



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DE SANTANA DA LUZ ALVES

**LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONCEPÇÕES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CATU-BA**

Feira de Santana
2022

FERNANDA DE SANTANA DA LUZ ALVES

**LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONCEPÇÕES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CATU-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Feira de Santana
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DE SANTANA DA LUZ ALVES

“LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CATU/BA” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 20 de maio de 2022.

Prof/a. Dr/a. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Risonete Lima de Almeida
Primeiro/a Examinador/a - UNEB

Prof/a. Dr/a. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

A 477L Alves, Fernanda de Santana da Luz
Letramento literário nos anos iniciais no ensino fundamental:
concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas
municipais de Catu-BA / Fernanda de Santana da Luz Alves. –,2022.
135 p.: il.

Orientadora: Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas
Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação , 2022.

1. Letramento literário - Escolas públicas - Catu (BA). 2. Formação
do leitor. 3. Escolarização da leitura literária.. I. Vilas Boas, Fabíola
Silva de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU: 372.41:82(814.22)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer tudo que se recebe de bom na vida. A concretização deste trabalho só foi possível graças à contribuição direta e indireta de diversas pessoas. Demonstro a minha gratidão a todas elas, mas agradeço especialmente àquelas que, em nenhum momento, soltaram minha mão;

Primeiramente, a Deus, por este sonho realizado, e por me revestir de força nos momentos mais difíceis em que pensei em desistir;

À minha família, pelo apoio e suporte em todos os momentos;

Ao meu companheiro, Ramon, pela compreensão e paciência em suportar as minhas ausências e pelo incentivo desde o primeiro momento desta caminhada;

À minha filha, Alice, por ser fonte inspiração para eu seguir em frente, mesmo nos momentos de dor;

À minha orientadora professora Dra. Fabíola Vilas Boas, pelo cuidado, compromisso e tempo dedicado; por todo encorajamento e respeito a mim, à minha família e à minha escrita e, principalmente, pelo olhar de compreensão, ao entender algumas ausências minhas durante a caminhada;

Às professoras Dras. Rita Breda e Risonete Lima, por aceitaram o convite para participar da minha banca, dando preciosas contribuições e sugestões durante o Exame de Qualificação;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que acrescentaram saberes importantes à minha formação;

Aos colegas do Mestrado em Educação, pela acolhida ao longo do curso;

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), pelos estudos e debates, que contribuíram significativamente para a minha formação;

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, pelas contribuições e reflexões, as quais favoreceram a concretização deste estudo;

Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram para a realização deste sonho.

Literatura é isso, um texto com face oculta, fundo falso, passagens secretas, um texto com tesouro escondido que cada leitor encontra em lugar diferente e que para cada leitor é outro.

(Marina Colasanti)

RESUMO

Este estudo tem por objeto as concepções, os processos de escolarização e as práticas pedagógicas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho com os textos literários e suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos de escolas públicas, situadas na cidade de Catu-Ba. Inquietações oriundas de diálogos com docentes do município a respeito de práticas pedagógicas com o texto literário e de dificuldades enfrentadas em sala de aula para o desenvolvimento do letramento literário e consequente formação leitora de crianças mobilizaram esta pesquisa, que lança um olhar sobre processos de escolarização do texto literário. O objetivo geral é compreender as implicações existentes entre os processos de escolarização da leitura literária implementados por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o letramento literário de alunos de três escolas públicas de Catu- Ba. Os fundamentos teóricos ancoram-se em dois eixos, a saber: *leitura e literatura*. Desses dois eixos teóricos, desdobram-se as seguintes categorias: *concepção de leitura e leitor* (FREIRE, 2011; PETIT, 2009; YUNES, 2002, 2009); *mediação de leitura* (PETIT, 2009; SANTOS; MARQUES NETO; ROSING, 2009); *formação do leitor* (SILVA E., 2009; YUNES, 2002); *concepção de literatura* (CÂNDIDO, 2011); *escolarização da leitura literária* (SOARES, 2003, 2011; MIGUEZ, 2003); *letramentos* (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008b); *letramento literário* (COSSON, 2014; PAULINO, 2004, 2010). De natureza qualitativa, no campo metodológico, o estudo pauta-se na abordagem colaborativa de pesquisa (IBIAPINA, 2016). Os dados foram produzidos em diálogo com as colaboradoras da investigação, a saber, quatro professoras de escolas municipais de Catu, através dos dispositivos entrevista semiestruturada e sessões reflexivas. A metodologia utilizada para a análise interpretativa dos dados ancora-se na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), a qual permite ao pesquisador construir significados a partir de inferências nos textos e nos contextos em que foram produzidos. Os resultados permitem compreender que há, em escolas do município, uma preocupação e um trabalho em andamento voltado para a formação do leitor literário, crítico e autônomo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Indicam, também, que ainda é fundamental estabelecer um processo de formação permanente com vistas à implementação de propostas pedagógicas pautadas nas diversas formas e modos de ler o texto literário, articulando-se o fazer às concepções de leitura, literatura e leitor que se intenciona formar.

Palavras-chave: Formação do leitor. Mediação. Escolarização da leitura literária. Letramento literário.

ABSTRACT

This work will deal with the conceptions of schooling processes and pedagogical practices of teachers from the beginner years of Elementary School and the working with literary texts and their implications for the development of literary literacy of students from public schools, located in the city of Catu-Ba. Concerns arising from dialogues with municipality teachers about pedagogical practices with literature and difficulties faced in the classroom for the development of literary literacy and consequently children's reading mobilized this research, which takes a look at the schooling processes of the literary text. The general objective is to understand the existing implications between the processes of schooling of literary reading implemented by teachers in the beginner years of Elementary School and the literary literacy of students from three public schools in Catu-Ba. The theoretical foundations are anchored in two axes, namely: reading and literature. From these two theoretical axes, the following categories unfold: conception of reading and reader (FREIRE, 2011; PETIT, 2009; YUNES, 2002, 2009); reading mediation (PETIT, 2009; SANTOS; MARQUES NETO; ROSING, 2009); reader formation (SILVA E., 2009; YUNES, 2002); conception of literature (C NDIDO, 2011); literary reading's schooling (SOARES, 2003, 2011; MIGUEZ, 2003); literacies (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008b); literary literacy (COSSON, 2014; PAULINO, 2004, 2010). Based on a qualitative nature, in the methodological field, the study is based on the collaborative research approach (IBIAPINA, 2016). The data were produced in dialogue with the research collaborators, namely, four teachers from municipal schools in Catu, through semi-structured interviews and reflective sessions. The methodology used for the interpretative analysis of the data is anchored in the Discursive Textual Analysis (DTA) (MORAES; GALIAZZI, 2016), which allows the researcher to construct meanings from inferences in the texts and in the contexts in which they were produced. The results allow us to understand that there is, in municipality schools, a concern and a work in progress aimed at the formation of the literary, critical, and autonomous reader in the context of the beginner years of Elementary School. They also indicate that it is still essential to establish a process of permanent education to implement pedagogical proposals based on the different forms and ways of reading literature and articulate what to do with the conceptions of reading, literature, and reader that it is intended to form.

Keywords: Reader formation. Mediation. Literary Reading Schooling. Literary Literacy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que dialogam com este estudo, publicados entre 2015 a 2020	34
Quadro 2 - Detalhando as ações desenvolvidas nas sessões reflexivas.....	46
Quadro 3 - Categorias <i>a priori</i> e unidades de análises	52
Quadro 4 - Categorias <i>a priori</i> e categorias emergentes da pesquisa.....	52
Quadro 5 - Categorias <i>a priori</i> e categorias finais de análise da pesquisa.	53
Quadro 6 - IDEB – Escolas públicas da Bahia- Anos Iniciais – Ensino Fundamental 2019...	65
Quadro 7 - IDEB – Escolas públicas de Catu- Anos Iniciais -Ensino Fundamental 2019	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
EDC	Escola Denise Carvalho
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Programa Nacional do Livro e Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tecnologia Digital
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 PERCURSO FORMATIVO: ENTRECruzamentos com a Pesquisa.....	11
1.1 O CAMINHAR PESSOAL E PROFISSIONAL: MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO.....	13
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	25
1.3 REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGOS COM A TEMÁTICA.....	32
2 O ENREDO DA PESQUISA: AS SETAS METODOLOGICAS DO CAMINHO	37
2.1 AS BASES QUE SUSTENTAM O PERCURSO	38
2.2 O CAMPO EMPÍRICO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	41
2.3 COMPOSIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS DISPOSITIVOS..	44
2.4 METODOLOGIA INTERPRETATIVA: IMERSÃO SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO	50
3 LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	55
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LITERATURA E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO LEITOR	56
3.1.1 Aspectos da formação leitora em Catu-Ba: um olhar sobre os índices externos de avaliação do município.....	63
3.2 MEDIAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	69
3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS.....	77
4 DIÁLOGO COM AS VOZES DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE SENTIDOS E SABERES CONSTRUIDOS NO CAMPO EMPIRICO.....	85
4.1 DIZERES DOCENTES SOBRE LEITURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS COLABORADORAS	86
4.2 ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E MEDIAÇÃO DOCENTE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOCENTES	96
4.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS QUE REPERCUTEM NA PRÁTICA.....	106
5 CAMINHOS PERCORRIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	124
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES	125
APÊNDICE C –SESSÕES REFLEXIVAS PARA PROFESSORES	129

1 PERCURSO FORMATIVO: ENTRECruzamentos com a Pesquisa

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar; [...]

