceira Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I Realismo, Naturalismo e Parnasianismo; • II O Realismo e o Naturalismo no Brasil (Machado de Assis e Aluísio Azevedo e, na parte entre texto aparece o trecho de “A audácia dessa mulher” de Ana

Maria Machado); • III Parnasianismo – O Parnasianismo no Brasil (Olavo Bilac). Quarta Unidade: • I Simbolismo; • Simbolismo no Brasil (Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens); • III Panorama da Literatura Portuguesa no século XIX (Eça de Queirós)
Volume III
Capítulos da Primeira Unidade: • I O pré-Modernismo (Augusto dos Anjos e Lima Barreto); • II O Modernismo; • III A geração de 22 (Oswald de Andrade, Mario de Andrade e Manuel Bandeira). Capítulos da Segunda Unidade: • I A geração de 30 (Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz apesar de não aparecer sua obra <i>foco no texto</i> , a autora é lembrada); • II A geração de 30 (José Lins Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo); Figura 3: Percentual de gêneros no segundo ano do ensino médio. • III A geração de 30 (Carlos Drummond de Andrade). Capítulos da terceira Unidade: • I A poesia de 30 (Cecília Meireles e Vinícius de Moraes); • II A geração de 45 (João Cabral de Melo Neto); • III A geração de 45 (Clarice Lispector e Guimarães Rosa). Capítulos da quarta Unidade: • I A Literatura Brasileira Contemporânea (Ferreira Gullar, Milton Hatoum); • II Panorama da Literatura Portuguesa no século XX (Fernando Pessoa e José Saramago); • III Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Literatura Negro-Brasileira (Viriato da Cruz, Craveirinha, Adão Ventura e Márcio Barbosa).

Fonte: Belo (2020, p. 63-64)

Na expectativa de encontrar os motivos para a manutenção da historiografia na apresentação dos conteúdos de Literatura, destacamos primeiro destacar na redação de documentos que fundamentam a educação no Brasil, o que pode justificar essa forma de abordagem.

Os embates acerca do Ensino Médio no Brasil têm gerado vários documentos que registram pesquisas das mais diversas origens e temáticas. São estudos que refletem sobre o meio do caminho, sobre o tempo em que o aluno está entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Muitas pedras estão neste meio. Entre elas, analisemos as que podem tanto servir como pedra angular sobre a qual os adolescentes podem alicerçar seu letramento literário, como também podem servir como pedra impeditiva para o acesso ao direito de experimentar a literatura como arte da palavra, como arte de expressão, como fonte de cultura, como meio de dizer-se, assim constituindo-se como uma “necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1989, p. 122).

O primeiro documento a exercer o papel de norteador para o Ensino Médio pós- LDB 9394/96 foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1998), documento que logo em sua primeira página é concebido como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998, [n.p]). O segundo artigo desta resolução determina que a organização curricular das escolas deverá levar em conta os valores previstos na Lei 9394/96, que são:

- I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, 1998, n.p)

É baseado nesses valores que a resolução, em seu artigo terceiro, orienta que estejam também organizados os currículos de modo a serem coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos abrangendo:

- a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998, [n.p])

Publicados no ano 2000, os PCNEM, conduzem os objetivos da educação no sentido de desenvolver habilidades e competências, entre as quais encontramos em apenas uma delas uma referência à literatura: “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24).

Outro documento importante para embasar os projetos de ensino do nível médio no Brasil são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Reunidas num documento publicado em 2006, as OCNEM apresentam um texto amplo e reflexivo sobre o ensino de Literatura, incluindo críticas aos PCNEM (2000) responsabilizando aos redatores por dar

[...] foco exclusivo na história da literatura. Apesar de assinalar a permanência prática viciada no ensino da literatura (“os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”), não indica como romper com ela. (BRASIL, 2006, p. 58)

A crítica é dirigida à redação da competência a que nos referimos nos parágrafos anteriores, pode ser considerada ainda mais contundente por enfatizar o estudo de literatura por sua historiografia pura. Por sugerir o estudo das escolas literárias e seus representantes mais ilustres como atividade fim para a Literatura, as OCNEM (BRASIL, 2006) também dirigem severas críticas a outra competência que vem apresentada nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 65) com a seguinte redação: “3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura”.

A redação do documento segue num processo reflexivo sobre o aluno ao qual se dirige o ensino de literatura no Ensino Médio e sobre como a história da literatura toma lugar no tempo em que as aulas poderiam ser voltadas para a busca pela fruição na leitura literária:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (BRASIL, 2006, p. 63).

Citando Frederico e Osakabe (2006), o documento aponta três tendências adotadas pelos sistemas de ensino, pelos autores de materiais didáticos e pelos professores na rotina das aulas de Literatura:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos. (FREDERICO; OSAKABE, 2006, p. 64)

Os apelos para uma renovação de postura em relação às aulas de Literatura no Ensino Médio, ficam mais evidentes nas OCNEM (BRASIL, 2006) nas alusões feitas ao livro didático. No documento orienta-se que esse importante material de apoio não seja o único a nortear as atividades de ensino de literatura, salientando o quanto a experiência de leitura dos professores, quando compartilhada com os alunos, promove a paixão pelos livros. No entanto o que vemos nestes materiais, pela persistência em apresentar a Literatura numa linha cronológica, a tendência é mais distanciar os jovens leitores dos livros literários. Impressão que poderia ser

.diferente se o tempo já reduzido das aulas de Literatura do Ensino Médio fosse aproveitado para seduzir pela sensibilidade, pela abordagem de temas colhidos da realidade dos alunos.

Como veremos a seguir, foi nessa conjuntura, regidos pelos documentos oficiais, que passaram os acadêmicos de Letras, participantes desta pesquisa. Na seção seguinte, veremos pelas respostas à questão acerca da organização dos conteúdos se prevaleceu a historiografia no ensino da Literatura no trajeto de cada um pelo Ensino Médio.

4.2 Literatura no ensino médio: para quem?

Nesta seção passamos a apresentar a análise das respostas dadas às questões pesquisa e que emergiram das observações, ponderações e interrogações expostas na formulação de duas perguntas do questionário respondido pelos acadêmicos participantes desta pesquisa. Para melhor conduzirmos a leitura de nossa análise e explanação temática, usaremos o símbolo Q10, ao nos referirmos à questão 10 do questionário e Q11, ao nos referirmos à questão 11, cujas redações seguem no quadro abaixo. O número nos parênteses indica a quantidade de acadêmicos que assinalaram as opções de resposta.

Quadro 6: Questões 10 e 11 do Questionário de pesquisa. (ANEXO III)

Q10. De que modo lhe foram apresentados os conteúdos de Literatura no Ensino Médio? Como eram esses estudos?

(7) Cronologicamente, iniciando com noções da História de Literatura em geral e gêneros literários, seguindo uma linha histórica a começar pela literatura do século XV ou XVI até o século XXI.

(0) Por eixos temáticos.

(2) Por estudo de gêneros literários – lírico, narrativo e dramático.

(0) Outros modos: _____

Q11. Que práticas de leitura contribuíram para o seu desenvolvimento como leitor no Ensino Médio?

(4) Estudos das características das escolas literárias

(4) Leitura de livros canônicos/clássicos da literatura em geral

(4) Leitura de livros canônicos/clássicos da literatura brasileira

(3) Atividades de produção escrita a partir da leitura de textos literários

(6) Análise de partes de obras literárias representativas das escolas literárias estudadas

(4) Visitas a feiras de livros

(0) Participação em eventos culturais promovendo livros

(1) Oficinas de produção literária

(1) Trabalhos de ampliação de obras literárias

(0) Outros

Fonte: primária (2022).

Antes de apresentarmos nossas ponderações sobre essas questões, retomemos a questão que permite-nos saber a faixa etária de Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Allan e Sol quando cursou o Ensino Médio.

Quadro 7: Perguntas 1 e 3 do questionário da pesquisa

Qual é a sua faixa etária?	Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?
Flora – 21 a 30 anos Ariel – 21 a 30 anos Winnie – 17 a 20 anos Bela – 21 a 30 anos Evan – 21 a 30 anos Magali – 17 a 20 anos Allan – 21 a 30 anos Sol – 17 a 20 anos	Flora – 1 a 4 anos Ariel – 5 a 10 anos Winnie – 1 a 4 anos Bela – 1 a 4 anos Evan – 1 a 4 anos Magali - 1 a 4 anos Allan - 5 a 10 anos Sol – 1 a 4 anos

Fonte: primária (2022).

Pelo cálculo que fazemos, considerando a faixa etária de cada um e o tempo que concluíram a Educação Básica, podemos deduzir que a maioria vivia a sua fase da adolescência quando cursaram o Ensino Médio.

Imaginemos, pois, esses acadêmicos, que se concebem leitores de literatura, depois de terem vivido a experiência de ouvir contos infantis dos familiares e dos primeiros professores com quem tiveram contato na escola, depois de terem se acostumado à rotina de visita às bibliotecas das escolas onde estudavam, estudantes que, a partir de textos literários, criaram outros textos, concluindo o Ensino Fundamental, ingressam na última etapa da Educação Básica - o Ensino Médio.

Eram adolescentes entre 14 e 17 anos vivendo a efervescência metabólica característica da fase. Vigotski (2009), valendo-se dos estudos realizados por Ribot, caracteriza a adolescência como a “[...] idade da transgressão, do desequilíbrio do organismo infantil e o equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro” (VIGOTSKI, 2009, p. 48). De certo modo o adolescente tenta negar a criança que é, mas ainda não sabe que adulto quer ser. Por isso são críticos até às suas próprias criações. Na esteira dessas negações está o desinteresse pela literatura que tanto o atraía na infância, como é o caso dos contos de fadas.

No entanto, negando interesses que os aproximam da infância – como a tendência ao desenho - na fase de transição, segundo Vigotski (2009), há um outro movimento de escape via criação literária que tende a crescer. Isso ocorre por causa da ascensão das vivências subjetivas, pelas emoções de descobertas íntimas, característica da adolescência. Assim, “[...] esse lado subjetivo, na forma objetiva tende a encarnar-se em versos, narrativas, manifestações criativas que o adolescente percebe na literatura que o cerca” (VIGOTSKI, 2009, p. 49). Via de regra, porém, no caminho para a maturidade, há uma nova fase de retração e os adolescentes tornam-

se críticos de sua própria criação literária. É nesta fase que se acentuam algumas sensações provocadas pelo texto literário como descreve Zilberman (2009, p. 23):

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que se lê.

