



**UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
EM REDE NACIONAL – PROFLETRAS
UNIDADE DE PAU DOS FERROS**

CÉLIA REGINA COSTA

**LITERATURA NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À FORMAÇÃO
DE ESTUDANTES LEITORES**

PAU DOS FERROS - RN

2024

CÉLIA REGINA COSTA

**LITERATURA NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À FORMAÇÃO
DE ESTUDANTES LEITORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Departamento de Letras Vernáculas, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAPF/UERN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros

PAU DOS FERROS/ RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

C837I Costa, Celia Regina
Literatura na escola: da formação de professores a alunos leitores. / Celia Regina Costa. - Pau dos Ferros - Rio Grande do Norte, 2024.
115p.

Orientador(a): Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Leitura literária. 2. Formação de leitores. 3. Letramento literário. I. Queiros, Emanuela Carla Medeiros de. II. Universidade do Estado do Rio

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação **Literatura na escola: da formação de professores à formação de estudantes leitores**, submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A Dissertação **LITERATURA NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À FORMAÇÃO DE ESTUDANTES LEITORES** foi apresentada e aprovada em 02/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora interna

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Examinadora externa

Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora interna suplente

Profa. Dra. Leoneide Maria Brito Martins
Universidade Federal do Maranhão – UFAM
Examinadora externa suplente

DEDICATÓRIA

A Deus, por alcançar-me sempre na sua infinita misericórdia, nos momentos mais difíceis ou felizes, até aqui.

A minha família, esposo e filhas, por cada gesto de cuidado, carinho e compreensão na construção desse vínculo tão significativo.

A minha mãe, Vercy, por esse amor tão verdadeiro que a fez dedicar-se totalmente aos seus.

AGRADECIMENTOS

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.”
(Poeta Manoel de Barros)

Somente o caminheiro sabe cada percurso que se faz necessário trilhar e onde cada trecho foi deslumbramento de paisagem encantadora ou caminho pedregoso e íngreme.

Então, diante disso, agradeço a Deus, por sempre permitir que seu Santo Espírito soprasse coragem e persistência nos momentos que até eu, apesar de ser tão otimista, pensei que aquele caminho não seria permitido para mim.

Nesses caminhos percorridos, muitos deixam marcas de carinho, amor e afeto e a todos, desde o porteiro da escola, a merendeira, colegas de profissão, gestores, enfim, a todos que trilharam esse caminho comigo e deixaram ou deixam, um pouco em mim, meu sincero obrigada.

Porém, em alguns trechos da caminhada precisamos de pessoas que nos deem a mão e nos ajudem na travessia, por entenderem o quão difícil é fazê-lo. Por isso, agradeço aos meus colegas de profissão, professores que, como eu, entendem cada renúncia e como a dedicação é necessária para produzir frutos estudantis.

Agradeço a meu esposo Fernando, que incondicionalmente apoia meus projetos e partilha comigo meus medos e inseguranças, mas sempre está ali dizendo: “Você consegue! Você é capaz!”

A cada uma das minhas amadas filhas: Fernanda, por ser para mim, fonte de inspiração, de determinação e por presentear-me com os mais belos livros; Maírla, bela mulher, por ser esse porto seguro, que sempre está ali dando-me apoio quando as tempestades chegam; e Maria Luíza, meu doce encanto, que me motiva a querer viver para vê-la desabrochar para as conquistas que ela deseja para si.

A minha grande amiga, Vivian, que sempre está na torcida por mim, e sei que suas orações intercedem.

Ao meu maior incentivador nesse ingresso no mestrado, Abraão Vitoriano (*in memória*), que me apontou esse caminho e acreditou que eu poderia chegar ao fim dessa estrada.

À Turma VIII do ProfLetras, pela cumplicidade, parceria e por ter se tornado uma família.

À minha orientadora, Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queirós, pela paciência. Obrigada por ser um pilar nesse processo de metamorfose, por acreditar no meu potencial e mostrar caminhos de leitura que reescreveram minha trajetória de pesquisadora, professora e leitora.

Às Professoras Renata Junqueira de Souza e Antônia Sueli da Silva Gomes pelas prestimosas contribuições desde a qualificação deste trabalho.

A todos os professores do Profletras, em especial à Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira, que nos acolheu e nos dispensou sempre uma escuta carinhosa, permeada de respeito.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização desse trabalho de pesquisa e iluminaram de alguma forma o caminho percorrido.

Meus sinceros agradecimentos!

“O mundo como livro se relaciona com a vida como viagem, e desse modo o leitor é visto como viajante, avançando através das páginas desse livro. Às vezes, porém, o viajante não se envolve com a paisagem e seus habitantes nessa jornada, mas prossegue, por assim dizer, de um santuário a outro; a atividade da leitura fica então confinada a um espaço no qual o viajante se retira do mundo em vez de viver no mundo.”

(Alberto Manguel)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a investigação da formação em literária das professoras/leitoras que lecionam nos anos iniciais na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vitória Bezerra, localizada no município de Cajazeiras – PB, para identificar–reflexo dessa experiência literária na formação de leitores na escola. Partindo de uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo, temos como objetivo geral investigar a formação literária dessas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dada a condição de mediadoras do texto sob a perspectiva do letramento literário e como objetivos específicos, temos: (i) Conhecer as memórias formativas dos professores acerca da leitura de literatura, relacionando-as às práticas de leitura no ambiente escolar para o desenvolvimento da formação de leitores a partir do letramento literário; (ii) Desenvolver encontros formativos com temas específicos relacionados a literatura; (iii) Elaborar um Fichário Pedagógico Literário com propostas de sequências básicas do letramento literário com orientações didático-metodológicas para aplicação com os alunos dos anos iniciais, no intuito de sistematizar um trabalho voltado à formação de leitores. Em consonância com o tema investigado, fundamentamos nossa pesquisa nas teorias de Soares (2008); Freire (2011); Britto (2003); Jouve (2002); Amarilha (2013); Silva (2011), Cosson (2016), Souza (2004/2021); Colomer (2007); Petit (2009) e Imbernón (2011), entre outros. O percurso metodológico se delineou em duas fases que colaboraram com os dados registrados neste estudo, iniciando com um questionário *on-line* e, na sequência, encontros formativos com foco na literatura com os sujeitos de pesquisa. A partir do questionário aplicado entre as participantes, constatamos a carência pontual de uma formação abalizada no que concerne à formação de leitores na escola, dados que subsidiaram os temas dos encontros formativos que afluíram discussões coletivas que repercutem em práticas docentes mais assertivas na formação de leitores literários e comprovam que é pujante a necessidade de uma política formativa específica para o tema em questão. Por isso, como resultado, elaboramos um Fichário Pedagógico Literário com propostas de sequências básicas do letramento literário com orientações didático-metodológicas para aplicação nas turmas dos anos iniciais, no intuito de sistematizar um trabalho voltado à formação de leitores.

Palavras-chave: leitura literária; formação de leitores; letramento literário;

ABSTRACT

This research aims to investigate the literary formation of teachers/readers who teach in the early years at the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Vitória Bezerra, located in the city of Cajazeiras – PB, in order to identify the reflection of this literary experience on the formation of readers in the school. Based on a qualitative interventionist research, the general objective is to investigate the literary formation of these teachers who work in the early years of Elementary Education, given their role as mediators of texts from the perspective of literary literacy. The specific objectives are as follows: (i) To understand the formative memories of teachers regarding the reading of literature, relating them to reading practices in the school environment for the development of reader formation through literary literacy; (ii) To develop formative meetings with specific themes related to literature; (iii) To develop a Literary Pedagogical File with proposals for basic sequences of literary literacy with didactic-methodological guidelines for implementation with students in the early years, in order to systematize work focused on reader formation. In line with the theme investigated, our research is grounded in the theories of Soares (2008); Freire (2011); Britto (2003); Jouve (2002); Amarilha (2013); Silva (2011), Cosson (2016), Souza (2004/2021); Colomer (2007); Petit (2009) and Imbernón (2011), among others. The methodological approach was delineated in two phases that contributed to the data recorded in this study, starting with an online questionnaire and, subsequently, formative meetings focusing on literature with the research subjects. Based on the questionnaire applied among the participants, we observed a specific lack of a well-grounded formation concerning the formation of readers in the school, data that supported the themes of the formative meetings that sparked collective discussions leading to more assertive teaching practices in the formation of literary readers, demonstrating the strong need for a specific formative policy on the topic at hand. Therefore, as a result, we developed a literary pedagogical file with proposals for basic sequences of literary literacy with didactic-methodological guidelines for implementation in early years classes, aiming to systematize work focused on reader formation.

Keywords: Literary reading; Reader formation; Literary literacy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciclo de pesquisa.....	32
Figura 2 - Ações do pesquisador	35
Figura 3 - Percurso metodológico.....	43
Figura 4 - Organograma com a estrutura do questionário.....	45
Figura 5 - Momento de partilha entre os professores.....	50
Figura 6 - Composição do varal poético.....	51
Figura 7 - Classificação das categorias.....	52
Figura 8 - Arrecadação de livros para o projeto.....	72
Figura 9 - Vivência de leitura para crianças, rodas de leitura e incentivo às famílias à leitura.....	72
Figura 10 - Projeto Cordel em sala de aula.....	73
Figura 11 - Mediação da leitura e produção de literatura de cordel.....	73
Figura 12 - Encontros Formativos.....	84
Figura 13 - “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.....	86
Figura 14 - 1º Encontro Formativo.....	90
Figura 15 - “A função da arte”, de Eduardo Galeano.....	91
Figura 16 - 2º Encontro Formativo	94
Figura 17 - “Colecionador de cheiros”, de Roseana Murray.....	95
Figura 18 - Mapa conceitual.....	96
Figura 19 - 3º Encontro Formativo.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Linha evolutiva da fluência na turma de 5º ano.....	39
Gráfico 2 - Resultados da avaliação.....	98
Gráfico 3 - Resultados da avaliação 2.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos.....	25
Quadro 2 - Dissertação.....	26
Quadro 3 - Tese.....	27
Quadro 4 - Infraestrutura da EMEIEF Vitória Bezerra.....	37
Quadro 5 - Perfil dos professores pesquisados.....	42
Quadro 6 - Categorias empíricas.....	53
Quadro 7 - Leitores de literatura.....	77
Quadro 8 - Formação leitora.....	78
Quadro 9 - Contribuição da formação acadêmica na formação literária.....	79
Quadro 10 - Contribuições da formação continuada às práticas de leitura literária.....	80
Quadro 11 - Experiência com a leitura literária em sala de aula.....	81
Quadro 12 - Memórias literárias.....	88
Quadro 13 - Relação entre o texto e a concepção de leitor.....	91
Quadro 14 - Experiências literárias que contribuem na prática pedagógica.....	93

SUMÁRIO

1 ENTRE A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO, HÁ O FAZER PEDAGÓGICO.....	14
1.1 CRÊ-SER NA TRAJETÓRIA DA LEITURA: MEMÓRIAS DO EU LEITORA	14
1.2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA: DA TEORIA À PRÁTICA.....	17
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E CAMINHOS PERCORRIDOS.....	31
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	32
2.2 O CENÁRIO DA ESCOLA CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	36
2.3 PERFIL DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	41
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	43
2.4.1 Questionário.....	43
2.4.2 Encontros Formativos	45
2.5 CAMINHOS TRILHADOS NA INTERVENÇÃO.....	46
2.5.1 Objetivos da Proposta de Intervenção.....	46
2.5.2 Encontros formativos literários: repensando práticas leitoras na escola.....	47
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIAS.....	51
3 FORMAÇÃO DE LEITORES: UM TERRITÓRIO DE DESLUMBRAMENTOS....	55
3.1 LEITURA: UM CAMINHO ÍNGREME, PORÉM NECESSÁRIO.....	56
3.2 LITERATURA COMO REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	60
3.3 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	63
3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA FORMAR LEITORES ATIVOS.....	66
3.5 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS ENTERNECENDO A FORMAÇÃO DO ALUNO/LEITOR.....	68
3.6 TRANSFORMAÇÕES DE REALIDADES A PARTIR DA LEITURA.....	70
4 O LUGAR DA LITERATURA NA VOZ DOS PROFESSORES PARA FORMAR NOVOS LEITORES.....	76
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	76

5 NO PERCURSO FORMATIVO, CAMINHOS POSSÍVEIS À FORMAÇÃO DE LEITORES	83
5.1 PROPOSTA DA FORMAÇÃO: REPENSANDO PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA.....	85
6 UM FINAL QUE VISLUMBRA NOVOS COMEÇOS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA.....	109
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO.....	112

1 ENTRE A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO, HÁ O FAZER PEDAGÓGICO

*D*ona Sofia era uma professora que durante toda a sua vida se dedicara a ensinar língua portuguesa. [...] Sentia-se feliz lidando com as flores, e mais ainda quando mergulhava em suas letras. Lia romances, contos, crônicas...

André Neves - A Caligrafia de Dona Sophia



1.1 CRÊ-SER NA TRAJETÓRIA DA LEITURA: MEMÓRIAS DO EU LEITORA

Todo percurso de pesquisa se inicia com nossas memórias. São elas que traçam nossas rotas a serem seguidas, por isso, neste início convido o/a leitor/a para conhecer um pouco mais de como a literatura foi e continua sendo o foco principal da profissão de professora. Para isso, peço licença para escrever em primeira pessoa.

Rememorar, mesmo que brevemente, como a leitura contribui para a construção dos valores e ideais que refletem no que sou e nos desejos que me impulsionam nessa trajetória, no aspecto pessoal e profissional, é muito significativo. Permeia de sentido todos os esforços e dificuldades superadas e, principalmente, encoraja-me para continuar nessa estrada da vida que em alguns momentos se apresenta colorida e leve, em outros, nebulosa, mas sigo firme nessa jornada.

Caçula das mulheres de uma família de seis filhos, cedo descobri que a fantasia e a imaginação ajudariam a tornar-me mais feliz e passar pelos problemas com mais sutileza. Aprendi a ler fluentemente muito cedo, com apenas cinco anos já era a atração de todas as visitas que porventura chegassem a minha casa. Sempre estava minha mãe a convidar-me para demonstrar o prodígio de fluência que decifrava aquelas palavras por mais complexas que fossem.

Na escola, estava sempre à frente das outras crianças da minha idade. Por um lado, isso me obrigou a amadurecer e a usar minha criatividade para conquistar meus anseios e enfrentar as dificuldades. Com apenas 14 anos fui convidada para auxiliar uma professora em uma sala de alfabetização e até hoje não conheço outro universo senão o dos livros e das crianças a chamar “tia, tia...” Tornei-me professora a partir do Curso Normal (trata-se de um curso a nível técnico de formação de professores para atuar na educação infantil e/ou nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, de acordo com as políticas educacionais do ensino superior brasileiro, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996.

Quando chegou a hora da graduação, não poderia ter percorrido outro caminho senão o do mundo das letras. Nessa fase, nos seminários de Literatura, não bastavam as transparências, tinha que ter sempre um recurso a mais, uma dramaticidade para eternizar aquele momento. Assim, a criatividade desabrochava, tornando o que seria uma simples apresentação em um momento também de deleite.

As leituras diversas encantavam-me e compartilhar esse mundo fascinante com meus alunos sempre foi, a meu ver, uma missão que desempenhei no cotidiano da escola sempre questionando por que ela não podia ter um cantinho de leitura e por qual razão meus alunos não poderiam vir em outro horário diferente da aula para simplesmente falarmos dos livros lidos. E ali estava eu, em clubes de leitura, saraus de poesia, projetos anuais de leitura. Entre eles, o Projeto CRÊ-SER¹ na leitura idealizado por mim e que durante muitos anos na escola onde atuava mobilizava professores, alunos e família. Nele, havia o empréstimo de livros semanalmente que os alunos com autonomia faziam suas escolhas. Tinham a liberdade de levar para casa com zelo e compromisso. Os registros dos diálogos sobre as obras, as ilustrações referentes a história lida, eram registradas em um diário de leitura que possuíam com muito carinho, e com muito prazer compartilhávamos aqueles registros em rodas de conversas e exposições.

Eu acreditava que as minhas filhas teriam que ter muitos brinquedos para desenvolver a imaginação, mas o primeiro presente que dei a cada uma delas foi um livro. Esse objeto tão valioso hoje é uma verdadeira relíquia que ainda é guardada como recordação de momentos sublimes nesse enlace materno. Posso afirmar, com muito orgulho, que todas as minhas filhas também foram minhas alunas.

Para cada fase da minha vida, trago comigo as reminiscências de memórias literárias. Como Clarice Lispector tratou em sua crônica “O primeiro livro de cada uma das minhas vidas”, cada etapa foi ressignificada com leituras que me acompanharam desde a coleção de clássicos infantis que ganhei de meu pai e guardava como tesouro até que se perdessem diante de reformas e mudanças de moradia. Passei desde a leitura de *Meu pé de laranja-lima* (1975), de José Mauro de Vasconcelos, nas peraltices, tristezas e realidades vividas por Zezé, até a solidão

¹ Projeto escolar desenvolvido nas turmas do 5º ano na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vitória Bezerra, que consistia em empréstimos de livros literários para posterior atividade lúdico-pedagógica.

apaixonante e dolorida de Macabéa é a protagonista de *A hora da estrela* (1997), que ainda imagino um final diferente, feliz, para tão doce e ingênuo ser humano.

O encantamento pela leitura e o cheirinho do livro novo remetem-me a lembranças inexplicáveis de conquista e fascinação. Então, como não me apaixonar pela perspectiva de contribuir na formação de leitores na escola? Quando estive pela primeira vez diante do termo “letramento literário”, fui desvendar, por meio dessa teoria, a possibilidade de levar às práticas pedagógicas o processo de aquisição de linguagem através da literatura. Posteriormente, quando realizei a conquista tão esperada de entrar em um mestrado (ProfLetras), obviamente pensei em uma opção de pesquisa que contemplasse a leitura, e assim propus uma reflexão sobre o potencial que o professor possui na formação de leitores.

Nesse universo de leituras de tantas obras que desvendamos, uma em especial marcou minha trajetória como professora, *A caligrafia de Dona Sofia*² (2006), de autoria de André Neves. A identificação foi inevitável, pois visualizamos nossa trajetória em cada página lida na sua incessante vontade de partilhar seu conhecimento literário e suas predileções com todos daquela cidade. (Para mim, essa cidade é minha comunidade escolar). Havia uma poesia para cada ser que com ela partilhava suas experiências.

Aquilo que nos toca, quando possível, precisa ser partilhado para encontrar no outro o eco das nossas emoções e alegrias. Afinal, somos as vivências e incompletudes que experimentamos ao longo da vida. *A caligrafia de Dona Sofia*, de autoria de André Neves, reflete o encantamento pela leitura de literatura. A obra foi escolhida para “enfeitar” de literatura esta pesquisa, pela identificação imediata da sua construção literária que enche de poesia os leitores e ecoa em nós a inspiração, na vivência desse momento no qual trazemos as inquietudes da complexidade na formação de leitores.

A opção por esse contexto dialoga com os questionamentos que trago no meu próprio fazer docente, e de alguma forma é a oportunidade de devolver a minha comunidade escolar o resultado de estudos que adentra, agora, no caminhar desta pesquisa de mestrado. Pois, como um professor que não tem as experiências literárias, nem uma formação voltada para o tema, poderia lograr êxito na formação de leitores? Partindo desse princípio, tenho como ideia

² Na história de André Neves, Dona Sofia é uma professora aposentada que mora no alto de uma colina. Ela é tão apaixonada por poesia que esse amor transborda e a leva a escrever poesias pelas paredes, cortinas, portas, chão... todos os cantos de sua casa e de sua vida são cobertos de poesia... E, insatisfeita por ter sua vida tão cheia, seu amor transborda mais ainda e ela começa a escrever cartas para as pessoas da cidade, com poesias dos mais variados autores do mundo. Nessa tarefa, Dona Sofia conta com a ajuda de seu amigo, o carteiro Seu Ananias, que até gosta de ler, mas tem uma caligrafia sofrível. Um dia, até o Seu Ananias, que entrega cartas há tantos anos e nunca recebeu nenhuma, recebe uma poesia e isso muda a vida dele, ou melhor, a visão que ele tem da vida, de forma linda e lírica. E os dois se tornam ainda mais companheiros no trabalho de espalhar a poesia por todos os cantos possíveis e imagináveis da cidade.

principal, ao tecer este estudo, potencializar a discussão sobre a importância do fazer pedagógico em relação ao letramento literário, no intuito de compartilhar com outros professores conhecimentos e possibilidades de otimizar a formação de leitores em nossa escola.

Assim, fiz dessas experiências uma construção de vida e de identidade no diálogo incessante entre a arte e a existência humana, tudo isso a partir de um estudo que emerge da minha história de leitura e enlaça fios com a formação de colegas professores no campo da literatura.

1.2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA: DA TEORIA À PRÁTICA

A vivência da maioria dos professores será sempre constituída de dedicação e muita criatividade, porém, diante dos desafios da labuta diária, o fazer literário na escola é, sem dúvida, dentre tantos, o mais instigante. Pois, quando o objetivo é construir experiências de leituras literárias na perspectiva da formação dos leitores nos espaços escolares, para que tais experiências contribuam de maneira positiva para hábitos de leitura mais assíduos e autônomos por parte dos alunos, está posto nesse sentido, o grande vilão.

Entendemos essa necessidade por acreditarmos que teremos indivíduos mais qualificados para interagir em comunidade, bem como para enfrentar os desafios ideológico-sociais e identitários que a sociedade letrada estabelece. Isso será possível concebendo o mundo e suas relações de forma mais consciente e humanizada, através das leituras individuais e compartilhadas no fazer pedagógico literário, principalmente quando todo esse processo construtivo se inicia na mais tenra idade e perpassa os anos iniciais desse aluno.

Os dados publicados no Instituto Pró-Livro (IPL)³, com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 5ª edição, em 2019 (lançada em 2020), que teve o intuito de analisar o comportamento do leitor em nosso país, constataram uma acentuada redução nas leituras realizadas de maneira espontânea de livros de literatura em diversos segmentos da sociedade, ou seja, cerca de 4,6 milhões de leitores nos últimos anos. A única faixa etária que apresentou aumento no número de leitores foi a de 5 a 10 anos de idade, passando de 67% (2015) para 71% (2019). Esse fato revela que devemos estar atentos a esse fenômeno e, principalmente, pensar em práticas e estratégias voltadas à formação de leitores.

³ Informações retiradas do site <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 23/02/2023

A pesquisa aferiu que as crianças são as que mais leem livros de literatura por vontade própria e com mais frequência. Isso retrata a necessidade de lidar com essa faixa etária de maneira a incentivar vivências de leitura na escola, promovendo a continuidade dos leitores para que se tornem proficientes. Essa medida é importante pois, segundo o mesmo estudo, esse percentual vai diminuindo significativamente ao passo que as crianças vão crescendo, chegando a 17% na população entre 18 e 24 anos, o que demonstra a perda dessa aquisição tão importante ao longo dos anos escolares.

Ao analisar os espaços que ofertam a atividade da leitura à comunidade, como a biblioteca, a pesquisa do Instituto Pró-Livro constatou que 61% (88.340) das escolas públicas brasileiras não possuem bibliotecas, o que transfere ainda mais à escola o compromisso de disponibilizar aos alunos um acervo de leitura e o incentivo para que esse processo se estabeleça de forma sistematizada e motivacional. Estabelecendo um paralelo entre esse dado e a realidade do município de Cajazeiras-PB, local onde a pesquisa se realiza, verifica-se essa fragilidade em relação à meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que é a universalização das bibliotecas públicas até 2024. Das 23 escolas existentes, somente uma escola do referido município dispõe de biblioteca em pleno funcionamento, ou seja, uma realidade muito preocupante.

Diante disso, fica evidente o quanto o trabalho pedagógico em relação a estabelecer vínculos com a leitura literária se torna significativo nos espaços escolares e o quanto o professor protagonista do ensino de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, é extremamente necessário que o professor tenha propriedade do que ensina, conheça as potencialidades dos alunos e tenha consciência de que sua mediação será fundamental para o êxito dessa formação de leitores de literatura.

Para tanto, apresentamos uma breve reflexão sobre alguns equívocos nas metodologias e materiais utilizados na sala de aula, os quais, obviamente, não produzem os resultados esperados nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à formação de leitores. Isso porque o livro didático, utilizado como aporte didático nas aulas de leitura – muitas vezes único instrumento utilizado em sala de aula – reflete apenas as demandas advindas dos documentos que normatizam os currículos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo das etapas de escolarização da Educação Básica.

Todavia, tais documentos não relacionam o estudo dos textos literários às necessidades das aprendizagens em discussão; há, ao contrário, a generalização dos textos, de modo que o texto literário fica atrelado apenas ao desenvolvimento das habilidades propostas, ou seja, é

concebido como um instrumento basilar para o estudo da gramática e ortografia, ou como referencial para produção textual. Assim, o livro didático, muitas vezes, modela o currículo do professor e prejudica o trabalho direcionado a essa prática tão necessária na formação de leitores.

Nesse contexto, Soares (2011) afirma, com muita clareza, que textos de cunho poético, quando usados para esses fins, desconfigura totalmente a interação lúdica e estética, afastando cada vez mais o aluno da percepção poética e do se fazer leitor por fruição.

Segundo Manguel (2017), “O livro é muitas coisas. [...] um repertório de memória [...], um local para reflexão e criatividade, um arquivo da nossa experiência e das dos outros [...], às vezes, consolo, uma crônica de eventos [...], um espelho, uma companhia, um professor” [...] (Manguel, 2017, p. 20). Utilizado com todo esse entendimento, tal instrumento pedagógico cumpriria sua função didático-social.