(AZEVEDO, 2000, p. 41)

Leitura! Que universo tão vasto! Quando penso em descrevê-la, procuro a melhor linguagem e, nesse movimento inicial de organizar meu pensamento, escolho navegar pelos versos de Ricardo Azevedo que, no poema *Aula de leitura*, nos convida a descortinar as surpresas que a leitura pode proporcionar ao leitor. Concordo com o poeta quando ressalta que a leitura é muito mais do que decifrar palavras, conduzindo-nos a perceber a diversidade de leituras que podemos realizar cotidianamente. De imediato, recordo-me dos princípios de Paulo Freire (2011), para quem a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Ler é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 2011)

A leitura da qual discutimos neste estudo não se trata da decifração de palavras, mas da leitura de tudo que nos rodeia: acontecimentos, sensações, fenômenos naturais, preferências, emoções, ações e reações, a leitura do outro, a leitura do mundo.

Uma pílula diária de envolvimento com a leitura faz toda diferença na vida do ser humano. E a experiência com a leitura literária é ainda mais marcante, posto que a literatura tem o poder de nos humanizar, fazendo-nos compreender a complexidade de nossa própria existência. Segundo Candido (1989), a literatura se manifesta universalmente através do ser humano e, em todos os tempos, tem função e papel humanizador, porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações, tais como: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, tornando-nos mais compreensivos.

A literatura proporciona fruição, deleite, mas também é espaço de resistência e atua como um agente de participação nos movimentos e lutas sociais. Nesse sentido, Cândido (1989) defende o fato de que “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento,

pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual e por estas razões, a literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos” (CÂNDIDO, 1989, p. 122).

A discussão em torno da leitura literária na escola, do ensino de literatura e dos processos de escolarização do texto literário é um tema inesgotável, fator que tem suscitado estudos, problematizações e o interesse de muitos pesquisadores no âmbito educacional. Dentre as preocupações focalizadas, observam-se aquelas que objetivam trazer à tona debates e reflexões acerca das metodologias utilizadas em sala de aula, da recepção do texto literário, da interação autor-texto-leitor e do desenvolvimento do letramento literário para a constituição de sujeitos leitores.

Nessa perspectiva, buscando inserir-se no rol de pesquisas que focalizam o letramento literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e por entender a relevância da literatura para a formação do leitor, esta pesquisa tem por objeto o estudo de concepções, processos de escolarização e práticas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho com os textos literários e suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos da escola pública.

A escolarização é aqui entendida como o resultado da submissão de um determinado conhecimento ao ensino escolar, nesse caso, a literatura. A escola, ao se apropriar da literatura, transformando-a em saber escolarizado, escolariza-a, fato inevitável na visão de Soares (2011), porque é essência da escola pedagogizar os conhecimentos e práticas sociais. Entretanto, a escolarização da literatura pode caminhar para uma perspectiva negativa, a depender da maneira como a escola realiza a leitura literária nas práticas educativas.

Embora tenha circulado por algum tempo uma visão pejorativa do termo *escolarização*, compreendemos esse vocábulo como uma prática situada na mediação, em que a literatura não deve ser utilizada como uma tarefa escolar, mas, sim, como experiência estética que se manifesta no prazer de ler e descobrir o mundo através da literatura.

O conceito de escolarização literária utilizada, neste estudo, alinha-se à perspectiva aplicada por Soares (2011), que defende o trabalho com o texto literário direcionado para a percepção do uso estético da linguagem e para a compreensão da visão de mundo. A autora salienta ser inevitável a escolarização da literatura pela escola, já que “[...] é da essência da escola a instituição de saberes escolares que se constituem pela pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2011, p.47). E apresenta a escolarização como apropriação da literatura pela escola, sistematizando o saber. Nesse sentido, os processos de

escolarização se enquadram em uma ordenação de ações, procedimentos formalizados do ensino e tratamento peculiar dos saberes.

É importante ressaltar que a autora defende que a adequada escolarização norteará, de forma mais efetiva, as práticas de leitura que fazem sentido para o leitor. Não se trata de um trabalho de ensino da literatura, de sua história e suas características, mas sim de um mergulho na literatura, na leitura que vise à formação do leitor e o seu envolvimento prazeroso com o texto.

Nesta seção introdutória, apresento o objeto de investigação, não sem antes socializar o meu percurso formativo como leitora e docente, uma vez que é no interior desse percurso que ocorre o entrelaçamento com o meu objeto de pesquisa. A escolha desse tema atravessa a minha própria história e a minha formação acadêmica, que me fazem revisitar e lançar um olhar sobre a minha própria formação leitora. Além das minhas memórias de formação, apresento as inquietações que motivaram a realização da pesquisa e a questão de investigação, os objetivos a serem alcançados, o tema e o contexto investigado, além de apresentar, também, uma revisão da literatura, a fim de estabelecer um diálogo com os já ditos sobre a temática em questão. Por fim, o leitor toma conhecimento das seções que compõem a escrita dissertativa.

Neste exercício de rememorar o meu caminhar formativo e a minha formação leitora, farei uso da primeira pessoa do singular, pois entendo a relevância de narrar as minhas histórias, os meus percursos e o meu encontro com o objeto em questão, de modo mais implicado, dispensando a impessoalidade nesta narrativa científica.

1.1 O CAMINHAR PESSOAL E PROFISSIONAL: MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO

Ao rememorar as experiências que me formaram e continuam a formar a minha trajetória de vida, percebo que a docência e a leitura são temas com os quais sempre tive forte relação. Quando revivo os percursos de vida e formação, recordo memórias que carrego desde a infância, quando já sonhava em ser professora, fazendo desse sonho uma realidade, ao brincar de ensinar às minhas amigas ou ajudar aos meus primos com as atividades escolares. A leitura atravessava essas vivências de infância, quando, entre livros, eu ouvia, contava e lia histórias, contos de fadas, fábulas, poemas e outros gêneros literários. Ainda hoje me lembro de algumas primeiras leituras: imagens, palavras, frases, versos, estrofes, parágrafos e textos inteiros permeando meus pensamentos e habitando meu imaginário. Assim, muitas vezes me pego recitando em voz alta:

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol então se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 2002, p. 61)

Como esquecer de versos tão sonoros e ritmados, que me ensinaram que na vida é possível (e também é preciso) escolher? Que fazer escolhas é, de certa forma, aprender a lidar com perdas. Cecília me fez dialogar com meus dilemas e dúvidas de criança: brincar ou estudar? poupar ou gastar? correr ou ficar parada? E foi assim, em meio aos versos da poetisa, que compreendi, à minha maneira de criança, que estamos sempre fazendo escolhas, que constantemente precisamos nos posicionar diante de acontecimentos. Entendi que não podemos ter tudo e que viver é, portanto, optar por caminhos diferentes.

Os textos literários, quer sejam de ficção ou poesia, de acordo com Saraiva (2001), podem promover o encontro da criança com respostas para as suas inquietações, uma vez que, “[...] ao defrontar-se com textos de valor estético e cultural que traduzem o sentido da existência por engendrarem respostas a seus conflitos e emoções, a criança acrescenta um novo estímulo à sua vida” (SARAIVA, 2001, p. 82). Hoje, como professora, e também neste exercício de ativar as minhas memórias de formação, vejo o quão importante é a experiência da leitura literária para a formação das crianças.

Rememorar histórias pessoais e profissionais de leitura, passagens vividas é também escolher momentos a serem resgatados, refletidos, selecionar memórias marcantes, assim como fez o protagonista da história chamada *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, da escritora Mem

Fox (1994), que, ao tentar ajudar Dona Antônia a reencontrar as memórias perdidas, também, rememorou as suas experiências e a sua própria trajetória, ao selecionar memórias concretizadas através de objetos. Tal como Guilherme Augusto, também descobri que a memória é algo quente, que a gente lembra, é algo antigo que nos faz rir ou chorar, é algo que vale ouro.