A obra *Imaginação e Criação na Infância* foi publicada, pela primeira vez em 1930 e fundamentou muitos estudos e palestras dirigidas aos professores. O tempo passou e hoje os professores recebem adolescentes com a tal natureza transgressora de que fala o professor e psicólogo russo, com a diferença de que geralmente carregam consigo seus dispositivos tecnológicos – celulares, tablets, notebooks –, pelos quais se socializam, pelos quais interagem, leem e escrevem. São influenciados e mais, cidadãos do mundo virtual, tornaram-se ainda mais influenciadores.

Nesta pesquisa estes jovens estão representados pelo resgate da memória de oito acadêmicos que neste capítulo vemos sendo apresentados às matrizes curriculares carregadas de saberes enciclopédicos, organizados em pelo menos treze disciplinas diferentes, que, embora componham apenas quatro grandes áreas - Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Naturezas suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias -, na maioria das vezes distanciam-se entre si porque os professores não dispõem de tempo para entrelaçar os conteúdos que os materiais didáticos – livros e apostilas - apresentam com frequência em descontraídos temas.

Entre as disciplinas componentes da área das Linguagens, códigos e suas tecnologias, está a Literatura, no Ensino Médio mais visível por estar claramente organizada num conteúdo que pode até estar separado de Língua Portuguesa, mas de qualquer forma sob responsabilidade de professores com formação em Letras. É provável que os acadêmicos participantes desta pesquisa esperavam deparar-se com a disciplina de Literatura com as práticas das aulas tal qual encontraram no Ensino Fundamental - rotina de visita à biblioteca, criação de textos narrativos e poéticos variados, audição de histórias adequadas a sua faixa etária, projetos desenvolvidos a partir de um livro de seu interesse.

Mas não é com essa concepção de Literatura que os alunos de Ensino Médio se deparam quando iniciam suas aulas no primeiro ano. O que eles logo percebem é que a aula de Literatura mais se aproxima da aula de História. Ao responderem à Q10, sete dos oito acadêmicos, sujeitos de pesquisa, afirmaram terem estudado os conteúdos de Literatura numa ordem

cronológica. Nesse contexto os alunos costumam estudar de início os gêneros literários de forma tão teórica que o gênero lírico perde seu lirismo, o gênero narrativo vem tão acompanhado de nomenclaturas que se distancia da criação literária. Em outras palavras:

A escola media o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, a experiência literária escolar se volta para o “aprender”, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação*. (LEAHY-DIOS, 2004, apud SANTOS, 2017, p. 96)

Na prática, conforme já apresentamos no início deste capítulo, é mesmo esta formalidade apresentando os estilos literários, a começar pelo mais distante na história – primeiro o Classicismo ou Trovadorismo – até chegarem no terceiro ano ao estudo da Literatura contemporânea. O que se percebe nesta disposição cronológica linear é que quando, no terceiro ano do Ensino Médio, os adolescentes se deparam finalmente com as produções de sua época, dois anos se passaram e a teoria da literatura tomou o espaço de uma disciplina que numa ordem inversa poderia tornar mais suave o caminho do letramento literário. Mais uma vez a sensibilização pelo texto literário dependerá do comprometimento do professor, porque é dele que se esperam estratégias para conciliar o conteudismo da disciplina de Literatura ao propósito de dar sentido às leituras propostas.

Na esteira dos embates que envolvem a historiografia da literatura no Ensino Médio, está também o debate sobre as obras canônicas, geralmente inclusas no rol das leituras a serem analisadas numa ordem cronológica seguindo o estudo dos estilos literários. Na seção que segue apresentamos um estudo acerca dos embates que envolvem os livros canônicos a partir da análise das respostas à Q11.

4.2.1 A questão dos cânones

Nesta seção debruçamo-nos sobre respostas dadas à Q11 (conforme Anexo II). Para saber sobre as suas impressões acerca das atividades desenvolvidas nas aulas de literatura solicitamos que os alunos assinalassem as atividades literárias promotoras de seu letramento literário no Ensino Médio. Entre as atividades listadas incluímos duas destacando numa delas a leitura de cânones da literatura brasileira e outra destacando a leitura de cânones da literatura em geral. Em cinco respostas foram assinaladas ou uma ou outra opção, sendo que três acadêmicos assinalaram confirmando que tanto a leitura de cânones brasileiros quanto a leitura de cânones em geral foram importantes para o seu letramento literário. Diante das respostas

afirmativas consideramos importante apresentar um estudo sobre a leitura dos cânones, objetos de debates entre professores, frequentemente retomado como tema entre estudiosos, assunto recorrente de pesquisas sobre letramento literário.

Nesse intuito, apresentamos primeiramente um breve histórico sobre a cultura criada em torno dos cânones na escola para em seguida apresentar os embates em torno das obras canônicas com o intento de compreender o papel deste tipo de obra para o letramento literário, em especial entender por que e para que os incluir nas práticas de letramento no Ensino Médio.

No artigo *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Zilberman (2009) lembra-nos que a escolarização da literatura remonta de nossa tradição ocidental, tendo como base a organização da escola grega. Registros do século V a.C., apontam para a inclusão da matéria *mousike* (literatura) para meninos atenienses que, com idade de 10 anos, iniciavam seus estudos. Kennedy (1994), citado por Zilberman (2009), explica que, para treinar a memória, habilidade muito valorizada na época, trechos de poesia serviam como matéria para cópia, memorização e treino da escrita. Pela leitura de um manual escrito 100 a. C., por Dionísio de Trácio e usado como material didático nas escolas helenistas, pode-se inferir que a gramática ensinada na escola tomava como referência a poesia e a prosa de escritores da época, contexto no qual se construiu a ideia de cânone clássico (KENNEDY, 1994 *apud* ZILBERMAN, 2009).

Essa tradição de certa forma permaneceu na escola. Tanto que até pouco tempo atrás, segundo Cosson (2020), a seleção de livros para o letramento literário consistia em uma tarefa fácil, pois:

O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Se havia questões a resolver com a adequação das escolhas elas desapareceriam diante da força da tradição. Mesmo não gostando ou achando inadequado, o professor, se perguntava, respondia sempre com a mesma frase: ‘quem sou eu para questionar Machado de Assis (COSSON, 2020, p. 32).

No artigo *Formação de Leitores: a questão dos cânones literários*, Graça Paulino (2004) apresenta um amplo estudo desde a origem da questão até os embates que persistem até hoje. Fazendo um relato sobre como os cânones começaram a ser alvo de questionamentos, Paulino (2004) explica que foi na década de 70, que acirraram as discussões sobre as obras literárias tomadas de uma forma geral pela educação como modelo de produção. Isso não se limitava apenas aos estudos de Literatura, mas de uma maneira geral o debate abrangia as Ciências Humanas no sentido de buscar um modelo alternativo que se opusesse ao modelo ‘epistemológico hegemônico’ em crise na época. Não descartando os valores culturais sedimentados, na época havia uma ampla defesa dos excluídos: os negros, os homossexuais, as

mulheres, os loucos, os miseráveis, tipos depreciados também nos clássicos adotados pela escola.

Na literatura esse movimento gerou a inclusão de estudos de panfletos revolucionários, trechos da Bíblia, em detrimento das produções consideradas até então modelos estéticos para a formação literária: “[...] os cânones estéticos de produção e recepção estão, desse modo, sendo colocados em questão pelos pesquisadores” (PAULINO, 2004, p. 47), numa defesa por uma ‘cultura plural’, definição dada por Marcel de Certeau.

No entanto, logo a seguir surgiram os que defendiam a literatura clássica. Numa conferência dada em Harvard sob o título *Seis propostas para o próximo milênio*, na década de 80, Ítalo Calvino, retoma as qualidades dos clássicos literários argumentando que a construção da arte literária dependia da ligação entre a Antiguidade, o presente e o futuro.

No Brasil a polêmica se iniciou na década de 80, quando, por conta da revisão ética da antologia oficial, houve uma grande confusão epistemológica a partir de concepções marxistas na base educacional dos cursos de Letras. Por causa disso, em nome do politicamente correto, surgiram algumas polêmicas na crítica e na teoria da literatura. Nesse contexto, textos de variadas produções culturais, confundidos com a realidade a que se referiam, passaram a incorporar os estudos literários denominadas de obras canônicas multiculturais de significação:

Nesse processo, os cânones estéticos foram negados, a ponto de alguns pesquisadores, em nome de uma suposta pós-modernidade, tratarem do mesmo modo, como se iguais fossem, romances de Graciliano Ramos e de uma quase desconhecida romancista brasileira como Marilene Felinto, por exemplo. Meros documentos culturais se tornaram todos os textos literários, sendo ignorados os critérios de qualidade, tanto de construção quanto de significação (PAULINO, 2004, p. 51)

Assim foram se constituindo professores de Literatura que se formaram nas últimas décadas do século XX. Paulino (2004) explica que em consequência desta concepção, os professores que mantinham uma prática voltada para historiografia da literatura, foram paulatinamente substituídos por professores defensores de uma nova proposta de ensino da Literatura, apropriando-se do termo Literatura Comparada, dando ênfase aos Estudos Culturais em detrimento dos estudos de textos e intertextos de qualidade estética. Na esteira destes posicionamentos muitas universidades incorporaram em seus estudos temas multiculturais internacionais sem se importar com seus universos de produção e de recepção. No jargão da modernidade incorporaram-se termos como trânsito, hibridização, hipertexto. Simultaneamente, universidades foram incluindo em seus estudos de literatura as produções de outras culturas como a cultura africana e da América Latina. Paulino (2004) reitera que esses

novos olhares repudiavam a historiografia literária, preferiam exaltar veículos de suporte, estratégias comerciais e editoriais, menos a estética literária.

Segundo Souza (2016), há, por um lado, um grupo de professores que se limitam à apresentação dos estilos de época e à leitura de obras canônicas em suas aulas, ou ainda a trechos destas obras. Por outro lado, há professores que se limitam

[...] à história da literatura e à apresentação dos estilos de época, do cânone e dos dados biográficos dos autores, ainda nos moldes do ensino do século XIX por outro lado há os que têm muitos receios e dificuldades de trabalhar com os textos canônicos por achá-los pouco atraentes, de difícil compreensão e muito distantes do vocabulário e das práticas de leitura e escrita privilegiadas, atualmente, pela escola (SOUZA, 2016, p. 36).