Porém, o ato de ler no cotidiano escolar se torna, geralmente, uma atividade rotineira que apenas nos leva à aquisição de conhecimento formal, ou seja, um meio pelo qual nos tornamos conhecedores de informações necessárias para correspondermos a respostas engessadas e então atingirmos um propósito predeterminado que confirme aprendizagem esperada. Por isso mesmo, a leitura precisa ser ensinada como mecanismo de construção de identidade, provocando um amadurecimento do leitor na sua subjetividade, contribuindo em uma cadeia de conexões com os demais sujeitos nesse universo de múltiplas interpretações que envolve suas emoções, vontades e anseios, a partir das suas vivências e convicções, ora de maneira coletiva, ora solitária, mas sempre refletindo o ser histórico e social que verdadeiramente somos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que essa leitura produza uma experiência de sentido. O ato de ler não pode ser tratado de maneira mecânica, simplesmente levando-se em conta a decodificação, porque se assim acontecer, esse processo será como uma via de mão única, na qual apenas a voz do autor ecoa, afinal, a interação dessa experiência de leitura com a obra precisa acontecer, como princípio fundamental do letramento literário, um meio para perpassar por essa aquisição de habilidades capazes de, a partir dessas, gerar outras.

O trato literário, portanto, necessita da mediação eficaz dos professores a partir das suas práticas leitoras de letramento literário, implementadas de maneira assertiva no seu fazer pedagógico, concebendo como resultado dessas metodologias um aluno com potencialidade de desenvolver práticas leitoras mais assíduas e autônomas. Diante dessa afirmação, apresentam-se dois desafios: o primeiro é que o professor precisa ser um profissional leitor, de maneira que a aquisição de uma cultura literária possa subsidiar suas práticas. Segundo Faria (2004, p. 57),

“[...] somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar leitores”. O segundo desafio é que não basta o professor ofertar ao aluno o acesso a textos literários, ele deve desenvolver metodologias sistematizadas para a aquisição desse letramento, de maneira a não acontecer uma inadequada escolarização do texto literário.

As discussões acerca desse tema, das contribuições que tais práticas exercem no crescimento intelectual do sujeito, têm ganhado expressivas contribuições tanto no meio acadêmico, através de pesquisas, ciclos de debates, simpósios e outros, quanto no desenvolvimento de políticas públicas, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático/Literário (PNLD)⁴. No entanto, acreditamos que ainda teremos um percurso árduo de conscientização coletiva a percorrer para que se descaracterize o que Britto (2003) considera como leitura saudosista, como é posto, que o simples ato de ler trará uma situação redentora, sendo capaz de salvar os sujeitos de preconceitos e desigualdades impostas pela sociedade. Ao invés disso, espera-se perceber “a leitura como ação cultural” (Britto, 2003, p. 100), permeada de experiências de vida e que dialoga com o texto que o autor presenteia o leitor, contribuindo, assim, para uma atribuição de sentido ao texto lido gerando conhecimento e proporcionando o verdadeiro sentido da leitura, considerando a realidade do aluno.

Muitas discussões com foco no processo de formação do leitor ao longo das últimas décadas surgem no cenário educacional, principalmente no que diz respeito à importância das práticas docentes na formação de uma comunidade de leitores. Podemos citar contribuições valiosas de Colomer (2003) e Cosson (2006), que ampliam a capacidade de compreensão e discussão sobre o tema e percebem o uso da linguagem como prática social. Nesse aspecto, Britto (2003, p.100) defende que “a leitura, contudo, não existe fora da história. Ela é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos”. Portanto, constitui elemento essencial para a construção do intelecto do ser, resultando em uma convivência social baseada em princípios existentes constituindo, assim, um equilíbrio social, tão necessário nos tempos atuais.

É consenso que as práticas de leitura, quando vivenciadas de forma significativa, considerando sua dimensão social, possibilitam ao sujeito adentrar em um universo de autoconhecimento e aprendizagens que causa um efeito formativo, habilitando-o a ter um grau de criticidade e inventividade que contribui para o pleno exercício de sua cidadania. Por isso, faz-se necessário ampliar a discussão sobre os estudos e pesquisas em torno dessa temática,

⁴ PNLD é destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais e municipais.

especialmente no âmbito escolar, visto que é a escola o principal espaço de aquisição da leitura e a aquisição de conhecimento e habilidades do aluno a razão de todo o processo de sistematização e aplicação de tais objetivos. Nesse sentido, deve-se investigar até que ponto essas práticas escolares atingem tais objetivos e, para isso, é preciso tecer reflexões em torno da atuação do professor em sala de aula no tocante à formação de leitores.

Nossa pesquisa emerge, justamente, dos questionamentos acumulados ao longo do percurso formativo, das experiências de leitura com alunos e colegas professores dos anos iniciais de uma escola pública municipal, que suscitaram essa problemática em torno da formação em literatura dos professores que refletem na formação leitora dos alunos. À vista disso, toda a escolha metodológica da pesquisa, que apresenta reflexões acerca de mudanças de paradigmas a partir da aplicabilidade das intervenções propostas, culmina em práticas docentes mais efetivas para alcançar o objetivo principal deste trabalho.

No entanto, percebe-se que os professores vivenciam um dilema que Silva (2011) destaca de forma coerente, afirmando que “a situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem, lado a lado, a preparação ‘carente’ do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais” (Silva, 2011, p. 41). Notoriamente, não dispomos de políticas públicas de formação de professores que habilitem o profissional que leciona a disciplina de Língua Portuguesa a ter uma formação teórica e metodológica que considere que a leitura não pode ser mediada de qualquer forma e que a educação literária, tão desejada, precisa ser fomentada a partir de um fazer sistematizado no nível da concretude. Trata-se de uma preparação a partir da qual o professor perceba que a sua mediação pode contribuir efetiva e decisivamente na formação desse leitor autônomo, ativo e participativo através da leitura de textos literários diversos.

Observamos em momentos de planejamentos na escola uma certa insegurança por parte dos professores sobre como executar as propostas voltadas a projetos relacionados à formação de leitores, o que evidencia parâmetros insuficientes de saberes teóricos, de leituras literárias e, principalmente, de conhecimento quanto ao papel de mediador nesse universo de possibilidades. Ele, o professor, é o protagonista responsável pelo descortinar das descobertas estéticas, do diálogo do leitor com o texto. Porém, esse profissional encontra-se, muitas vezes, receoso de sair de seus caminhos estáveis, de se entregar a novas trilhas que possam quebrar modelos já aprovados. Muitos professores se sentem desmotivados e até mesmo despreparados para instigar seus alunos a enveredar nesse caminho tão cheio de possibilidades que é o universo literário.

Compreendemos o processo de aquisição da leitura e do letramento literário como atividades dinâmicas e diversificadas, e a escola necessariamente terá que promover a aplicabilidade de uma metodologia articulada a esse propósito. Nesse contexto, faz-se necessário um processo que oportunize aos alunos experiências culturais, estéticas e intelectuais, por meio das quais eles sejam capazes de construir saberes que envolvam a mobilização de diferentes habilidades, entre elas o senso crítico e criativo. Assim, serão consolidadas as competências essenciais do ser leitor não apenas no que concerne a reconhecer o sistema de escrita e da leitura, mas compreender, criticar, criar e selecionar suas leituras a partir de suas preferências e formar-se leitor. Enfim, espera-se formar um protagonista da própria história.

Nesse contexto, fica evidenciado que a atuação do professor enquanto leitor é necessária para a formação de alunos leitores, afinal, é sua mediação que terá um papel importante no desenvolvimento dessa formação. De acordo com Kleiman (2005, p. 51), “nesse processo de formação de leitores, será essencial que o professor possua habilidades consolidadas de letramento, necessita ter consciência de sua ação enquanto agente de transformação na sociedade”.

Conhecendo as potencialidades da relação entre o fazer pedagógico e as experiências do professor enquanto leitor em potencial, será possível empreender com mais sucesso a formação de novos e profícuos alunos leitores na comunidade escolar a partir de sua mediação. Por outro lado, reconhecer a necessidade de quebra de alguns paradigmas que impedem esse professor/mediador de exercer com êxito suas práticas de leitura e escrita na construção e reconstrução do sujeito leitor torna-se o foco desta pesquisa, uma vez que através da reflexão-ação, podemos construir um entendimento acerca da formação leitora desse professor – mediador da leitura em sala de aula. Afinal, o professor é um dos principais responsáveis pela disseminação da leitura literária na escola, na concepção de uma leitura que educa, forma e emancipa o leitor.

É sabido, que a BNCC (2018) traz em suas diretrizes a necessidade de inserção das mais diversas formas de letramento na escola, consolidando vivências pedagógicas que possibilitem ao leitor apropriar-se de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo. Articulando essa ideia de letramento às diversas manifestações e variações da nossa língua materna, é possível desenvolver traços identitários essenciais na construção reflexiva desses saberes. No entanto, não basta normatizar, é preciso promover uma política de formação que promova esse fazer pedagógico de maneira sistematizada.

Nessa perspectiva, a proposta de letramento literário de Cosson (2021) compreende esse fazer como uma prática social, apta a promover a transformação de maneira positiva e emancipadora desse leitor, e cabe à escola essa responsabilidade. Assim, é indispensável discutir como tais atividades têm sido efetivadas e como a percepção dos professores em torno da articulação entre seu fazer pedagógico com a leitura/escrita promovem ou não a formação do sujeito-leitor.

Entretanto, o que acontece em muito da prática do professor é a escolarização da literatura; o que, segundo Soares (2011), desvirtua e desconfigura o poder da sua humanização. Com isso, muitos professores se perdem nessa seara de modelos de aplicabilidade de fichas de leitura, resumos de livros, na liberdade condicionada às interpretações dirigidas, textos usados apenas como pretexto para ensinar ortografia e gramática, o que reforça um modelo de aprendizagem segundo o qual a aquisição de saberes é baseada em técnicas, perdendo totalmente a essência do ler como construção de sentido da leitura em sua pluralidade.

Sobre isso, Alves (2015) assertivamente escreveu: “Ler pode ser uma fonte de alegria. Por isso mesmo tenho dó das crianças [...], que depois de muito sofrer nas aulas de gramática, análise sintática [...] saem da escola sem ter sido iniciadas nos polimórficos gozos da leitura” (Alves, 2017, p. 53). Isso acontece muito, infelizmente.

Portanto, defender a formação leitora dentro da perspectiva do letramento literário proposto por Cosson (2021) é concordar com Candido (1955, p. 177), quando se refere à literatura como uma necessidade universal: “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo [...] portanto, nos humaniza”. Assim, o professor cumpre nesse arranjo um papel indispensável, pois sua mediação terá um compromisso importante na formação leitora dos alunos e até deles próprios.

Atribuída a devida seriedade ao letramento literário e à formação de leitores e considerando o professor como um profissional também responsável por essa formação, verificamos a relevância da temática em pesquisas acadêmicas da área de linguagem. Afinal, há uma urgência em atribuir sentidos à leitura e à literatura e, portanto, um lugar de valorização desses saberes que formam os alunos não somente para aquisição de conteúdo, mas para a vida além da escola.

As palavras de Petit (2008) dialogam com as reflexões aqui expostas para além dos conteúdos, uma vez que pela leitura o sujeito “pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge, [...]. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo” (Petit, 2008, p. 161).

No entanto, para desenvolver essa sensibilidade de entender e enriquecer a compreensão do texto, é preciso pensar na formação, nas experiências literárias e no percurso literário dos professores. Para tanto, propomos a escuta dos professores e a defesa da formação para o ensino da literatura literária, a partir de encontros formativos baseados na metodologia da pesquisa qualitativa / descritiva na qual a construção acontece de forma processual e colaborativa.

Nessa perspectiva, desenvolvemos esta investigação com os professores que atuam na Educação Básica dos anos iniciais na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vitória Bezerra, localizada no município de Cajazeiras – PB.

Partindo desse princípio, chegamos à questão norteadora desta pesquisa: “Até que ponto as experiências com a leitura de literatura dos professores da Educação Básica (anos iniciais) contribuem em sua prática para formar leitores na escola?”

Com a problemática estabelecida e tendo como caminho metodológico uma pesquisa qualitativa/interventiva, com caráter de pesquisa-ação, os professores que atuam nos anos iniciais da Escola Vitória Bezerra/PB participaram inicialmente respondendo a um questionário via *Google Forms*. As respostas, analisadas à luz das teorias basilares da pesquisa, respaldaram na elaboração de três encontros formativos, dos quais os professores participaram, tendo como produto final do processo a elaboração de um Fichário Pedagógico Literário com sugestões metodológicas de sequências básicas a partir dos estudos de Cosson (2007).

Assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar a formação literária dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dada a condição de mediadores do texto sob a perspectiva do letramento literário. Como objetivos específicos, temos: (i) Conhecer as memórias formativas dos professores acerca da leitura de literatura, relacionando-as às práticas de leitura no ambiente escolar para o desenvolvimento da formação de leitores a partir do letramento literário; (ii) Desenvolver encontros formativos com temas específicos relacionados a literatura; (iii) Elaborar um Fichário Pedagógico Literário com propostas de sequências básicas do letramento literário com orientações didático-metodológicas para aplicação com os alunos dos anos iniciais, no intuito de sistematizar um trabalho voltado à formação de leitores.

Em consonância com o tema investigado, estabelecemos como aportes teóricos os seguintes autores: para abordagem conceitual da leitura, Soares (2008); Freire (2011); Britto (2003); Jouve (2002); Amarilha (2013) e Silva (2011); sobre a formação do leitor literário, Cosson (2016) e Souza (2004/2021); a respeito da mediação de leitura, Colomer (2007) e Petit (2009); e sobre a formação do professor, Imbernón (2011).

A partir disso, procuramos respaldo em pesquisas através dos repositórios de teses das universidades federais, do “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”, dos sites das unidades do ProfLetras, além de livros e revistas especializadas. Encontramos, de modo particular, uma dissertação, uma tese e alguns artigos voltados para o nosso objeto de estudo, de modo a observar as circunstâncias nas quais nosso trabalho se encontra e onde reside o diferencial desta investigação.

Todos os materiais analisados têm como foco principal a formação do leitor na perspectiva da aquisição do letramento literário como processo contínuo, assim como enfatizam a apropriação do professor enquanto mediador desse processo e de metodologias aplicáveis para o ensino do letramento literário nos espaços de sala de aula.

Constatamos, portanto, o avanço das pesquisas concernentes a essa temática no que diz respeito à formação de leitores, vislumbrando a leitura literária como essencial diante das demandas advindas de diversas práticas de letramento em sociedade. Nesse contexto, verificamos a busca incessante dos pesquisadores em desmistificar modelos e ideais de leituras promovidos por campanhas educativas, o que, na verdade, não instiga o professor a desenvolver práticas de letramentos compreendidas como práticas sociais. Na verdade, esses ideais de leituras não contribuem para o desenvolvimento de capacidades e habilidades por meio das quais o sujeito possa estabelecer, através da leitura, a plenitude da dimensão ética e social que a dinâmica do letramento literário proporciona aos sujeitos.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade desse tema ser colocado em discussão e que novos trabalhos de pesquisa e intervenções sejam realizados nessa temática, sobretudo quando se refere a uma educação literária escolar profícua nas instituições de ensino. Afinal, sabemos que tal educação literária só será possível quando houver professores qualificados para tal, de forma que suas intervenções pedagógicas sejam exitosas para esse fim.

Objetivando conhecer o campo de produções acadêmicas dedicado a esse tema, realizamos uma breve pesquisa de publicações com um recorte temporal entre 2015 e 2022. Constatando assim, o interesse que versa sobre a formação do leitor literário. A fim de organizar melhor os registros e facilitar a compreensão, distribuimos os materiais analisados nas tabelas abaixo:

Quadro 1 - Artigos

AUTOR(A)	TÍTULO	ABORDAGEM CENTRAL
Rildo Cosson (2015)	A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?	A mediação da leitura literária tem sido assimilada a práticas de lazer, fruição e deleite, destinando ao professor o papel de facilitador do acesso aos livros. Essa prática substitui o uso tradicional do texto

		literário como veículo de ensino da Língua Portuguesa, oferecendo outro espaço para a literatura na escola. Todavia, a efetivação de uma antiga demanda dos estudiosos da área de letramento literário, isto é, o encontro fundamental do aluno com a obra, muitas vezes termina por recusar à escola a razão de sua existência, que é ser instituição de ensino. Frente a esse cenário aparentemente paradoxal e dicotômico, qual o lugar do professor em relação ao texto literário? Ele deve ensinar ou mediar a leitura literária? Esse estudo procura refletir sobre tais questões por meio de uma revisão de literatura e análise crítica do tema.
Kaiza Maria Alencar de Oliveira; Maria Eridan Da Silva Santos; Maria Lúcia Pessoa Sampaio. (UERN- 2016)	A constituição do professor (não) leitor e sua prática pedagógica	A formação do professor (não) leitor e suas práticas de leitura em sala de aula, considerando esta como indispensável para a formação do aluno leitor. A pesquisa visa investigar as práticas de leitura dos professores e sua influência no processo de formação desse profissional.

Fonte: Produção da autora, 2023.

No âmbito escolar, o artigo de Cosson (2015) “A prática de leitura literária na escola” analisa criticamente, por meio de uma revisão bibliográfica, os equívocos da prática do professor em relação ao texto literário, ou seja, há uma reflexão sobre o papel do professor em sala de aula. Afinal, ele deve ensinar ou mediar a leitura literária? Na busca da substituição do uso tradicional do texto literário como veículo de ensino da Língua Portuguesa, as reflexões apresentadas por esse artigo apontam para questões bem conflitantes nas práticas pedagógicas que carecem de um ponto de partida e uma meta a ser atingida. Fato é que a leitura literária precisa ter objetivos bem definidos para que não se confunda ensinar conteúdo com tratar a literatura unicamente como um momento de lazer, fruição e deleite.

Nesse contexto, o professor, em sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que ensina, faz a mediação acontecer e vice-versa, formando, assim, uma comunidade de leitores que desenvolve habilidades inerentes ao saber literário.

Quadro 2 - Dissertação

AUTOR(A)	TÍTULO	ABORDAGEM CENTRAL
Ana Carolina Miguel Costa (UNESP- 2019)	O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário	O texto literário aqui é usado como pretexto para o ensino de conteúdos de outra natureza, tais como técnicas de redação ou gramática. Além disso, o discente, que deveria ser protagonista no ambiente escolar, é considerado, em muitas

		ocasiões, um receptáculo. Nesse cenário, pretendemos repensar a visão cristalizada e perpetuada de que a literatura deve ser utilizada para outros fins, evidenciando o protagonismo dos alunos quando estão em contato com o texto literário.
--	--	--

Fonte: Produção da autora,2023.

A partir da dissertação selecionada, percebe-se, no objeto de pesquisa, aspectos bem corriqueiros de situações vivenciadas no cenário escolar que divergem da proposta do contato com o texto literário em sua essência. Por outro lado, esse trabalho denuncia o espaço diminuído do estudo do texto literário, acompanhado da falta de uma prática docente que torne o aluno protagonista, vinculado sempre ao que o professor dirá sobre o texto, tratando o aluno como um depósito de informações.

A proposta da pesquisa contribuiu trazendo possibilidades de abordagens do texto literário em sala de aula, de maneira a tornar o aluno atuante no processo de leitura e análise. O trabalho reflete, ainda, sobre o papel do professor como mediador da leitura e os benefícios que essa relação estabelece na leitura literária na escola.

Quadro 3 - Tese

AUTOR(A)	TÍTULO	ABORDAGEM CENTRAL
Emanuela Carla de Medeiros de Queirós. (UERN -2019)	Tecendo saberes sobre a formação inicial no curso de Pedagogia: as vozes dos graduandos	Investiga o modo como se processa essa formação no curso de Pedagogia em três universidades do estado do Rio Grande do Norte. Entende-se que o pedagogo, pelo lugar que ocupa no sistema escolar – como primeiro mestre das crianças –, tem, em sua prática pedagógica, a precedência em relação aos demais no que concerne à assunção da responsabilidade de mediar a iniciação das crianças na prática da leitura literária.

Fonte: Produção da autora,2023.

No que concerne à formação do professor-leitor, enfatizamos a tese “Tecendo saberes sobre a formação inicial no curso de Pedagogia: as vozes dos graduandos”, de autoria de Queirós (2019), cujo foco foi investigar o modo como se processa essa formação no curso de Pedagogia.

Sobre a pesquisa citada, inferimos que aliar as atividades de leitura literária à prática docente faz-se necessário para a conquista de habilidades e competências essenciais à formação de leitores proficientes. Nesse âmbito, enfatiza-se, ainda, a necessidade de uma formação mais consistente no que concerne ao trato das aprendizagens relacionadas à mediação da iniciação dos alunos nas práticas leitoras, competências estas do curso de graduação de Pedagogia. Somente assim, os professores poderão assumir uma profissionalização de repercussão positiva na instituição de ensino na qual serão os protagonistas, agentes responsáveis em apresentar, motivar e ensinar às crianças nas escolas o conhecimento literário. Capacitados de maneira efetiva, esses profissionais terão condições teóricas e práticas para promover mediações e estratégias mais eficazes na formação de leitores.

Constatamos, assim, que muitos pesquisadores têm apresentado discussões relevantes sobre a atuação do professor para a formação do leitor e, em alguns desses estudos, as dificuldades desse processo são atribuídas a uma deficiência na formação dos professores. Isso acontece porque o modelo de formação docente inicial da atualidade contribui historicamente para uma precariedade no trabalho pedagógico na contemporaneidade.

Visto que o modelo de profissional de educação da atualidade tem em sua práxis o pragmatismo de seguir modelos e experiências exitosas de outrem, sem a devida reflexão e análise da teoria ali empregada, percebe-se que, nesse modelo educativo, a prática ganha força em detrimento da teoria, afastando, conseqüentemente, o profissional da necessidade da busca desses conhecimentos. Essa situação compromete severamente o conhecimento de todo um acervo acadêmico de trabalhos que promoveria mudanças mais significativas nas realidades hoje postas em relação à formação inconsistente de leitores.

Considerando a importância do professor, sendo este uma referência e autoridade no sistema escolar, espera-se desse profissional os devidos direcionamentos para a inserção do aluno nas práticas leitoras e a aquisição de um letramento literário inicial. Desse modo, a experiência leitora por parte do professor é fundamental e necessária para a constituição de sujeitos leitores, porém nem sempre os professores se reconhecem como mediadores capacitados para desempenhar tal função e isso ocorre por diversas razões, sendo que uma delas é justamente a falta de uma formação específica na academia para esse fim, conforme explica Queiros (2019).

Todas essas argumentações reforçam nosso interesse em pesquisar o tema sob uma nova ótica, uma nova perspectiva de perceber e analisar os percalços que dificultam esse fazer pedagógico na formação de leitores na escola, em um caminho que deveria ser fluido, mas que,

infelizmente, se apresenta turvo e sem foco em muitas situações e que nesse processo educativo o aluno em algum momento será prejudicado.

Cosson (2007), um dos maiores pesquisadores do Brasil quando o tema em questão é letramento literário, pontua que esse processo de conhecimento se efetiva e forma contínua, durante toda a existência do ser humano, através das diversas nuances que a linguagem apresenta-se. Entretanto, ele defende que tais intervenções em relação ao aluno, precisam proporcionar experiências que resultem em tais ganhos, e isso só acontecerá dependendo da sistematização das vivências literárias ofertadas e, nesse aspecto, a figura do professor é de singular importância.

Segundo uma pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Leitor, a pesquisa “Retratos da Leitura”, o interesse por literatura se desprende da indicação do docente (52%) em primeiro lugar. Diante desse quadro, podemos compreender a relevância do docente no despertar desse interesse, o que se torna ainda mais importante entre as crianças e adolescentes entre 5 e 13 anos. De acordo com a pesquisa, entre os alunos nessa faixa etária, mais de 75% declararam ter começado a se interessar por literatura em função das indicações de professores.

Outro dado preocupante extraído desse estudo revela que no biênio 2019-2021 há uma tendência de queda no número de leitores munidos da capacidade de conceber a leitura como prática social, ou seja, aqueles que conseguem enxergar o caráter coletivo e emancipador da leitura, desenvolvendo um grau de criticidade em relação a textos lidos e/ou em circulação. Esse dado reforça ainda mais a relevância do tema em discussão.

Nessa perspectiva, é sabido que proporcionar aos alunos experiências com a literatura é fundamental para que se possa desenvolver as habilidades necessárias para formar leitores fluentes no seu percurso escolar, o que é, sem dúvida, um dos grandes desafios na área da educação. As discussões acerca desse tema não somente denunciam o problema, mas apontam possibilidades para transpor tais desafios, reorganizando discursos e fazendo ecoar novos diálogos e ideias que precisam ser discutidos e conhecidos por aqueles que atuam diretamente com esses alunos no espaço escolar.

Esta pesquisa apresenta uma sistematização de seis capítulos, sendo este o primeiro, no qual apresentamos a introdução, composta da justificativa, os objetivos da pesquisa e as questões que norteiam o trabalho. O segundo capítulo expõe o percurso metodológico da investigação, em sua fase empírica. Composto da caracterização da pesquisa, campo de aplicação, proposta de intervenção e coleta e tratamento de dados. Nessa fase, descrevemos o contexto em que os dados foram levantados a partir das observações iniciais, definimos os participantes e descrevemos as fases processuais e instrumentais da investigação.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa, discutindo a base teórica levantada acerca dos conceitos referentes à leitura, à literatura, ao letramento literário e às vivências literárias na escola e na formação do professor/leitor, nesta ordem. No capítulo subsequente (quarto capítulo), discorreremos sobre os resultados da pesquisa, explicitando as unidades de análise de acordo com as categorias teóricas “Experiências do professor com leituras literárias”, “Práticas na rotina pedagógica que promovem o letramento literário” e “Incentivo à formação de alunos leitores”. No quinto capítulo apresentamos as análises das devolutivas da aplicação dos encontros formativos propostos na intervenção e, por último, temos as considerações finais, que fecham o trabalho, sem esgotar o tema, naturalmente.

Entendendo a natureza da pesquisa descrita acima, endossamos como princípio básico para a formação de leitores de literatura a experiência literária do professor. Sendo assim, é necessário que o professor, antes de proporcionar aos alunos em formação de leitura literária direitos e oportunidades de vivenciar múltiplas experiências, seja ele, primeiro, um leitor.