O ato de rememorar aqui mencionado não está pautado em meras lembranças, mas, sim, intenciona ser uma atividade de resgate das memórias, conforme o ponto de vista de Gagnebin (1994), ao compreender que o ato de rememorar pode ser visto como um instrumento de transformação do presente. Neste sentido, trata-se da seleção de fatos e do reconhecimento da relevância da sua memória para o sujeito e o coletivo no qual está inserido e não simplesmente resgatar uma lembrança do passado para o presente. Ampliando a reflexão, Diehl (2002) apresenta a memória como atividade dinâmica, constituída de um saber capaz de formar tradições e caminhos, como canais de comunicação entre os espaços temporais.

Dessa maneira, resgato as memórias da minha caminhada como leitora e lembro que esta se iniciou na minha infância, com uma criança cheia de sonhos, sendo o maior deles aprender a ler as palavras. Assim como João, personagem da história *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, algumas coisas eu entendia: palavras como flores, meninas, objetos, imagens, entretanto, havia muito mais, havia os dizeres na frente das lojas, as placas de rua, os cartazes que eu precisava descobrir o significado. Tal como Joãozinho, eu me sentia inquieta, curiosa, desejosa de aprender o tanto de “coisa que há no mundo”:

João vivia espantado...
Que mudo mais engraçado!
Quanta coisa que há no mundo:
Há coisas que a gente entende...
E coisas que a gente não entende!

(ROCHA, 1998, p.4)

Não demorou muito e, aos seis anos de idade, iniciei as minhas atividades escolares em uma escolinha particular de bairro onde dei meus primeiros passos na leitura. Assim como o João, fui aprendendo que a interação das letras começava a fazer sentido, o que antes era desenho ia se descortinado diante dos meus olhos, e o que outrora era estranho se apresentava em todos os lugares, em casa, na rua, na caixa de sabão, na embalagem do biscoito. Ao realizar o tão almejado sonho, não me continha de tanta felicidade. Lia tudo que aparecia em minha frente: placas, embalagens, livros; enfim, a leitura para mim era algo transformador e fascinante. Assim eu “aprendi a ver” (ROCHA, 1998, p. 34).

Os inúmeros porquês diante daqueles variados textos que se apresentavam diante de mim eram já um primeiro ato de ler, uma forma de querer compreender o que acontecia no mundo ao meu redor e de que forma isso ocorria. Isso me faz pensar nos porquês produzidos por meus alunos diariamente. Sempre olho para esse movimento questionador como um desejo de ler, de conhecer, de aprender sobre o funcionamento do mundo.

Tornei-me uma menina leitora, que trazia nos olhos o brilho e a curiosidade pelas histórias que lia. Viajava por muitos lugares através da leitura, entendendo que ler era muito mais do que decodificar palavras, era estar em vários lugares, conquistando conhecimento e ampliando horizontes. A metáfora da leitura como uma viagem me faz recordar a figura do “leitor viajante”, do escritor argentino Alberto Manguel. Trata-se de uma metáfora relacionada à descoberta do mundo por meio do ato da leitura. Para o autor, “[...] o livro é um mundo através do qual podemos viajar porque o mundo é um livro que podemos ler.” (MANGUEL, 2017, p. 46).

Os livros-mundos que me constituíram leitora na infância tiveram esse poder de tornar-se fontes de conhecimento e companheiros de aventuras, fosse por afeição aos personagens, fosse pelo enredo das histórias. Dentre alguns, destaco: *O menino e o Tuim*, de Rubem Braga; *A menina açucarada*, de Ana Maria Bohrer; *Pinóquio*, de Carlo Collodi; *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen e *O mágico de Oz*, de Lyman Frank Baum.

Aos sete anos, a vida me apresentou uma perda imensurável, a partida eterna de meu pai, que nos deixou de forma trágica, abalando os alicerces de nossa família. Minha mãe foi uma guerreira, abraçou a família e nos fez entender que a vida era feita de obstáculos e que os fortes sempre aprendem com as mudanças. Semianalfabeta, oriunda da zona rural, ela nunca tivera a oportunidade de se dedicar aos estudos, mas extraiu dessa vivência uma força para garantir um destino diferente para os seus três filhos, incentivando-os para o caminho da leitura. E tal incentivo sempre vinha acompanhado da frase: “A única coisa que fica com o dono é o saber que ele tem”.

Minha mãe sempre acreditou no meu desejo de aprender e decidiu me inscrever para uma seleção de vagas para a Escola Denise Carvalho (EDC), instituição filantrópica bastante renomada na cidade de Catu, Bahia, onde resido. Passei na seleção, que era bastante concorrida, por ser uma escola assegurada pela Fundação José Carvalho, instituição privada que mantinha um ensino gratuito e de qualidade, ou seja, escolas com excelentes estruturas, recursos e profissionais qualificados.

Estudei na EDC durante 10 anos e, nessa instituição, estreitei laços com a leitura literária, vivenciando diversificadas práticas leitoras ao longo dos anos: experimentei as leituras

compartilhadas, participei de rodas de leitura, recontei clássicos da literatura infantil, dramatizei obras literárias, tive acesso a uma biblioteca com variado acervo literário. Considero que todas essas práticas me proporcionaram o prazer¹ e a fruição pela leitura. A biblioteca da escola era o meu ambiente preferido. Lá, tive a oportunidade de interagir com clássicos da literatura e, dentre eles, destaco *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, entre outras leituras que marcaram a minha trajetória e que carrego comigo até hoje.

Refletindo sobre essas memórias, reconheço que cada encontro com os livros e as pessoas foram me constituindo uma leitora, uma adolescente mais crítica, que almejava trilhar percursos mais longos em busca de conhecimentos. Tais reflexões me remetem às minhas ações hoje, às práticas relacionadas ao meu trabalho com o texto literário em sala de aula e às metodologias que utilizo e que me fazem questionar se as práticas de leitura literária que proponho aos meus alunos fazem sentido para eles. Acredito, no entanto, na ideia levantada por Gagnebin (1994), ao ressaltar a importância de que rememorar nos possibilita transformar o presente, refletir sobre nossas práticas atuais e formar novos caminhos.

Na busca por novos caminhos, cursei o Ensino Médio no Colégio Técnico da Fundação José Carvalho, instituição de muito prestígio que, embora tenha esse nome, não trabalha com ensino técnico. Esse colégio foi muito importante para a minha formação. Nele, tive professores que contribuíram para o desenvolvimento da jovem responsável, independente e cheia de ideais que me tornei. Ao revisitar esse momento da minha trajetória estudantil, lembro-me com alegria da professora Mônica, amante de obras literárias, em especial as de Machado de Assis. Em suas aulas, ela sempre realizava práticas em que podíamos relatar nossas experiências de vida, a partir da leitura. Essas partilhas literárias – rodas e relatos de leitura para os colegas de classe – nos possibilitavam criar vínculos com as obras e os autores que líamos.

Em especial, ressalto as rodas de leitura, momento em que o trabalho com o texto literário era conduzido em diferentes etapas, iniciando-se pela motivação dos alunos. No instante de predição, em que ocorria a ativação dos conhecimentos prévios, a professora Mônica explorava muito as relações de intertextualidade, propondo diálogos entre o texto lido com textos em outras linguagens, como por exemplo, uma música, um filme, uma imagem, para, em seguida, nos apresentar a obra literária e o autor.

¹Neste estudo, a ideia de prazer é utilizada na perspectiva de Zilberman (2009), quando a autora apresenta a leitura como ato espontâneo, prazer estético, de ver, ampliar conhecimento e descobrir o mundo através da literatura.

O momento da leitura era bastante esperado por nós, alunos que já estavam completamente envolvidos nas atividades leitoras. A professora nos convidava e, também, lia conosco, mobilizando-nos a interpretar o texto literário a partir de diálogos com outras obras. Dessa forma, era possível ativar outras experiências literárias, buscando os não ditos, lendo as entrelinhas do texto, as metáforas, e pensando nas analogias propostas pelo autor. Enfim, tais experiências contribuíram muito, na medida em que me aproximaram dos textos literários e me possibilitaram experimentar o prazer pela leitura.

O Colégio Técnico, além de me aproximar ainda mais do universo literário, também me encorajou a trilhar o ensino superior, a pensar em uma carreira profissional na docência, ao me oportunizar atividades de monitoria, grupos de estudo - práticas que me aproximaram do fazer docente. Assim foi que, ao concluir o Ensino Médio, escolhi ser professora.

Iniciei a minha vida acadêmica na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no curso de Licenciatura em Pedagogia, graduação voltada para a formação do profissional apto para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também o trabalho com gestão educacional, com foco na organização do trabalho pedagógico no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos educativos.

O percurso de formação inicial como pedagoga me favoreceu experiências formativas com professores comprometidos e experientes na área da educação, profissionais que me instigavam à reflexão, inspiravam-me a seguir a carreira docente e que contribuíram para a formação de uma profissional reflexiva, consciente do seu papel docente e atuante na sociedade. Entretanto, durante o processo, não vivenciei experiências que focalizassem a leitura literária como um eixo norteador do trabalho de um profissional que vai atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formando leitores. Senti falta, também, de investimentos no campo da formação do professor-leitor. Tais questões somente atravessaram o curso de maneira mais pontual, em algumas disciplinas.