Enfim, esse é apenas o início do debate que até hoje persiste. Num item específico que acompanha as orientações sobre o ensino da Literatura na escola, nas OCNEM (BRASIL, 2006), o embate sobre os canônicos é retomado. Citando Chiappini (2002), o documento faz alusão a práticas opostas tomadas por professores na escola em que há:

[...] de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural) (BRASIL, 2006, p. 56)

A tomada de posição por um ou por outro lado precisa vir acrescida de muitas ponderações. Atitudes extremas podem excluir totalmente as obras canônicas em nome de uma atitude libertária que pode levar a uma “[...] demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos ‘culturais’, mas que visam somente ao mercado” (BRASIL, 2006, p. 56). Ademais, corre-se o risco de que em posicionamentos como esses haja um descrédito na capacidade dos alunos, como se eles não tivessem capacidade de entender narrativas mais complexas de escritores como Machado de Assis, Guimarães Rosa e Clarice Lispector. Nesse sentido estaríamos privando nossos alunos do direito à fruição da literatura erudita:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 1995, p. 256-257).

Da mesma forma Cosson (2020, p. 33-34) reconhece que “têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se os cânones”. Justifica que, embora tragam alguns valores questionáveis em suas narrativas, guardam parte de nossa identidade cultural. É, pois, no diálogo que se faz com essas obras que podemos refutar ou recusar esses valores.

A identidade cultural a que se refere Cosson, é amplamente apresentada por Santos (2017). Para o autor, pela literatura torna-se possível um diálogo diverso com outros aspectos sociais presentes em narrativas mesmo distantes no tempo e no espaço do leitor. Sendo literatura a arte da palavra,

Sua abrangência vai desde o entretenimento, passando pela retórica, pelo conhecimento das línguas em que é escrita, lida, declamada, à associação a outras áreas do conhecimento como psicologia, história, sociologia etc. É através dessa linguagem artística, simbólica, carregada de figuras de linguagem que muitos escritores podem dialogar com os seus públicos-leitores de acordo com o contexto em que suas obras são produzidas. Ou, ainda, apresentar narrativas que desafiem seus leitores através do conteúdo, da temática, da linguagem, da forma ou da estrutura. (SANTOS, 2017, p. 39)

Justificando seu ponto de vista, Santos (2017) cita exemplos de obras que se tornaram referências justamente por carregarem questões cruciais de seu tempo debatendo valores, instâncias de poder, modos de vida da época em que foram produzidas. Lembra que muitos dos escritores autores das obras canônicas estavam à frente de seu tempo. Muitas deles inauguraram novas formas de leitura e por isso também formaram um público específico:

Assim, temos *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes (Espanha); *Hamlet*, de Shakespeare (Inglaterra); *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (França); *O primo Basílio*, de Eça de Queirós (Portugal). No Brasil, podemos citar *Iracema*, de José de Alencar, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *Macunaíma*, de Mário de Andrade, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Fogo morto*, de José Lins do Rêgo, *Terras do sem-fim*, de Jorge Amado, *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo e *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Todas essas obras foram aclamadas pela crítica dos seus países e constam no cânone de cada um deles (SANTOS, 2017, p. 39, grifo do autor).

Diante do reconhecimento do valor dos cânones tão veementemente defendidos por estudiosos no assunto, persistimos na pergunta: por que existe a polêmica entre adotar ou não o cânone para o letramento literário?

O que propõem alguns estudiosos não é a negação do cânone, mas o modo de se trabalhar com ele na escola. Nesse sentido, Paulino (2004) considera que os cânones

selecionados para a educação escolar tendem a manter características que reduzem os significados da obra literária ou ainda apresentam certos modelos típicos em detrimento de outros. Movida por alguns questionamentos, Paulino (2004) arrola alguns aspectos importantes acerca dos cânones escolares.

Um desses aspectos diz respeito à caracterização das obras literárias selecionadas pelas escolas que apresentam uma certa homogeneidade. Segundo Paulino (2004, p. 54) há gêneros preferidos: como o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Além de demonstrar a redução da literatura a alguns esquemas estanques, essa seleção denuncia a falta que se nota de outros temas tão ricos na literatura, pois “raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social”. Tal ponto de vista encontramos ampliado em Santos (2017, p. 44):

[...] existem autores e temáticas excluídos do cânone. São elementos que não se enquadram nos critérios políticos e historiográficos dos críticos responsáveis pela eleição dos autores representantes da literatura de uma nação. Basta lembrarmos, no caso do Brasil, que escritores como Machado de Assis (séc. XIX) e Jorge Amado (primeira metade do século XX), por exemplo, só passaram a figurar na seletiva lista dos cânones brasileiros a partir da segunda metade do século XX. Por outro lado, outros autores não conseguiram tal proeza e seguem na marginalidade, caso de Caio Fernando Abreu e Hilda Hilst, por exemplo, bem como os folhetos nordestinos que compõem a literatura de cordel. Uma das justificativas para tal exclusão estaria na temática, na linguagem, no vocabulário ou simplesmente no novo que tanto amedronta ou espanta os críticos tradicionais.

Na escola essa exclusão é notável pela escolha padronizada de narrativas lineares com início, meio e fim (de preferência feliz). A temática também pode ser motivo para certas obras serem rejeitadas pela escola. Um exemplo citado por Paulino (2004) é o caso da obra *Tiro no escuro* de Rita Espechit, que foi consagrada pela crítica, recebeu o prêmio Jabuti, mas ficou de fora do círculo de leituras da escola. A possível explicação para isso pode ser porque a obra apresenta uma ordem cronológica não linear e por abordar o suicídio, tema polêmico para o adolescente.

No documento *Retratos de Leitura no Brasil*, 5ª edição, publicada em 2021, Faleiros apresenta especialmente uma análise sobre o panorama da leitura literária no Brasil. A pesquisa feita com 8.076 respondentes aponta que o maior contingente de leitores de literatura no Brasil está concentrado nos estudantes que estavam cursando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Portanto, isso endossa a ideia de que a escola é, sim, ambiente de promoção de leitura. Mas há um dado que merece reflexão e que se encaixa no debate que propomos nesta seção: “No tocante aos livros de literatura lidos, a média total entre os entrevistados é 0,28 livro de

literatura indicado pela escola lido nos últimos três meses, contra a média de 0,81 livro de literatura lido por vontade própria” (FALEIROS, 2021, p. 71). Conforme se pode deduzir, na escola os alunos leem, mas nem sempre é por causa da escola que o fazem, o que nos leva a concordar com Faleiros ao considerar que:

As tensões em jogo na diacronia desse binômio ‘formação de leitores literários pela escola e a literatura em perigo (na escola?) passam, com já observado, pelos modelos de formação desenhados pelos currículos escolares, pela seleção das obras literárias a serem lidas na escola, mas também – e não menos importante – passam pelas obras literárias que não são lidas na escola, mas que conhecem expressivo sucesso fora dela em seus diferentes formatos (FALEIROS, 2021, p. 71).

Conforme pondera Soares (1998), não há como evitar que a literatura se torne saber escolar. Não há como negar também a importância cultural dos cânones literários. O problema é como, quando e por que ler obras literárias clássicas na escola. Como não as deturpar, como não as transformar apenas em objeto de pedagogização, como proceder a leitura de obras canônicas sem desfigurá-la como arte literária? Há propostas que mostram novos caminhos para o letramento literário fazendo da literatura na escola, conforme deseja Cosson (2020, p. 120), “aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de ler e escrever o mundo por nós mesmos”. No capítulo seguinte buscamos nas narrativas de Flora, Ariel, Winnie, Flora, Evan, Magali, Allan e Sol os motivos para continuar a tecer os fios que entrelaçam os caminhos das crianças que um dia eles foram ao acadêmico a escreverem seus mundos por eles mesmos.

5 A COLHEITA: VOZES LEITORAS

Oh que grandes esperanças me dá esta sementeira! Oh que grande exemplo me dá este sementeiro! Dá-me grandes esperanças a sementeira porque, ainda que se perderam os primeiros trabalhos, lograr-se-ão os últimos. Dá-me grande exemplo o sementeiro, porque, depois de perder a primeira, a segunda e a terceira parte do trigo, aproveitou a quarta e última, e colheu dela muito fruto.

Padre Antônio Vieira ([s.d], p. 27)

As questões sobre as quais nos debruçamos nos capítulos anteriores permitiram-nos elencar as práticas de letramento literário que, segundo os oito acadêmicos pesquisados, atravessaram as suas trajetórias como estudantes da Educação Básica. Falta-nos ainda refletir como e se as práticas identificadas como promotoras do letramento literário – desde o incentivo pelos familiares na infância até a mediação promovida pela escola na Educação Básica – contribuíram efetivamente para a formação do acadêmico leitor. Lembramos que a escolha de acadêmicos de Letras como sujeitos de pesquisa, parte da premissa de que o curso de Letras atrai leitores de textos literários uma vez que contempla disciplinas voltadas para a literatura.

Neste capítulo apresentamos nossas reflexões guiadas pelas respostas dadas à Q13 (questão 13): *Você se considera um leitor?* Como era uma pergunta aberta, o nosso papel como pesquisadoras foi construir significados a partir da “[...] obtenção de interpretação plausível no universo das narrações” (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1397) já que esta pesquisa é de cunho qualitativo. Das imersões que fazemos acerca do que é ser leitor, emergem as reflexões sobre o papel da literatura na vida dos que desenvolvem o hábito de ler textos literários, neste trabalho representados por oito acadêmicos de Letras.

Assim apresentamos na primeira seção deste capítulo uma reflexão acerca das acepções sobre o que é ser leitor. Para tal revisitamos as obras de Cosson (2020) e de Paulino *et al* (2001). Na busca para embasar a discussão sobre o leitor de literatura, encontramos o artigo *Entre o leitor e o texto* de Hilleshein *et al* (2011) que, como o caule de um rizoma, foi nos conduzindo a outros ramos, sugerindo outras leituras, outros saberes que neste capítulo aparecem em referências diversas. No relatório de pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (FALEIROS, 2021) buscamos informações que embasam pontos de vista ou sustentam outras informações. Com Petit (2011) dialogamos sobre leitores e leitura.