A seguir, apresentaremos o capítulo metodológico, que aborda a sistematização da investigação proposta a fim de atingir os objetivos aqui estabelecidos.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E CAMINHOS PERCORRIDOS



Enquanto as flores desabrochavam, os primeiros raios de sol foram surgindo no horizonte, interrompendo a brisa fria e suave da madrugada e novamente despertando a cidade para um novo amanhecer.

André Neves - A Caligrafia de Dona Sofia

O movimento do desabrochar das flores e os raios de sol mudavam o cenário da madrugada e traziam à tona a luz de um novo dia que despontava para Dona Sofia na expectativa de dias carregados de descobertas e encantamentos. Assim é o fazer investigativo, como o desabrochar do dia que acontece sempre em um processo sistemático, no entanto, envolvido em nuances diversas. A partir de uma situação desafiadora ou conflitante, o objeto da investigação é estabelecido e, respeitando as etapas da investigação, o pesquisador percorrerá cada uma delas, embasado em teorias e análises de procedimentos.

A intencionalidade desta pesquisa vislumbra este movimento. Em um cenário educativo cheio de desafios e demandas nas quais o tempo do professor e suas ocupações muitas vezes o impedem de se tornar um pesquisador e encontrar caminhos para as soluções dos problemas diários que surgem a cada momento que lida com os alunos, discutir novas estratégias e paradigmas, se faz pertinente e urgente. Pois é no fazer investigativo que as expectativas de novos horizontes se descortinam, no processo formativo e no desenvolver das estratégias para atingir seus objetivos, que o pesquisador envereda. Mas, que nem sempre fluem de forma harmoniosa, porém, pela flexibilidade do processo de uma pesquisa qualitativa se pode repensar novos caminhos e dessa forma se reconstruir novos paradigmas.

Nesse sentido, Minayo (2021, p. 12) diz que o labor científico “caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece resultados; noutra, inventa, [...] abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas.” Assim, o pesquisador estará sempre ciente de que o conhecimento será uma construção, sujeita a mudanças de planejamento para chegar ao cerne da questão.

Desse modo, apresentamos nossas pretensões a partir dos métodos científicos da investigação proposta, acompanhado da filiação teórica, bem como da abordagem da pesquisa, os métodos utilizados e os instrumentos de coleta do *corpus*.

Para tanto, ancoramo-nos metodologicamente em Bogdan e Biklen (1994), Chizotti (2003), Demo (2011), Gil (1999/ 2002) e Minayo (2021). Na sequência, apresentaremos o campo empírico e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Apontamos, também, a proposta de intervenção no intuito de analisar como as experiências dos professores leitores interferem em práticas de leitura exitosas ou não, que promovam uma comunidade de leitores na escola.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na essência de qualquer proposta investigativa sempre teremos um objeto a ser analisado a partir de uma dada realidade ou problematização, sendo necessários vários aportes teóricos, respaldados cientificamente em métodos de investigação. Minayo (2021) pontua que a “[...] metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2021, p. 15). Nesse percurso, todos esses elementos caminham sempre agregados, um dando suporte ao outro.

De acordo com Demo (2011), a pesquisa apresenta-se tanto como processo de construção de conhecimento quanto como procedimento de aprendizagem. O autor pontua possíveis conceitos para tal atividade, como: “[...] diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”. (Demo, 2011, p. 37).

Segundo a abordagem de Gil (2002), tal processo constitui um percurso realizado por fases necessárias, um caminhar por entre o pensar a problematização até o resultado com a apresentação dos testes. A essa mesma percepção, Minayo (2021) caracteriza a pesquisa qualitativa justamente como um fazer cíclico que, no transcorrer do processo até o seu final, sempre permitirá que dali suscitem novas abordagens e outros questionamentos.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui tecida é ancorada na seguinte estrutura qualitativa:

Figura 1 - Ciclo de pesquisa



Fonte: Produção da autora, 2023.

Observando esse critério de fases desde a seleção do tema, passando pela problematização, até alcançarmos o *corpus* a ser investigado, relembramos nossa indagação primeira: até que ponto as experiências com a leitura de literatura dos professores da Educação Básica (anos iniciais) contribuem em sua prática para formar leitores na escola?

À vista disso, quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva, pois conjugaremos o processo investigativo concomitante a ações que podem assumir processos diversificados, quando ao mesmo tempo teremos investigação e produção de conhecimento com processos interventivos. Teixeira e Neto (2017, p. 1056) esclarecem, quando pontuam: “[...] podemos testar ideias e propostas curriculares, [...] desenvolver processos formativos, nos quais, os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos, atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado”.

A saber, a pesquisa qualitativa traz no seu desenvolvimento contribuições dos envolvidos que a compõem de maneira gradual e, à medida que estas acontecem e as informações coletadas são analisadas, o *corpus* se constitui. Isso porque “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais” (Richardson, 2008, p. 90), quando a construção da pesquisa ganhará um delineamento.

Além disso, os aspectos já apresentados se enquadram perfeitamente nos objetivos delimitados, os quais estão ancorados nas características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), pois:

1 – A investigação se dá em um ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Assim, realizar a pesquisa *in loco* é fundamental para contextualizar as situações observadas.

2 - A investigação qualitativa é descritiva. Nessa pesquisa os dados serão registrados com fidedignidade, respeitando as transcrições nos detalhes, detalhes esses que farão a diferença nos registros e por conseguinte na análise dos mesmos.

3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Empreender uma escuta ávida e necessária para elucidar a problemática inicial posta será fundamental no processo da investigação, para o delinear da pesquisa.

4 - Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Reconhecer que nada inicialmente pode ser considerado verdades absolutas, que os relatos e evidências constatarão, ou não, a hipótese inicial, de forma a restringir os resultados, tornando-os mais seletivos e específicos.

5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Nessa pesquisa o sentido e perspectivas das vivências do sujeito investigado será de total relevância.

É a partir da observação das vivências pedagógicas do cotidiano que surgiu a necessidade de investigar este fenômeno tão controverso: o distanciamento de estudantes e professores das práticas de leitura significativas que poderiam resultar em leitores reflexivos e autônomos no cotidiano escolar.

Pelo delineamento proposto, trata-se de uma pesquisa de campo na qual o estudo propõe “[...] muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa” (Gil, 2000, p. 53), visto que objetiva uma imersão na questão proposta e isso pode decorrer de mudanças no percurso da pesquisa diante da dinamicidade presente. Minayo (2021, p. 57) cita o antropólogo Malinowski (1984) dizendo que “o investigador deve se preparar muito bem, como se tudo dependesse dele. Porém, se houver uma discrepância entre sua teoria e a realidade concreta, ele deve privilegiar essa realidade, relativizando suas hipóteses e pressupostos.”

Assim, essa relação de intersubjetividade entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados podem interferir no percurso, por estar claro que não existe neutralidade nesse processo e que seus envolvidos interferem no conhecimento da realidade, como destaca Minayo (2021, p. 56):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e também visa estabelecer uma interação com os “atores” que fazem parte da realidade. Assim a sua finalidade é construir um conhecimento empírico, considerado importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Isso fica ainda mais evidente quando refletimos sobre a afirmação de Chizzotti (2000, p. 79), quando explicita que “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Vale salientar, que efetivamente o sujeito pesquisador, aquele que observa, não se desvincula do processo, pois esses fenômenos serão interpretados, atribuindo-lhe significados a partir de uma

visão global da problemática estabelecida e da interação com foco nas teorias nas quais a pesquisa está ancorada.

Ainda segundo Chizzotti (2000, p. 79), na pesquisa qualitativa “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” Portanto, estabelece-se um diálogo constante entre os envolvidos na pesquisa, ou seja, pesquisador e sujeitos pesquisados, e esse processo institui uma rede de significados a partir das interações e devolutivas pautadas pelas etapas propostas que instigam o pesquisador a um comprometimento ainda maior, pelo envolvimento com que essas relações passam a ser estabelecidas.

Guiados pela premissa de que tal pesquisa apresentará uma construção de saberes compartilhados pelos envolvidos e que a reflexão-ação será o norteador no processo dessa construção de práticas e abordagens pedagógicas, adotamos a pesquisa-ação, que se configura como extensão da pesquisa qualitativa, por respaldar a dinâmica nas interações dos entes envolvidos, na qual todos podem ser beneficiados de forma efetiva, numa construção de saberes na coletividade. Nesse processo, o pesquisador também faz parte da problemática abordada e busca-se, a partir de situações do cotidiano, através da troca de experiências, estabelecer uma melhor compreensão e possíveis soluções para problemas identificados e discutidos.

Em consonância com essa postulação, Camargo, Oliveira & Batista (2021, p. 144), enfatizam justamente que a análise não será centralizada apenas nos estudos dos sujeitos envolvidos, mas nas condições sociais que envolvem as situações postas:

O objetivo da investigação não é constituído apenas pelas pessoas, mas pela situação social ou pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação. A partir de tal identificação, busca-se um acompanhamento das decisões e ações e uma ampliação do conhecimento e o nível de consciência das pessoas.

Como apresenta a figura abaixo:

Figura 2 - Ações do pesquisador



Fonte: Camargo, Oliveira e Batista, 2021.

O investigador, portanto, envolve-se no campo pesquisado e amplia a discussão a partir do seu olhar frente à problemática social suscitada na perspectiva de modificar tal realidade. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 296), “quando os investigadores da investigação-ação recolhem os dados [...] fazem-no com o objetivo de modificar as práticas existentes.”

Notadamente, esta proposta investigativa apresenta grande potencialidade em pesquisas que envolvam práticas formativas, visto que um ponto forte dessa sistematização é a dialogicidade, tão necessária para suscitar questões reflexivas que culminem em mudanças de práxis. Pois uma vez consolidada teremos uma metodologia ancorada em planejamento responsável, uma implementação de proposta formativa consistente, descrições dos dados sistematizados, e a observação de possíveis mudanças advindas no decorrer do processo.

As ações seguintes serão implementadas como o acompanhamento e monitoramento dos resultados. Esta ação proposta pelo pesquisador baseia-se em quatro fases que compõem o ciclo investigativo a seguir.

2.2 O CENÁRIO DA ESCOLA CAMPO DE INVESTIGAÇÃO⁵

A aplicabilidade desta investigação, bem como a intervenção proposta, tem como sujeitos os professores de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano e o cenário da pesquisa é na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vitória Bezerra de Ensino, localizada no Bairro Pôr do Sol – Zona Norte, área urbana do Município de Cajazeiras – PB.

A escola dispõe de 40 (quarenta) funcionários, sendo 21 (vinte e um) professores distribuídos nos segmentos do Ensino Fundamental I e II. Todos os professores possuem graduação que permeiam entre os cursos de licenciaturas diversas, de acordo com sua área de atuação, sendo todos especialistas em alguma área da educação. Desse quantitativo, há 5 (cinco) professores readaptados, que exercem a função pedagógica de um atendimento individual especializado (reforço escolar), que funciona no turno do vínculo do funcionário. Para a execução dessas atividades, os professores readaptados precisam elaborar um projeto pedagógico que é avaliado pela equipe de colaboradores que acompanha as escolas e, uma vez aprovado, acontece a implementação da ação.

Os demais servidores estão distribuídos entre 1 (um) agente administrativo, 3 (três) auxiliares de serviços gerais, 2 (duas) merendeiras e 2 (dois) vigilantes. A equipe gestora é composta de um gestor, um cogestor e uma supervisora escolar. Os momentos de planejamento

⁵ Os dados citados nesta seção foram fornecidos pelos membros da gestão escolar e da secretaria escolar da instituição pesquisada, estando estas informações registradas no Projeto Pedagógico da escola.

e pautas administrativas estão sob a responsabilidade dessa equipe. Em sua estrutura física, a escola é composta pelos espaços descritos a seguir.

Quadro 4 - Infraestrutura da EMEIEF Vitória Bezerra

Salas de aulas	06
Áreas cobertas	01
Áreas descobertas/livres	01
Secretaria/ Direção	01
Laboratório de informática/ sala de vídeo/ sala de leitura	01
Cozinha	01
Banheiros	03
Depósito/ almoxarifado	01
Biblioteca	-
Sala de Atendimento Educacional Especializado	01

Fonte: Produção da autora,2023.

A unidade de ensino conta com uma sala que apresenta multifunções e, apesar de ser denominada “sala de leitura”, compartilha esse espaço com o laboratório de informática/ sala de vídeo. Os livros literários ficam expostos em prateleiras no referido ambiente, não existindo uma catalogação de títulos, nem tampouco a organização por gêneros, dificultando, assim, uma sistematização do trabalho de pesquisa do professor na busca por um título específico e que em alguns casos os professores nem conhecem na verdade o acervo que a escola dispõe, comprometendo, assim, sua seleção de obras literárias para o trabalho efetivo em sala de aula.

Quanto ao número de alunos matriculados, a instituição registrou em seu censo escolar (Educacenso 2022)⁶ o quantitativo de 190 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e 236 no Ensino Fundamental II.

Atualmente, os alunos que frequentam essa escola residem não somente no bairro onde a mesma se localiza, mas também coabitam em bairros adjacentes, ou seja, a escola acolhe alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural. Verifica-se que os estudantes pertencem a famílias de baixa renda, que conseqüentemente estão cadastradas em programas de benefício social por enfrentarem dificuldades financeiras, tornando a comunidade estudantil vulnerável a

⁶ Principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área, o censo escolar é coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

vários problemas sociais, os quais refletem diretamente no comportamento e interesse do alunado na rotina escolar.

A referida instituição compõe o quadro das escolas do sistema inserido no Programa Alfabetiza Cajazeiras⁷:

Implementado e desenvolvido pelo Programa Educar pra Valer em parceria com o Instituto Lemann e a Fundação Bem Comum, dentro do território municipal e atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. O principal objetivo se pauta em alfabetizar as crianças na idade certa (até o 2º ano do Ensino Fundamental I) e melhorar os níveis do Ideb. Para tanto, um conjunto de ações são realizadas para atingir metas traçadas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) e escolas do sistema, dentre elas: o uso de material estruturado nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, Formação Continuada de professores para aplicação do material estruturado em sala, reforço escolar para alunos com maiores dificuldades (podendo ser realizado em turno ou em contra turno) e acompanhamento do rendimento dos alunos por meio das avaliações de Fluência Leitora e Avaliações de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática num mínimo de três vezes ao ano. Todas as informações são monitoradas por intermédio do Saev (Sistema de Avaliação Educar Pra Valer) que apresenta uma série de relatórios sobre a evolução de cada aluno do sistema municipal de ensino e permite a realização de intervenções no contexto escolar em tempo hábil para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Dentre as várias ações do referido programa, as avaliações de fluência leitora, aferidas pela coordenação pedagógica da escola trimestralmente, apontam avanços significativos no desenvolvimento da habilidade leitora das crianças, diante das dificuldades apresentadas no início do ano letivo. Vale salientar que essas crianças passaram dois anos em “Regime Especial de Ensino”, período marcado pela pandemia da Covid-19.

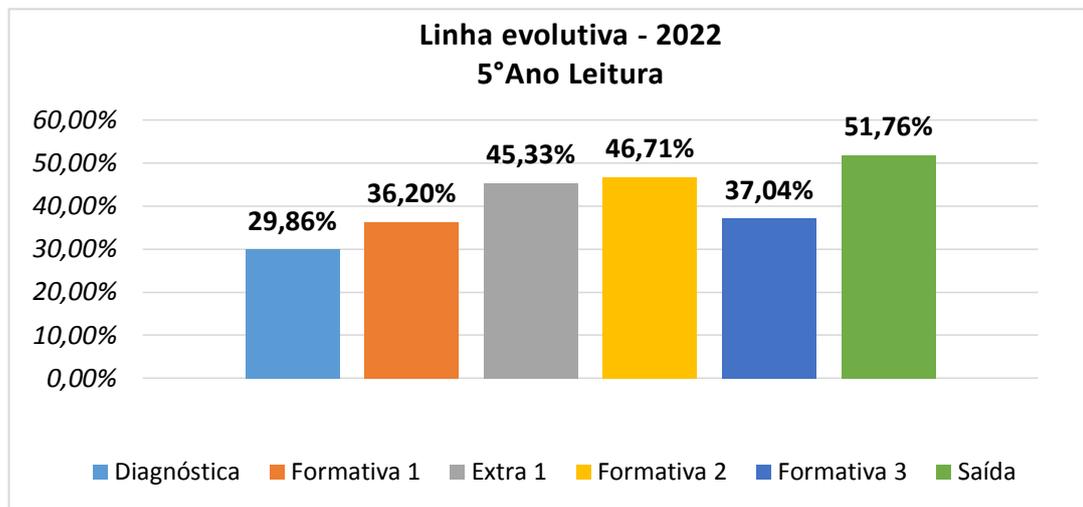
No retorno às aulas presenciais em 2022, a escola apresentava um alto índice de crianças não leitoras em todas as séries dos anos iniciais. Aferimos isso a partir da análise dos dados disponibilizados pela plataforma do Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV), mecanismo por meio do qual todos os dados das avaliações, tanto as objetivas quanto a de fluência, que são realizadas pelas escolas do sistema municipal que compõem o programa, são inseridos e tabulados para posterior acompanhamento e monitoramento dos resultados.

A partir das ações implementadas pelo Programa Alfabetiza Cajazeiras na construção do conhecimento das relações fonográfêmicas no processo de alfabetização, considerando as rotinas estabelecidas e o uso do material estruturado (material didático com foco em Língua Portuguesa e Matemática, tendo sempre o objetivo de melhorar o índice nas avaliações externas), o professor recebe orientações para otimizar o uso desse material (livros didáticos de

⁷ As informações postas nesta seção foram fornecidas pelos membros da gestão escolar e da secretaria escolar da instituição pesquisada, estando tais informações também discorridas no Projeto Pedagógico da escola e na INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2022, p. 8.

português e Matemática), seguindo uma rotina preestabelecida pelo Programa. Percebeu-se um avanço significativo na aquisição da fluência leitora, observada no gráfico, no qual os alunos saem da condição de não leitor e se distribuem nas outras modalidades de tipos de leitores a partir da aquisição do domínio da escrita na construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística essenciais para se tornarem leitores de acordo com os pressupostos do Programa.

Gráfico 1 - Linha evolutiva da fluência na turma de 5º ano



Fonte: SAEV- Sistema de Avaliação do EPV.

Vale ressaltar que, apesar dos avanços demonstrados no gráfico, o Programa Alfabetiza Cajazeiras desconsidera o ato de ler como prática social, uma vez que prioriza simplesmente a capacidade de leitura na perspectiva de decifrar, por não considerar que decodificar não é o mesmo que ler. Desse modo, o Programa desconsidera a necessidade de capacitar o aluno ao universo dos diferentes tipos e níveis de letramentos, o que, segundo Soares (2009, p.72), dependerá das suas “necessidades, valores e práticas sociais [...] ligadas à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Consequentemente, o programa Alfabetiza Cajazeiras contribui com a concepção da maioria dos professores que acreditam que aquisição da escrita significa garantir ao aluno a inserção em um mundo letrado, não considerando as diversidades e reproduzindo a uniformização de uma leitura para um público com experiências literárias e culturais diversificadas. Sendo assim, percebemos que os métodos adotados por esse programa no que se refere à caracterização da fluência leitora transformam o processo de ensino mecânico,

decodificativo e sem nenhuma possibilidade de inserção de práticas leitoras que envolvam a formação do leitor literário.

Entretanto, nos dias atuais é inconcebível tratar a leitura dissonante das práticas sociais. E, nessa vertente, é inquietante não só a carência de professores qualificados, mas sobretudo o distanciamento de muitos professores de leituras do acervo tanto de pesquisas quanto de contribuições de publicações que poderiam promover a reflexão que levaria à mudança nesse ciclo que se repete ano após ano, de percebermos a dificuldade de o aluno ler um texto e não saber interpretá-lo, o que só confirma o fracasso das práticas atuais aplicadas nas salas de aula.

Além disso, as rotinas estabelecidas pelo Programa trazem de forma engessada cada passo a ser seguido no turno escolar, impedindo, assim, a autonomia pedagógica do professor. Observa-se que, diante de um currículo estruturado formalmente, o tempo e o pragmatismo, nesse caso, podem ser grandes entraves para um trabalho voltado para um letramento literário que solicita a partilha de diálogos entre o leitor e os textos.

De acordo com informações cedidas pela gestão, as formações seguem um calendário mensal, sendo que o foco dos estudos é voltado para o uso do material didático utilizado em rede pelo sistema, o que torna essa formação continuada mais complexa. A esse respeito, Imbernón (2011, p. 54) alerta que em tais formações o profissionalismo está ausente e o professor converte-se “em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica.”

O programa conta com uma equipe de colaboradores e formadores que fazem o acompanhamento de maneira sistemática nas escolas, garantindo, assim, a execução dos pressupostos do Programa. Assim, constata-se, portanto, uma certa interferência no protagonismo das práticas literárias do professor nesse processo.

Em contrapartida, o município conta com o Projeto LERARTE⁸ que, desde 2017, implementa ações de incentivo à leitura e à produção literária dos estudantes matriculados no sistema de ensino de Cajazeiras. O Projeto tem como objetivos: (i) formação para profissionais da educação sobre as temáticas de ensino de literatura, formação de leitores e letramento literário; (ii) acompanhamento/orientação dos Projetos de Leitura das escolas do SME; (iii) execução da Semana da Leitura no mês de abril, com a realização de vivências artístico-literárias diversificadas; (iv) promoção do Concurso Literário LERARTE, nas categorias A

⁸ O LERARTE (2017), projeto pioneiro a nível municipal, é mantido com recursos próprios da gestão municipal de Cajazeiras – PB, que incentiva a formação do leitor e escritor de textos literários, tendo como público-alvo a Educação Básica.

(infantil) – Poemas, B (Juvenil) – Contos & Crônicas e C (Adulto) – Cordel & Memórias Literárias, com a entrega de premiações a estudantes e professores e publicação dessas produções em uma Antologia Literária, disponibilizada no formato impresso e digital; (v) orientar a organização das salas de leituras e/ou bibliotecas das escolas, direcionando a sistematização adequada do acervo, espaço de estudo e experiência lúdica.

Sem dúvida, um projeto como esse incentiva e tem a intencionalidade na formação de leitores e escrita de textos literários por parte dos alunos, porém não conta com uma formação continuada de professores voltada para esse tema. Essa é justamente a lacuna existente e essa falta de sistematização na formação abre sempre precedentes para questões teóricas e práticas, aliada a outras ações como a experiência, a reflexão e o conhecimento que poderiam produzir um efetivo resultado na prática do cotidiano escolar.

Contudo, vale salientar a importância da sistematização desse processo educativo e a aquisição de habilidades na escola, na figura também do professor que, para desenvolver um projeto como esse com seus alunos, também precisa ter uma formação robusta para orientar essas leituras e produções.

2.3 PERFIL DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, a aproximação do pesquisador com o grupo pesquisado é necessária, ou seja, acontece de forma interacional; sobre isso, Minayo (2021, p. 58) defende que “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”.

Nessa perspectiva, o fato de fazer parte do grupo de professores da escola na qual o projeto de pesquisa será desenvolvido fortalece o vínculo de confiança e as devolutivas no processo tendem a acontecer sem muita resistência, havendo a possibilidade de a parceria nos diálogos e reflexões fluir com mais naturalidade.

Os critérios para a análise de dados foram estabelecidos a partir desses pressupostos: atuar como professor de Língua Portuguesa das turmas do 1º ao 5º ano na EMEIF Vitória Bezerra e que no caso, foram seis professoras que aceitaram participar da pesquisa.

A apresentação da proposta da pesquisa aconteceu em reunião de planejamento, e nessa ocasião a coordenadora pedagógica foi fundamental no sentido de disponibilizar o espaço do planejamento pedagógico, no qual foi explicitada a problemática inicial, bem como os objetivos e a proposta interventiva. É notório que a receptividade do grupo de professores aconteceu a contento.

Houve a apresentação do documento que torna legal a participação dos sujeitos da pesquisa, ou seja, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicitando o valor do documento, a salvaguarda das identidades dos envolvidos e a adoção de nomes fictícios (escolhidos por eles). Nessa oportunidade, todos assinaram o documento em duas vias, sendo disponibilizada uma via para guarda do participante.

Observando as etapas procedimentais da pesquisa e o rigor científico do método estabelecido, ancoramo-nos em instrumentos que subsidiassem as reflexões críticas necessárias ao processo investigativo. No momento do convite à participação dos envolvidos foi reforçado o fato de os participantes terem total autonomia antes, durante e depois dos encontros, bem como a importância da espontaneidade para o sucesso no desenvolvimento da pesquisa. Esses esclarecimentos aconteceram no momento de planejamento que ocorre semanalmente na escola, sob a autorização da equipe gestora da escola.

A partir dos dados coletados no questionário *on-line* (um dos instrumentos de pesquisa), apresentamos a primeira parte dos dados, que se referem à caracterização dos sujeitos.

Quadro 5 – Perfil dos professores pesquisados

SUJEITOS DA PESQUISA	IDADE	ESCOLARIDADE	SÉRIE QUE ATUA	ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
Branca de Neve	38	Magistério/ Graduada em Letras	1º A	8 anos
Branca de Neve I	33	Magistério/ Graduada em Pedagogia	1º B	10 anos
Cinderela	53	Magistério/Graduada em Letras	2º A	30 anos
Branca de Neve II	30	Graduada em Pedagogia	2º B	3 anos
Narizinho	26	Graduada em Pedagogia	3º	2 anos
Emília	49	Graduada em Pedagogia	4º	20 anos
Fiona	51	Graduada em Pedagogia	5º	25 anos

Fonte: Produção da autora, 2023.

Vale salientar que os nomes fictícios usados foram escolhidos pelos sujeitos da pesquisa para substituir os seus nomes verdadeiros e serão utilizados para resguardar suas identidades. Verifica-se que tais professoras, na sua grande maioria, já acumulam um certo tempo de experiência docente o que provavelmente facilita um entendimento mais receptivo as questões propostas nesta pesquisa. Outro aspecto a ser observado é que possuem formação acadêmica condizente a sua atuação.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, adotamos técnicas e instrumentos de coleta de dados que nos ajudaram a delinear um percurso no diálogo entre o ato de pesquisar e a compreensão dos dilemas advindos das provocações estabelecidas, por se tratar de pensamentos e ações que envolvem todo o campo educacional da pesquisa.