O cenário acima descrito, infelizmente, não é uma realidade pouco vista nos cursos de formação docente, sendo vivenciada por muitos professores em formação inicial nos cursos de Pedagogia, formação que não parece ser satisfatória para a atuação de tais profissionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à preparação para o trabalho com o texto literário e a formação leitora. Tal situação pode ser facilmente entendida quando analisamos as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de muitas instituições de Ensino Superior no país.

Os conteúdos curriculares de muitos cursos de Pedagogia quase não apresentam disciplinas direcionadas à formação do professor-leitor ou que respaldem o trabalho com a literatura infantil em sala de aula, realidade constatada no meu relato, ao compartilhar a ausência de tais disciplinas no meu percurso acadêmico, realizado entre o período de 2006 a 2010.

Lançando um olhar para o contexto atual do curso de graduação em Pedagogia da UEFS, a situação pouco mudou em pouco mais de uma década, tendo em vista que a matriz curricular do curso, atualmente, apresenta uma disciplina obrigatória nomeada *Literatura infantil e juvenil*, ativada em 2019, e direcionada para alunos do 5º semestre; além de duas optativas: *Formação de contadores de histórias: conta comigo!* e *Literatura infanto-juvenil*. A inclusão de disciplinas no currículo voltadas à formação do professor e pedagogo para o trabalho com a literatura tem relação com a seguinte indagação: “quem forma o professor-leitor?” (MARIA, 2016, p. 150). Com essa questão, Luzia de Maria (2016) enfatiza a necessidade da existência de disciplinas de literatura e literatura infantil, em pelo menos dois semestres cada uma, no curso de Pedagogia, a fim de oferecer aos alunos uma imersão no mundo da literatura e uma bagagem de leitura, no sentido de que esses futuros professores, na condição de leitores, possam seduzir seus alunos com saberes diversos.

É importante ressaltar, conforme defende Silva E. (2009), que as práticas pedagógicas de leitura e a formação do professor-leitor deveriam ser enfatizadas como eixo central em qualquer licenciatura, e não apenas em situações específicas nos cursos de formação docente. Somente no Estágio Supervisionado na Educação Infantil as práticas propostas me motivaram a pensar em possibilidades de entrelaçar o meu caminhar pela docência, com foco na formação do leitor e na minha própria formação como professora leitora.

Nesse espaço-tempo do estágio supervisionado, tão importante para o desenvolvimento das bases para a construção da profissão docente, participei nas escolas-campo de diversas práticas pedagógicas de leitura literária propostas pelas professoras regentes. Dentre várias, recordo as rodas de leitura com histórias infantis e diversos livros de literatura infantil. A roda de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma prática pedagógica direcionada a momentos de leitura em grupo, que envolve atividades de motivação para o ato de ler, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e a conversa em roda sobre o texto lido, na qual todas as interpretações precisam ser escutadas, estimuladas. Essa metodologia é bastante utilizada quando se inicia a formação leitora de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover o letramento literário. Dela,

pode emergir a figura do professor como mediador para o estímulo da leitura compartilhada, na qual ele lê para ou com os demais participantes da roda.

Observar o empenho das professoras regentes naquelas atividades fomentou em mim a ideia de que um projeto de formação do leitor pode e precisa passar pela leitura literária e que esse investimento precisa ser feito desde os anos iniciais, com muito fundamento teórico e metodológico por parte do professor. Trata-se de um processo, portanto, um ato contínuo que prevê movimento e que não se encerra. Nesse sentido, o letramento literário de uma criança começa desde as canções de ninar, passando por cada livro lido, filme assistido etc. Além de processo, o letramento literário é também apropriação, o que implica dizer que o sujeito que aprende precisa tomar para si o objeto de leitura, torná-lo seu e reinterpretá-lo, construir novos sentidos.

Essa compreensão foi se ampliando a ponto de, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defender um estudo intitulado *A literatura infantil no cotidiano da educação infantil: um olhar sobre a prática docente*, sob a orientação da professora Raphaela Dany, que me permitiu lançar olhares, como se vê pelo título, para questões ligadas à formação do professor, à sua prática, à sua mediação em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura literária. Pensar sobre a maneira como o professor pode desenvolver a competência leitora através da leitura literária é, portanto, uma questão que me acompanha há um tempo.

Caminhei, percorri muitas trilhas: a estudantil, a acadêmica, e continuei a caminhar, ampliando conhecimentos, ultrapassando obstáculos, retirando pedras ou descobrindo que algumas pedras no caminho eram ovos que me conduziriam para novos horizontes. E, assim, segui, como versa Ana Maria Machado (2004), na obra *Abrindo caminho*, entendendo que:

No meio do meu caminho
tem coisas de que não gosto.
Cerca, muro, grade tem.
No meio do seu aposto,
Tem muita pedra também.
Pedra? Ou ovo?
Fim do caminho?
Ou caminho novo?

(MACHADO, 2004, p.27)

Concluída a graduação, comecei a trilhar um novo caminho: o da profissão docente, em 2011. A minha primeira experiência na docência foi no Colégio Ágappe, renomada escola particular do município de Catu -Ba. Os primeiros anos da docência são muito difíceis e me vislumbrar como professora responsável por organizar o processo educativo de uma turma foi

muito desafiador. Nesse sentido, avizinho-me do entendimento de Tardif (2012), que aponta o início de carreira o momento de adentrar o espaço escolar na condição de docente iniciante como “[...] período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2012, p.84). Segundo o autor, a atividade docente é complexa e os professores, ao se adentrarem nesse contexto, precisam estar cientes de que o ensino é uma atividade baseada nas interações humanas (entre eles e seus alunos).

Outro aspecto relevante relacionado à profissão docente diz respeito à profissionalidade, defendida por Nóvoa (2009), que considera que os conhecimentos, tanto do âmbito pessoal, quanto profissional, auxiliam na construção da identidade dos professores. Profissionalidade constituída por saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, os quais os professores vão adquirindo ao longo da profissão. No contexto escolar, os aspectos profissionais relacionam-se com os pessoais e é no diálogo com os pares, na interação com os alunos, que os sujeitos aprendem a profissão. Para esse autor, é preciso “[...] estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação e momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 39).

E assim como diz Miguez (2003, p.13), “[...] de risco em risco, fui desenhando meu futuro, sem saber ao certo quem era a professora, quem era eu, pois cada vez mais nos confundíamos”. Comecei a ensinar em uma turma da Educação Infantil e já na minha primeira vivência como docente, busquei me situar, organizar a minha prática e iniciar os primeiros passos para a construção de minha identidade profissional, mesmo diante de cobranças exaustivas por parte dos pais e da escola em torno do trabalho com projetos isolados sobre datas comemorativas e de um ensino conteudista, que priorizava a transmissão de informações por parte do professor, para que os alunos conhecessem, ainda que não estabelecessem sentidos para estes.

O Colégio Ágape não possuía biblioteca e nem um acervo literário variado, mas, mesmo assim, comecei a dar os primeiros passos, iniciando um trabalho mais voltado para a literatura infantil, através da leitura deleite, compreendida pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como importante estratégia formativa, uma prática que se constitui uma opção didática produtiva nas salas de aula.

Tomava por base, nessa época, a ideia de que “[...] a leitura deleite consiste em ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes” (BRASIL, 2012, p. 29). À vista

disso, buscava proporcionar aos meus alunos a experiência com a leitura, o gosto pela leitura, a imaginação e o contato com o texto literário, com o objetivo de aproximá-los da literatura, viabilizando construção de novos conhecimentos. Mesmo diante da escassez de acervo literário, fazia as escolhas das obras para a leitura deleite de livros de literatura infantil que eu tinha no meu acervo pessoal e de livros que pegava emprestado da biblioteca de outra escola. Semanalmente, apresentava algumas obras para os alunos e, conjuntamente, escolhíamos o livro que seria lido.

Ainda no primeiro ano de profissão, fui selecionada para ensinar na Escola Denise Carvalho, onde havia estudado o período do Ensino Fundamental. Voltar para aquela escola foi maravilhoso. E retornar na condição de docente foi a realização do sonho de retribuir todo o ensino gratuito de qualidade que obtive durante anos, assim como de fazer a diferença na vida de muitas crianças carentes, contribuindo para a construção de conhecimento e o desenvolvimento educativo delas.