Na última seção do capítulo, enfim, apresentamos os sentidos que damos às respostas de Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Alan e Sol a partir da nossa experiência de leitura, compreendendo que neste processo também estamos nós, mediadoras desta análise, usando

palavras nossas a dar significado às palavras que tomamos como matéria de pesquisa, conscientes de que:

As mediações não são apenas meios, como frequentemente o termo é usado na linguagem comum e também nos discursos acadêmicos. Os meios são instrumentos, são elos, pontos de ligação. Vistos sob o conceito de mediação, os objetos revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo de sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos. É no campo da particularidade que se situam as mediações. É o campo da história, do conhecimento dos objetos em determinado tempo e lugar, como produções humanas. (CIAVATTA *apud* SOARES DA SILVA, 2020, p. 620)

Ao refletir sobre o papel do pesquisador, Paulo Freire (1996) orientava para que os objetos de pesquisa fossem tomados com o máximo de seriedade e distanciamento, principalmente nos contextos em que o tema abordado seja tratado pelos envolvidos com um grau considerável de paixão. Como professora de literatura busco responder a alguns questionamentos sobre a minha prática, “[...] esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 29). São essas orientações que nos conduziram a um exercício rigoroso de leitura para chegarmos aos temas que serão apresentados fechando o capítulo quatro.

5.1 Viajantes da terra de outrem

Como pesquisadora em formação no processo da pesquisa, abro parênteses para descrever o meu estranhamento diante da Q13 cuja redação é: *Você se considera um leitor?* Por que não acrescentei a leitor a locução adjetiva ‘de textos literários’ uma vez que este estudo investiga leitura literária? No fluxo dos questionamentos surgiu mais um: por que me considero leitora? Cabe aqui o alerta feito por Bogdan e Biklen (1994) ao se referirem aos desafios da subjetividade do investigador da pesquisa qualitativa que, como sujeito histórico envolvido no mesmo contexto dos sujeitos de pesquisa, detém uma imagem de si mesmo que também pode vir carregada de ‘pré-conceitos’. Por esses embates, como pesquisadora reconhecendo-me parte desta investigação, encontrei em mim mesma mais uma motivação para pesquisar sobre o que é ser leitor.

A essas indagações poderiam ser acrescentadas às de Gianotti (2014),

Será leitor o oficial do tabelionato que passa o dia lendo escrituras de compra e venda de imóveis? Será leitora a telefonista que, entre um e outro atendimento, examina a *Contigo* e a *Caras* de que é assinante? Ou a dona de casa que apenas folheia o jornal diário, atenta especialmente ao obituário? Será leitor o escrivão de polícia que se entretém com literatura policial nos momentos de folga do plantão da calada da noite? Ou o ascensorista que, em seu irremediável sobe e desce, lê e relê as recomendações dos compêndios de Lair Ribeiro? Ou o professor de Literatura que apenas lê os livros que recomenda a seus alunos? Ou aqueles que leem tudo considerado fundamental pela *intelligentsia* nacional, desde Homero, Ovídio, Camões e Cesário Verde até Verissimo, Caio Abreu, Ruffato e Galera? Ou aquele que, não sendo muito afeito à poesia e à ficção, é, entretanto, estudioso inveterado de filosofia – Platão, Kant, Nietzsche, Hegel, Heidegger, com algumas passadinhas ligeiras por Freud e Lacan? (...) para ser considerado “leitor”, a criatura deverá ler aquilo que a intelectualidade, aqueles que tanto dizem ler, estabeleça como escritos dignos de serem lidos? (GIANOTTI, 2014, [n.p])

No mesmo artigo, o autor ainda questiona se a condição de ser leitor está reservada à elite que detém o poder de preservar a cultura num exercício disciplinado de análise de obras validadas por essa mesma elite.

Esse questionamento pode ser em parte respondido por dados registrados no documento *Retratos de leitura no Brasil*, documento organizado por Faila (2021), indicando que o maior percentual dos brasileiros que têm o hábito de ler em geral pertencem a uma camada social privilegiada por “[...] ter nascido em uma família leitora, ter estudado em escolas com ensino de melhor qualidade, ter acesso aos livros” (FAILA, 2021, p. 25). Paulino *et al* (2001) acrescenta até o ato de portar um livro pode ser traduzido como um índice de status.

Mas o hábito da leitura ou a falta dele não pode ser explicado apenas por olhares pragmáticos das abordagens quantitativas, uma vez que o significado de leitor, assim como o de leitura, pode ser deslizante como afirma Paulino *et al* (2001) citando Barthes e Compagnon. Na tentativa de apreender esses sentidos propomos uma reflexão acerca da palavra leitor.

Segundo o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2011, [n.p], grifo do autor) é “**Leitor**: (ô) subst: Aquele que lê ou tem o hábito de ler; ledor”. Num dicionário online encontramos a seguinte acepção: “**Leitor** substantivo masculino: Aquele que lê para si mesmo; que tem o hábito ou o gosto de ler: é um leitor incansável”. Há outras acepções ao vocábulo leitor, mas os selecionados aproximam-se mais dos significados sobre os quais refletimos neste trabalho. Perrotti (1999, p. 32) considera distintos os sentidos entre ledores e leitores: “os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las”.

Já em Paulino *et al* (2001), encontramos uma apresentação da etimologia da palavra ler, pelo qual se pode caracterizar os tipos de leitores. A origem latina de ler (*legere*) apresenta três níveis de significação: contar/enumerar as letras; colher; roubar. O primeiro nível de significado – contar/enumerar as letras – corresponde ao ato de soletrar, repetir fonemas, formar frases curtas. Isso é um ato de ler que supõe um leitor também num primeiro nível. Colher, o segundo nível da significação de ler, pressupõe a busca por alguma coisa já produzida, de modo que o leitor é aquele que interpreta o que o autor do texto escreveu.

Zilberman (2001) auxilia-nos a compreender o significado de ler como roubar ao esclarecer que durante boa parte do século XX privilegiava-se o texto como centro de atenção de modo que todos os sentidos de um texto provinham do texto. Na década de 60, porém, um movimento teórico da vertente denominada estética da recepção, que tinha à frente as vozes de Hans Robert Jaus e Wolfgang Iser, propunha a defesa do leitor na contramão das teorias que privilegiavam o texto como objeto de atenção. Neste contexto de ressignificação:

O leitor emerge da história do livro, na qual ele esteve por um longo tempo confundido, indistinto, [...] considerado um efeito do livro. Hoje ele se destaca desses livros dos quais julgava ser ele um reflexo harmonioso. Eis que o reflexo se delinea, ganha relevo, adquire independência (MICHEL CERTEAU *apud* CHARTIER, 1994, p. 14)

É, pois, sob essa ótica que ler significa ‘roubar’ acolhendo o sentido de subverter, de transgredir o sentido de um texto, pois “[...] não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo esta leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos” (PAULINO *et al*, 2001, p. 12). Por essa concepção, o leitor cria as suas próprias trilhas, como se o texto fosse um bosque e ele, um viajante a percorrer livremente pelos caminhos traçados pelas palavras (ECO, 1993). Essa mesma analogia entre leitor e viajante está em Certeau, citado por Paulino *et al* (2001, p. 13)

Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho – mas, sobre o solo linguagem, cavadores de poços e construtores de casas -, os leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar.

Ainda numa abordagem diacrônica, Hilleshein *et al* (2011) no artigo *Entre Leitor e texto* propõem uma reflexão a partir do título, discutindo os significados sobre o ato de ler. Num breve histórico explicam que a relação entre leitor e leitura, assim como muitas práticas sociais, muda de significado conforme o contexto. Como exemplo, pode-se perceber a visão que se tem de leitor no romance *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, em que a sandice do

protagonista é apontada como consequência das leituras de cavalaria. Segundo Ziberman (2001), na Grécia Antiga, Platão relacionava a leitura ao ato de preguiça por não saber o leitor pensar por si só. Na Idade Média, quando o acesso aos livros era difícil e controlado pela igreja católica, era o lector ou ledor que tinha a permissão de ler ao coletivo. A imagem de “ledor” como detentor de certo poder fica evidente num depoimento dado pelo escritor José de Alencar em autobiografia publicada em 1893:

Essa prenda que a educação me deu para torná-la pouco depois, valeu-me em casa o honroso cargo de “ledor”, com que me desvanecia, como me nunca ao depois no magistério ou no parlamento. Era eu quem lia para minha boa mãe, não somente as cartas e os jornais, como os volumes de uma diminuta livraria romântica, formada ao gosto do tempo (ALENCAR, 1955, p. 20).

A imagem de “ledor”, (ALENCAR, 1955, p. 20), com diversas funções atravessou os séculos, manteve-se durante o processo de popularização do livro quando as pessoas reuniam-se para ouvir desde recitais em praça pública a textos discutindo as ideias de uma causa.

Esboçando as mutações pelas quais podem passar a imagem de um leitor, é interessante trazer o exemplo do tipo de leitor imoral que era considerado o que lia alguns livros que passaram pelo que Zilberman (2001) chama de processo de erotização da literatura, ocorrido depois da popularização do livro. Entre as obras nada exemplares estavam *Poesias* – de Olavo Bilac, *Marília de Dirceu* e mais poemas - de Tomás Antônio Gonzaga, *O Ateneu* - de Raul Pompeia, *O Cemitério dos vivos* – de Lima Barreto, *Solo de Clarineta* - de Érico Veríssimo, entre outros. Eram assim consideradas porque são obras que provocam no leitor tanto o prazer do cérebro pela imaginação, como do corpo, despertando a libido. Essa relação entre prazer corporal e leitura era motivo da censura ao leitor, em especial nos ambientes escolares.

Petit (2019), explicando sobre uma experiência que teve ao iniciar os trabalhos de pesquisa sobre leitura no meio rural, na França, na década de 90, apresenta narrativas em que a imagem de leitor é associada à ideia de quem não faz nada. Tal concepção aparece na narrativa da mulher de um agricultor que afirmava que ler podia ser uma atividade de risco:

Essa é a mentalidade daqui: ninguém perde tempo lendo, sempre tem alguém que passa e diz ‘Olha só ela não move uma palha e o marido se mata de trabalhar!’ Quando vejo aparecer alguém escondo o livro. Fico de olho no que está em volta. Minha atenção está intacta. Ao menor ruído eu fico de guarda! (PETIT, 2019, p. 38)

Segundo a autora, por trás da recomendação de não se perder tempo com a leitura, está a ideia de leitor como pessoa fútil. No contexto em que realizou a sua pesquisa, Petit (2019)

constatou que a imagem de meninas leitoras era comumente associada a meninas preguiçosas, enquanto meninos leitores eram acusados de praticar atividades de meninas.