Conforme os objetivos e a caracterização da pesquisa, já citados, empregamos como instrumentos de coleta de dados a aplicação do questionário *on-line* (*Google Forms*) e também a intervenção através dos encontros formativos.

Na oportunidade, foi esclarecida a importância da participação de todos para o desenvolvimento da pesquisa e para a coleta dos resultados, e reforçada a autonomia dos participantes durante o processo. Ressaltou-se, ainda, a questão do anonimato, sendo resguardados nomes e referências a falas registradas.

Para isso, planejamos alguns pressupostos teórico-metodológicos para a coleta de dados:

Figura 3 - Percurso metodológico



Fonte: Produção da autora, 2023.

2.4.1 Questionário

Para a coleta inicial dos dados, construímos um questionário que, segundo Gil (2002, p. 116) “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Ainda segundo o teórico, esse recurso apresenta vantagens quando comparado a outro instrumento, como a entrevista, pois

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 2002, p. 122).

Por tudo isso, o questionário configura-se como um dos instrumentos de mensuração de dados essenciais para estabelecer a análise do perfil dos sujeitos envolvidos, bem como para outros aspectos relevantes no desenvolvimento da pesquisa como a coleta de dados referentes às suas práticas literárias e às experiências implementadas em sala de aula no fazer literário. Para Richardson (2012, p. 189) esse instrumental tem basicamente duas funções: “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” Com posse de uma descrição adequada dos resultados da observação das características apresentadas pelos sujeitos pesquisados, amplia-se o leque de possibilidades para intervenções pontuais no decorrer da pesquisa.

Tratamos de perguntas abertas e fechadas de acordo com os objetivos da pesquisa. Nosso foco, portanto, estará no perfil dos professores em relação à sua formação profissional, suas concepções de leitura, bem como de seu entendimento enquanto mediador de leitura literária na escola.

Esse instrumental⁹ foi elaborado dividindo-se em três partes. Na primeira, buscamos coletar informações pessoais para compor o perfil com identificações pessoais dos professores (quanto a idade, sexo, a escolha do nome fictício a partir da sua identificação com tais personagens, entre outras informações que julgamos pertinentes).

Na segunda parte, o objetivo foi coletar informações relacionadas à formação profissional e acadêmica dos participantes. Por fim, a terceira e última parte do questionário foi composta por questões subjetivas na intenção de coletar informações sobre as experiências leitoras literárias dos envolvidos.

⁹ Ver apêndice B.

Figura 4 - Organograma com a estrutura do questionário



Fonte: Produção da autora, 2023.

As questões formuladas desse instrumental dialogam com os objetivos da pesquisa, que foram utilizados para sistematizar a coleta de dados que subsidiou a elaboração da proposta de intervenção, que consiste na formação de professores através de três encontros formativos.

2.4.2 Encontros Formativos

Os itinerários formativos dos professores sempre eram constituídos de momentos de estudos/ reflexões estabelecendo uma conexão diante dos objetivos propostos para aquela etapa de ensino no qual se está atuando e os instrumentais pedagógicos implementados para tal fim. Isso porque, a relação entre a teoria e a prática precisam se fazer presente, não somente na individualidade, mas na constante troca de experiências com seus pares, ou seja, na convivência social do ambiente escolar.

Como defende Imbernón (201, p. 31) que, “O conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores.” Então, estabelecer um estudo voltado para o tema proposto através de encontros formativos, possivelmente nos trará mais assertividade para atender os objetivos propostos.

Realizamos três encontros formativos com as professoras que se habilitaram a participar da pesquisa. Com temas e objetivos específicos que conduzissem a questionamentos, discussões e partilhas de experiências sobre a formação de leitores de literatura na escola na perspectiva do letramento literário.

A seguir detalharemos a proposta desses momentos de formação.

2.5 CAMINHOS TRILHADOS NA INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção já foi traçada desde o projeto de pesquisa, pressuposto obrigatório do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, no qual a investigação retrata um problema observado ou vivenciado no cotidiano escolar, referenciando o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Partimos de uma inquietação, já citada na introdução, que versa sobre a formação do aluno relacionada às práticas leitoras experimentadas nas aulas de Língua Portuguesa. Estabelecendo a possibilidade da reflexão-ação acerca da ineficácia na formação de leitores nos anos iniciais por parte das práticas de leituras aplicadas pelos professores que atuam nessas séries. Que permitam perceber o ato de ler, além da decodificação de palavras, mas como bem social e apropriar-se de reflexões pertinentes sobre como práticas de leituras quando permeadas de sentidos e humanização podem gerar resultados significativos a partir da sua mediação enquanto professor de Língua Portuguesa.

Assim, vislumbramos que tais instrumentos, alinhados aos procedimentos metodológicos, produzirão análises, discussões e argumentações que subsidiarão a construção de reflexões que pautará as necessidades dos encontros formativos. Refletir de forma positiva na prática docente a formação do aluno leitor é o principal objetivo dessa pesquisa. A partir disso, apresentaremos o percurso escolhido para a coleta de dados.

A proposta de intervenção parte de um problema constatado pela pesquisadora, que vislumbra algumas ações para colaborar para momentos de formação nos quais o compartilhamento de sugestão de metodologias contribua para a formação de leitores na escola através de uma leitura prazerosa na qual o aluno será o beneficiado. Por meio de práticas pedagógicas que desenvolvam uma educação literária, através da mediação de leitura realizada com coerência, na intenção de instigar o professor a refletir não só sobre sua condição de leitor como também de seu potencial como formador de leitores.

Diante dessas considerações, explanaremos, a seguir, os objetivos da proposta de intervenção.

2.5.1 Objetivos da Proposta de Intervenção

Objetivo Geral

Propiciar momentos de escuta das vivências literárias dos professores, visando a provocar reflexões sobre o seu papel na formação do leitor literário na escola.

Objetivos Específicos

- ✓ Proporcionar a reflexão do papel do professor enquanto mediador de leitura;
- ✓ Possibilitar a vivência em compartilhar experiências de professores na formação de leitores;
- ✓ Mobilizar saberes no intuito de conceber a leitura na dimensão do letramento em sua dimensão social;
- ✓ Oportunizar a participação em encontros formativos que possam ampliar suas competências como professor leitor na formação do aluno leitor a partir do letramento literário;
- ✓ Organizar o material produzido no transcorrer das intervenções para partilha entre os envolvidos.

Para fomentar uma discussão ainda mais coerente com os fazeres científicos e possibilitar a confecção de um produto de pesquisa que vise a colaborar com a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, agregando a intencionalidade de despertar a reflexão e a fruição a partir da leitura de textos literários, aplicaremos uma proposta de três encontros formativos, conciliando as discussões e contribuições coletivas com intervenções práticas de maneira que aproximem o professor do universo de possibilidades que a leitura literária proporciona na formação do leitor na escola.

Partindo desses pressupostos e das demandas desses diálogos, estabelecemos os temas mais pertinentes para os encontros formativos, embasados em leituras críticas e na pretensão de contribuir para a autoformação do professor.

2.5.2 Encontros formativos literários: repensando práticas leitoras na escola

- ✓ **1º Encontro Literário Formativo - Revisitando Memórias Literárias/ Letramento literário**

Data: 19/09/2023 – Duração: 2 horas

Objetivos:

- ❖ Contribuir para a formação continuada docente em relação à leitura literária na perspectiva do letramento literário;
- ❖ Refletir sobre o conceito de letramento literário e sua aplicação nas práticas pedagógicas;
- ❖ Apresentar a proposta da sequência básica de Cosson (2007).

1º Momento – Momento literário

Iniciamos apresentando a proposta de intervenção e acolhendo as professoras com o momento literário da leitura do texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Após a leitura do texto, iniciamos a partilha com a pergunta:

- Quais memórias marcam sua história em relação à leitura de literatura?

Esse questionamento teve a pretensão de suscitar nos participantes reflexões acerca do espaço ocupado pela leitura de literatura em suas rotinas pessoais e a valorização dessas leituras do sujeito enquanto formador de leitores na escola.

2º Momento – Dialogando com o texto

Iniciamos com a leitura e discussão do texto de Cosson (2007, p. 19-23), compartilhado com os professores de forma impressa para leitura prévia. Na sequência, propusemos o diálogo que seria estabelecido a partir dos grifos e anotações dos professores envolvidos na pesquisa, buscando estabelecer uma relação entre a teoria discutida e o trabalho realizado em sala de aula.

Apresentamos o livro físico de Cosson, *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2007), cuja proposta metodológica foi retirada e, através de slides, as etapas da sequência básica para a aquisição do letramento literário foram explicitadas de forma sistematizada. A intenção do momento foi apresentar aos professores o conhecimento da metodologia proposta como possibilidade de prática para implementar a aquisição do letramento literário como aquisição pedagógica possível a fim de construir novas possibilidades na formação de leitores.

- ✓ **2º Encontro Literário Formativo - Experiências de leitura na formação de leitores**
Data: 03/10/2023 – Duração: 2 horas

Objetivos:

- ❖ Promover a escuta das vozes dos professores no que concerne às suas experiências de leitura e aos reflexos na prática docente de experiências exitosas (ou não) na formação de leitores;
- ❖ Fomentar práticas de letramento literário através da aplicação da oficina de leitura.

1º Momento – Momento literário

Acolhida com a leitura do texto literário “A função da arte”, de Eduardo Galeano. Após a partilha, fazer circular entre os participantes um envelope contendo perguntas que nortearam a discussão. Na sequência, o envelope circulou de mão em mão, até que, através do comando

da palavra “pare,” o participante que estava sob sua posse respondeu à pergunta ou teve a oportunidade de repassar para o colega a chance de responder.

Tema: “Experiências de leitura na formação de leitores”

Perguntas:

- Que relação podemos estabelecer com o texto e a concepção da formação do leitor?
- Até que ponto nossas experiências literárias contribuem em nossas aulas de leitura de literatura?

2º Momento – Dialogando com o texto

Este encontro teve a pretensão de intensificar a perspectiva das abordagens do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, de maneira que os professores conhecessem metodologias aplicáveis. Iniciamos o momento formativo motivando-os a discutir o artigo: “Letramento literário: uma proposta para sala de aula” (Cosson e Souza, 2011). O texto foi entregue impresso aos participantes no encontro anterior. Os professores foram convidados a compartilhar trechos que chamaram a atenção, bem como apresentar suas dúvidas e/ou questionamentos.

Indagar quais aspectos do artigo lido se relacionam com a proposta de intervenção do encontro passado é um recurso utilizado para que a temática do letramento literário possa ser compreendida como prática que não se encerra apenas na sequência básica, mas que pode, sim, alinhar-se a outras metodologias. Nesse momento, podemos verificar uma participação efetiva e uma discussão profícua, pois os professores interagiram com interesse.

Para facilitar a compreensão das ideias, apresentamos as etapas da proposta da oficina de leitura por meio de slides, instigando-os a refletir e estabelecer um paralelo entre as metodologias apresentadas e as práticas já existentes em sala, das quais os professores já fazem uso. A intenção era que eles que refletissem sobre a eficácia de um trabalho sistematizado para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos através do letramento literário.

- ✓ **3º Encontro Literário Formativo - Construção de sentidos e ressignificação de conceitos**

Data: 17/10/2023 – Duração: 2 horas

Objetivos:

- ❖ Promover a reflexão da relevância do estímulo à leitura na escola;
- ❖ Estimular à prática satisfatória do convívio do estudante com os livros de literatura.

1º Momento – Momento Literário

Para iniciar esse encontro, fizemos a acolhida com a leitura do texto literário “Colecionador de cheiros troca”, Poema retirado do livro: Classificados poéticos, de Roseana Murray (2010)

Convidamos os participantes a observarem as críticas à realidade humana e, de maneira espontânea, eles foram discorrendo sobre seus entendimentos e interpretações pessoais. Sugerimos aos professores que continuassem a proposta da autora, escrevendo um novo verso, preservando as rimas e mantendo a mesma estrutura. Apresentando-os na sequência, intencionava-se estabelecer um diálogo com o texto/autora e demonstrar na prática as possibilidades dessa interação com a obra. A continuidade do momento deu-se com a composição de um varal da poesia com os versos produzidos pelos professores.

Após a montagem do varal com os versos, realizamos com os professores uma leitura das produções, deixando-os à vontade para comentar algum texto, proporcionando, assim, uma roda de conversa a respeito dos textos expostos.

2º Momento – Dialogando com o texto

Na oportunidade foi entregue a cada participante a mensagem motivacional “Colecione momentos e não coisas”. Partindo desse mote, iniciamos a discussão do texto “O estímulo a leitura” (Colomer, 2007, p. 102-104). O texto foi entregue impresso aos participantes no encontro anterior.

Propusemos montar coletivamente um mapa conceitual dos principais aspectos apontados pelos professores na leitura individual do texto e que no momento da partilha as contribuições foram muito interessantes. Tivemos o momento da partilha coletiva a partir das anotações e grifos dos professores.

No momento do encerramento do encontro, disponibilizamos o link de um formulário do Google para que eles contribuíssem com a avaliação final sobre as impressões dos encontros formativos para a prática do professor e sua formação leitora.

A seguir apresentamos algumas imagens referentes aos encontros para ilustrar essa parte da pesquisa.

Figura 5 - Momento de partilha entre os professores



Fonte: Produção da autora,2023.

Figura 6- Composição do varal poético



Fonte: Produção da autora,2023.

Certamente, todas as discussões, aprendizados e partilhas contribuíram nesse contexto de reflexões pertinentes para um despertar de ideias, possíveis mudanças de práxis. Pensando coletivamente, o processo poderá, sem dúvida, acrescentar no itinerário formativo dessas professoras condições para implementar metodologias específicas na formação de leitores na escola.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIAS

Após aspectos essenciais do trabalho terem sido delimitados, como o cenário da pesquisa, a proposta da intervenção e os instrumentais, nos ocuparemos agora da análise dos dados dos materiais colhidos, através do questionário (on-line), que foi enviado para os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas contribuições nas devolutivas.

Nesse sentido, o questionário foi aplicado e as devolutivas das respostas analisadas no intuito de coletar informações que estabeleceram informações do perfil dos sujeitos pesquisados no que concerne aos dados pessoais, profissionais, de formação e das suas experiências com a leitura literária, bem como a relevância da formação em sua prática pedagógica em relação ao trabalho com textos literários.

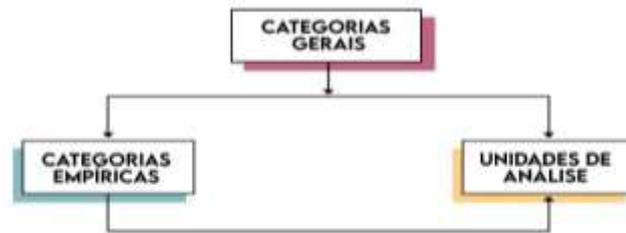
Vale destacar que todo o processo de análise e interpretação precisa ser ancorado em leituras críticas, como Gil (2002, p. 178) pontua: “O que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias”. Assim, a evidência de que o pesquisador precisa ir além da interpretação superficial dos dados se faz necessária para inseri-los em um contexto mais amplo que adquira sentido tendo em vista as teorias já elencadas e adotadas desde o planejamento até a execução da pesquisa.

A análise envolve uma organização prévia, de maneira a tornar possível a organização, decidindo assim, quais aspectos serão delimitados para tornar legítima a intenção de investigação. Esse é o momento de codificar informações e delimitar um padrão com regularidades, classificando-as para posterior análise. Todo esse processo será respaldado nos teóricos elencados na proposta da intervenção, o que Bogdan e Biklen (1994, p. 221) caracterizam como “categorias de codificação”.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgem-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde.

Segundo Oliveira (2016), para obter resultados consistentes e bem elaborados, as categorias de análise precisam ser bem definidas, a saber: as categorias teóricas (leituras convergentes ao objeto de estudo), as categorias empíricas (coleta de dados na realidade empírica) e as unidades de análise (informações decorrentes da aplicação dos instrumentais da investigação). Em síntese, temos:

Figura 7 - Classificação das categorias



Fonte: Oliveira, 2016.

Para demonstrar o aporte teórico que fundamenta nossa pesquisa, serão apresentadas as categorias de análise inferidas por meio dos estudos que compreendem a dinâmica do processo de intervenção e sua relação com os objetivos da investigação. Pensando nisso, montamos o seguinte quadro:

Quadro 6 - Categorias empíricas

CATEGORIAS TEÓRICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADES DE ANÁLISE
1. Experiências do professor à luz do letramento literário	1.1 Memórias formativas de leituras literárias	<ul style="list-style-type: none"> • Formação literária • Letramento literário
2. Práticas na rotina pedagógica que promovam o letramento literário	2.1 Fomento a práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de leitura na formação de leitores
3. Incentivo à formação de alunos leitores	3.1 Incentivo à leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de sentidos e ressignificação de conceitos

Fonte: Produção da autora, 2023.

Estabelecemos as categorias teóricas a saber: (i) Experiências do professor à luz do letramento literário; (ii) Práticas na rotina pedagógica que promovam o letramento literário; e (iii) Incentivo à formação de alunos leitores.

Na categoria “Experiências do professor à luz do letramento literário”, consideramos as possibilidades da formação ou não do professor no universo literário, destacando a subcategoria “Memórias Formativas de leitura literárias”, que compreende suas memórias literárias que empreendem seu universo de significados, que refletem nas suas interações sociais

e práticas pedagógicas, na construção do seu intelecto e na ressignificação de conceitos e vivências na perspectiva do letramento literário.

Na categoria “Práticas na rotina pedagógica que promovam o letramento literário” enfatizamos a utilização de obras literárias como um viés para uma prática pedagógica significativa. Trazemos como subcategoria “Fomento a práticas de leitura”, que tem como enfoque a necessidade de se trabalhar nessa perspectiva, buscando a aquisição da linguagem através das obras literárias e entendendo como uma das funções da escola desenvolver essa aprendizagem de maneira fluida e motivadora, residindo na figura do professor o protagonista também, que contribui nesse processo.

Na categoria “Incentivo à formação de leitores”, ressaltamos a necessidade de intervenções assertivas e sistematizadas. A subcategoria “Incentivo à leitura” tem como foco a reflexão dos fenômenos que acometem os alunos e provocam o afastamento destes a rotinas já adquiridas de leitura, ou a dificuldade de adquiri-las. Apesar de o livro estar presente no espaço escolar e ações pontuais serem implementadas com esse propósito, o objetivo central de formar alunos leitores não atinge o esperado.

As categorias elencadas resumem o direcionamento no intuito de alcançar os objetivos propostos que buscam responder às questões mais enfáticas dessa investigação, pois têm como objetivo geral analisar até que ponto as vivências literárias dos professores influenciam em suas práticas pedagógicas que resultam ou não, na formação de leitores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, apresentaremos o capítulo teórico que respalda todo o limiar da nossa pesquisa e no qual ancoramos nossas ideias e pressupostos.

3 FORMAÇÃO DE LEITORES: UM TERRITÓRIO DE DESLUMBRAMENTOS



A casa de Dona Sofia havia se tornado para Seu Ananias um território de deslumbramento e aventura, uma passagem escancarada para um mundo de mistério e sabedoria.

André Neves - A Caligrafia de Dona Sofia

Seu Ananias, o carteiro da cidade e amigo de Dona Sofia, a cada leitura realizada dos textos que enfeitava de palavras as paredes daquela belíssima casa, acumulava conhecimento e seu deslumbramento a cada nova leitura descortinava, para ele, sabedoria. Foram os diálogos com os autores, por meio de poesias e poemas, que o deslumbramento pela leitura foi surgindo e tornando-o um leitor ávido e muito sensível.

Nessa mesma direção, as discussões apresentadas neste capítulo objetivam demonstrar os estudos e pesquisas acerca do tema em questão. São diálogos com diversos teóricos que fundamentam as bases que norteiam este estudo e que nos apresentam esses saberes tão necessários para compreender a formação em literatura.

Trazemos, a partir de agora, conceitos e ideias para direcionar possíveis mudanças acerca das práticas dos professores comprometidos com a formação de leitores. Por circunstâncias diversas, tais ideias não são conhecidas por eles, mas necessárias para subsidiar as práticas leitoras. Desse modo, o professor conseguirá direcionar o trabalho com a leitura literária de forma assertiva, ao mesmo tempo que contribuirá para sua formação enquanto profissional da educação, que está destinado também a essa missão de formar alunos leitores.

Porém, grandes são os desafios para que efetivamente essa formação do aluno enquanto leitor aconteça. O ponto de partida seria o professor refletir sobre o seu potencial enquanto mediador. Familiarizado com o contexto literário, um professor que lê e discute facilita o diálogo entre o leitor e a obra, contribuindo de maneira efetiva para o aluno encontrar-se com a obra e daí surgir essa tão almejada emancipação do leitor, essa capacidade de coautoria da obra através de suas interpretações, inferências e autoconhecimento.

Se tais pressupostos teóricos forem considerados e repensados, os textos em sala de aula deixarão de servir apenas para fins moralizantes e aquisição de habilidades leitoras exigidas nas avaliações externas, às quais esses alunos são submetidos. Nesse contexto, existe, também, um

aspecto ainda mais agravante: a falta da aquisição básica de leitura, que afeta todo o desenvolver do processo educativo no contexto escolar e, conseqüentemente, fora desse ambiente.

A fim de delimitar os caminhos teóricos, discutimos, sobretudo, a necessidade de se (re)pensar o ato de ler, na perspectiva de concebê-lo não apenas como processo de aquisição de conhecimento e incursão do sujeito no mundo letrado, mas considerar, sobretudo, a importância das vivências e identidades aferidas. Somente assim essas leituras estarão permeadas de sentido, e irão promover a aquisição de uma autonomia leitora e de uma percepção crítica, a partir do contato com leituras significativas e edificantes.

Utilizando para tal um repertório literário, tendo a preocupação em não ocorrer em uma didatização equivocada, que afasta o aluno leitor do processo, precisamos, sim, vislumbrar textos literários a partir do seu potencial humanizador, capaz de suscitar os mais diferentes sentimentos e conduzir o leitor nos caminhos de uma formação literária profícua. Para tanto, faz-se necessário considerar os paradigmas existentes na relação do homem com a literatura, ampliando a capacidade da aquisição da função da literatura em nosso meio social, favorecendo a aplicabilidade dessas aquisições nas práticas sociais.

Contudo, as vivências dessas leituras estarão muito atreladas à formação do professor enquanto leitor, pois será através de seu protagonismo pedagógico que metodologias sistematizadas acontecerão, consolidando, assim, esse percurso no êxito da formação tão almejada desse leitor capacitado às contribuições e construções necessárias em sociedade.

3.1 LEITURA: UM CAMINHO ÍNGREME, PORÉM NECESSÁRIO

Depoimentos comuns entre professores dos anos iniciais é que o ciclo de alfabetização não se consolida na idade certa, causando um atraso no seu desenvolvimento cognitivo e, por consequência, não domina a habilidade leitora ao menos na decifração dos códigos. Esses fatos certificados nos dias atuais já demandam de fatores históricos de carência em relação à aquisição da alfabetização em nível proficiente dos alunos nessa fase escolar.

Constatamos essa realidade através dos dados divulgados das pesquisas como: Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF (2018)¹⁰, que destaca que entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição

¹⁰ Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/#:~:text=Esse%20importante%20avan%C3%A7o%20indica%20que,%2C%20em%20torno%20de%2012%25>. Acesso em: 2 maio 2023.

de analfabetismo funcional. Outro dado preocupante é o número de alfabetizados em nível proficiente, que permanece estagnado desde o início da série histórica, em torno de 12% dos avaliados, ou seja, cerca de 17,4 milhões dos 144,7 milhões de brasileiros entre 15 e 64 anos.

Outra informação ainda relativa a essa pesquisa que vale destaque é que 3 (três) em cada 10 (dez) brasileiros entre 15 e 49 anos, embora funcionalmente alfabetizados, têm significativas limitações para relacionar-se com as demandas cotidianas de uma sociedade letrada. Vale ressaltar que esses indivíduos cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que reforça o depoimento e a constatação dos professores no início citados, de que o ciclo de alfabetização não se consolida no desenvolvimento pleno das habilidades referentes a essa etapa escolar.

Esses dados só reiteram a ideia de que o ato de ler, historicamente no Brasil, sofreu grandes equívocos quanto a sua importância na formação de leitores. Para muitos, tratava-se apenas de decodificar palavras em um texto, interpretar códigos e usar a prosódia como foco de proficiência. Davam-lhe a atribuição de treinar o leitor, conforme explica a antropóloga Petit (2008, p. 18): “a leitura foi um exercício prescrito, coercitivo, para submeter, [...] ensinar a se adequar a um modelo”.

Corroborando com esse pensamento, Castrillón (2011, p. 16) reitera essa questão quando pontua que “a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social”, visto que, historicamente, a democratização da leitura se configura com sérios propósitos de dominação daqueles colocados à margem dessa cultura letrada. Diante disso, o ato de ler deve, ao contrário, prestigiar o leitor, respeitar sua condição de amplitude diante do mundo, conforme explica Yunes (2013, p. 7), quando registrou que,

Enquanto se tratar a leitura como instrumental do ensino-aprendizagem apenas, - e que afeta até mesmo a leitura literária que poderia se dar em processo diverso, mas acaba por repetir a prática de leitura para responder a questões objetivas- não seremos capazes de ver a diferença de concepção do ato de ler que privilegia o leitor.

No entanto, discussões no cenário da educação nacional foram estabelecidas e o enfoque para a necessidade da democratização desse bem social foi pautado no intuito de estabelecer o ensino na escola com significação de sentidos, estabelecendo, assim, uma conexão com ser (leitor) e com o mundo, dialogando, portanto, com o que está posto na BNCC (2018), que traz como registro nas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental a exemplo a nº 1, que se refere a: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como

formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2017, p. 65).