Em 2017, fui aprovada no concurso municipal de Catu para ser professora da rede e passei a trabalhar apenas na Escola Municipal Nair Alves da Silva, instituição na qual atuo até hoje. Nessa caminhada de dez anos de experiência em sala de aula, movida sempre pelo desejo e pela busca constante por formação, reflexão e aperfeiçoamento da minha prática, sinto-me mais confiante e com uma postura mais autônoma no meu fazer docente, o que me remete às ideias de Freire (2013), ao defender a necessidade de o professor insistir no seu processo de aprendizagem, refletir que ensinar não é transferir conhecimento, mas pensar de forma constante sobre a necessidade de a educação ser uma observação permanente, com fins de reavaliação de atitudes.

Tomada pelo fascínio da leitura e compartilhando as ideias defendidas por Zilberman (2009), que traz o professor leitor como ser primordial para apresentar aos alunos a aventura da leitura, passei a investir na minha própria formação leitora e a proporcionar aos alunos maior contato com obras literárias, através da leitura deleite, rodas de leitura, leitura coletiva, individual, compartilhada, e também através do diálogo e da partilha das experiências literárias vivenciadas pelos alunos. Comecei a investir em práticas voltadas para o letramento literário e a formação leitora dos meus alunos, através de projetos de leitura, momentos de contação de história, rodinhas de leitura - atividades sempre pautadas na importância da leitura na vida do ser humano, no sentido de favorecer acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de uma postura crítica.

É importante ressaltar que a escola não dispunha de uma biblioteca, mas tinha uma sala na secretaria com muitos livros de literatura infantil disponibilizados pelo MEC e também os

cantinhos de leitura em cada sala de aula. Além das leituras realizadas em sala, os alunos podiam usar como espaço para a leitura o pátio da escola e a área verde externa, também destinada aos momentos de recreação e lanche.

Dentre os inúmeros desafios vivenciados na Escola Municipal Nair Alves da Silva, destaco o início com uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, composta por 20 alunos, cujas incumbências direcionadas para mim pela diretora em relação à turma foi desenvolver a leitura e a escrita, construindo com eles os conhecimentos próprios para aquela fase de ensino. Acolhi todas as minhas atribuições, assumindo o compromisso de mediar o processo de formação leitora e construção de conhecimento.

Minhas vivências na Escola Municipal Nair Alves da Silva me proporcionaram desenvolvimento e crescimento profissional, na medida em que me impulsionaram à reflexão da minha ação docente e entendimento da necessidade de busca por formação permanente, que me auxiliasse a pensar em estratégias para formar alunos oriundos de bairros periféricos, em pleno estado de vulnerabilidade social, com muitas dificuldades de aprendizagem e pouco ou nenhum contato com a leitura e a literatura.

Esta é uma realidade que não se restringe apenas à minha escola, mas a inúmeras escolas do país, cujos alunos vivem na extrema pobreza, sem acesso a livros e com a forte presença do analfabetismo no seio familiar, situação que me remete à necessidade de reafirmar, em primeiro lugar, os discursos acerca da necessidade de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao livro e à leitura, ainda que as políticas públicas não sejam objeto deste estudo. E em segundo lugar, tal realidade me faz enfatizar a importância do meu objeto para a construção de uma sociedade letrada, partindo da necessidade de pesquisas e estudos que focalizem a ação docente em relação às práticas de escolarização, ao trabalho com a literatura, ao desenvolvimento do letramento literário como estratégia para a formação de sujeitos leitores.

Durante esses anos na escola, vejo, ao recordar, que comecei o trabalho com a leitura literária de forma bem tímida. Não foi fácil estabelecer novas práticas, as quais se afastassem do processo de letramento autônomo e se aproximassem mais do processo de letramento ideológico (STREET, 2014); nem tampouco envolver os alunos em práticas que não faziam parte de suas rotinas. A escola não dispunha de um acervo variado, não tinha biblioteca, então, pesquisava e buscava fundamentos teóricos e alternativas metodológicas que direcionassem o meu trabalho com o texto literário.

Ainda assim, venho buscando na escola, durante esses anos, propor atividades que considerem as diversas funções sociais da leitura na vida social dos alunos e valorizem o prazer, a fruição, a ampliação de saberes e o contato com diversos textos literários. Sem dúvida, dentre

as vivências marcantes que venho colecionando nesta escola, destaco o trabalho que realizei com uma turma de 2º ano. Nesse tempo em que estivemos juntos, criamos uma prática de leitura diária na escola e que repercutiu em casa. Acompanhei meus alunos crescendo e, com eles, crescia também o desejo de ler e escrever. Juntos, escrevemos o livro infantil intitulado *O gato Zezinho e o cachorro Pimpão*, que foi disponibilizado, posteriormente, para toda a escola. Por conta dessa experiência, fui instigada a fazer um outro projeto intitulado *Clube do leitor*. O clube do leitor se constituía na reunião de alunos, professores e outros funcionários da escola que, semanalmente, combinavam em fazer a leitura de um livro escolhido pelo grupo. Após a roda de leitura, abria-se espaço para o diálogo sobre o texto lido.

O *Clube do leitor* como espaço de formação de leitores tinha como objetivos: desenvolver práticas de leitura com foco na formação do leitor; ampliar o repertório literário dos alunos, conhecer e dialogar sobre autores que escrevem literatura infantil e garantir a todos o direito e o respeito à fala.

Lançando um olhar sobre o meu percurso como mediadora de leitura, entendo que, para alcançar o objetivo de formar leitores críticos e autônomos, preciso refletir sobre o meu fazer pedagógico, continuamente, ser uma professora reflexiva e crítica, buscando construir os conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática e a interação com os alunos. Tal entendimento me remete à ideia de Nóvoa (1991), que defende a emancipação do professor como alguém que deve decidir e encontrar satisfação na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. O autor ressalta que a formação deve possibilitar uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação participada.

Concordo que seja necessário que o professor esteja em constante busca pelo desenvolvimento e constituição de sua identidade profissional, ampliação do conhecimento através do diálogo e reflexão teórico-prática, como enfatiza Schön (2000), ao defender a ideia que o desenvolvimento do conhecimento profissional se baseia em noções, como a de pesquisa e experimentação na prática.

Escolhi não o fim, mas o caminho novo. E imbuída por esse desejo de pesquisar e refletir sobre a prática é que chego aqui e agora: na formação em exercício, através do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana. Não chego ao fim do caminho. E qualquer caminho não me serve, pois tenho a certeza do rumo que quero seguir. Assim como diz Lewis Carroll (2002), no livro *Alice no país das maravilhas*: caminhar é fácil, difícil é escolher o caminho.

Olhando para os caminhos trilhados até o momento e refletindo sobre essas memórias, percebo que fiz muito, entretanto, preciso fazer ainda mais. Chego movida pelas inquietações do trabalho com os textos literários em sala de aula, pelo compromisso com a formação de leitores em escolas públicas, principalmente, de alunos que vivem em contextos de exclusão social. Sobre o objeto de estudo desta pesquisa passo a falar na próxima subseção.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Ao iniciar a minha trajetória docente na Educação Básica, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme mencionei na subseção anterior, as inquietações sobre o processo de formação leitora ganharam centralidade na minha prática docente. Entendi que no contexto escolar, principalmente no segmento de ensino em que atuo, um dos fatores responsáveis pela construção das práticas significativas de leitura e do processo de formação do leitor estão intimamente relacionados às mediações do professor, à forma como ele propõe as suas atividades de ensino e aprendizagem. A este cabe ultrapassar a construção de habilidades de decodificação de símbolos e alfabetização e avançar rumo à criação de experiências que visem à produção de sentidos e à inserção do aluno em práticas (multi) letradas variadas. Entretanto, essa é uma caminhada repleta de desafios e que faz a mim e a outros pares com os quais trabalho nos perguntarmos com frequência: como devemos trabalhar a literatura em sala de aula, visando à motivação dos alunos e à sua formação leitora?

Os desafios são vários. Começo destacando um que se apresenta em minha prática e se relaciona com o objeto a que me proponho investigar numa perspectiva mais ampla: a do cenário nacional. Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro (2020), pesquisa de âmbito nacional, divulgada a cada quatro anos, que tem por objetivo avaliar, entre outras questões, o comportamento leitor do brasileiro, revelam que a prática de leitura não está totalmente consolidada entre os brasileiros. Fato que já se configura um desafio do professor em driblar esse distanciamento dos alunos em relação à leitura e, especificamente, ao texto literário. De acordo com a última edição da pesquisa, houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019. No entanto, a única faixa etária que apresentou aumento no número de leitores foi de 5 a 10 anos de idade, que passou de 67% (2015) para 71% (2019).

A pesquisa mostra que as crianças são as que leem mais livros de literatura, e com mais frequência, tendo como motivação o gosto pela leitura; porém, à medida que vão crescendo, essa motivação que gira em torno dos 48%, segundo a pesquisa, cai para 17%. Diante desse

cenário, surge uma indagação: se as crianças gostam de ler, por que à medida que vão crescendo tendem a se afastar do texto literário e da leitura?