Numa referência à subjetividade do leitor, Paulino *et al* (2001) compreendem que no ato de ler, todo o corpo do leitor está envolvido de modo que muitas vezes o sentido da leitura está associado ao lugar, à postura, ao espaço de tempo da relação entre leitor e o texto. Sob essa relação, Chartier (1999) argumenta que, por poder deslocar e subverter o que o livro lhe impõe, o leitor tem relativa liberdade que só não é absoluta porque há convenções, capacidades, hábitos que limitam e caracterizam em suas diferenças as práticas leitoras: “Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (CHARTIER, 1996, p. 77).

Segundo Paulo Freire (1989), as experimentações que fazemos como leitores do mundo ocorre antes de sermos alfabetizados e alteram os sentidos dos textos. Conforme Silva (2006, p. 43) “[...] mundo e palavra se completam” porque “[...] texto e vida cotidiana fundem-se, ampliam a compreensão do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo em que vive”. Freire (1989) e Silva (2006) levam-nos a perceber que o leitor não simplesmente decifra um conjunto de códigos e regras de um texto como se este fosse um objeto pronto, traduzindo uma realidade sem sentido. Sob essa mesma perspectiva Chartier (1994, p. 13) acrescenta que:

Aqueles que são capazes de ler um texto, não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas.

Importa expor ainda que nem todos que se declaram leitores, afirmam cultivar o hábito de ler textos literários. A pesquisa *Retratos de leitura no Brasil* (FALEIROS, 2021) diferencia em sua descrição leitores em geral de leitores de literatura apontando que dos 8.076 entrevistados, 4.270 declaram-se leitores, sendo que destes, 2.235 afirmaram ler literatura. Portanto para a pesquisa, declarar-se leitor não é declarar-se leitor literário. O documento esclarece que leitor literário é aquele que lê textos literários em seus variados gêneros – contos, romances, crônicas, poesias. Por essa concepção, entende-se que pela prática da leitura literária declarar-se leitor é declarar-se um sujeito letrado literariamente.

Quando buscamos pelos termos ‘leitor literário’ na *internet*, chama a atenção quantos trabalhos são produzidos a respeito da formação do leitor literário na escola. Por essa constatação podemos inferir que a leitura literária ainda está muito ligada à imagem de leitura que se desenvolve na escola. Segundo Cosson (2020) cabe à escola o principal papel para a formação do leitor literário.

Discorrer sobre leitor literário é discorrer sobre como os sujeitos desenvolvem a percepção de que gostam ou não de ler textos literários. É discorrer sobre a importância do letramento literário na escola, conteúdo de nosso trabalho nos capítulos anteriores. Dessa forma passamos a apresentar o que colhemos dos depoimentos dos oito acadêmicos para, a partir dessa colheita estabelecermos um diálogo com autores que nos auxiliaram a defender porque é possível chegar do era uma vez ao ser leitor para sempre.

Assim, na seção seguinte tomamos como matéria de reflexão as respostas às questões dadas por Flora, Winnie, Ariel, Bela, Evan, Magali, Allan e Sol. O conteúdo da seção, portanto, é sugerido pelas justificativas dadas à questão 13 do nosso questionário de pesquisa: Você se considera um/a leitora?

5.2 Ser leitor(a) pela concepção de oito acadêmicos de Letras

Ao responderem à Q13 (Questão 13) do nosso questionário de pesquisa, os oito acadêmicos participantes deste estudo eram convidados a assinalar sim ou não como resposta à pergunta: Você se considera um leitor? A resposta deveria vir acompanhada de uma justificativa.

Para analisar as justificativas, seguimos o processo de análise de conteúdo sugerido por Bardin (2011), fazendo a pré-análise que passou pela leitura flutuante das respostas ao questionário, marcando palavras que se repetiam nas respostas para depois também destacar expressões ou palavras com significados afins. Tal processo permitiu-nos fazer inferências sobre o que é ser leitor para cada um dos pesquisados e elencar os temas que seguirão como proposta de reflexão. Para esta seção optamos por apresentar cada um dos acadêmicos, expondo as suas respostas numa pequena narrativa para cada um. Nas narrativas apresentadas em terceira pessoa, destacamos entre aspas e itálico as transcrições fiéis das respostas dos acadêmicos.

Numa longa exposição, **Flora** justificou ser leitora porque sempre teve *“imersa em um ambiente leitor, mesmo antes de não ter atingido maturidade suficiente para tal”*. Ela sempre buscou na literatura a voz para seus sentimentos, utilizando-se dela para aprender a resolver sobre as vidas e visões que eram adversas à dela *“sempre amei a sensação de imersão em uma realidade que era totalmente diferente da minha”*. A leitura dá à Flora a sensação de que por um momento é outra pessoa e que existe um mundo de possibilidades para ela seguir. Flora diz ser leitora porque *“literatura salva pessoas, inspira, motiva pessoas a serem melhores e porque dela temos a junção do passado, presente e futuro em um único lugar”*. Flora ainda justifica

ser leitora porque entende “*o poder que uma combinação de palavras pode ter, ela movimentações, cria revoluções e gritos de guerra, declama os mais profundos sentimentos e emoções de alguém, dá voz a coisas indizíveis e traduz aquilo que não tem nome. Há um mundo inteiro dentro de uma frase, e eu sou uma leitora pois anseio por cada frase e cada vida que se esconde atrás de um livro*”.

Ariel afirma ser leitora e justifica: “*Porque sempre leio livros literários ou não*” **Winnie** confirma ser leitor. Declara que se interessa pelos livros, mas não tem uma rotina fixa “*apenas leio para desestressar*”. **Bela** acredita “*que pelo simples fato de ler e manter um hábito de leitura*” é sim uma leitora. **Magali** é leitora e justifica: “*Porque pratico o ato de ler por prazer, não por obrigação*”. A leitura é para ela uma fuga da realidade, “*uma porta de entrada para os novos mundos*”. **Allan** é leitor porque tem a leitura como “*hábito e hobby*”. **Sol** confirma ser leitora porque costuma ter o hábito de ler bastante. Tanto textos acadêmicos quanto textos literários. **Evan** justifica que é leitor porque “*está sempre lendo alguma coisa principalmente o literário*”.

Antes de seguir a análise de conteúdo relembramos o seu conceito: “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). No entanto, segundo a autora, só o conceito não basta para proceder a análise de conteúdo. Primeiro é importante estabelecer as finalidades da análise. Importa também considerar que a intenção deste tipo de análise é fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção decorrentes de indicadores quantitativos ou qualitativos. Bardin (2011, p. 47) assinala ainda que a análise de conteúdo se fundamenta na articulação entre “[...] a superfície dos textos analisados (pelo menos alguns elementos característicos) e a fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente”.

Para selecionarmos os temas sobre os quais discorreremos a seguir, buscamos atentar primeiro para as palavras colhidas na superfície das respostas. Dessa leitura destacamos os motivos pelos quais os acadêmicos pesquisados concebem-se leitores:

- São leitores porque relacionam o ato de ler a experiências agradáveis que se pode deduzir de palavras e expressões como: “*buscar a voz para definir os sentimentos*”, “*ler para desestressar*”, “*ler por prazer*”, “*ler por hobby*”.
- São leitores por reconhecerem a literatura como meio de conhecer outras realidades: “*ler para aprender sobre novas vidas*”, “*a leitura é uma porta de entrada para novos mundos*”.

- São leitores porque leem com frequência textos literários. A nossa interpretação está embasada pelo uso da palavra “sempre” acompanhando o verbo ler na resposta de três acadêmicos, e pelo uso da expressão “hábito de leitura” por mais dois acadêmicos.

Por esses olhares, propomos continuar nossa reflexão sobre o que é ser leitor em mais três subseções que vêm intituladas pela voz dos acadêmicos.

5.2.1 *Leio para me desestressar. Leio por prazer*

Em suas respostas curtas Winnie e Allan parecem sintetizar o motivo pelo qual muitos justificam ler e que está entre as acepções do vocábulo leitor que mais evidencia a leitura literária conforme apresentamos “aquele que lê por prazer”. Numa mensagem dirigida aos que leem literatura, Faila (2020, p. 24-25, grifo nosso) escreve:

Para aquele que se encanta com palavras, que chora com histórias, que sonha com personagens, que embala seus momentos com a ficção... todos os dias são dias para se aventurar pelo desconhecido, espiar amores imaginar sabores, viver outras vidas, perder ou vencer batalhas... virando uma página. **Só o leitor, aquele que lê por prazer e até por vício**, sabe que as palavras escritas não são combinação de letras, mas depositárias de emoções e conhecimentos. Certamente o leitor quer livros com muita ‘coisa escrita’, porque descobriu que as coisas escritas contam e guardam histórias, desvendam verdades, constroem conhecimentos, transformam vidas, empoderam e... libertam da ignorância.

São motivações para a leitura que convergem para o que expõe Cagneti (2013, p. 23)

Parece, na verdade, muito simples o que se propõe hoje: que o leitor se aproprie do texto; que ele recrie esse texto, que ele ratifique ou retifique as suas verdades através do lido; que reelabore questões duvidosas, buscando sua compreensão; que ele se delicie, ao deparar-se com ideias apresentadas por linguagens e estruturas diversas daquelas que ele criaria, se fosse expô-las.

A ideia de deliciar-se com a leitura está também em um dos motivos expostos por Abramovich (2009, p. 14): “ler foi sempre gostosura, maravilha, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível”. Não por acaso a autora deixou bem claro esta relação com a leitura no título de seu livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (ABRAMOVICH, 2009), ensinando como é importante plantar nas crianças o gosto pela leitura.

No entanto cabe aqui uma reflexão sobre o que é esse prazer. Petit (2019) questiona as abordagens utilitárias que reivindicam ao texto literário o prazer de ler. A autora explica que “[...] ouvir falar de prazer o tempo todo, quando ele jamais foi sentido, pode afastar ainda mais

uma pessoa da prática que deveria proporcioná-lo” (PETIT, 2019, p. 42). O ato de ler, para ser prazeroso, precisa em primeiro lugar ter sentido. E é sobre essa busca de sentido que apelam tantos defensores do letramento literário. Cosson (2020) alerta que para dar sentido a uma obra literária é necessário promover uma análise em função do leitor e que toma a literatura como “[...] um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra, explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2020, p. 29).