Nesse sentido, Britto (2003, p. 100) destaca que “a leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto”. Nesse processo de articulação, o envolvimento das vivências culturais do leitor será utilizado, resultando em um juízo de valor no que tange à interpretação. Por isso, a identidade e as experiências do aluno precisam ser consideradas.

Essas premissas também são defendidas por Freire (1989) e reafirmadas por Lajolo (2003, p. 5) nestes termos:

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo.

Em outras palavras, essa significação precisa fazer sentido para quem está lendo. E mais ainda, perceber-se nesse processo com postura crítica, compreendendo que “de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Atualmente, conceber a leitura apenas como uma atividade de decodificação não é mais aceitável, pois ela é vista como um ato cognitivo, algo mais complexo que envolve aspectos de interação e conexão entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor. Somente a partir desse entendimento que as unidades de sentido serão constituídas e o processo de leitura será efetivado plenamente. Assim, segundo Britto (2003, p. 100) “a leitura [...] é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informações codificadas em textos escritos”.

Portanto, refletir a leitura em uma dimensão social se faz necessário, pois precisamos de sujeitos pensantes, atuantes e capazes de fazer escolhas a partir dos seus próprios interesses e necessidades. Conforme explica Colomer (2007, p. 30) “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola”.

Considerar a necessidade de compartilhar com o aluno um leque variado de textos que circulam no uso real na sociedade, de modo a estabelecer sua função social, na qual o leitor e o escritor, a partir dos seus objetivos, interagem e contribuem para essa construção de sentidos, desenvolvendo as habilidades necessárias desde a decodificação, etapa primeira do ato de ler,

perpassando pelas inferências estabelecidas, a constatação das antecipações até o compartilhar e produzir conhecimentos deve se tornar nos espaços escolares prioridades.

Assim, a leitura é uma atividade complexa e composta de sentidos. Carece acontecer sempre na interação com o meio cultural, para que o leitor apreenda como bem social. No entanto, nem sempre essa prática é vivenciada nessa perspectiva, pois a leitura pode se apresentar como uma dicotomia que pode libertar ou aprisionar, conscientizar ou alienar, tudo dependerá de como esse bem chegará ao indivíduo.

Nas palavras de Yunes (2013, p. 13), “não passamos imunes a uma leitura e não podemos ler o mesmo livro duas vezes, porque depois de lê-lo a primeira, já não somos os mesmos. A mudança tem um sentido de renovação”. Sendo assim, essa leitura terá sempre uma ressignificação a partir das experiências do leitor, e o caráter dialógico e social da leitura eleva o ser humano a outro patamar, a partir do entendimento e dos usos do conhecimento adquiridos que o promovem tanto no espaço escolar quanto na sociedade na qual está inserido. No melhoramento de sua condição, há uma habilidade libertadora de ideias, que consegue romper ciclos de pobreza, tanto material quanto intelectual, a partir da condição ativa e participativa desse leitor. Não que a leitura salvará o ser humano de suas angústias, porém auxiliará em sua formação. Britto (2011) defende justamente que a escola precisa ter essa postura ao ensinar leitura.

Creio que, quando falamos em leitura na escola e de ensinar e aprender a ler, estamos pensando principalmente nesse tipo de leitura. Daí a insistência no investimento subjetivo do leitor e da valorização de suas escolhas e decisões de caminhos interpretativos. Daí a escolha por textos de literatura, de história, de ciências. Daí a afirmação da ideia tão repercutida de que caberia a escola e formação de um leitor livre, autônomo, crítico, criativo... (Britto, 2011, p. 40).

Portanto, quanto mais acesso a leituras, mais se desenvolvem essas habilidades nos leitores, sendo que todos esses aspectos precisam ser instigados para que tanto a leitura para o desenvolvimento da fluência leitora como a leitura de fruição estética se relacionem e se inter cruzem, alinhadas pela experiência que será sempre o arremate na formação do leitor. Vale salientar que o despertar para uma leitura como prática significativa é dever da escola. Obviamente não se encerra nela, mas para isso se faz necessário repensar sua função social, seu valor intelectual e, conseqüentemente, emancipatório. Afinal, o conceito de leitura deve acompanhar as transformações que ocorrem no mundo, assim como as suas necessidades (Queiros, 2014).

3.2 LITERATURA COMO REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

“A arte, de certa forma, alivia o espírito, porque sublima a falta de emoção e conduz ao júbilo. Perco-me em transcendência, torno-me múltiplo, ocupo-me com o inusitado e eternizo-me na fantasia de ser também em outros mundos” (Britto, 2015, p. 25). Sobre isso, podemos aferir que a literatura é a arte de conhecer o mundo através das experiências e vivências. Na troca constante das interpretações e partilha de saberes, ela traz inquietações ou consentimentos, conseguindo suscitar a recriação daquilo que ecoa em nós.

Entretanto, nem sempre foi assim e por muito tempo o estudo da literatura no contexto escolar enfatizou apenas o formal em detrimento do conteúdo. A literatura era considerada o ícone do ensino linguístico, a representação da cultura clássica e porque não dizer a própria formação moral.

Sob esse prisma, será fácil constatar o status atribuído ao seu estudo e entender as inquietações de Todorov (2008) quando denuncia o desprezo de alguns jovens pela literatura. Isso porque o estudante não tinha contato com a literatura via leitura de textos literários, mas com a história da arte das palavras.

Entretanto, a literatura possui, sim, um poder humanizador, pois apresenta-se como construção de significados, manifestando emoções e sentimentos, articulando capacidades inerentes ao ser humano, as quais, aliadas ao cognitivo, descortinam horizontes, ressignificam conceitos, inclusive construindo conhecimento. Na afirmação de Cândido (2011), isso fica bem evidente ao explicitar que “toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção” (Candido, 2011, p. 179).

Historicamente, a literatura sofreu transformações de paradigmas sucessivos, desde as produções horacianas, pois foram naturalmente vinculadas ao fazer pedagógico, filosófico, ético e estético, em muitas situações selecionadas de acordo com os objetivos do ensino, resultando assim, na valorização dos cânones apenas, perpassando pelo ensino do latim introduzido no Brasil pelos Jesuítas, estudos estes, sempre baseados em fragmentos de textos literários.

Cosson (2021) estabelece uma linearidade a essas mudanças de paradigmas no ensino da literatura, organizando esse estudo de maneira bem sistematizada e estabelecendo teoricamente essas mudanças ao longo do tempo. Para o autor, estão organizadas em:

1 - Paradigma moral – gramatical do início no qual os textos são ofertados de acordo com a tradição que carrega, que trazem consigo uma carga efetiva de herança cultural. Um conjunto de textos gregos e latinos, como também obras originais da Língua

Portuguesa, tratados como “clássicos.” Visão de literatura defendida até hoje por muitos por representar de certa forma uma maior compreensão da humanidade.

2 - Paradigma histórico – nacional: o dilema dos estudos de textos históricos nacionais, carregada de ufanismos e representatividade, trazendo no cerne dos estudos uma distinção moral nacional. O estudo da literatura de prestígio pautado no conhecimento da cultura nacional.

3 - Paradigma analítico - textual: trata-se de uma compilação das duas primeiras concepções apresentadas, porém seu diferencial foi a valorização estética da obra

4 - Paradigma social – identitário: representa no contexto social- histórico uma literatura com uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades, fazendo uma inter-relação com outras manifestações de linguagens artísticas e culturais.

5 - Paradigma da formação do leitor: nesse paradigma acontece uma ampliação generosa de textos rotulados literários, desde livros tateis elaborados para a primeira infância até os cânones, adaptações de clássicos, recontos, até mesmo as histórias em quadrinho entre outros. Proporcionando ao professor uma liberdade para usá-los de acordo com as propostas metodológicas. Entendendo o processo de formação de leitor como processual e contínuo.

6 - Paradigma do letramento literário: a literatura é tem o livro como suporte mais evidente, porém se configura em outros suportes como as mídias digitais. Configura-se no concreto, porém considera as manifestações artísticas fugazes como aquisição de linguagem literária. “É uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras nós e o mundo que vivemos.” (Cosson, 2021, p. 177).

Portanto, nos dias atuais o paradigma do letramento literário é uma realidade que se baseia na emoção e na razão, de maneira que os conhecimentos linguísticos e de mundo respaldam a construção de sentidos. Como bem definiu Paulino e Cosson (2009), “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67) faz parte, do léxico do ensino de literatura no Brasil nas mais diversas manifestações literárias.

Conceber na prática escolar a literatura de maneira sistematizada, somente na perspectiva da assimilação de conhecimentos, é reduzir ao senso comum algo que nunca será fixo ou acabado. É nesse contraponto que as práticas escolares precisam fazer uma reflexão e permear esse campo dicotômico com cuidado, apoiando-se, sim, na sistematização do ensino, porém valorizando as culturas adquiridas em constante diálogo com leituras de literatura que façam sentido e construam uma cadeia de significados. Assim, conseguiremos estabelecer a valorização na construção de um elo identitário, contribuindo para que aconteça com uma responsividade que acrescentará substancialmente às experiências leitoras já adquiridas.

Britto (2015), quando trata do direito à literatura, indaga: “Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo.” (Britto, 2015, p. 53). Isso nos faz refletir sobre as faces do ensino da literatura, nessa seara conflitante na qual a subjetividade e a praticidade disputam espaços. Se por um lado o pragmatismo domina, impulsionando os saberes técnicos, por outro lado existe

a necessidade do ser humano de fazer arte, de representar as emoções, desejos, insatisfações e angústias da sua existência e, para isso, recorre à literatura.

Assim, carecemos de encontrar um ponto de equilíbrio nas palavras do autor:

Por um lado, está a demanda pragmática: premida pela necessidade de dar conta das exigências das sobrevivências (não pela natureza, mas pela condição de vida, de trabalho e de formação), a gente não encontra o espaço necessário para fruir o saber e o sabor estético, qualquer que seja sua forma de manifestação (Britto, 2015, p. 54).

Cabe-nos, portanto, enquanto atores desse processo educativo, defender esse direito à literatura na mais sublime ousadia do valor estético e da fruição. Para que essas condições não sejam usurpadas de nossas crianças, precisamos promover estratégias bem planejadas, motivadas por um fazer pedagógico equilibrado que resulte na construção de uma comunidade de leitores que perpassam os muros da escola.

Salvaguardando, porém, as funções da leitura preconizadas por Candido (2011), que estabelece que esse vínculo significativo que se realiza na experimentação do mundo através da imaginação, precisa acontecer. Estabelece assim, o uso da função psicológica da literatura também, na qual expressa a necessidade de nos abandonarmos nas narrativas que nos transcendem no imaginário tão necessário à existência humana.

Ainda na perspectiva da função social da literatura apresentada pelo autor, o texto representará uma atribuição formadora, pois possibilita a apropriação de conhecimento, estabelecendo uma visão de mundo e disponibilizando ao sujeito a consciência do seu papel no meio social, formando comunidades que comunguem das mesmas ideias e valores. Além disso, desperta a necessidade de expressar-se, de se fazer ouvir e de manifestar sua opinião diante do que está sendo discutido, nessa construção constante de nossa organização de sentidos.

Compete, então, ao professor encaminhar e conduzir o aluno às veredas do ensino da literatura, desenvolvendo ao menos as competências mínimas nessa área, por ser um meio de formação, para que este possa alçar voos maiores a partir de suas escolhas futuras. Isso porque entendemos que a literatura é um caminho passível de expressão de opiniões, representatividade de sentimentos, transmissão de culturas e nos capacita à reflexão de viver em sociedade, que ecoa em nossas opiniões e, conseqüentemente, nossas práticas em espaços comuns de convivência.

A função humanizadora da literatura amplia nosso entendimento sobre os acontecimentos à nossa volta, pois possui a capacidade intrínseca de transformar nosso interior intelectual, uma vez que reflete nossas experiências humanas. Todorov (2009, p. 76) nos diz algumas benesses que a literatura acrescenta em nós, como leitores:

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 e nos ajudar a viver. 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 [...].

Inferimos, portanto, o quanto a humanização da literatura recompõe o ser humano de compreensões sobre si e sobre o mundo que o cerca, possibilitando de alguma maneira mudanças interiores que refletirão certamente na sua integralidade.

Portanto, deve-se capacitar nossos professores de maneira que possam desconstruir modelos aprendidos pela tradição do fazer, ou seja, práticas que estão sendo reproduzidas até hoje, mas, em alguns casos, descontextualizadas da realidade que o estudo da literatura preconiza nos dias atuais. Contudo, para atingir a consciência da necessidade dessa mudança, esse processo exige reflexão. Para que o paradigma no uso de textos literários aconteça, precisamos de professores formados, também, como leitores, pois entendemos que essa será uma das condições essenciais que contribuirá na formação de leitores reflexivos e atuantes, para que, nas palavras de Yunes (2013) tenhamos, sim, escolas leitoras.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

De uma época em que, segundo Kleiman (1995), a palavra “letramento” ainda não estava dicionarizada, isso por volta de 1995, quando da primeira edição da obra *Os significados do letramento*, obra inaugural sobre o tema, até os dias atuais, muitas discussões pautaram esse assunto, porém, sendo na maioria o senso comum de que o letramento se trata de um fenômeno complexo e bastante variável, aspectos que se potencializaram massivamente nos últimos anos.

Na publicação, a autora sinaliza duas perspectivas, a primeira, que colocava em oposição sujeitos alfabetizados e sujeitos analfabetos, contexto em que ser letrado aparentava ter desenvolvido a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. E a segunda, na qual o “letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1995, p. 18).

Assim, ao que importa considerar de uma e de outra perspectiva, o letramento é apontado pela pesquisadora como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Assim, cabe pontuar de forma objetiva que o domínio da leitura e da escrita se configura como competência cognitiva e seu uso nas práticas sociais corresponde ao letramento. Sendo assim, podemos conceber o domínio da leitura e da escrita como sinônimo de capacidade cognitiva correspondente à alfabetização.

A escola, enquanto espaço de letramento, é um ambiente concreto, porque passa de campo de simulação/abstração para campo de experimentação das práticas sociais letradas que colocam as linguagens em evidência, fortalecendo a importância desta instituição, bem como dos seus articuladores, leitores em duas instâncias: o professor mediador e o aluno. É nessa perspectiva que Kleiman (2007, p. 4) destaca a importância da escola e do trabalho do professor acerca do letramento no centro desta instituição:

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar.

Logo, a escola passa a ser o espaço privilegiado para o contato do estudante com as experiências de letramento, visto a necessidade pujante que demanda a nossa sociedade na contemporaneidade e a multiplicidade de semioses em que o aluno está envolvido advindo desta sociedade globalizada, pois constata-se a todo momento a dinamicidade da oferta de novos saberes na vida social e que eles precisam aprender para conviver de forma consciente, em uma sociedade permeada de tecnologias e de informações. Nesse âmbito, Rojo (2012, p. 12) assertivamente pontua:

[...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido às novas tics, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade.

As novas manifestações de escrita de textos multimodais proporcionam um cenário nas novas práticas de letramento, atreladas não somente aos avanços tecnológicos, mas à disseminação de uma nova concepção cultural e digital. Isso sem contar a necessidade da apropriação desses novos letramentos no nível da criticidade dos diversos textos que a cultura digital oferece e dos quais o aluno se faz coautor quando interage em seus diversos veículos de comunicação, ou seja, ele se torna participante efetivo.

É fato que os textos que circulam na contemporaneidade provocam grandes desafios na seara dos letramentos, isso por buscar contemplar tanto a diversidade cultural quanto às múltiplas linguagens presentes nessas produções (semioses, hipertexto), ou seja, “uma

educação linguística adequada a um alunado multicultural” (Rojo, 2014, p.14). Diante dessas exigências postas pelas perspectivas literárias atuais, precisamos implementar metodologias que deem conta dessa nova geração de leitores, que contempla o ser na sua integralidade.

Sendo assim, educar literariamente nessa perspectiva requer uma pedagogia que desenvolva habilidades por meio das quais o aluno conscientemente, possa estar constantemente fazendo leituras críticas do mundo. No entanto, as propostas de letramento, na maioria dos espaços escolares, apresentam-se como normatizadoras nas quais valorizasse demasiadamente os livros didáticos, priorizam o escrito em detrimento ao oral, estando as abordagens discursivas em segundo plano.

Diante das ideias apresentadas, compreendemos que o letramento precisa ter seu espaço garantido na escola enquanto prática social, estabelecendo a necessidade não apenas no que tange à aquisição da aprendizagem do sistema da escrita padrão, mas às diversas situações do uso da escrita, as quais envolvem diretamente valores sociais, crenças, enfim, as construções sociais em relação ao uso real da escrita enquanto forma de expressar-se na constituição identitária dos indivíduos. Sobre isso, Aquino (2018, p. 28) afirma:

A perspectiva social dos Estudos de Letramento parte do princípio de que os sujeitos sociais estão inseridos em diferentes práticas ideológicas, culturais e de poder, que são determinantes para a organização das diversas práticas de letramento, isto é, não deve se prender a questões relativas à medição de capacidades cognitivas individuais, tais como: “graus de letramento” e “níveis de letramento”.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar tais experiências, valorizar o repertório no qual esses sujeitos estão inseridos antes mesmo de chegarem à escola e comprometer-se em aperfeiçoar essas práticas no uso real do cotidiano. Com isso, atribuindo significados a tais aprendizagens e ampliando significativamente as competências advindas dessas práticas. Pois, em uma visão mais abrangente dessa proposta de letramento, Soares (2009, p. 72) destaca que a dimensão social do letramento reside, justamente, “no que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em contexto específico”, ou seja, tem todo o envolvimento e interesse na efetivação dessa habilidade, o fazer sentido.

A identificação com essas práticas será crucial para o objetivo ser alcançado. Tal fato demonstra que na escola deveria acontecer o gradativo progresso do aluno, não somente de aquisição de conhecimento, como também de suas potencialidades com ser integrante de uma sociedade que participa de demandas sociais, que estabelece metas pessoais que serão atingidas ao longo do processo e que as suas vivências com a literatura reflexiva e edificante o tornarão possivelmente mais apto a enfrentar os desafios de uma sociedade desigual e alienante.

3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA FORMAR LEITORES ATIVOS

A arte sempre foi inerente à humanidade em todos os seus percursos históricos. Assim, Candido (2011, p. 177) pondera que “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, sentimentos, suas normas, a fim de fortalecer em cada uma a presença e a atuação deles”. A literatura apresenta-se em nossa sociedade como esse instrumento do encantamento, capaz de desnudar realidades, sejam elas quais forem, desafiadoras ou paradoxais. Possui o poder de capacitar o ser humano a inspirar-se para poder, também, criar ou recriar suas obras, sejam elas físicas ou simplesmente no plano das ideias. Afinal, o literário apresenta-se em suas diversas manifestações artísticas, permeando de sentimentos e significados diversos a existência humana, sendo tão necessário vivenciá-la.

Faz-se imprescindível, portanto, perceber essa aquisição não apenas como uma finalidade, com habilidades e competências engessadas que podem ser adquiridas apenas naquele ano de escolaridade. Ao contrário, esse letramento literário deve ser encarado como parte de um processo que se inicia no nascimento e acompanha o sujeito ao longo da sua vida, idealizada sob um plano contínuo de avaliação e aquisição de conhecimento.

A expressão “Letramento literário” foi empregada, inicialmente, por Graça Paulino no contexto da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu – MG, em setembro de 1999. Para Paulino (2021, p. 27), no âmbito da literatura também se percebe o letramento como a “apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita”, assim, pode-se dar dentro ou fora do espaço escolar. Tal processo é investimento constante do cidadão, o que representa a formação de leitores porque consiste, principalmente, na busca de identidade, configurando-se em movimento permanente, isto é, um “processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade” (Paulino, 2021, p. 27).

Além da publicação mencionada, outros trabalhos foram produzidos no país sobre o tema, dentre os quais destacamos *Letramento literário: teoria e prática* (2007), de Rildo Cosson. Os pesquisadores dedicaram especial atenção à leitura literária na perspectiva do letramento. Em publicação conjunta eles afirmam:

[...] propomos definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco (Paulino; Cosson, 2009, p. 67, grifo dos autores).

Sobressai na visão dos pesquisadores a ideia que Paulino e Cosson (2009) já sinalizavam de que o letramento literário é um processo contínuo de busca/construção, instância que as práticas de leitura no âmbito da escola não podem negligenciar, pelo contrário: tal princípio precisa ser ponto de articulação em busca do sentido, ou dos sentidos, que couberem ao leitor desvendar ou descobrir junto ao texto literário. Nesse propósito, Paulino e Cosson (2009) afirmam que:

Pela própria condição da existência da escrita literária [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Paulino; Cosson, 2009, p. 12).

Na proposta de Paulino e Cosson (2009, p. 17), “a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Ao contrário do “consumo” acrítico de informações e, para além da contemplação e da fruição passiva, a presença do letramento literário na escola coloca o aluno leitor num patamar em que é possível visualizar o seu protagonismo frente à obra, já que, segundo Cosson (2021, p. 102), ler literatura no contexto escolar: “é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos”.

Na instituição escolar, o foco não deve ser somente o contato com as obras literárias, esse espaço deve colocar-se à disposição das diversas manifestações textuais e da formação literária, e professores mediadores e alunos leitores convergirem na tarefa de entender o mundo a partir da experiência literária, que promove o diálogo entre eles e a cultura. No entanto, faz-se necessário agregar a esse fazer pedagógico pontual uma cadeia de espaços e situações que fomentam essas práticas, como saraus, jornadas de leitura, feiras de livros, lançamentos, enfim, que o aluno possa estar inserido em uma verdadeira comunidade de leitores e voltada à promoção de leitura.

Bem sabemos que, para que a aquisição da linguagem literária se processe no indivíduo,

essa ação deve ser processual. Afinal, “não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Cosson; Souza, 2011, p. 103). Esse aspecto é o principal ponto da diferenciação do letramento literário e os demais letramentos, pois será através da literatura que haverá a possibilidade de traduzir o mundo em todos os seus aspectos em palavras, imagens, gestos em produção de arte humana.

Ressalta-se então, que essa aquisição não pode ser tratada como uma finalidade mensurável, com habilidades e competências específica, mas como um processo permeado de intervenções pontuais, resultando em experiências literárias acumuladas e compartilhadas que possibilitam uma interação desse aluno com o meio cultural em que coabita.

3.5 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS ENTERNECENDO A FORMAÇÃO DO ALUNO/LEITOR

A relação entre literatura e educação passa em algumas situações por equívocos expressivos, e em alguns contextos acontece um verdadeiro duelo entre as prioridades do que seria realmente envolver as energias e o tempo pedagógico. Em muitas situações escolares o estudo da literatura resume-se a informações pontuais sobre obras e autores. Sobre isso, Cosson (2021, p. 23) assegura que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Porém, algumas especificidades dificultam ainda mais o desenvolvimento desse trabalho, entre eles podemos citar a falta de um referencial curricular literário mínimo para as diversas etapas de escolaridade, pois diante de tanta diversidade e sem uma sistematização organizada, muitas vezes o professor não tem um repertório literário para fazer tais escolhas e incorre em enganos. Outro aspecto importante que Yunes (2013, p. 7) descreve seria que “os percentuais de baixa escala no perfil do professor-leitor afetam pouco a situação do [...] letramento.”

Além disso, em pesquisas recentes, Queiros (2019) e Saldanha (2018) destacam a insuficiência da formação em literatura dos pedagogos e pedagogas nos cursos de Pedagogia do país e, em específico, no estado do Rio Grande do Norte. Nesses estudos, as autoras apresentam as inconsistências na necessidade de uma graduação com pontos de reflexão sobre a atuação pedagógica, uma vez que nos modelos atuais basta tão somente conhecer as metodologias aplicáveis que já demonstraram bons resultados. Tal prerrogativa pode tornar o professor assim, apenas um técnico, capaz de desenvolver a aplicabilidade sem necessariamente

ter uma qualificação e um aprendizado reflexivo diante das demandas que lhe são atribuídas em uma sociedade de uma educação dinâmica e em constantes mudanças.

Percebe-se, ainda, que ações de mudança e quebra de paradigmas acontecem de maneira pontual, em uma ou outra escola em particular, não de forma normatizada. E esse trabalho desarticulado, sem termos uma política pública de formação literária para o professor em efetivo exercício, dificulta ou retarda a sistematização de metodologias que promovam vivências literárias significativas.

Existe, sim, uma necessidade de investir em formação de professores e, nessa perspectiva, Castrillón (2011, p. 24) cita em seus escritos:

O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meios de cursos breves ou oficinas, mas, sim, por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade da reflexão e do debate.

Porém, é nesse universo que transita o leitor aprendiz, entre interpretações, inferências, paráfrases textuais e preenchimento de fichas de leituras, que são utilizados apenas para comprovar a leitura da obra lida, sem necessariamente desvendar nas leituras a estética textual. Verifica-se em algumas situações, aulas sobretudo compostas basicamente de informações, textos utilizados com foco para ensinamentos moralizantes, sem conceder ao leitor a possibilidade de dar um novo enfoque ao texto lido. Percebe-se, muitas vezes, no processo do ensino, a falta da sensibilidade de compreender que a literatura tem outros objetivos no espaço escolar.

Como descreve Cosson (2021, p. 23), “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 [...], mas sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la”, sendo esse o cerne da questão. Sobre esse aspecto, cabe uma reflexão pertinente a respeito do antagonismo gerado, pois, se por um lado o professor carece escolarizar o texto literário por ser na escola que o aluno muitas vezes só terá acesso a essa literatura, por outro lado o cuidado em preservar as especificidades desses textos, o valor estético, ou seja, cultivar a literariedade do texto, intensificar suas possibilidades de ampliação de horizontes e criação se faz necessário.