Um dos motivos apontados pelos organizadores da pesquisa pode estar relacionado à mediação. O professor e as mães são classificados como os principais motivadores da prática da leitura. Quando falamos especificamente do gênero literatura, o professor desponta como maior responsável por incentivar o interesse dos alunos (52%).

Analisando os dados apontados na pesquisa, que apresenta a faixa etária de maior número leitores crianças de 5 a 10 anos, percebemos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental existe maior proximidade e envolvimento por parte dos alunos com o universo literário. No entanto, mesmo diante desse aumento, existem a dificuldade e os desafios vivenciados por professores em como trabalhar a literatura em sala de aula, visando à motivação do aluno e à sua formação leitora, assegurando que ele não se distancie do texto literário, continuando o seu percurso formativo como leitor, à medida que avance para outros segmentos de ensino.

O panorama das práticas de leitura e o desempenho escolar dos leitores no país também podem ser observados sob a ótica dos índices de desenvolvimento em leitura dos alunos da Educação Básica brasileira, levantados por avaliações institucionais, tais como: Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As políticas de avaliação, tanto nacionais quanto internacionais, trazem dados desanimadores, dando indícios das problemáticas pelas quais a Educação perpassa, ao apontar para o baixo nível de adequação da aprendizagem dos alunos em relação à compreensão leitora na educação básica brasileira. No âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB), por exemplo, o principal indicador de qualidade da educação brasileira medido a cada dois anos, embora tenha registrado um aumento do índice de 5,8 (2017) para 5,9 (2019) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, superando a meta nacional, ainda não atingiu o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apesar de representarem avaliações em larga escala, de um país enorme como o Brasil, cujas diferenças regionais, estaduais e municipais pesam muito, consideramos o impacto desses resultados no trabalho docente, configurando-se como um termômetro para refletir e repensar as práticas docentes relacionadas ao letramento em sala de aula.

Com vistas ao redirecionamento dos quadros apontados pelas avaliações externas, temos os documentos normativos institucionais. O mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui-se um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o documento afirma:

Os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.63)

Ao detalhar a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), a BNCC apresenta os campos de atuação, os quais apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar e a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Um deles é “[...] o campo artístico-literário, relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.” (BRASIL, 2017, p.96), sendo os principais gêneros desse campo “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros”. (BRASIL, 2017, p.96)

Prevê-se para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na BNCC, que o aluno desenvolva a habilidade (EF15LP15): “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.” (BRASIL, 2017, p. 97).

Para que essa e outras habilidades concernentes à leitura sejam efetivadas, torna-se necessária uma mudança no cenário educacional brasileiro, com vistas à melhoria na qualidade do ensino. Como bem afirma Libâneo (2008), a melhoria da qualidade de ensino depende de uma aproximação entre as políticas públicas, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica e o que acontece na realidade das escolas. Além disso, é preciso lançar um olhar às práticas pedagógicas de leitura literária, analisando-as criticamente e buscando compreender como tem sido as experiências leitoras no contexto escolar.

Pensando, agora, em relação ao processo de formação de leitores e ao trabalho com a literatura em sala de aula em um cenário mais específico, apontamos para desafios vivenciados

em algumas escolas municipais de Catu-Ba, que se constituem como *locus* deste estudo. Entre as dificuldades verbalizadas em momentos de diálogo e interação, os professores se queixam do fato de as escolas não disporem de uma biblioteca que possibilite aos alunos uma aproximação com livros literários de qualidade e variados. O acervo existente de obras literárias para ampliar os horizontes de leitura dos estudantes nas escolas do município é restrito e escasso. Romper com o distanciamento deles em relação ao texto literário não é simples, pois, desde que entram na escola, percebe-se, em muitos casos, que eles não tiveram vivência leitora no ambiente familiar e apresentar esse tipo de leitura na perspectiva de possibilitar o gosto pela leitura literária passa, então, a ser um desafio assumido unicamente pela escola e pelos professores.

Outro desafio dialoga com a ausência de um processo de formação inicial e continuada de professores, o qual apresente, como um eixo central, o trabalho pedagógico da leitura. A presença de estudos acerca da leitura e da literatura na formação dos pedagogos é ainda incipiente. Nesse sentido, é imprescindível introduzir esses eixos como forma de propiciar ao docente, desde a formação inicial, uma vivência teórica e prática sobre uma prática educativa, em que um dos princípios norteadores seja o compromisso com a formação de uma geração de leitores, sendo que ele próprio deve construir essa relação para a sua atuação como futuro mediador de leitura.

Para Barroco (2004), os professores devem ter formação específica para o ensino da leitura, pois só dessa forma conhecerão a importância do ato de ler e de como lecionar nesse sentido, redirecionando algumas das suas práticas. O professor comprometido e que busca formação contínua pode contribuir de forma mais efetiva para que o estímulo à leitura se desenvolva na escola. Confirmando essa ideia, Costa (2012) entende que, para que haja melhoria das competências leitoras dos estudantes, faz-se necessário que a formação inicial dos professores lhes propicie o conhecimento específico da sua área de atuação e o aprendizado das práticas de ensino.

É consenso que as práticas de leitura e o processo de formação do leitor também estão intimamente ligados à própria relação do docente com a leitura. De acordo com Vilas Boas (2020), é indispensável que o professor responsável por formar outros leitores seja ele próprio um leitor, que tenha uma rica bagagem de leitura. A autora afirma que os professores-leitores, pela simples revelação, na prática, de que a leitura ocupa um lugar de destaque em sua vida, poderão contribuir para a formação de outros leitores efetivos, críticos, sensíveis e autônomos.

Caminhando nesse mesmo sentido, Maria (2016) enfatiza ser absolutamente indispensável que o professor seja um bom leitor para formar leitores; porém, problematiza

uma importante questão: como alunos que chegam aos cursos de formação de professores sem nenhuma bagagem de leitura, que não tiveram em sua vida nenhuma imersão na leitura de encantamento e não se maravilharam com a literatura podem formar leitores? A autora ainda chama a atenção para o fato desses alunos carentes de leitura e futuros professores saírem dos cursos de graduação carregando seus diplomas, mas sem nenhuma formação leitora.

Nesse contexto, a ausência de um processo de formação inicial e continuada que focalize como um eixo central uma formação específica para o trabalho pedagógico da leitura passa a ser o grande desafio no exercício de formar leitores.

Sem pensar sobre essas questões na formação permanente, o professor pode acabar privilegiando atividades didatizantes, descontextualizadas, pouco variadas, com enfoque apenas no trabalho com o texto literário, com um fim em si mesmo. Contudo, como afirma Lajolo (2001), em obra clássica sobre a leitura literária na sala de aula, o texto não é um pretexto para nada, ou seja, o texto literário não pode ser pretexto para explicação de regras gramaticais, nem deve servir como pretexto para o preenchimento de fichas literárias. O ato de ler deve ser, antes de tudo, uma experiência.

É importante destacar que o ato de ler ao qual me refiro abarca uma perspectiva que vai muito além da compreensão do texto escrito. Refiro-me à leitura, conforme destaca Freire (2011), não como ato de decodificar palavras, de caminhar sobre as letras, mas como possibilidade de interpretar o mundo e através da ação interferir sobre ele. Leitura como prática de liberdade, que no contexto do mundo moderno seja pensada na perspectiva dos multiletramentos, enfatizada por Rojo (2012, p. 22), na contemporaneidade: “[...] em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastia, música)”. Com as mudanças provocadas pelo avanço das Tecnologias Digitais (TD), hoje falamos em textos orais e em textos multimodais, o que significa pensar a leitura em múltiplas semioses e também em diferentes modos de ler.

Desse modo, a formação do professor para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos está diretamente ligada aos modos de escolarização da leitura literária. A escolarização da leitura literária, segundo Soares (2011), é a apropriação pela escola da literatura, é quando a escola toma para si literatura e a escolariza. Para a autora, a escolarização é um processo de ordenação de ações, procedimentos formalizados do ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção de conteúdos, e esse processo é inevitável, sendo a essência da escola. Soares (2011) afirma que não há como evitar que a literatura, ao se tornar saber da escola, escolarize-se; nem há como negar ou criticar essa escolarização, pois isso seria negar a

própria escola. O que se precisa pensar é sobre a inadequada e errônea escolarização que se traduz na didatização dos textos literários.

Nesse sentido, práticas de trabalho com textos fragmentados, ênfase nos fragmentos vindos apenas dos livros didáticos, uso de textos apenas para estudo da língua, ensino da história da literatura, ausência de projetos que direcionem um trabalho coletivo com textos literários e ações individualizadas sem troca entre os pares são alguns exemplos ainda presentes nas práticas pedagógicas, que são discutidos entre pares nas reuniões pedagógicas da escola em que leciono. Inquieta-me o fato de que tais práticas podem ter relação com uma escolarização inadequada do texto literário na sala de aula e, conseqüentemente, com a formação de leitores.