5.2.2 *Sempre amei a sensação de imersão em uma realidade diferente da minha*

Flora refere-se ao sentimento de alteridade de que fala Bloom (2001, p. 15), “ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros”. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão. Cosson (2020, p. 27) argumenta que o bom leitor é “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. O ponto de vista do autor fecha uma discussão em que ele defende que a leitura do texto literário, embora passe pela experiência da individualidade, nunca deixa de ser solidário.

Flora: Me utilizei dela(da literatura) para aprender sobre vida e visões que eram adversas da minha e sempre amei a sensação da imersão em uma realidade que era totalmente diferente da minha.

Flora entende que a leitura literária vai muito além do ato de ler. No livro, ela encontra a possibilidade de compreender o mundo, harmonizando-se à ideia de que :

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela (TODOROV, 2009, p. 22).

As palavras de Flora encontram também respaldo nas palavras de Cosson (2020), ao argumentar que o sentido do texto está justamente neste trânsito entre o mundo do leitor e o mundo do outro. No entanto, o autor complementa que abrir-se ao outro nem sempre significa aceitá-lo, para isso “[...] é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa” (COSSON, 2020, p. 27).

Flora: Há um mundo inteiro dentro de uma frase, e eu sou leitora pois anseio por cada frase e cada vida que se esconde atrás das páginas de um livro

Sol – (o livro) é uma fuga da realidade para mim, uma porta de entrada para novos mundos.

Para comentar esses pontos de vista, buscamos auxílio em Petit (2019, p. 46), para quem:

Um livro é uma miniatura, um resumo do mundo, pronto a restituir espaços bem mais vastos, dos quais oferece sua visão condensada. Mais ainda, quando em suas páginas, um escritor ou ilustrador representou todo o universo que os leitores poderão usar de base para desdobrar seu próprio microcosmo.

Há um consenso sobre o papel da literatura como porta a apresentar o mundo e sua diversidade em documentos que embasaram a trajetória dos acadêmicos na Educação Básica. Isso fica evidente na citação de Cândido (1995) nas OCNs (BRASIL, 2006):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249 *apud* BRASIL, 2006, p. 54).

A citação acompanha a reflexão sobre o papel do ensino de Literatura no Ensino Médio, justificando o caráter humanizador que deve ter a disciplina. Nessa mesma perspectiva Paulino e Cosson (2009, p. 69) argumentam que:

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos.

Pontos de vista como esses justificam a crescente preocupação com o letramento literário na escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Por isso a probabilidade de alguém tornar-se um leitor por prazer aumenta consideravelmente se a escola assume seu papel de agência de letramento literário, uma vez que é no ambiente escolar, compartilhando impressões de leitura, que se desenvolve a consciência de coletividade, o que fortalece e amplia os horizontes de leitura (COSSON, 2020).

5.2.3 *Estou sempre lendo algum tipo de texto, principalmente o literário*

O advérbio “sempre” foi usado na resposta de três acadêmicos acompanhando o ato de ler, sendo que Flora usou-a por três vezes. Por traduzir certeza, podemos inferir que quem diz ler “sempre” diz manter uma frequência que caracteriza o hábito, palavra encontrada em mais

três respostas. Essas interpretações licenciam-nos a inferir que seis acadêmicos são leitores conforme significado atribuído a leitor – aquele que tem o hábito de ler.

Na apresentação dos critérios de interpretação da pesquisa sobre a leitura apresentado Faleiros (2021) encontramos uma definição de leitor de forma quantitativa. A pesquisa considera leitor “aquele que leu, inteiro ou em parte, 1 livro nos últimos três meses” e não leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses”. Portanto é provável que Flora, Winnie, Evan, Allan e Sol fossem considerados leitores por essa pesquisa.

A associação entre quantidade de livros lidos e conceito de leitor também está presente em muitas discussões sobre o que é ser leitor. Geraldi (2002) defende que não há leitor de um livro só. Para o autor, a quantidade pode gerar qualidade uma vez que “o mergulho de um leitor no texto depende - e muito – de seus mergulhos anteriores” (GERALDI, 2002, p. 99). Conforme Paulino (2010, p. 161-162) 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”. Para se escolher uma leitura entre tantas, é preciso experimentar estilos, autores, gêneros, o que sugere frequência, hábito adquirido também pela quantidade.

Nesse mesmo sentido, Cosson (2020) considera fundamental a diversidade por não haver leitor que nasça pronto e, sobretudo, porque para desenvolvermos a maturidade como leitores precisamos ser desafiados a leituras progressivamente mais complexas. Para além das justificativas para criação do hábito de leitura na escola, porém, o autor defende que a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor e a articular com mais proficiência o mundo feito linguagem.

Enfim, pelos depoimentos dos participantes da pesquisa pode-se deduzir que para eles, assim como para as pesquisadoras, ser leitor é ter o hábito de ler textos literários. Como também aqui registramos, o motivo para isso pode ter se iniciado lá na infância pela voz dos primeiros agentes de letramento literário a dar sentido à expressão ‘era uma vez’. É também provável que as práticas de letramento literário vividas na escola tenham contribuído para que Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali e Sol se tornassem leitores para sempre.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na rotina de um professor nem sempre é possível parar e olhar para o caminho, para os caminhantes e para ele mesmo para ressignificar o próprio fazer docente. Pelas vias da prática docente e suas travessas, foi se desenhando parte do que apresento neste trabalho. Pelas vias da prática da pesquisa, pude rever o caminho e, pesquisando, não só dei os primeiros passos como pesquisadora, mas também aprofundi o conhecimento sobre letramento, sobre letramento literário, sobre os que se declaram leitores e, sobretudo, sobre mim mesma neste movimento dialógico de ler os outros e neles encontrar meus reflexos..

Num traçado necessário para dar a este trabalho caráter científico, respaldadas por experientes pesquisadores como Cosson (2020) que considera ter a escola a função de dar sentido à leitura literária, propusemos analisar que atividades de letramento literário foram significativas na trajetória escolar de acadêmicos de Letras que supúnhamos leitores de literatura. Para tal traçamos como objetivo geral compreender a trajetória do letramento literário de acadêmicos dos anos iniciais do Curso de Letras da UNIVILLE. Como objetivos específicos propusemos identificar as práticas de letramento literário que, segundo a concepção do acadêmico dos anos iniciais do curso de Letras, influenciaram na sua trajetória como leitor de obras literárias; investigar em que contexto estas práticas se desenvolveram; ponderar sobre o papel do ensino de literatura no ensino médio na formação do acadêmico leitor. Uma vez determinados os objetivos, organizamos um questionário com perguntas fechadas e abertas elencando temas que nos renderam material escrito sobre o qual nos debruçamos para refletir sobre letramento literário.

Por essa via, encontramos Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Allan e Sol. Pelas primeiras respostas que nos forneceram foi possível investigar os contextos em que se desenvolveram as práticas de letramento literário. Na infância, destacaram-se as vozes de familiares a dar sentido aos primeiros contatos com a ficção. Abramovich (2009), Cagneti (2013), entre outros, respaldaram os depoimentos dos acadêmicos, salientando a importância das contações de história para criação de vínculos com o mundo do faz de conta.

Já no contexto escolar, identificamos atividades, que segundo os acadêmicos pesquisados foram significativas para que desenvolvessem o gosto pela leitura literária. Em primeiro lugar, surpreendeu-nos a indicação da rotina de visita à biblioteca apontada pelos oito acadêmicos como atividade promotora do encontro entre leitores e livros. Sublinhamos isso no capítulo 2, e por isso apontamos a necessidade de se continuar investindo na qualidade

de acervo das bibliotecas no Brasil, bem como na consistente busca por capacitação dos agentes de letramento na biblioteca escolar.

Ainda no contexto escolar, as respostas indicam que a produção textual motivada por textos literários deixou marcas significativas na memória de sete dos acadêmicos pesquisados. Tal constatação levou-nos a apontar a presença de professores mediadores aplicando a técnica do andaime, como denomina Cosson (2020, p. 48) ao se referir à técnica do andaime como o ato “[...] de dividir com o aluno e, em alguns casos transferir para ele a edificação do conhecimento”.

Ao procedermos a análise das questões tematizando o letramento literário no Ensino Médio, de modo a responder nosso segundo objetivo específico, ficou evidente alguns temas que frequentemente estão no centro de discussões entre professores. Por isso a abordagem acerca da historiografia que inclui o estudo dos cânones.

Como ficou claro nas explicações apresentadas no capítulo 3, para o Ensino Médio há muitas vozes a argumentar por abordagens alternativas que acolham a historiografia e os cânones sem ignorar a faixa sociocultural dos alunos do Ensino Médio. Ainda que muitas as vozes defendam uma abordagem menos tradicional, fugindo à linha cronológica de apresentação da literatura no Ensino Médio, parece difícil concorrer com currículos ditados por materiais didáticos e marcados por uma tradição de ensino de literatura na escola que remonta a legados históricos milenares. Por outro lado, negar tal tradição ocupando a aula de Literatura com propostas mais dinâmicas podem levar à negação do texto literário que raramente estão incluídos das práticas culturais contemporâneas (COSSON, 2020). Diante de tais desafios, o que se sugere é o equilíbrio que “[...] permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2020, p. 23).

No quarto capítulo, partindo da pergunta que tinha como objetivo saber se os sujeitos concebiam-se leitores e ainda ponderando sobre como as atividades de letramento literário contribuíram para que assim se definissem, buscamos articular as palavras de Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Evan e Sol, às palavras de defensores da literatura e do letramento literário. Os motivos apontados por eles ecoam as concepções diversas destacadas a sobre o que é ser leitor. Entre elas destacamos: leitor é aquele que cultiva o hábito de leitura, leitor é quem lê por prazer, leitor é quem vê a literatura como forma de conhecer outras realidades.

Lembramos, porém, que a análise de dados a que nos propomos fazer, sendo seletiva e não exaustiva, poderia acolher mais alguns capítulos a partir de alguns aspectos acerca do letramento que emergiram das respostas dos alunos. Entre elas destacamos duas opções pouco

assinaladas pelos acadêmicos. Uma dessas opções está listada tanto na questão 8 quanto na questão 11 que tinha como objetivo saber se os eventos culturais promotores de livros foram marcantes para os acadêmicos. Para três acadêmicos a participação em eventos culturais foi significativa na escola em geral. Porém, quando inserida a questão no universo do Ensino Médio, nenhum acadêmico marcou como lembrança importante. Fica a pergunta: o que significa esse vazio?