Em consonância com esse pensamento, Zilberman (2007) declara que o letramento literário decorre da relação entre um objeto material (o livro) e o universo ficcional, através de formas peculiares (a narrativa, a poesia etc.), durante o aprendizado da leitura. Desse modo, a autora sugere que a leitura na escola não reduza os textos literários a uma função utilitário-

pedagógica de servir ao ensinamento de bons hábitos, das regras gramaticais ou como mecanismo da “leitura por prazer” em razão do “amadurecimento pessoal”. Nesse sentido, o letramento literário não pode ocorrer de modo reducionista, mas sim como oportunidade para conhecer o texto literário na sua inteireza como expressão de uma percepção subjetiva, com os reflexos de uma prática do social, do regional e do contexto histórico, além do que cada gênero textual apresenta em termos de estrutura composicional e estilo.

A esse respeito, Colomer (2007, p. 45) explicita:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isto é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório.

Diante dessas realidades, as vivências literárias se tornam indispensáveis, pois se infere que o leitor se concretiza a partir delas. Outro aspecto a ser considerado são as vivências dos outros presentes nos textos lidos. Uma vez estabelecida essa identificação, ocorre a ampliação do campo do conhecimento literário e, conseqüentemente, estaremos também proporcionando um desenvolvimento cultural, estético e humanizador a esses estudantes.

A seguir, ilustraremos nossa pesquisa com exemplos de práticas exequíveis que foram aplicadas em realidades diferentes de ambientes de leitura e que promoveram a integração e momentos de leitura, demonstrando, assim, as potencialidades do universo literário quando devidamente vivenciadas. Uma intervenção aconteceu em um curso de graduação do curso de Pedagogia e a outra em sala de aula.

3.6 TRANSFORMAÇÕES DE REALIDADES A PARTIR DA LEITURA

Consideramos que o professor, sujeito da nossa investigação, terá sempre um papel fundamental na formação literária e na formação de leitores, que por questões seja de formação acadêmica ou continuada, econômica, social e até cultural, encontra-se muitas vezes bem confuso em seu próprio conhecimento sobre o objeto de estudo em questão.

Portanto, a necessidade de mostrar-lhe suas potencialidades se faz pertinente, dadas as devidas condições, através da reflexão significativa, na perspectiva de ampliar sua prática de maneira que possa promover a capacidade da apreciação de textos literários para conseqüentemente sentirem motivadas a desenvolver hábitos mais assíduos de leitura. Assim,

posteriormente, sintam autonomia, criem novas estratégias e obtenham sucesso na formação de leitores.

Mudar tais realidades nunca será fácil, porém iniciativas nesse sentido são implementadas, o que revela que muitos profissionais atuam vislumbrando, sim, um trabalho compromissado com a formação de leitores já na graduação. Demonstraremos a seguir dois exemplos dessas iniciativas exitosas: o primeiro entre os alunos de graduação do curso de Pedagogia de um centro de ensino e o outro de um professor em exercício que trabalha com experiências literárias com seus alunos através da leitura e produção de cordel.

Inicialmente trataremos do projeto de extensão desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus V- Cajazeiras- PB, intitulado “Pedagogia Social, Neurociências e Leitura: Contribuições ao Desenvolvimento Humano das Pessoas em Contextos Diversos”. Período de Referência: 01/07/2022 a 13/12/2022. Coordenação: Prof^a. Maria Gerlaine Belchior Amaral. O Projeto conseguiu, de modo eficaz, estabelecer um profícuo diálogo entre a comunidade interna do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG- Campus V- Cajazeiras – PB e a comunidade externa à Universidade. Isso ficou evidente ao ter contribuído com o desenvolvimento humano das pessoas em 11 comunidades, distribuídas nos seguintes municípios: Russas - CE; Pombal - PB; Barro - CE; Bom Jesus - PB; Cajazeiras - PB; Triunfo - PB; Sousa - PB; São José de Piranhas - PB. Merece destaque o público envolvido no Projeto, a saber: 3 (três) docentes da UFCG; 1 (uma) técnica; 17 (dezesete) estudantes do curso de Pedagogia do CFP e 8 (oito) pessoas colaboradoras externas à UFCG.

Esse projeto de extensão teve um êxito que superou as expectativas iniciais. Isso se revela pelas ações que foram realizadas em contextos diversos, que caracteriza a Pedagogia Social. Semanalmente, diferentes públicos em diferentes espaços foram beneficiados com o Projeto Rodas de Leitura, desde contação de história em asilos até vivências literárias em comunidades rurais. Amaral (2023) pontua ainda, que futuro profissionais que recebem formação de qualidade, isso repercutirá nos trabalhos que futuramente vão desempenhar na sociedade.

Figura 8 - Arrecadação de livros para o projeto



Fonte: Amaral, 2023

Figura 9 - Vivência de leitura para crianças, rodas de leitura e incentivo às famílias à leitura



Fonte: Amaral, 2023.

Outra experiência exitosa observada no município de Cajazeiras, vivenciada pelo professor Daniel Soares Dantas em algumas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras - PB, foi de mediação de leitura. Durante a contação de histórias, as crianças foram envolvidas em uma experiência enriquecedora de aprendizado que combinou a tradição da cultura popular com a promoção da leitura.

Figura 10 - Projeto Cordel em sala de aula



Fonte: Dantas, 2023.

Segundo Dantas (2023), a contação de história oportuniza às crianças um mergulho em um mundo de fantasia e imaginação, permitindo que possam desenvolver habilidades de compreensão, resgatando elementos dessa cultura literária através da ludicidade.

Proporcionando uma experiência ricamente educativa.

Tal proposta está alinhada proposta de letramento literário defendida por Cosson, que defende que o letramento literário terá várias nuances na sua efetivação e que segundo o autor precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, (Cosson, 2007). A mediação da leitura é uma prática essencial para incentivar as crianças a desenvolverem o hábito de leitura, além de contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos.

Figura 11 - Mediação da leitura e produção de literatura de cordel



Fonte: Dantas, 2023.

Os estudantes são orientados na produção de seus próprios cordéis, enquanto ouvem histórias e são estimulados a criar suas próprias narrativas. Essa prática não apenas ajuda a

desenvolver a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, mas também permite que eles mergulhem na rica tradição literária do nordeste brasileiro. Ao unir a mediação da leitura com a produção de literatura de cordel, o professor e a escola estão fornecendo aos estudantes uma experiência de aprendizado completa e enriquecedora que não apenas incentiva a leitura, mas também ajuda a preservar uma parte importante da cultura brasileira.

Percebe-se nessas iniciativas que, tendo o professor adquirido uma formação adequada e havendo capacitação específica desses profissionais para enfrentar os desafios e demandas do cotidiano das escolas, o que não é fácil, poderemos vislumbrar professores(as) comprometidos e com iniciativa para desenvolver práticas exitosas que resultarão em uma maior qualidade na formação do aluno/leitor. Concordamos com a perspectiva de formação preconizada por Imbernón (2011), quando afirma que:

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático, [...] terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo que examinem suas teorias explícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (Imbernón, 2011, p. 51).

Uma vez dada a oportunidade dessa reflexão sobre as propostas de intervenção, e aqui consideramos a atuação do professor na formação de leitores enquanto também leitores, oportunizaremos a esse profissional a possibilidade de rever suas concepções, percebendo-se não somente como construtor de aprendizagem pedagógica de forma coletiva, o que com certeza fortalece qualquer ação no âmbito escolar, mas percebendo-se na sua individualidade, capaz de produzir a partir das suas ideias e contribuindo de forma sistematizada para que o trabalho na escola se efetive na sua totalidade.

Sendo assim, consideramos oportuno trazer uma proposta de reflexão sobre o tema, por observar que infelizmente não temos no Brasil uma política pública sistematizada que busque edificar práticas de leitura que transcendam os muros da escola. Apesar de termos acervos de livros nas escolas distribuídos por ações federais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PLND Literário), nem sempre as formações propostas atendem às demandas dos professores.

Temos a consciência de que hábitos leitores não acontecem sem o devido estímulo, daí a importância dessas intervenções, para que o professor, enquanto indivíduo e profissional, possa rever suas experiências leitoras, emergindo novas posturas, construindo, assim, um ambiente favorável à leitura e, conseqüentemente, às práticas de letramento literário.

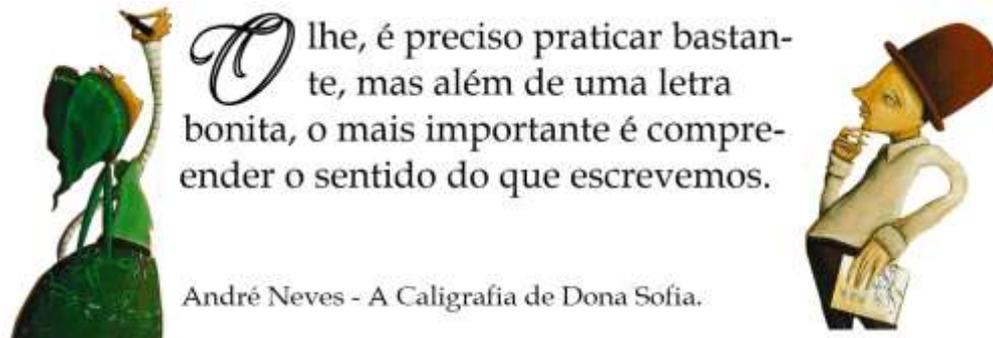
Enfatizamos que o conceito que Cosson atribuiu à aquisição do letramento cabe tanto para o aluno em formação quanto para o professor em seu percurso formativo:

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

Vale destacar que um ambiente reflexivo é construído a partir do momento em que o sujeito toma consciência da sua própria história de vida, seus aspectos sociais e culturais. Diante dessa premissa, pensamos que esta pesquisa pode levar a ganhos significativos para muitos participantes, uma vez que oferta ao professor oportunidade de repensar suas vivências literárias pessoais e o seu fazer pedagógico. Por isso, o comprometimento dos participantes será fundamental para a realização dos objetivos propostos na pesquisa/intervenção.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados relativos ao questionário proposto aos sujeitos da pesquisa.

4 O LUGAR DA LITERATURA NA VOZ DOS PROFESSORES PARA FORMAR NOVOS LEITORES



Em determinado momento da narrativa, Dona Sofia encontrava seu Ananias pela casa, lendo, pesquisando, onde houvesse um inscrito, lá estava ele, deslumbrado com tanta perfeição. Intrigado, imerso em questionamentos, com coragem resolveu perguntar à anfitriã da casa: “Por que tanto zelo na escrita?” E Dona Sofia prontamente explica que o que importa, na verdade, é desvendar, entender o que o outro quis dizer em suas palavras.

Esse trecho da obra nos ajuda a refletir em linhas gerais sobre o cuidado e a preocupação ao iniciar a análise dos dados dos instrumentais envolvidos na pesquisa para respaldar o *corpus* da investigação. A expectativa da pesquisadora seguiu a assertividade da análise segundo Minayo (2021, p. 73), que pontua que “o propósito é ir além do descrito.” Buscar o sentido de cada contribuição para se chegar a compreensões nas inferências, naquilo que perpassa além do escrito ou falado.

Neste capítulo, iniciaremos a análise dos dados colhidos, começando pelo primeiro instrumental que foi o questionário *on-line* elaborado por meio do *Google Forms*.

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários *on-line*, que foram dispensados às professoras participantes, foi organizado em três partes. A primeira colhendo informações pessoais, a segunda sobre a formação profissional, a terceira e última referindo-se as experiências leitoras das participantes. Tal instrumental, permitiu perceber as diferentes concepções de leitura literária que adquiriram ao longo do seu percurso formativo enquanto professoras, em alguns momentos verificar até desencontros do que categoricamente se atribui

a figura desses profissionais, do qual sempre se aguarda um alinhamento entre a prática docente e suas concepções estabelecidas no seu percurso único de ser humano.

Vale ressaltar, que na escolha das falas selecionamos apenas trechos mais coerentes com os objetivos da pesquisa. De acordo com a primeira indagação, na sua total integralidade, as professoras se consideram leitoras de literatura, porém, quando indagadas a justificar suas respostas, vemos o que afirmam algumas colaboradoras da pesquisa:

Quadro 7 - Leitores de literatura

Você se julga um(a) leitor/a de literatura? (Justifique sua resposta)
“Gosto de apreciar a literatura para ter mais segurança ao transmitir para os alunos.” (Cinderela, Questionário on-line, 2023).
“Sempre estou me atualizando com livros que me capacitam.” (Branca de Neve, Questionário on-line, 2023).
“Difícil.” (Branca de Neve I, Questionário on-line, 2023)
“Estamos sempre lendo e renovando a aprendizagem.” (Emília, Questionário on-line, 2023)

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

É possível aferir, a partir dos enunciados, que a concepção de leitura de literatura para algumas professoras ainda é equivocada. Afinal, considerar que a literatura possa ser transmitida como conhecimento consolidado, engessado, como qualquer outro componente curricular, vem de encontro ao que Cosson (2009, p. 23), destaca: “[...] precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura.” Assim, o aluno nesse limiar de possibilidades poderá receber uma formação literária equivocada. Podemos perceber, ainda, que nesses depoimentos a leitura de literatura, de cunho pessoal, não tem o destaque devido.

Nos depoimentos descritos acima, estamos diante da possível constatação de que a leitura de literatura das professoras não cumpre sua função primordial. Podemos inferir que as professoras não perceberam a leitura como elemento de construção e reconstrução de significados, da transcendência de encontrar-se na voz e experiência do outro e que a palavra pode ser, no sentido mais significativo, a capacidade da humanização, pois nos transcende e nos relaciona à essência do ser.

Quando constatamos, nas afirmações de Todorov (2009, p. 24), que a literatura, “longe de ser um entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas [...], ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano”, pensamos justamente nesse adulto, com concepções de mundo e hábitos já definidos. Porém, essa repercussão positiva só será

possível se as professoras despertarem para essa perspectiva, fazendo esse investimento pessoal como leitor ativo, protagonista, aberto ao novo, vislumbrando, a partir do texto literário, essas possibilidades contribuirão significativamente para a formação leitora de seus alunos.

Outro dado significativo para nossa pesquisa foi o momento em que as professoras foram indagadas sobre o processo de formação leitora ao longo da vida escolar, quando elas deixaram evidente a ideia de que somente o aluno precisa tornar-se leitor, relacionando a pergunta à sua prática docente. Isso ficou notório por parte das participantes da pesquisa, como podemos observar nos seus discursos.

Quadro 8 - Formação leitora

Como você avalia o processo de formação leitora ao longo da vida escolar?
“A avaliação do processo de formação leitora ao longo da vida escolar é essencial para identificar o progresso dos estudantes e orientar as práticas pedagógicas. Essa avaliação pode ser conduzida de várias maneiras, considerando as diferentes habilidades e competências que os alunos desenvolvem ao longo de sua trajetória escolar.” (Fiona, Questionário on-line, 2023).
“Como se percebe a necessidade de alcançar vários objetivos a formação leitora ficou um pouco a desejar.” (Cinderela, Questionário on-line, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Nesse caso, concordamos com estudos de Cosson (2006), Souza e Cosson (2018) e Lajolo (1988), quando afirmam que um professor não terá muito sucesso na formação de leitores sem conceber-se leitor. Sobre isso, Lajolo (1986) também pontua que, quando o professor não estabelece com o texto uma relação de significados, provavelmente ele não obterá êxito na formação do leitor, pois transparece para o aluno essa insignificância, mesmo que a devolutiva dos alunos seja satisfatória às respostas estabelecidas por ele.

Esse é o cerne da questão, sem contar que o professor precisaria ter conhecimento teórico para desenvolver metodologias sistematizadas e contínuas que atendessem a essas expectativas. Petit (2013, p. 161) assertivamente pontua que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” Nesse caso, não podemos desvincular essa via de mão dupla professor/leitor na formação do aluno/leitor.

Nesse processo de alcançar o tão almejado objetivo de formar leitores e se conceber leitor, o professor passa pelo processo de formação acadêmica voltado à formação de professores no qual assume uma responsabilidade, pois concentra-se neles o compromisso de formar o profissional que atuará na formação do indivíduo e, neste caso da pesquisa em particular, professores dos anos iniciais, o formador dos primeiros saberes dessas crianças.

Pensando assim, a contribuição da formação acadêmica na formação literária do sujeito pesquisado foi indagada, e todos foram unânimes quando registraram que contribuiu para sua formação na perspectiva de mudanças em práticas, como se pode constatar nos depoimentos a seguir.

Quadro 9 - Contribuição da formação acadêmica na formação literária

Sua formação acadêmica contribuiu na sua formação literária?
“Muito boa, principalmente nos anos de faculdade.” (Narizinho, Questionário on-line, 2023).
“Como estudava Letras, houve a necessidade de conhecer um pouco mais de literatura.” (Cinderela, Questionário on-line, 2023).
“A formação acadêmica contribuiu significativamente para a minha formação literária, proporcionando uma base sólida de conhecimentos, habilidades e experiências que permitem o envolvimento de forma crítica e criativa com a literatura.” (Fiona, Questionário on-line, 2023).
“Foi na formação que despertei para a importância de ler constantemente. (Branca de Neve, Questionário on-line, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Porém, cabe aqui uma análise mais pertinente. Vejamos que uma das participantes pesquisadas afirma que a sua formação se deu “nos anos de faculdade” e na prática da docência? Perguntamo-nos, pois: e na condição de leitora, não caberia a continuidade dessa formação leitora? Fato é que o leitor se constitui justamente no processo de sua existência. Nossas considerações ampliam-se nas constatações de Colomer (2007, p. 45), quando explicita que “o objetivo de ensinar literatura na escola se percebe mais tarde com as consequências que essa aprendizagem deve ter para os cidadãos uma vez abandonadas às aulas”. Parafraseando a citação, podemos dizer que a formação de leitores deveria perpassar os muros da escola e da academia e, assim, termos leitores assíduos com a continuação do acesso à literatura, independentemente da condição de alunos ou profissionais, apenas leitores.

Uma vez instituído professor, com conhecimentos pedagógicos específicos para desenvolver suas funções no âmbito da escola, essa formação não pode parar por aí, esse movimento precisa trilhar um percurso docente que, segundo Imbernón (2011, p. 31), se faz necessário, pois “se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto.” Isso nos remete à necessidade desse profissional ter uma formação continuada, inclusive instituída em portaria pelo MEC (2020), Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que determina entre outras diretrizes: “Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço

deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.”

Essa atualização nos remete à necessidade de alinhar essa formação às constantes transformações pelas quais passa a educação. E, quando perguntados pela contribuição da formação continuada oferecida em serviço, se ela coopera de fato para a efetivação da prática de leitura na escola, temos como resultado os seguintes relatos:

Quadro 10 - Contribuições da formação continuada às práticas de leitura literária

A formação continuada oferecida contribui para a efetivação de práticas de leitura literária na escola?
“Existem projetos que incentivam a leitura na escola.” (Narizinho, Questionário on-line, 2023).
“Quanto mais lemos, mais aperfeiçoados ficamos.” (Branca de Neve, Questionário on-line, 2023).
“Tem motivado.” (Branca de Neve I, Questionário on-line, 2023).
“Nos orienta a trabalhar essas práticas da melhor forma.” (Cinderela, Questionário on-line, 2023).
“A formação continuada é fundamental para aprimorar as práticas de literatura nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos educadores, a qualidade do ensino e a experiência de aprendizado dos alunos. A formação continuada promove a colaboração e a troca de experiências entre os educadores. Isso permite que os professores compartilhem suas abordagens e estratégias, aprendam uns com os outros.” (Fiona, Questionário on-line, 2023).
“Os textos complementares das formações nos auxiliam muito a sermos leitores.” (Branca de Neve II, Questionário on-line, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

O quadro demonstra que nem todos os profissionais reconhecem o potencial das formações para a formação de leitores, resultando em uma falta de percepção que tal propósito remete a uma temática relevante no espaço escolar, pois essa abordagem, uma vez adotada, resultará em uma demanda social libertadora. Sem contar que alguns pressupostos precisam ser evidenciados, como ser professor leitor, pois será necessária uma formação que dê suporte a sua prática, por se tratar de uma reflexão crítica, justamente sobre o seu fazer pedagógico.

Petit (2009, p. 148), pontua que “a leitura [...] é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. E vimos também que é uma história de encontros.” Nesse caso, notamos o quanto uma formação para intervenções assertivas é necessária, pois esses encontros ou desencontros, com certeza,

poderão ser proporcionados pelos professores, sendo ele o protagonista do espaço propício para esse fim.

As práticas com as experiências de leitura implementadas pelos professores apontam que iniciativas com o uso do texto literário até acontecem, porém o que se verifica é a falta de sistematização desses processos na prática de alguns dos participantes da pesquisa. Quando solicitada a descrição de um relato de experiência na formação do aluno/leitor obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11 - Experiência com a leitura literária em sala de aula

Cite uma experiência sua com a leitura literária em sala de aula e conte suas impressões acerca da repercussão desta na formação de leitor.
“Sempre que faço a leitura deleite com meus alunos, sinto e vejo o quanto encanta as crianças, elas participam e interagem positivamente.” (Branca de Neve, Questionário on-line, 2023).
“Através da leitura e discussão de obras literárias, os alunos desenvolvem habilidades de interpretação e ampliam seu repertório cultural. Desperta o interesse pela leitura. Ao expor os alunos a diferentes gêneros literários, como contos, poesias, fábulas e romances, desperta o interesse deles pela leitura. O acesso a obras diversificadas permite que os estudantes explorem novos universos e se identifiquem com personagens e situações. A inclusão da literatura na sala de aula do 5º ano considero uma estratégia valiosa para a formação de leitores e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. Além disso, a literatura pode ser um instrumento poderoso para ampliar a visão de mundo e promover o gosto pela leitura ao longo da vida.” (Fiona, Questionário on-line, 2023).
“Ao trabalhar o Dia do Livro Infantil, depois de apresentar a história de Monteiro Lobato e nomear vários personagens, fizemos mini livros para que contassem a sua história. Alguns fizeram apenas em forma de desenhos, outros tentaram escrever e ainda deram nome aos personagens.” (Cinderela, Questionário on-line, 2023).
“Fiz recentemente a técnica de leitura doce. Dividi um livro pequeno em várias partes, os alunos eram sorteados e convidados para ler trecho dos livros. Quando concluíam ganhavam um chocolate.” (Narizinho, Questionário on-line, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Atividades pontuais com o uso do texto literário muitas vezes não apresentam o resultado desejado, justamente por primar pela aplicabilidade apenas como fenômeno cognitivo, deixando os aspectos sociais em segundo plano, apresentando-se na maioria dos depoimentos como simples decodificação, quando provavelmente, a professora não desenvolveu uma metodologia cujo foco fosse a interação entre a obra e o leitor. Estabelecer esse diálogo, na intencionalidade de desenvolver saberes e habilidades de maneira contínua através não somente da leitura de textos literários, mas das experiências advindas dessas leituras.

No transcorrer das análises das contribuições das professoras que participaram do questionário, podemos observar grandes lacunas em sua formação pessoal enquanto leitoras, como também na postura metodológica atrelada ao trabalho com a leitura literária na escola. Não nos cabe contudo, juízo de valor quanto às razões pelas quais essas profissionais ainda

possuem práticas muitas vezes equivocadas, porém, percebe-se a vontade do fazer, da assertividade, e que o aluno adquirirá as maiores benesses quando essas intervenções literárias estiverem alinhadas à prática.

E nesse aspecto, a intencionalidade desta pesquisa se faz necessária, pois tais contribuições nos fazem refletir sobre o lugar da literatura no percurso formativo do professor, tanto como indivíduo social, quanto profissional que resulta em alguns processos no insucesso na formação literária dos nossos alunos. Arelado a tudo isso, busca evidenciar e valorizar esses potenciais adormecidos de mediador literário que cada profissional possui, bem como despertá-los para a reflexão e conseguinte mudanças de práticas que contribuam no objetivo que será a formação do leitor literário. Ponto no qual reside o cerne dessa pesquisa de natureza interventiva. Souza (2004, p.81) pondera sobre isso quando afirma: “é necessário que o professor se veja como sujeito-leitor, um ente que se sinta desafiado, diante dos ‘*objetos de leitura*’” e suas diferentes linguagens.

No entanto, concordamos com a autora quando na sequência da sua exposição cita: “[...] professores cada vez mais ameaçados em sua condição de sujeitos-leitores e de mediadores qualificados para o ensino de leitura.” Souza (2004, p.81). Nossa pretensão não é analisar as razões dessas ameaças, mas promover reflexões que possam resgatar aspectos que tornam a expectativa bem destoante da realidade, quando a questão é a formação de leitor de literatura na escola.

Na sequência serão analisadas as contribuições dos professores que participaram dos encontros formativos. Vale destacar, que tais encontros foram propostos a partir da análise apresentada neste capítulo que acabamos de apresentar. Seguindo o idealizado na pesquisa que culminará com a proposta interventiva da qual versará sobre a produção de um *Fichário Literário Pedagógico*, com foco na sequência básica de Cosson (2007), que será disponibilizado aos professores para aplicabilidade aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 NO PERCURSO FORMATIVO, CAMINHOS POSSÍVEIS À FORMAÇÃO DE LEITORES



Todos ficavam felizes em receber e ler versos que lavavam a alma. Alguns liam, mais, outros menos.

André Neves - A Caligrafia de Dona Sofia

No itinerário formativo do professor faz-se necessário ter prudência para que sua prática não seja reduzida a intervenções que consolidem competências e habilidades pré-determinadas em documentos oficiais somente. Que consideravelmente, reduzem a prática do professor a uma atuação que, em alguns casos, se tornaram meros operários da educação, e tais caminhos desvirtuam a beleza do pensar, do criar e até de propor iniciativas que podem mudar realidades.

Dona Sofia fugiu desse estereótipo de professor e, com sua sensibilidade aflorada, idealizou projetos autorais que mudaram a vida daqueles que a rodeavam. Sem a preocupação da mensuração de dados quantitativos, espalhou literatura de uma forma que ela sabia fazer. Ela descobriu, a partir das suas potencialidades, como fazer, usou da sua intelectualidade para construir as pontes necessárias entre o sujeito e a leitura, considerando, também, o modelo de sociedade na qual estava inserida.