Uma das hipóteses pode ser o conteudismo do Ensino Médio que pode premiar certas práticas em detrimento de outras. Nesse sentido, as OCNs (BRASIL, 2006) dentro da seção que aborda “Conhecimentos de Literatura” apresenta um parecer crítico:

[...] um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (BRASIL, 2006, p. 79).

Se realmente quisermos dar sentido ao texto literário é importante a promoção da literatura sob as mais variadas estratégias. Assim participar de eventos envolvendo a literatura como saraus literários, encenações teatrais sobre livros, recitais de poesias entre outras formas atrativas são vias pelas quais se pode atrair os jovens para a literatura.

Cabe ainda uma reflexão apontando para o futuro do letramento literário a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que passou a reger o ensino no Brasil a partir de 2022. Considerado o principal documento norteador no processo educacional escolar a partir de sua divulgação, a BNCC é “[...] documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). No documento, as proposições para o ensino são construídas a partir de competências palavra definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” – e habilidades “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Tomado como objeto de análise, a BNCC (BRASIL, 2018) tem provocado muitos debates. Entre eles, inclui-se a abordagem acerca do termo letramento literário. Sacramento *et all* (2021, p. 39-60) ao analisarem “as concepções, orientações e abrangência do letramento literário e da formação de leitores na BNCC”, dirigindo o olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, constataram que termos como “experiência literária”, “competência literária” e

“educação literária” estão ausentes na BNCC. Já a sequência " formação do leitor literário" foi encontrada em cinco trechos do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano nas práticas de linguagem “Leitura e escrita compartilhada”. Tal concepção “implica dizer que a formação do leitor literário assume a função de objeto de conhecimento com habilidades a serem trabalhadas” (SACRAMENTO *et al* 2021, p. 39-60).

Outra leitura atenta à BNCC (BRASIL, 2018), feita por Zappone e Quadros (2021), aponta que, dentre 206 habilidades propostas para serem desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isto é, de 1ª a 5ª série, apenas 30 se referem ao conteúdo de literatura. As autoras fazem uma ressalva, no entanto, ao esclarecerem que essas 30 habilidades se repetem ao longo das cinco séries, de modo que, somadas as repetições, chega-se a 84 o número de habilidades referentes ao conteúdo de literatura. No estudo minucioso que realizam, apontando a relação entre grupos de verbos designadores do processo cognitivo e os conteúdos de conhecimento a que se referem, Zappone e Quadros (2021, p. 13), concluem que há “[...] preocupação bastante evidente em formar um leitor capaz de conhecer as diversas formas composicionais do texto literário” já que nele se contemplam o estudo dos gêneros literários em especial os gêneros narrativos em prosa e verso. Destacam ainda que a presença de subgêneros como repentes, emboladas, cordel, contos de assombração, de fada, contos acumulativos, contos populares, minicontos infantis, ciberpoemas, poemas visuais, poemas concretos e outros demonstra um avanço em relação a momentos anteriores, uma vez que se amplia a visão de literatura, abrindo o leque de referências para além do canônico (ZAPPONE, QUADROS, 2021). No entanto, as autoras enfatizam que o ensino da literatura, por ser orientado muito mais por habilidades que denotam pragmatismo como – “identificar”, “relacionar”, “reconhecer”, “observar” - em detrimento de verbos como “apreciar” – que aparece em apenas três habilidades – podem esbarrar no risco de ficarem no ato de mera catalogação e classificação de textos. Converte com o mesmo parecer, Sacramento *et al* (2019) ao considerar que as habilidades que acompanham os conteúdos do ensino de literatura de 1ª a 5ª

[...] são equiparadas a habilidades de outros campos de atuação, com especificidade didática mais instrutiva, como conteúdo a ser ministrado, em vez de ser prática, formativo-processual, lugar privilegiado para compartilhamento de experiências de leitura e produção de textos literários. (SACRAMENTO *et al* , 2019, p. 59)

Já a partir do 6º ano, o ensino de literatura passa a integrar o Campo artístico literário: “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções

literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 344). Esse padrão organizacional se mantém até o Ensino Médio. As competências e habilidades propostas para esse campo, ocupam apenas quatro páginas do documento e mantém um diálogo permanente com as outras formas de expressão.

Diante das verificações feitas pelos pesquisadores acima, é compreensível a preocupação com o lugar do letramento literário na escola, ou pelo menos como parece ser a nova proposta de abordagem da literatura na escola. Por isso tornam-se ainda mais importantes as pesquisas voltadas para o conhecimento de acadêmicos das licenciaturas, em especial os de Letras, futuros agentes de letramento literário, pois, além de estreitarmos a percepção a percepção de como se caracteriza a prática do letramento literário de sujeitos que supostamente já têm um gosto pela literatura, também podemos contribuir significativamente para o direcionamento das práticas pedagógicas de futuros professores de Literatura.

Quando nos propomos a aprofundar acerca de um tema sobre o qual já temos alguma experiência, carregamos algumas impressões que se confirmam ao nos depararmos com outras experiências. Por outro lado, algumas constatações nos surpreendem, outras nos convidam ao desafio. Como professora formada em Letras, área em que se concentra a responsabilidade pelo desenvolvimento do letramento literário dos estudantes da Educação Básica, embrenhei-me nesta pesquisa a partir de algumas angústias, mas de algumas esperanças a respeito dos efeitos do trabalho de incansáveis agentes de letramento literário.

Nesse eterno ciclo dialógico a que se refere Bakhtin (1993), entendo que

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se (QUEIRÓS, 1999, p. 61).

Muitas portas e janelas foram abertas no trajeto desta pesquisa por leituras diversas, por contribuições advindas de pessoas experientes e convidaram-me a inscrever-me em paisagens nem sempre tão harmoniosas do letramento literário na escola. Continuando o ciclo escrevo na proposta de dividir-me, consciente de que o ponto final apenas limita a minha escrita e não é o ponto a finalizar as reflexões sobre o tema aqui exposto. Outros trabalhos, outras pesquisas se estenderão acrescentando mais alguns pontos de vista aos muitos outros pontos de vista sobre o letramento literário existentes na perene busca da reflexão sobre porque alguns se tornam leitores para sempre e outros não.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.
- ALENCAR, José de. **Como e Por que sou romancista**. Salvador. Progresso, 1955.
- ALVES, Roberta Hernandez. **Literatura: ensino médio**. Curitiba, Positivo: 2016.
- ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Loyola, 2001.
- AMATO, Mirian; GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A biblioteca na escola. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (coord.). **Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9-23.
- AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas Palavras: Literatura, gramática, redação e leitura**. São Paulo: FTD, 1997.
- AMPARO, Patrícia Aparecida de. **A literatura contada pelo cotidiano escolar: entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura**. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luís. Anais da ANPED. Caxambu: GT 10, ANPED, 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT10_802.pdf. Acesso em 21/07/2022.
- ANDRADE, Carlos Drumond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar:2002.
- ARAGÃO, Renata Daiane Lima. JOB, Sandra Maria. *In*: ANAIS - I Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará - 20, 21 e 22 de fevereiro de 2014.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de português: perspectivas curriculares. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 9-35, agosto, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética - A teoria do romance**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento Literário: sobre a formação do leitor jovem. **Rev. Educ foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 145-167, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/34893291/LETRAMENTO_LITER%C3%81RIO_SOBRE_A_FORMA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_DO_LEITOR_JOVEM. Acesso em: 23 maio 2022.

BARDIN, Laurence . **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLO, Mess Lane de Souza. **A literatura no Ensino Médio**: Possibilidades e limites do livro didático de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades). Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2020.

BLOOM. Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional da Biblioteca da Escola, PNBE**. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. V. 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996.

BRASILEIRO, Aparecida de Fátima. **Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**. Tese [doutorado em Linguística]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução: Ivo Barbosa. São Paulo, Companhia das Letras: 2002. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2018/10.pdf> . Acesso em: agosto de 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades , 1995. p. 171 – 196.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. *In*: CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. p. 83- 98.

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

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on Line**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-105.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [S./], v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em 12 set. 2022. Acesso em: 20 maio 2022.

CUSTÓDIO, Vilma do Anjos. **Letramento Literário: a formação de leitores no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação)Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48887>. Acesso em 21/07/2022.

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

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FAILA, Zoara. O retrato do comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILA, Zoara (org) **Retratos de Leitura no Brasil**. São Paulo: GMT, 2021, p. 22-43.

FALEIROS, Rita Jover. Leitores que perdemos no caminho. *In*: FAILA, Zoara (org.). **Retratos de leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: GMT, 2021. p. 66- 77.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Literatura Brasileira**. São Paulo, Ática: 1999.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haqira. “Literatura”. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2006. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Curitiba, Positivo: 2011.

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

FREIRE. Paulo. **Carta aos professores**. São Paulo: Instituto dos Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2001.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra: 1996.

FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina A Construção Metodológica de Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36066>. Acesso em: 3 maio 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos**. *Eccos Revista Científica*, São Paulo: UNINOVE, n. 1, p. 63-79, 1999.

GERALDI, José Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERENT, Marilene de Fátima Pereira. **Personagens Bichos na Literatura Infanto-Juvenil**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1986.

GIANOTTI, Carlos Alberto. Afinal, o que é ser leitor. **Jornal Rascunho**, n. 165, 2014. Disponível em: <https://emilia.org.br/afinal-o-que-e-ser-leitor>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HILLESHEIM, Betina *et al*. Leitura: entre leitor e texto. **Revista de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 305-316, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4849>. Acesso em: 25 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares Contínua**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletra> . Acesso em: 07 ago. 2022.

KATO, Mary A. **O mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006. DOI:

10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 11 maio. 2022.

KOCHIER, Jaqueline Thies da Cruz. **Ler com prazer: letramento literário e formação do leitor no horizonte de leitura dos leitores adolescente**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Reunião Científica Regional. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. Curitiba, PR. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_JAQUELINE-THIES-DA-CRUZ-KOSCHIER.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2007

LEITE, Lígia Chiapini. Gramática e Literatura: Desencontros e esperanças. In: GERALDI, José Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p 17-22.

LOPES, João Marques. **Saramago, biografia**. São Paulo: Leya, 2010.