Portanto, durante o processo da intervenção, fomos fazendo também profundas reflexões sobre como uma formação assertiva produz um protagonismo que gera autonomia e impulsiona resultados exitosos, oportunidade de desconstruir conceitos e revisar práticas. Tivemos como referência nossa própria trajetória enquanto docente, pois vivenciar tais experiências nos fez emergir na possibilidade da construção de novos conceitos e, conseqüentemente, diferentes posturas diante do cenário que se descortina, a partir das contribuições dos sujeitos pesquisados.

Ressignificar alguns aspectos do pragmatismo que muitos professores adquirem ao longo da sua prática docente em relação a esvaziamentos de discussões teóricas em detrimento a reproduzir modelos que em alguns casos nem condiz com realidades nas quais estão inseridos, mas que em muitas circunstâncias não despertam a esses questionamentos, e por não serem convidados a sair da sua zona de conforto pedagógico, tampouco percebem-se como agentes

de transformação de tais realidades, o que ao meu ver será fundamental para mudanças de realidades.

Portanto, de forma específica, neste capítulo trataremos das partilhas e resultados dos três encontros formativos realizados que foram elaborados a partir das respostas das professoras envolvidas no questionário que foi analisado no capítulo anterior. Encontros formativos estes, que objetivaram suprir algumas lacunas verificadas sobre o tema proposto das devolutivas dadas.

Os encontros aconteceram com as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEIEF Vitória Bezerra, localizada no município de Cajazeiras - PB. Os momentos de encontro aconteceram de forma presencial, na sede da escola em horário de planejamento. Os temas foram propostos a seguir, foram organizados a terem uma fluência que envolvessem uma sequência lógica para que os objetivos fossem alcançados de forma positiva.

Figura 12 - Encontros Formativos



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2023.

No encontro cujo tema foi as “Memórias Formativas”, buscou-se destacar a “História de vida do leitor” (rememorando como a leitura de literatura se fez em suas vidas e o reflexo disso em suas práticas de leituras atuais); em “Letramento literário”, pôde-se refletir sobre o conceito e conhecer a proposta da sequência básica de Cosson (2007); “Formação literária” resultou na análise das “Experiências de leitura na formação de leitores”, com a apresentação da oficina de leitura (Giroto e Souza, 2011); e no encontro com o tema : “Práticas de leitura” enfatizamos “Construção de sentidos e ressignificação de conceitos”, com incentivo à leitura. (Colomer, 2007).

Destaca-se que o processo de análise dessas unidades foi ancorado à luz da teoria, as quais se respaldou em experiências pontuais que corresponderam aos objetivos da pesquisa,

que é a formação do leitor na escola a partir da reflexão – ação do professor, tendo como premissa o letramento literário.

5.1 PROPOSTA DA FORMAÇÃO: REPENSANDO PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA

Neste tópico apresentamos os dados de pesquisa gerados pelos encontros formativos – proposta de coleta de dados e ao mesmo tempo de formação junto às professoras participantes. Esses encontros aconteceram com a finalidade de despertar conceitos e práticas já adormecidas ou instigar aprendizados conceituais e práticos com a finalidade da formação de leitores na escola.

A proposta de intervenção aconteceu nas dependências da escola, mais precisamente na sala dos professores, onde normalmente os planejamentos são realizados. O tempo para a realização da intervenção nos foi disponibilizado pela coordenadora da escola no período destinado ao planejamento semanal, que acompanhou todas as formações. Essa parceria fortaleceu a aplicação das ações da proposta dos encontros formativos.

No encontro inicial, a coordenadora explicou como seria a dinâmica daqueles momentos, apresentando a proposta e apoiando-nos de forma positiva, o que transmitiu credibilidade ao trabalho que iniciariamos naquele momento. Cabe ressaltar que houve uma participação maciça de todos os professores na pesquisa realizada.

Descrevemos a seguir alguns aspectos relevantes dos encontros, seguidos de análises pontuais que se destacaram do contexto geral.

1º Encontro: Memórias formativas de leituras literárias:

O texto literário foi a cada encontro o mote inicial para desprender as discussões, com a pretensão de fazer o reencontro do professor com as possibilidades que essas leituras suscitam, na partilha das nossas diversificadas experiências pessoais. Relembrar que de forma pertinente que a literatura possui esse fascínio como (Todorov, 2007, p. 23), tão sabiamente traduziu em palavras: “Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.”

Assim, iniciamos o encontro com a leitura do texto de Clarice Lispector, “Felicidade Clandestina”. Esse momento aconteceu de forma compartilhada e cada professora sentiu-se à

vontade para ler. A partilha das impressões, “daquilo que tocou em mim”, contribuiu fortemente no resgate dessas trocas de experiências e na possibilidade do reencontro com a literatura, lembrando como fora apresentada em suas vidas a literatura e refletindo sobre os distanciamentos que porventura aconteceram.

Figura 13 - “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector

Felicidade Clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim um tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo.

Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem café: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não café nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livreria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

In Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

Fonte: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4926123/mod_resource/content/4/FELICIDADE%20CLANDESTINA.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023

Partimos da premissa de que a “leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (Jouve, 2002, p. 19). E, dentre essas emoções, a nostalgia se fez presente ao

relembrem as motivações iniciais quando apresentadas à leitura de literatura. O que se observa é que grande parte dos relatos das experiências relacionam-se inicialmente com vínculos familiares e o quanto isso foi significativo.

Abaixo, ilustramos os quadros com algumas vozes das professoras coletadas através de gravação e transcritas de acordo com o destaque que tiveram de acordo com os objetivos de pesquisa ao longo do percurso formativo nos encontros:

Quadro 12 - Memórias literárias

Quais memórias marcaram sua história em relação à leitura de literatura?
“No meu caso, começou em casa. O fato da minha mãe ser professora e a gente começou de tão pequeno a ter contato com os livros. Eu mesma muito pequena, já começava, né, a entrar nesse mundo. E eu gostava das leituras, dos livros, como realmente gosto. E mãe, ela sempre procurava presentear com livros, comigo e com meu irmão. Aí, eu acho que comecei a entrar nesse mundo já aí. Por isso, que gosto muito de leitura, gosto muito de ler.” (Fiona, 2023).
“Eu acredito da forma como é colocado o livro tem grande influência no desejo que a criança vai ter de ler. Eu também, sou filha de mãe professora e tive o privilégio de aprender a ler com ela, de ser apresentada a literatura em casa, né. Ela trazia aquelas historinhas fininhas de princesas e a gente ia lendo, né, e, isso foi fazendo com que se desenvolve-se em mim esse gosto por ler, né. E, quando começar um livro, só parar quando concluir.” (Narizinho, 2023).
“Na minha vida, minha mãe sempre leu livrinhos de histórias, né, e como ela gostava de igreja ela sempre estava cantando e contava histórias dos santos e isso foi incentivando e sempre teve muito presente a leitura e a literatura na minha vida.” (Cinderela, 2023).
“Não tive em minha família, diferente das colegas, ninguém que me envolvesse na leitura. Mas, tenho muito presente uma professora que no 5º ano lia capítulos de livros no final da aula e isso foi instigando minha curiosidade para aquelas leituras. E gostava desses momentos.” (Narizinho II, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Expressar através de palavras essas lembranças nos remete às colocações de Petit (2008, p. 7) quando defende que,

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que até então estavam adormecidas. Tal como o belo príncipe de conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

Voltar-se a essas lembranças causa um despertar de discussões que nos fazem perceber que os alunos sempre serão apresentados à literatura em algum momento de suas vivências em sala de aula. Agora, essa experiência poderá ser bem ou malsucedida, de acordo com a forma que acontece (Cosson, 2007). Daí verificamos o quão é indispensável que tal experiência aconteça de maneira que possa gerar resultados positivos.

Vislumbrando a aplicabilidade assertiva para que o encontro aluno/obra literária aconteça com significação, iniciamos o processo de apresentação da *Sequência Básica* de Cosson (2007), que comuna com a assertiva de Queirós (2019), que escreveu,

Quando pensamos a leitura de literatura na formação do leitor, temos em mente a oportunidade que é dada ao leitor de se reconhecer, ainda criança, como sujeito da própria história, construída por meio das transformações oportunizadas pelo acesso ao mundo das letras (Queirós, 2019, p. 77).

Constatando o desconhecimento da metodologia da sequência básica, as quais as professoras participantes da pesquisa demonstraram interesse em conhecê-la. As inquietações foram diversas à medida que se familiarizavam com os passos da sequência e pudemos colher relatos dos professores diante das comparações entre a prática cotidiana e a teoria/metodologia apresentada. Os docentes apresentaram as fragilidades no processo da reflexão da prática e reiteraram o que Zilberman (2007, p. 186) apresenta: “A literatura é miniaturizada na condição de texto.”

Percebemos que fazemos tudo errado, queremos que nossos alunos leiam, mas, cadê a motivação. O livro traz só trechos dos textos. (Fiona, 2023).

Como a literatura hoje é colocada, é como se você só precisasse ler para executar uma atividade. (Narizinho, 2023).

E quando aplicamos as atividades dos livros didáticos e o aluno responde a partir do seu entendimento, ainda dizemos que está errado. (Branca de Neve, 2023).

Tem professor que o único material que utiliza em aula de Português é o livro didático. (Fiona, 2023).

Nessa perspectiva, Cosson (2007) afirma que o livro didático facilita a fragmentação das obras literárias e o ensino de literatura costuma ser ofuscado em detrimento de interesses diversos. Geralmente esses interesses relacionam-se com os paradigmas moral-gramaticais, segundo os quais o texto literário basicamente destina-se a dois fins pedagógicos: o ensinar a escrita da língua e fins moralizantes.

Percebe-se que, na prática, algumas das ações de maneira isolada são empreendidas dessa metodologia, mas sem uma sistematização que conseqüentemente produzisse um resultado mais efetivo. Relatos dos professores notificam isso:

Eu tenho o dia de levar os livros para a sala, coloco os alunos em círculo e os livros em cima de um pano e peço para escolherem os livros e executar a leitura. (Cinderela, 2023).

A gente já tenta fazer, mas muitas vezes a gente não tem todas as ideias que eram necessárias, eu até comecei a fazer essa história de mandar o livrinho para casa, eles tinham a maior vontade, aí eu mandava junto com a fichinha. Aí, quem sabia ler e escrever eu botava para escrever o que mais gostava, colocar uma frase, alguma coisa, mas logo abaixo tinha o local para ilustração da parte que mais gostavam. (Narizinho, 2023).

Muito você já faz, porém, não sabíamos o que estávamos fazendo essa sequência proposta pelo autor. (Cinderela, 2023).

Cabe, nesse processo, uma reflexão pertinente sobre o ato de ler na escola, preconizada por Cosson (2007, p. 29): [...] “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” Sendo nesse espaço que a leitura literária possa auxiliar não somente a fluência leitora do aluno, mas o encontro com a fruição, com a potencialidade dos sentidos na qual a obra interage com o leitor, acrescentado a isso, o desenvolvimento de consciências necessárias para interagir em sociedade, pois a essência da leitura caracteriza-se não somente como processo cognitivo, mas precisa ser considerada como ação social. Isso porque será essa formação do sujeito leitor que o capacitará a se reconhecer em seus direitos e identidades, como participante de uma sociedade ativa e como sujeito pensante e criativo.

Por outro lado, consideramos que o professor precisa conhecer e planejar situações desafiadoras e sistematizadas, transitando entre as diversidades de textos, do mais simples ao mais complexo, de forma que os alunos tenham motivação para ler, para esclarecer dúvidas, fazer questionamentos e até mesmo apresentar suas opiniões diante das temáticas sugeridas, tendo “como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson, 2007, p. 47).

No momento final do encontro todos se mostraram bem receptivos ao tema tratado, agradecemos o momento e encerramos o encontro formativo repassando a condução da reunião para a coordenadora, que deu continuidade aos trabalhos de planejamento.

Figura 14- 1º Encontro Formativo

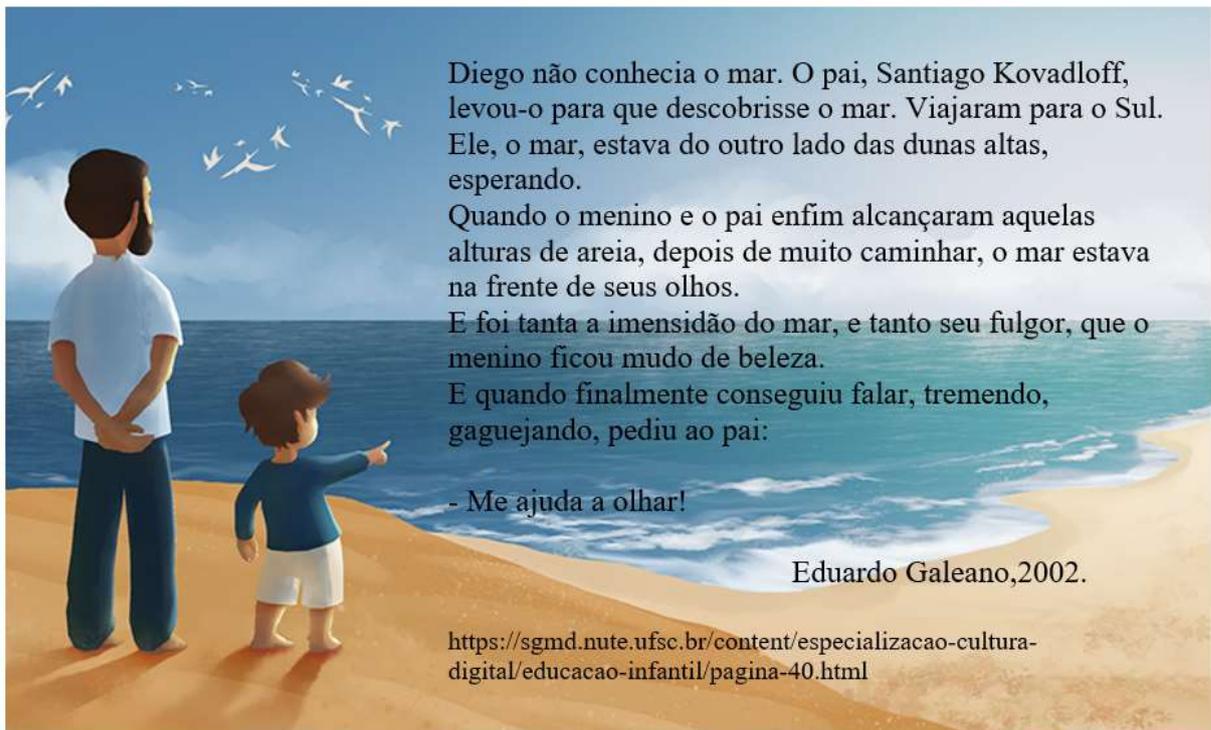


Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

2º Encontro: Formação literária

Diversos serão os itinerários e experiências do sujeito na sua formação literária. Diversas serão as condições que conduzem o sujeito a se tornar leitor ou não. No entanto, uma certeza temos diante de tantas incertezas: é na infância, por meio da escola, da família ou diante da intervenção de outros, que surgirão as oportunidades de adentrar na imensidão do universo literário. Para ilustrar essa metáfora, levamos para o deleite e compartilhamento dos professores o texto “A função da arte”, de Eduardo Galeano.

Figura 15 - “A função da arte”, de Eduardo Galeano



Fonte: <https://www.casadobrincar.com.br/a-funcao-da-arte/>. Acesso em: 08 ago. 2023

A partir do texto, apresentado em slide e entregue uma cópia impressa, fizemos a leitura.

Iniciamos a partilha “daquilo que tocou em mim”, com questionamentos:

Quadro 13 - Relação entre o texto e a concepção de leitor

Que relação podemos estabelecer com o texto e a concepção da formação do leitor?
“O incentivo à leitura e o enriquecimento do pensamento crítico conduz a ampliação da visão de mundo e o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para ler.” (Fiona, 2023).
“Trata de expectativas, e nem sempre temos o controle da devolutiva do outro. Daí a importância de observar e ouvir o outro.” (Narizinho, 2023).
“Precisamos criar meios para ‘prender’ a atenção e desenvolver o gosto pela leitura.” (Cinderela, 2023).
“As experiências vividas contam muito para compreensão do texto lido.” (Branca de Neve, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Desses relatos podemos depreender que os professores têm consciência da necessidade de integrar nossos alunos em uma comunidade escolar, de maneira que aprender a ler e a escrever é, sem dúvida, o caminho inicial nesse processo. No entanto, as construções de sentidos e significados no caminhar da consolidação dessas habilidades dependerão significativamente das motivações que os alunos receberão daqueles professores que cruzarem as salas de aula. Queiros (2019, p. 25) destaca que “é também pelo ato de ler que se vivencia a possibilidade de expandir horizontes, fazer novas descobertas, amearhar saberes e despertar para novas formas de ser, de viver e de existir”.

Quadro 14 - Experiências literárias que contribuem na prática pedagógica

Até que ponto nossas experiências literárias contribuem em nossas aulas de leitura de literatura?
“A literatura deixa em cada um de nós uma experiência que nos define como leitores. Se o professor não tem prática da leitura no seu dia a dia; como ele vai passar para o seu aluno. Nossas experiências literárias podem influenciar nossa identidade nas aulas de leitura.” (Fiona, 2023).
“Assim como nossas atitudes e nosso comportamento espelham nossos alunos e os influenciam, nossas experiências literárias também. Afinal, como criar experiências literárias prazerosas e querer que nossos alunos as tenham se não somos / temos momentos de leitura. Afinal, conhecimento, gera conhecimento e, nossas experiências diárias leitoras também influenciam.” (Narizinho, 2023).
“Amo contar histórias, planejo histórias bem chamativas, porém, algumas vezes o tempo não permite desenvolver como gostaria.” (Cinderela, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Ao aprofundarmos essas reflexões, ressaltamos que os professores até têm ciência do quanto as motivações são necessárias e que suas vivências literárias farão toda a diferença para que, tanto os alunos quanto eles mesmos, possam prosseguir nesse acúmulo de conhecimento literário. Porém, o que de fato deve fazer parte da sua rotina são a frequência e assiduidade de atividades que promovam tal objetivo. Assim, Faria (2004 p. 58) salienta que

A leitura com o objetivo de formar leitores não pode ser um trabalho esporádico ou, como alguns professores colocam em seu “semanário”, um ou dois dias por semana. Ela deve ser trabalhada diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura puxa outra e uma conversa sobre o livro sempre estimula a leitura de outro.

No segundo momento do encontro, apresentamos as possibilidades da prática de mediação literária a partir da discussão do artigo “Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula”, tendo como autores Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011). Na

continuidade do momento formativo, apresentamos as etapas da oficina de Giroto e Souza (2010) em slides e foi acrescentada ao repertório do material mais uma proposta prática na promoção da leitura literária, acompanhada das contribuições das discussões do que seja letramentos, letramentos literários e o letramento literário em sala de aula, segundo os autores em questão.

Nesse momento, o que mais motivou a participação dos professores foi a discussão sobre as práticas do fazer letramento literário em sala, pois na observância dos detalhes destacaram os deslizos e até erros cometidos nessas atividades. Diante da exposição dos autores, chegou-se à conclusão de que muito mais se escolariza a literatura de forma errônea dos textos do que mesmo vislumbram propostas de letramento literário. Vejamos o diálogo a seguir:

Usamos muito os textos para localizar as palavras que estamos trabalhando a ortografia. (Branca de Neve, 2023).

O que observo é que no livro didático a exploração da gramática é maior. (Fiona, 2023).

Eita! Usava o texto muitas vezes apenas para fazer cópia, simplesmente. (Cinderela, 2023).

Parece que quando na aula de Língua Portuguesa não trabalho nada que seja ortografia ou gramática, não dei aula. (Narizinho, 2023).

É importante salientar que o despertar dessas constatações por parte dos envolvidos na pesquisa para o momento da discussão foi frutuoso, diante de anos a fio com essas práticas em que nada contribuem para aproximar o aluno do universo literário. Foi de suma importância apresentar essa possibilidade de refletir sobre o fazer pedagógico alienado por modelos prontos e sem a devida percepção da intencionalidade dos textos como aporte para o estudo da língua materna, o que é reforçado por Cosson e Souza (2011. p. 103) nestes termos:

Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro.

Atentar para essa escolarização da literatura de forma equivocada por parte dos professores abre um leque de oportunidades para que novas práticas possam ser implementadas. Essa tomada de consciência nos direciona a vislumbrar que caminhamos na direção certa e constatamos que a precariedade formativa leva a equívocos pontuais. Como afirma Amarilha (2010, p. 56): “[...] leitura não sinônimo de literatura”.

Figura 16- 2º Encontro formativo



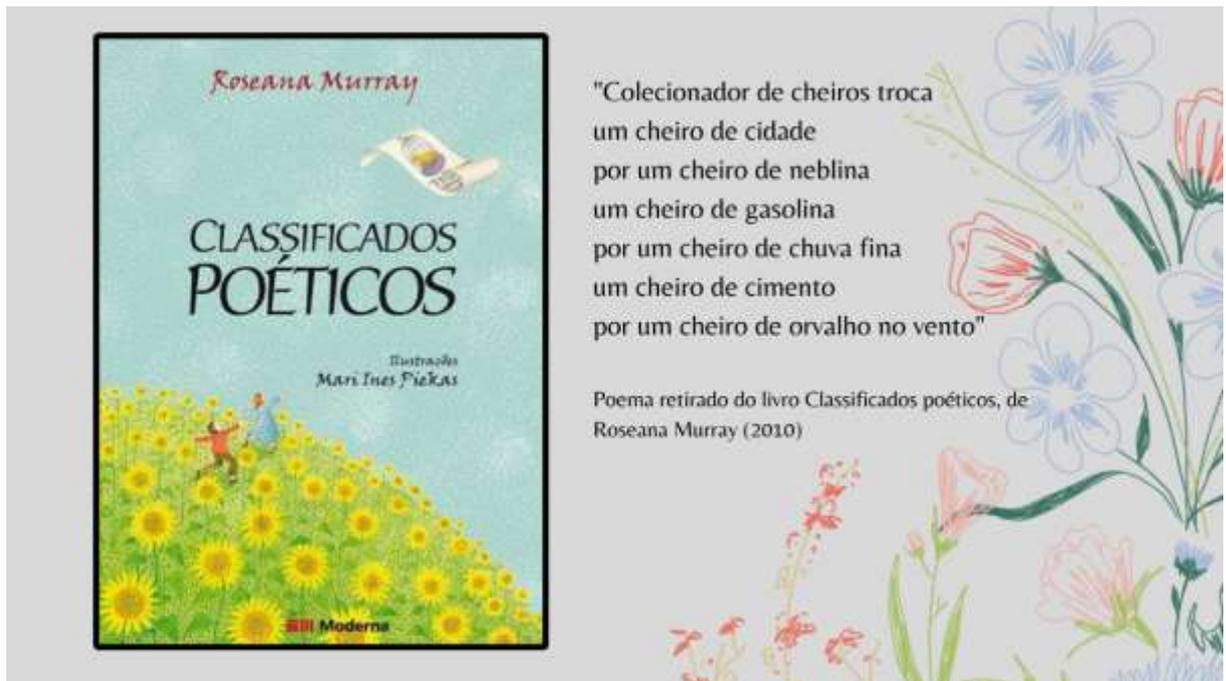
Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Na sequência, tivemos o momento do encerramento do encontro, no qual sentimos grata satisfação por estarmos contribuindo para a possível mudança de paradigmas na metodologia empregada pelas professoras que, possivelmente, por falta de uma formação específica para a temática abordada, acabam reproduzindo modelos aprendidos ou determinados pelas redes de ensino. Tais momentos de estudo e partilha, despertam nelas próprias tal necessidade, sendo isso muito salutar. Em consonância ao que Imbernón (2011, p.15) preconiza, “A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo.” Nesse aspecto esses momentos ajudaram a trazer à tona tais estímulos.

3º Encontro: Construção de sentidos e ressignificação de conceitos

No nosso último encontro formativo, levamos para o momento literário o poema seguinte:

Figura 17 – “Colecionador de cheiros”, de Rosana Murray

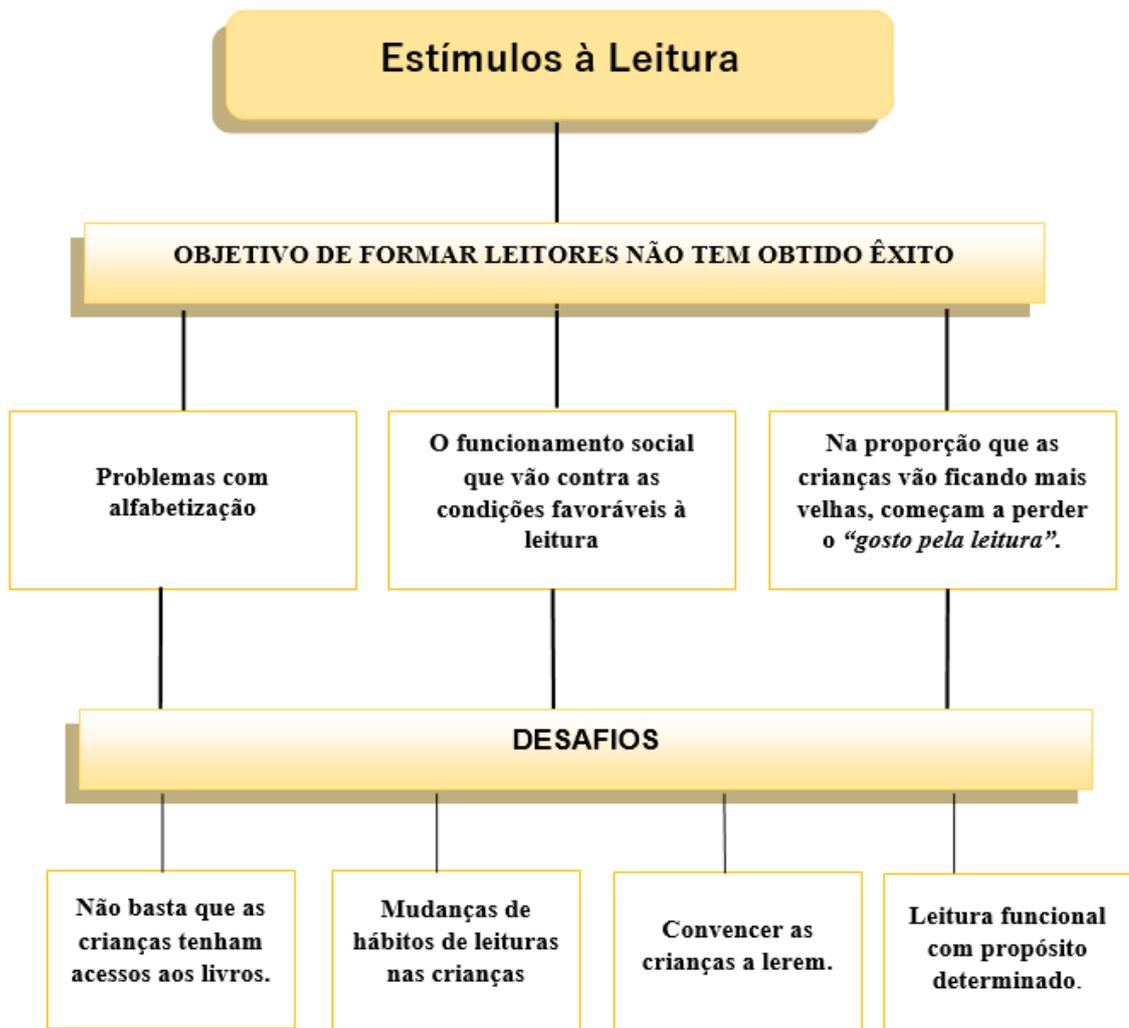


Fonte: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?>. Acesso em: 08/08/2023.