LOURENÇO, Lucilene Gonçalves de Oliveira. **Letramento literário: as contribuições dos projetos de leitura na formação do aluno letrado**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. In: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1742>. Acesso em 21/07/2022.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de . **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U.,1986.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro, Alfaguara: 2008.

NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos dias atuais*. São Paulo, Scipione: 1999.

NUNES, T. S.; BOLFE, J. S. **Formação de leitores: desenvolvimento pelo gosto da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. *Caderno PAIC*, 14(1), 733–751. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/46>. Acesso em: 05 julho 2022.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**, Catalão: UFG, 2011. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br>. Acesso em: 14 set 2022,

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa**, [Braga], v. 17, n. 1. , p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZIBERMANN, Regina; ROSING, Tânia (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpop.br> . Acesso em: 28 set. 2022.

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

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. *In*: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiência de transmissão cultural no mundo de hoje**. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

RAMPAZO, Evanise Cavalcante de Barros. **O letramento literário: as percepções dos adolescentes de uma escola pública da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/52476/2018-0417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RETRATOS de leitura no Brasil. Plataforma Pró-livro. 2021. 5. ed. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 11 jul. 2022

SACRAMENTO, Renata Caroline R.; SANTOS, Sheila Vieira dos.; SILVA, Andréa Maria da.; KARLO-GOMES, Geam. Letramento literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental – anos iniciais. **Cadernos da Fucamp**, [S.l], v. 20, n. 46, p. 39-60, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2448>. Acesso em: 22 out. 22.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Maria. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária**. Educar em Revista. Curitiba, 2018. v. 34, n. 72, p. 151-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?lang=pt> <https://www.scielo.br>. Acesso em: 14 set 2022.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. **A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas de Salvador (BA)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade estadual de Campinas, Campinas 2017.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 2, p. 315-338, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000200005>. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, Hilma Liana Soares Garcia da. **Práticas de letramento literário no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5299>. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, Rovilson José. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista de Júlio Mesquita. Marília, 2006.

SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/PDZZB43cHQNvDjv7d3Tgwrc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17- 48.

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

SOARES, Magda. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFMG, 2005. Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022. .

SOARES DA SILVA, Rosemary Lopes da. **A mediação como categoria metodológica na pesquisa educacional**. Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 2, p. 616–630, 2020. DOI: 10.36367/ntqr.2.2020.616-630. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/122>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. DOI: 1034019223794442020v1031559. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa. **Formação inicial dos professores de Língua Portuguesa: a preocupação de formar formadores de leitores de textos literários**. Tese [doutorado em Linguística Aplicada], Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SOUZA, Juliana Afonso de Paula. **O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *In: Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em 22 set. 2022.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 117-120.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa; LUQUETTI, Eliana Crispoin França. O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 295-314, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, [S.], v. 11, n. 1, p. 49-60,

jan./abr. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas>. Acesso 14 set. 2022.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi; QUADROS, Camila Mossi. Literatura nos anos iniciais. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, [S.l.], v. 43, e53280, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307468961001/movil>. Acesso em: 22 out. 2022.

UNIVERSO UNIVILLE. Disponível em: <https://universo.univille.br/letras>. Acesso em: 10 dez 2021.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermões. *In*: Ministério da Cultura Fundação. BIBLIOTECA NACIONAL Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.bn.br/bibvirtual/acervo>. Acesso em: 6 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico - livro para professores; apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANNON, Andressa Teixeira Pedrosa; LUQUETTI, Eliana Crispoin França. O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 295-314, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas>. Acesso em: 14 set. 2022.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi; QUADROS, Camila Mossi. Literatura nos anos iniciais. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, [S.l.], v. 43, e53280, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307468961001/movil>. Acesso em: 22 out. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; EZEQUIEL, Theodoro. **Literatura e Pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 17- 24.

ZILBERMAN, Regina . **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1, p. 9-20, jan/jun 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: agosto de 2022.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO: As práticas pedagógicas de letramento literário na escola na percepção dos acadêmicos dos semestres iniciais do curso de Letras

Pesquisador: MARILENE DE FATIMA PEREIRA GERENT

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50949221.5.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.118.271

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto nos pareceres substanciados nºs 4.973.414 e 5.078.500.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto nos pareceres substanciados nºs 4.973.414 e 5.078.500.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto nos pareceres substanciados nºs 4.973.414 e 5.078.500.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto nos pareceres substanciados nºs 4.973.414 e 5.078.500.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto nos pareceres substanciados nºs 4.973.414 e 5.078.500, no entanto, a pesquisadora responsável encaminhou folha de rosto totalmente preenchida.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa LEPED Letramento e Práticas Educativas desenvolvida pela mestrand **Marilene de Fátima Pereira Gerent**. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário/entrevista, serão fundamentais para a construção da dissertação LETRAMENTO LITERÁRIO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DOS ANOS INICIAIS DO CURSO DE LETRAS” que está sob orientação da Professora Doutora Berenice Rocha Zabbot Garcia. A pesquisa tem como objetivo compreender a trajetória do letramento literário dos acadêmicos dos anos iniciais no Curso de Letras da UNIVILLE e se há influência das práticas pedagógicas da escola nessa trajetória. Sua participação implicará em fornecer respostas às perguntas estruturadas numa entrevista que poderá ser tanto enviada pro documento via internet quanto colhidas pessoalmente com respostas escritas. Esclarece-se porém que você terá a liberdade de recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e, como todas as pesquisas envolvendo seres humanos apresentam riscos, causados pelas respostas, questionamentos, concepções ou mesmo as reflexões sobre a temática, acredita-se que estes sejam mínimos. Observamos ainda que, como estamos num período de pandemia, todos os cuidados de prevenção necessários como uso de máscara e álcool gel e distanciamento serão considerados para assegurar a proteção dos participantes da pesquisa caso de contato para a realização do questionário. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação dos Professores de Língua Portuguesa e Literatura. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no endereço informado acima.

Contato da pesquisadora: Marilene de Fátima Pereira Gerent

Telefones: (47) 988495256 em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail: marilene.gerent@univille.br

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Consentimento de Participação.

Eu _____, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “conforme informações contidas neste TCLE.

Assinatura do participante

Marilene de Fátima Pereira Gerent
Pesquisadora responsável

Joinville, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B - Declaração Sobre o uso e Destinação do Material e/ou Dados Coletados

Sendo a coleta de dados uma importante fase desta pesquisa, os materiais e/ou dados coletados terão um tratamento específico.

Ao término da análise dos dados, as entrevistas, por expressarem as opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre o tema LETRAMENTO LITERÁRIO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DOS ANOS INICIAIS DO CURSO DE LETRAS bem como, os termos de Consentimento Livre e Esclarecimento-TCLE- ficarão arquivados sob a guarda do pesquisador por um prazo de cinco anos. Após este prazo serão picotados e destinados à reciclagem.

APÊNDICE C – Questionário de pesquisa

1. Qual sua faixa etária:

- 17 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- Mais de 40 anos

2. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar

Outro: _____

3. Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?

- Menos de 1 ano
- 1 a 4 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

4. Em que série do Curso de Letras você está?

5. Quem leu o primeiro livro para você? Você lembra quantos anos tinha? E qual era o livro?

6. Na escola, em que nível de ensino você teve contato com a literatura?

- Na Educação Infantil
- No Ensino Fundamental - séries iniciais – 1º ao 5º ano
- No Ensino Fundamental – séries finais – 6º ao 9º ano
- No Ensino Médio
- Em todos os níveis
- Não lembro de ter sido apresentado a uma obra literária completa na escola.

7. Você costumava compartilhar suas impressões sobre a leitura de livros com quem?

- Com os professores
- Com seus colegas de turma
- Com familiares
- Em redes sociais
- Outros:

8. Você acredita que as atividades que envolveram leitura na escola contribuíram para o desenvolvimento de seu gosto pela literatura?

- Sim ou não?

Se você respondeu sim, quais? (Você pode assinalar mais de uma opção e incluir outras que não aparecem a seguir)

- Atividades de contação de histórias
- A rotina de visita à biblioteca escolar
- Projetos vinculados à leitura de livros de literatura
- Convívio com grupos de leitores
- Atividades de escrita a partir de textos literários
- Atividades de leitura de obras literárias
- Participação em eventos culturais promovendo a literatura
- Estudo de obras canônicas/clássicas
- Estudo de textos vinculados às escolas literárias
- Outras:

9. Como os estudos de Literatura foram desenvolvidos durante seu Ensino Médio?

- Integrados à disciplina de Língua Portuguesa
- Numa disciplina específica

10. De que modo lhe foram apresentados os conteúdos de Literatura no Ensino Médio? Como eram esses estudos?

- () Cronologicamente, iniciando com noções da História de Literatura em geral e gêneros literários, seguindo uma linha histórica a começar pela literatura do século XV ou XVI até o século XXI
- () Por eixos temáticos.
- () Por estudo de gêneros literários – lírico, narrativo e dramático
- () Outros modos: _____

11. Que práticas de leitura contribuíram para o seu desenvolvimento como leitor no Ensino Médio?

- () Estudos das características das escolas literárias
- () Leitura de livros canônicos/clássicos da literatura em geral
- () Leitura de livros canônicos/clássicos da literatura brasileira
- () Atividades de produção escrita a partir da leitura de textos literários
- () Análise de partes de obras literárias representativas das escolas literárias estudadas
- () Visitas a feiras de livros
- () Participação em eventos culturais promovendo livros
- () Oficinas de produção literária
- () Trabalhos de ampliação de obras literárias
- () Outros

12. A sua experiência literária inclui a produção de textos literários?

- () Sim
- () Não

Se sim que tipos de textos literários você escreve?

13. Você se considera um/a leitor/a?

- () Sim ou () Não.

Se respondeu sim, o que justificaria sua afirmativa?

14. Numa escala crescente, quantos os livros solicitados por seus professores no Ensino Médio, foram significativos para o seu desenvolvimento como leitor/a?

- 1 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- Mais de 20

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 21/05/2023.

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

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Marilene de Fátima Pereira Gerent

Orientador: Professora Doutora Berenice Rocha Zabboti Garcia

Coorientador: (não se aplica)

Data de Defesa: 21 de março de 2023

Título: DO ERA UMA VEZ AO SER LEITOR PARA SEMPRE: OS EVENTOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS.

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

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, 21 maio de 2023.