Após a leitura do texto, convidamos os professores para elaborarem outra estrofe seguindo a temática do texto. Percebemos o quanto estavam motivados a participarem da etapa de elaboração dos versos. Na sequência, os participantes montaram um varal de poesia com as produções.

Seguindo o proposto para o encontro, tivemos o momento do estudo teórico com o texto “O estímulo à leitura” (Colomer, 2007). Por ter sido entregue impresso com antecedência, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre o conteúdo e trazer de forma pontual os questionamentos e contribuições. Assim, foram convidados de forma coletiva a elaborarem um mapa conceitual. Atividade que, na oportunidade foi explicitada a metodologia. Que trata de uma ferramenta visual que descreve ideias que se relacionam ao tema principal definido, buscando explicitar pensamentos em ideias escritas de forma sucinta. Na sequência, a atividade foi realizada de forma fluida sob a orientação da pesquisadora e o resultado apresentamos a seguir:

Figura 18 - Mapa conceitual



Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Na sequência, seguimos com a discussão do texto, que aconteceu de maneira bem participativa. Esse momento despertou algumas reflexões sobre as práticas errôneas que trazem aos alunos prejuízos bem opostos ao objetivo pretendido quando se tem a formação de leitor em foco:

O grande problema dos professores é que geralmente fazemos o que o outro pediu (coordenador) o que está na moda. Mas não é porque a gente simplesmente quer. No texto tem uma parte que diz assim: Me obrigaram a ler livros chatos, a letra é muito pequena, a quantidade de desculpas que se arrumam por não gostar de ler, e a gente não ideia de tudo que a gente faz em sala de aula e que influenciam muito. Por exemplo, eu me peguei acredito que tem um mês atrás que pedi para os alunos fazendo uma leitura coletiva com meus alunos. Por questão de pressa, ou por que os alunos falavam baixo, alguns mais tímidos eu não pedia para ler, ou aqueles que não tinham a leitura mais fluente eu não pedia para ler. Aí um aluno chegou para mim e perguntou: __ Tia porque você só pede para fulano, e fulano ler? É porque eles leem melhor do que eu? Isso me causou um impacto tão grande. Que dependendo da forma como

conduzisse aquele momento poderia causar um trauma naquela criança e a criança não gostar mais de ler. Agora tenho leitura todos os dias e meus alunos leem, mesmo que seja enganchando, devagarzinho, falando baixo. Mas é criar aquele hábito de leitura. (Narizinho, 2023).

No relato da professora Narizinho, fica evidente a relação da opinião de Colomer (2007, p. 103), quando escreve que, “em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar, [...] experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera”. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima. Nesses casos, o professor precisa desenvolver essa sensibilidade e conhecimento para evitar o que infelizmente acontece com mais frequência do que imaginamos.

Comunga com as ideias de Colomer o que Souza (2004, p. 62) defende quando escreve “a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função liberatória da palavra”. Pois já se faz presente na consciência coletiva do professor que o livro faz parte cotidianamente da rotina do aluno, e que leituras permeiam às aulas com suas diversas finalidades, porém o que instigou a discussão foi a constatação de que, apesar de a escola ser o espaço para esse fim, ela mesma promove o distanciamento do aluno das leituras.

A escola é que causa a aversão à leitura!!! Ele quer lê aquilo que é do interesse dele. Mas, aqui na escola o que que a gente pensa? Fazemos a leitura com os objetivos que estamos precisando. Se é bullying vamos pegar uma leitura com esse tema, o que a escola precisa para mudar o comportamento dos alunos. (Cinderela, 2023).
O que precisa? Precisa melhorar as intervenções em cima disso. (Fiona, 2023).

No entremeio dessas discussões, o que nos deixou mais acalentados foi a consciência de alguns professores, que despertaram para algo que pode ser, também, o cerne do problema: a falta de formação específica para esse processo. No relato dos professores, isso fica bem evidente:

Deveria ter formações voltadas só pra isso, porque esses anos todinhos né, em sala de aula, cadê a formação voltada para isso? E esse projeto traz essa oportunidade. Mas na verdade, existe um leque de opções de leituras de intervenções? (Fiona, 2023).
Se o professor não busca? Se o professor não lê? Como vai melhorar essas estratégias? (Cinderela, 2023).

Percebe-se, portanto, uma total desarticulação entre a teoria e a prática que produz práticas que não produzem o efeito planejado, suscitando a constatação de que existe a necessidade de se estabelecer uma política pública de formação voltada à formação de leitor

nas escolas, com equidade e com práticas exequíveis por parte dos professores. Que a mediação da leitura precisa acontecer isso é fato, porém como será a qualidade dessa mediação? Porque fica fácil responder ao questionamento de Cinderela. O professor não conseguirá, não obterá o resultado esperado. Convencer o outro a ler pressupõe uma gama de iniciativas com abordagens sistemáticas e não somente campanhas esporádicas, concursos ou outras motivações que na verdade cabem numa parte minúscula do que seria o universo do estímulo à leitura.

Colomer (2007) afirma que, apesar da tendência de renovação preconizada ao longo dos anos em relação à leitura de textos literários, principalmente livros infantis, manteve-se insipiente em relação à demanda, de maneira que a formação de professores continuou sendo deficitária sem receber as atualizações necessárias e esse quadro se apresenta até os dias atuais.

Em seguida, disponibilizamos um formulário do Google para que os professores avaliassem a metodologia adotada nos encontros formativos. As primeiras indagações tratavam da clareza na abordagem do tema, da pertinência da temática, se os materiais usados atenderam às expectativas e, por fim, a relevância do tema para os envolvidos. Os critérios das respostas foram bons, regular e ruim.

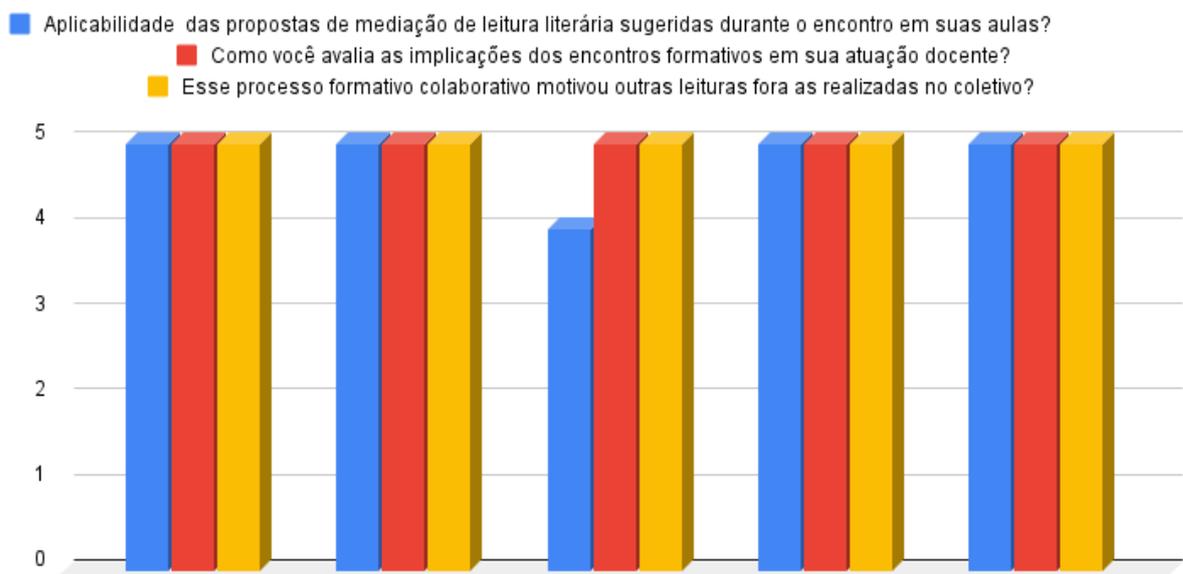
Gráfico 2 - Resultados da avaliação



Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Diante dos resultados da devolutiva das avaliações das professoras concluímos que todas as professoras consideraram relevante a temática proposta, na clareza da abordagem, pois avaliaram o material utilizado como excelente, demonstrando assim, total aproveitamento dos momentos formativos. Na sequência, perguntamos sobre a aplicabilidade das metodologias apresentadas e o impacto delas na formação docente, das quais obtivemos essas devolutivas como respostas:

Gráfico 3 - Resultados da avaliação 2



Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

A partir do resultado nas respostas observadas das cinco professoras que participaram da pesquisa apenas uma, não considerou viável a aplicabilidade da proposta, porém, no quesito das implicações dos encontros em sua atuação docente e na motivação em outras leituras todas foram unânimes em pontuar que consideraram positivo o trabalho realizado.

Além desse formulário *online*, fizemos uma avaliação oral no final do último encontro, e nas partilhas é possível depreender que os encontros formativos foram significativos, em consonância aos objetivos propostos na pesquisa. Percebemos que tal proposta contribuiu significativamente. Os relatos expressam essa constatação.

Queremos agradecer. Esses momentos foram excelentes, porque vem acrescentar o nosso saber. E o letramento literário agora pra mim é fundamental, para trabalhar com o aluno e para minha própria formação. (Fiona, 2023).

Foi muito bom os encontros, trouxe textos literários, também a sequência básica, que abre a mente da gente com várias possibilidades de como trabalhar em sala de aula. (Narizinho, 2023).

Riquíssima a ideia pra gente para não só jogar o livro, mandar ler e levar pra casa, pra gente é sempre uma aprendizagem a mais. (Cinderela, 2023).

Identificamos a satisfação dos professores em suas participações e, principalmente, na articulação em fazer a relação do que está posto como prática cotidiana e as possíveis mudanças articuladas com as provocações e aprendizagens às quais foram submetidos. Entende-se esse processo do protagonismo coletivo dos professores como Imbernón (2011) pontua que, quando acontece a partir da revisão e da formação coletiva, se faz com mais propriedade, pois não seria salutar acontecer isoladamente, uma vez que caracterizaria apenas como experiência pessoal. No entanto, o autor preconiza que quando mudanças acontecem no coletivo produzem mais efeito.

Figura 19- 3º Encontro Formativo



Fonte: Produção da pesquisadora, 2023.

Encerramos esse processo dos Encontros Formativos conscientes que no contexto investigado, a exemplo do que acontece em outras regiões do Brasil, a educação no que concerne a questões voltadas ao letramento literário, carece ainda de grandes investimentos e, criação de uma política pública educacional específica para esse fim. Pois somente normatizando tais processos poderemos assegurar a equidade, nesse aspecto, aos nossos alunos para uma formação de leitores profícuos. Encontramos profissionais dispostos a promover sim, um maior envolvimento dos nossos alunos no que concerne à formação de leitores. Todos trazem uma consciência dessa necessidade e o quanto essa habilidade é salutar em todos os aspectos da vida individual e em sociedade. E tal aspecto com certeza é importantíssimo.

Como produto final, apresentamos um material teórico/metodológico, fruto das observações nas discussões e devolutivas das professoras ao longo da pesquisa. Trata-se de um Fichário Pedagógico Literário que não tem a pretensão de ser um manual para formação do leitor na escola, mas foi organizado no intuito de promover aos alunos a possibilidade de uma interação prazerosa, oportunizando uma construção de saberes na perspectiva do letramento literário através do protagonismo destes, na fruição de uma literatura infantil, na identificação, construção e desconstrução do ser na interação social.

Sendo assim, disponibilizamos o link de acesso:
https://drive.google.com/file/d/1eJ4eHsI2_Xy1PnOIW1tK2ttBknmoSGzG/view?usp=sharing
para o fichário pedagógico elaborado.

Na sequência, traremos nossas considerações finais sobre todo o processo estabelecido ao longo da pesquisa.

6 UM FINAL QUE VISLUMBRA NOVOS COMEÇOS

*D*ona Sofia e como aquela senhora havia mudado aos poucos a vida da pequena cidade, sem ninguém perceber. Um por um, todos foram tomando consciência do grande presente que haviam recebido.

André Neves - A Caligrafia de Dona Sofia



Mensurar essa experiência enquanto professora e pesquisadora é algo impossível, devido à riqueza de tantas vivências e aprendizados. E essa impossibilidade não se dá somente pelos dados obtidos responderem a todas as proposituras iniciais da pesquisa, mas, sobretudo, pela interação, pelos vínculos pactuados e pelas reflexões significativas que foram estabelecidas durante todo o processo.

Fazendo um comparativo entre o resultado da iniciativa de D. Sofia em espalhar poesia aos moradores da cidade, que de uma forma implícita derivava mudanças de consciência da valiosa contribuição literária que realizava em suas vidas, e as interações contempladas no projeto em todos os processos propostos, somos gratos pela interação, os depoimentos e as possíveis mudanças de paradigmas advindas das discussões e leituras. Perceber a proposta não como um fim de propósito, mas como um semear de reflexões e caminhar nas perspectivas de construções de novas práticas pedagógicas.

Isso porque todas as discussões foram relevantes para suscitar conceitos adormecidos e até desconhecidos pelos professores participantes e que contribuíram para a formação nos aspectos abordados como: leitura, letramentos, letramento literário e formação de leitor. Esses temas nos conduziram durante esse estudo e preconizaram a ideia central da pesquisa que responda à questão: “Até que ponto as experiências com a leitura de literatura dos professores da Educação Básica (anos iniciais) contribuem em sua prática para formar leitores na escola?”

Na busca de atingir o objetivo proposto, elencamos os objetivos específicos (i) Conhecer as memórias formativas dos professores acerca da leitura de literatura, relacionando-as às práticas de leitura no ambiente escolar para o desenvolvimento do letramento literário; (ii) Desenvolver três Encontros Formativos com temas específicos; (iii) Elaborar um Fichário Pedagógico Literário com propostas de sequências básicas do letramento literário com

orientações didáticos metodológicos para aplicação com os alunos dos anos iniciais, no intuito de sistematizar um trabalho voltado à formação de leitores.

Para tanto, estabelecemos procedimentos para coleta de dados que subsidiaram os resultados, como: aplicação do questionário, sendo que as devolutivas respaldaram as propostas de elaboração dos encontros formativos a partir das carências formativas verificadas nas análises das devolutivas dos professores envolvidos na pesquisa e, por fim, como produto final tivemos a construção de um fichário pedagógico que foi entregue aos envolvidos na pesquisa.

No processo exploratório de pesquisas já desenvolvidas sob a égide dessa temática, verificamos a sua relevância por tratar-se de um trabalho acadêmico que apresentou efetivamente um instrumento pedagógico voltado para o aluno, porém os professores farão a aplicabilidade com embasamento teórico necessário, fato importante para efetivação do processo de formação de leitores. Agentes envolvidos nesse processo, nos quais em suas especificidades carecem de atenção, sendo isso contemplados ao longo da pesquisa.

Portanto, produzimos uma proposta formativa para o professor e um produto pedagógico voltado para a aplicação ao alunado, instrumento necessário diante das carências pedagógicas verificadas. Tivemos, portanto, uma intervenção com uma abrangência que presume a mudança coletiva de práticas de um colegiado de professores e a aplicabilidade com consciência para os alunos no intuito da formação de leitor sob a perspectiva do letramento literário.

Na propositura da pesquisa-ação, desenvolvemos três encontros formativos, que aconteceram à luz de textos literários e teóricos que possibilitaram profundos questionamentos e reencontros com práticas de leitura que foram construídas processualmente no decorrer dos encontros e que possibilitaram a análise dos dados e a confirmação da necessidade da propositura inicial da pesquisa apresentada no capítulo destinado a esse fim.

No processo colaborativo dos professores, constatamos as necessidades a partir de situações reais de práticas implementadas em sala de aula relatadas por elas, bem como do próprio professor enquanto leitor e mediador de leitura, ou seja, a proposta de intervenção vem ao encontro das carências teórico-metodológicas dos envolvidos, contribuindo, assim, significativamente para sua prática docente, também sujeito leitor, encaminhando possibilidades para a extinção, em partes, das lacunas presentes em sua formação pessoal e profissional para o letramento literário.

Vale salientar que os encontros registraram uma participação efetiva de todas as envolvidas, o que nos leva a constatar que os temas e as metodologias empregadas estavam alinhadas às expectativas dos participantes. Podemos constatar, também, as carências

formativas que nos envolvem, sempre, até por sermos seres inacabados, e a imensidão de possibilidades que a literatura nos apresenta, deixando-nos sempre com essa sensação de incompletude, o que poderá ser até um aspecto instigante para buscarmos sempre leituras que possam alimentar essa carência.

Os encontros aconteceram todos de forma presencial, o que possibilitou uma maior interação e volume nas trocas de experiências, opiniões e relatos. Durante esses momentos pudemos registrar a inquietação das professoras diante de situações pedagógicas equivocadas, porém corriqueiras e tidas como normais em um cenário educacional que mais afasta o aluno/professor das leituras literárias do que aproxima.

Perceber as reflexões que constataram que o objetivo do estudo da literatura na escola é a promoção de leitores, cumpre o propósito da investigação, pois reitera o quão carente nossos professores e, conseqüentemente alunos, são de uma formação literária robusta e eficaz. E isso nos leva a acreditar em resultados significativos com a proposta da pesquisa, na qual contemplamos os envolvidos nesse processo na construção de saberes: O professor na sua condição de mediador na formação literária e, o aluno presente nesse contexto de aprendizagem.

Por fim, acrescentamos o produto final da pesquisa, um guia teórico/prático que trata de um *fichário pedagógico literário* que contribuirá significativamente para as práticas de leitura na formação do leitor literário, no intuito de fomentar a formação do leitor na escola, tendo como embasamento teórico a proposta da sequência básica de Rildo Cosson (2007), aplicável em turmas dos anos iniciais, pois permite a flexibilização do professor diante da realidade etária da turma e nível de escolaridade.

Com a plena consciência de que muitos caminhos temos a trilhar no ideal de formar leitores, chegamos até onde nos foi proposto. Contudo, vamos seguir na certeza de que o que falta muitas vezes ao professor é uma orientação assertiva e sistematizada que uma vez adquiridas, culminará em aquisição de habilidades e competências necessárias consolidadas por parte dos alunos. Percebemos a receptividade, a autocrítica e a vontade de acertar em seus propósitos que os profissionais em educação dispõem e essas impressões nos animam para reavivar a certeza de que os percursos formativos falhos das professoras têm no fomento de boas formações a viabilização para atingir o propósito de formar leitores na escola.

Desejamos que esse estudo contribua para reflexões futuras e direcione professores e alunos a sentirem a vontade de desvendar a imensidão desse universo tão complexo, mas ao mesmo tempo acessível, que é a leitura literária.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. G. B. *et al.* **Pedagogia social, neurociência e leitura:** contribuições ao desenvolvimento humano das pessoas em contextos diversos (Projeto de Extensão). Universidade Federal de Campina Grande, 2022.
- AMARILHA, Marly (Org). **Educação e Leitura:** redes de sentido. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- AQUINO, J. L. **Ensino em eventos de letramento.** 2019. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 7 maio 2023.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso - Leitura e formação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Participação. *In:* BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 99-114, 2003.
- CAMARGO, C. C.O de; OLIVEIRA, G. S. de; BATISTA, H. F. F. Breves considerações teóricas sobre a pesquisa-ação. **Revista Prisma.** Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 140-153, 2021.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> Acesso em: 13 maio 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Acervo digital da UNESP. Disponível em:
https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR Acesso em: 23 out. 2022.

COSSON, Rildo. **Paradigmas no ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2021.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, V. L. B. de. Memórias de leitura e Educação Infantil. *In*: SOUZA, R. J. (org). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, p. 50-59, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília - DF: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia.** Ribeirão Preto. SP, vol. 12, n. 24, p. 149 - 161, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, 40).

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” letramento? – Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC Campinas: CEFEL/ UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa (Org. e apresentação). **A importância do ato de ler Paulo Freire.** São Paulo: Moderna, 2003.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 107-131, 1988.

LIMA, A.; CASTELLI JR., R. **INAF Brasil 2018: Resultados preliminares.** Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro Ação Social do Ibope, 2018. Disponível em:
<https://www.google.com/search?q=LIMA%2C+A.%3B+Jr%2C+R.+C.+INAF+Brasil+2018%3A+resultados+preliminares.+A%3%A7%C3%A3o+Educativa%3B+Instituto+Paulo+Montenegro>. Acesso em: 8 jun. 2023

MANGUEL, Alberto. **Leitor como metáfora**. 3. ed. São Paulo: SESC, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

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

QUEIROS, E. C. M. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: as vozes dos graduandos**. 2019, 304 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RUBEM, Alves. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID Neto, J. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento

Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

YUNES, Eliana Lúcia Madureira. Um ensaio para pensar a leitura. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 14, n. 23, p. 5-18, jan./jul.2013. Disponível em:
<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/index>. Acesso: 19 nov. 2022.

ZILBERMAN, R.; ROSING T. M.K (org). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Ed. Global, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Literatura na escola: da formação de professores leitor à formação de estudantes leitores”. Sob a responsabilidade de Célia Regina Costa e orientada pela professora Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros, seguindo as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes procedimentos: responderá inicialmente um questionário via *google* formulário que será enviado *on-line*, na sequência participará de três encontros presenciais em atividades em grupo focal, e por fim participará de três encontros formativos sobre a temática trabalhada. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: a) Analisar os diálogos e experiências de professores dos Anos Iniciais com a leitura de literatura para atuar na formação de leitores na escola; e como objetivos específicos: a) Conhecer as memórias formativas dos professores acerca da leitura de literatura; b) Relacionar as práticas de leitura no ambiente escolar para o desenvolvimento do letramento literário; c) Desenvolver encontros formativos com temas específicos que contemplem as demandas encontradas ao longo das escutas e das observações. Aqui propomos um trabalho com a proposta dos encontros formativos quinzenais na perspectiva de desenvolver abordagens e acepções que subsidiem o aprimoramento das suas concepções e práticas sobre o letramento literário, tanto na sua formação pessoal, quanto profissional.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de exposição dos textos produzidos pelo(a) participante e de imagens da realização das atividades, durante o percurso de desenvolvimento do projeto. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, em que não será preciso colocar o nome do/a professor/a em nenhum registro escrito; quanto às imagens/fotografias das atividades, será

mantido o respeito e a ética ao participante, visto que não será divulgado imagem que exponha negativamente o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para participar das atividades e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em nuvem *on-line*, guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora **Célia Regina Costa**, no endereço: rua Josias Gomes da Silveira, nº 27. Bairro Pio X. CEP: 589000-000, Cajazeiras/ PB.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Célia Regina Costa.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cajazeiras/PB _____/_____/_____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do/a participante

Célia Regina Costa (pesquisadora) - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n, bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau do Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560.

Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiros (Orientadora da Pesquisa) - Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n, bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau do Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO- PERFIL DOS PROFESSORES

Pesquisa de mestrado intitulada **Literatura na escola: da formação de professores à formação de estudantes leitores.**

Pesquisadora: Mestranda Célia Regina Costa

Orientadora: Profa. Emanuela Carla Medeiros de Queiros

I PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- ❖ Nome completo: _____
- ❖ Escolha um nome fictício de personagens dos clássicos infantis

- ❖ Idade: _____
- ❖ Sexo: () Feminino () Masculino
- ❖ Casado: () Sim () Não
- ❖ Tem filhos: () Sim () Não

II PARTE – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- ❖ Habilitação em nível médio (magistério): () sim () não
Instituição: _____ Ano: _____
- ❖ Graduação: () sim () não
Qual o curso: _____
Instituição: _____ Ano: _____
- ❖ Pós-graduação: () sim () não
Qual o curso: _____
Instituição: _____ Ano: _____
- ❖ Qual ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) você atua?
1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano ()
- ❖ Vínculo empregatício: () estatutário () contratado
- ❖ Quantos anos de experiência na docência? _____

III PARTE – EXPERIÊNCIAS LEITORAS

- 1- Você se julga um leitor/a de literatura? () sim () não
Justifique sua resposta.
-

2- Como você avalia o processo de formação leitora ao longo da vida escolar?

3- Sua formação acadêmica contribuiu na sua formação literária? Justifique.

4- A formação continuada oferecida em serviço contribui para a efetivação de práticas de leitura literária na escola? Justifique.

5- Cite uma experiência sua com a leitura literária em sala de aula e conte suas impressões acerca da repercussão desta na formação de leitores.