Foi nesse contexto, e também partindo da escuta de relatos de colegas professoras do município de Catu acerca das dificuldades por elas também enfrentadas no trabalho pedagógico com os textos literários em sala de aula, que surgiu a questão de investigação que move este estudo: de que maneira os processos de escolarização da leitura literária inseridos em práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Catu-Ba podem contribuir para o letramento literário?

Para responder a essa questão, traçou-se como objetivo geral compreender as implicações existentes entre os processos de escolarização da leitura literária implementados por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o letramento literário de alunos de três escolas públicas de Catu-Ba. Constituem-se objetivos específicos: discutir os modelos pedagógicos de escolarização do texto literário, desenvolvidos por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; analisar concepções teórico-práticas de leitura, literatura, escolarização e letramento literário que emergem da prática pedagógica das professoras, com vistas à compreensão de possíveis implicações para a formação do leitor nesse segmento escolar e problematizar os modos como processos de escolarização do texto literário desenvolvidos em escolas de Catu-Ba podem contribuir para o letramento literário.

As bases teóricas utilizadas alicerçam dois eixos: *leitura e literatura*. Desses dois eixos teóricos centrais, desdobram-se as seguintes categorias: *concepção de leitura e leitor* (FREIRE, 2011; PETIT, 2009; YUNES, 2002, 2009); *mediação de leitura* (PETIT, 2009; SANTOS; MARQUES NETO; ROSING, 2009); *formação do leitor* (SILVA E., 2009; YUNES, 2002); *literatura* (CÂNDIDO, 2011); *escolarização da leitura literária* (SOARES, 2003, 2011; MIGUEZ, 2003); *letramentos* (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008b) *letramento literário* (COSSON, 2014; PAULINO, 2004, 2010).

Quanto aos aportes metodológicos, este estudo é de natureza qualitativa e utiliza a abordagem colaborativa de pesquisa. Para desenvolver esses pressupostos, pautamo-nos nos

estudos de Ludke e André (1986), Creswell (2010) e Lakatos e Marconi (2003), por entender que os estudos qualitativos no campo da Educação proporcionam maior abertura para adentrar a realidade de forma contextualizada, permitindo a construção de significados. Os fundamentos da pesquisa do tipo colaborativa baseiam-se nas contribuições de Ibiapiana (2016), para quem a pesquisa colaborativa constitui como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente.

Para desenvolver uma pesquisa colaborativa, é imprescindível que os colaboradores da pesquisa se envolvam no processo de reflexão sobre o aspecto discutido e analisado. Assim, é primordial que haja entre pesquisador e colaboradores um envolvimento que permita aos sujeitos da pesquisa explorar situações novas associadas à prática docente; compreender e produzir, a partir da reflexividade, teorias e posturas mais próximas dos anseios sociais da escola (IBIAPINA, 2008). Nesse contexto da pesquisa colaborativa, os colaboradores têm autonomia e espaço para discutir, refletir e produzir indagações sobre o objeto pesquisado. Nesse processo, o pesquisador deve respeitar o ponto de vista do professor sobre a sua prática e as reflexões produzidas a partir de suas ações.

Para a produção de dados junto às colaboradoras deste estudo – quatro professoras de escolas públicas municipais de Catu-Ba, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram utilizados os dispositivos entrevista semiestruturada (SIMIONATO & SOARES, 2014) e sessão reflexiva (IBIAPINA, 2008), posto que eles favorecem o conhecimento e a reflexão das experiências vividas pela pesquisadora e sujeitos. A interpretação dos dados foi realizada com base nas lentes teóricas da metodologia denominada Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016, p.134), que a definem como “[...] processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”.

Por conta da pandemia provocada pelo novo Coronavírus² e, em respeito às normas determinadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o distanciamento social, que ainda se impõem no cenário nacional, os dados empíricos foram produzidos através dos dispositivos acima citados; no entanto, em ambiente virtual, a partir da plataforma denominada *Google Meet*, já que esta é conhecida pelos docentes.

²A pandemia que se iniciou no Brasil no mês de março de 2020 trouxe grandes impactos para a população mundial e, de modo particular, para a área da Educação.

Para conclusão desta seção introdutória, apresento, na próxima subseção, um diálogo do meu objeto com estudos já realizados sobre a temática. Posteriormente, são apresentadas as próximas seções, cuja estrutura/organização está disposta de maneira descritiva.

Na segunda seção, intitulada *O enredo da pesquisa: as setas metodológicas do caminho*, são apresentadas as bases que sustentam o estudo, trilhas metodológicas, a descrição do contexto empírico, a caracterização dos sujeitos colaboradores, os dispositivos de produção de dados e a socialização da metodologia de análise. A terceira seção, *Letramento literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aspectos conceituais*, discute os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, destacando a discussão sobre os eixos *Leitura* e *Literatura* e os seus desdobramentos: *concepção de leitura e literatura, mediação de leitura, formação do leitor, escolarização da leitura literária e letramento literário*. Na quarta seção, intitulada *Diálogos com as vozes da pesquisa: um olhar sobre os sentidos e saberes construídos no campo empírico*, apresentam-se as discussões e os resultados da análise de dados, com base na ATD e nas interlocuções empíricas e teóricas.

Para finalizar, na última seção, apresentam-se as considerações finais acerca dos resultados produzidos na pesquisa e as considerações a que chegamos no tocante às concepções, aos processos de escolarização e às práticas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho com os textos literários e suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos da escola pública.

1.3 REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGOS COM A TEMÁTICA

Este estudo pretende se destacar tanto pela produção de conhecimento a ser formulada no campo pelos sujeitos colaboradores, quanto pelas reflexões e leituras teóricas que defendem a leitura literária como integrante da educação humana. Concordo com Frantz (2011), quando afirma que a leitura, principalmente a leitura literária, faz muita diferença no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos em todas as áreas. A literatura tem um papel de extrema importância na formação dos indivíduos, estimulando a criatividade, a imaginação, auxiliando na construção de diversos conhecimentos.

Os estudos realizados (ZILBERMAN, 2009; LAJOLO, 2001; COSSON, 2014, entre outros) evidenciam que a experiência com o texto literário, além de tocar emocionalmente o leitor, também favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico. Por esse motivo, as práticas de leituras precisam ser experimentadas pelas crianças desde cedo, sempre visando à formação do leitor autônomo.

Em vista disso, entendo ser relevante promover um debate no município de Catu-Ba, que resulte em ações de promoção para o letramento literário e a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreendo que esse caminho precisa começar muito cedo, com a inserção da criança no mundo da fantasia, através da escuta de contação de histórias, de narrativas orais ligadas ao misterioso, ao fantástico, ao lúdico, favorecendo a constituição do imaginário e do acesso ao mundo da ficção e da leitura, sendo a mediação o alicerce desse caminho a ser percorrido.

Para Zilberman (2009, p. 69), “[...] a experiência da literatura possibilita a construção da identidade do indivíduo e de sua comunidade”. Portanto, na visão da autora, enquanto dialogamos e interagimos com os textos e somos atravessados por eles, construímos e reconstruímos nossa identidade. Na mesma direção, Eco (2003) acredita que a literatura cria identidade e comunidade e ressalta a influência de personagens da ficção na constituição da identidade de um povo. A literatura permite a interação entre os indivíduos, dando sentido à realidade.

Partindo de tal entendimento e da relevância dessa temática para o contexto educacional, no intuito de estabelecer um diálogo entre esta investigação e o que já se produziu neste campo do conhecimento, foi feita uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). As buscas foram realizadas a partir dos seguintes critérios de exclusão/inclusão: filtro temporal de cinco anos; colaboradores/atores da pesquisa sendo docentes; tipo de trabalho dissertação de mestrado; abordagem qualitativa; segmento educacional Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os marcadores *formação do leitor*, *letramento literário*, *escolarização do texto literário*, categorias teóricas deste estudo.

O objetivo foi mapear produções acadêmicas relacionadas ao meu objeto de estudo, buscando pontuar tendências e aspectos destacados nas produções, identificar o que já se produziu sobre a temática e em que sentido este estudo poderá contribuir para a ampliação e o fortalecimento nesta seara.

A busca no banco de dados da CAPES, a partir dos descritores *leitura literária* e *formação do leitor*, com o recorte temporal entre 2015 e 2020, resultou em 234 dissertações. Já quando foram utilizados os descritores *leitura literária* e *formação do leitor no ensino fundamental*, os achados foram reduzidos para 55 publicações. Em seguida, foi utilizado o termo *escolarização do texto literário* e surgiram 29 estudos, diminuindo para 26, ao incluir o descritor *ensino fundamental*. Destes, a partir da leitura dos resumos, foi possível constatar que

poucos dialogavam diretamente com o meu objeto de estudo, havendo apenas cinco pesquisas que traziam no título e nas palavras-chave relação de proximidade com a temática.

Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 1:

Quadro 1 - Trabalhos que dialogam com este estudo, publicados entre 2015 e 2020

TÍTULO DO ESTUDO	NOME DO AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental	ZUCKI, Renata	2015	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor	SILVA, Gerluce Lourenço da	2015	Universidade Federal do Ceará
O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba	SOUZA, Juliana Afonso de Paula	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
O ensino de literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba	FERREIRA, Thaís Cristina Silva	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental	KAADI, Izabel Cristina Xavier Rosa	2018	Universidade Federal de Goiás

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES (2021).

A primeira é uma dissertação intitulada *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida em 2015, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, de Renata Zucki. O objetivo geral deste estudo foi investigar como vêm ocorrendo as práticas iniciais de letramento literário com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Quanto à metodologia, a referida pesquisadora adotou a abordagem qualitativa, cujos procedimentos desenvolveram-se pelo viés da pesquisa-ação. Como resultado desse processo de investigação, a autora aponta que o trabalho escolar com a literatura não pode continuar a ocorrer de maneira intuitiva e espontânea, ou apenas servir de pretexto para o ensino da língua; mas que deve ser tomado como conhecimento elaborado, que contribui para a humanização e emancipação dos

alunos, e que por isso precisa ser intencional e sistematizado desde o início do processo de escolarização.

A segunda pesquisa, cujo título é *Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor*, é uma dissertação defendida em 2015, na Universidade Federal do Ceará, de Gerluce Lourenço da Silva. O foco da pesquisa foi analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor. Quanto à metodologia, a autora utilizou o estudo de caso, em perspectiva qualitativa. O estudo em questão aponta como resultado que as estratégias que utilizam a literatura infantil por meio da leitura literária traz contribuições significativas, uma vez que estimula o imaginário e fomenta potencialidades na construção da linguagem, da oralidade, na produção de ideias e sentimentos que ajudam no crescimento pessoal do aluno; porém, necessita-se de que haja um planejamento sistemático, desburocratizado e significativo das ações leitoras com vistas a promover o letramento e o prazer pela leitura.

A terceira pesquisa apresenta o título *O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba*. É uma dissertação defendida em 2016, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, de Juliana Afonso de Paula. O objetivo do estudo é averiguar a abordagem da literatura em uma escola pública da cidade de Uberaba - MG, visando resgatar a importância do texto literário no ambiente escolar, a fim de promover o trabalho com o letramento literário. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa e o questionário foi tomado como dispositivo de produção de dados. A autora conclui que os professores, cientes de sua responsabilidade social na formação de cidadãos, atingirão os objetivos nas escolas em que trabalham se tiverem um olhar poético e otimista. Assim, conseguirão romper as barreiras e seguir com uma proposta de trabalho relevante, tanto para o professor quanto para o alunado e, em vez de pedras, poderão colocar livros de literatura no caminho.

A quarta pesquisa, intitulada *O ensino de literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba*, é uma dissertação defendida em 2016, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, de Thais Cristina da Silva Ferreira. O objetivo desta pesquisa é realizar um levantamento e refletir a respeito de como o texto literário está sendo inserido no cotidiano dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Uberaba. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, baseia-se em análise bibliográfica. A autora conclui que cabe ao professor abrir espaço para novos textos, que vão além dos fragmentos expostos em qualquer material didático e, também, promover atividades que contribuam para a percepção dos

aspectos composicionais e estéticos de cada obra que a caracterize como manifestação artística. Somente, assim, os alunos criarão comportamentos leitores que favoreçam a constituição de leitores críticos e autônomos.

Por fim, a pesquisa intitulada *Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental* é uma dissertação defendida em 2018, pela Universidade Federal de Goiás, de Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi. A pesquisa busca problematizar as práticas de leitura literária e as suas relações com a formação do aluno leitor, configurando-se como um estudo de caso, dentro de uma vertente qualitativa. Os resultados revelaram que, se bem fundamentado e bem articulado com as vivências dos alunos, o trabalho com a literatura infantil poderá ser um recurso fundamental para a ampliação do estímulo à leitura no ensino básico.

Reconhece-se, aqui, que ainda é necessário ampliar as buscas por meio da revisão sistemática. No entanto, partindo dos estudos encontrados e com base nas leituras realizadas, é possível identificar nas produções acadêmicas relacionadas com a temática *leitura literária e formação do leitor*, que existe uma grande produção de estudos sobre leitura na perspectiva dos letramentos e que a maioria dos trabalhos está direcionada para o Ensino Médio ou Anos Finais do Ensino Fundamental, o que já se permite apontar a existência de uma baixa produção de recorte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro aspecto percebido foi a escassez de trabalhos que tratem, de forma mais pontual, da escolarização de textos literários com ênfase na formação do leitor.

Contudo, ainda é necessário e urgente discutir e produzir conhecimentos sobre os trabalhos realizados com a literatura infantil na educação básica e os aspectos relativos à plurissignificação, expressividade e compreensão da linguagem literária. Partindo das lacunas encontradas, é possível destacar a relevância do objeto de estudo em questão por pretender pesquisar a formação do leitor no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando destaque ao processo de escolarização dos textos literários - o que certamente trará contribuições e ampliação da discussão no cenário acadêmico.

2 O ENREDO DA PESQUISA: AS SETAS METODOLÓGICAS DO CAMINHO

Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não [...]

(ECO, 1994, p.33)

As palavras inspiradoras de Umberto Eco nos permitem comparar os caminhos trilhados em uma pesquisa aos caminhos de um bosque. Nesse sentido, realizar uma pesquisa é como enveredar aos caminhos de um bosque desconhecido. Nesse percurso, podemos experimentar várias trilhas, que poderão orientar a escolha da abordagem, dos dispositivos, direcionando ações a partir dos acessos ao campo de estudo e os limites.

O desejo de pesquisar surge das efervescências humanas, da necessidade de explicações. É inerente ao ser humano a busca constante por respostas, a necessidade de aclarar experiências cotidianas, alimentando o caráter investigativo. E tais ações precisam de um planejamento, uma vereda a ser seguida.

Nesse sentido, motivada por inquietações vivenciadas no contexto da docência, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no trabalho com o texto literário e pela escuta de relatos de colegas professores acerca de dificuldades por eles enfrentadas no processo de formação do leitor, surge o desejo de enveredar pelo caminho da pesquisa científica na busca de respostas. Além disso, por entender a necessidade de se discutir e problematizar os baixos índices de proficiência leitora no país, sinalizados por pesquisas diversas, a exemplo da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2020), como também produzir conhecimentos sobre os trabalhos realizados com a literatura infantil nos Anos Iniciais da Educação Básica, segmento ainda muito lacunar de estudos na área, com vistas à escolarização do texto literário e suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário e da formação leitora.

Ao enunciar sobre o caminho metodológico escolhido para a realização deste estudo, faz-se necessário pensar sobre a importância da pesquisa para a construção do conhecimento, que é fruto da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa dos indivíduos, que

constituem um saber científico, ao buscar um percurso prático, sistematizado, um rigor e domínio de métodos específicos.

Uma pesquisa científica configura-se, portanto, como um conjunto de atividades orientadas e sistematizadas, objetivando a produção do conhecimento, pautada em um rigor, num processo planejado, estruturado em etapas, sempre norteadas por um caminho metodológico ancorado na ciência.

Nesta seção, apresento as setas que apontam e guiam os procedimentos metodológicos. Para tanto, organizaram-se quatro subseções: na primeira, apresentam-se os fundamentos metodológicos e a caracterização da pesquisa; na segunda, a descrição do campo empírico e o perfil das colaboradoras; na terceira, os dispositivos utilizados para a construção do *corpus*; e por fim, na quarta subseção, explica-se a metodologia a ser utilizada para a interpretação das informações produzidas no campo de estudo.

2.1 AS BASES QUE SUSTENTAM O PERCURSO

Entendendo a pesquisa que se desenvolve no contexto escolar como um instrumento de reflexão e crítica que estabelece uma estreita relação com o fazer pedagógico dos professores, e que por meio dela reflete-se uma ação, ressignificando o ensinar e o aprender, dialogo com as palavras de Freire (2013), ao apontar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p.29)

O professor como pesquisador, além de se debruçar na produção de conhecimento a partir dos problemas vivenciados no contexto da sala de aula, também precisa se enveredar pelo campo científico por meio da pesquisa; buscar ampliar os conhecimentos; assumir uma postura reflexiva diante do seu ensino; investir em constante formação, bem como no conhecimento das teorias e do rigor científico da metodologia. A pesquisa no contexto educacional está relacionada à construção do conhecimento e às reflexões sobre as práticas cotidianas, fazendo a ponte entre os saberes cotidianos e acadêmicos.

Em sintonia com as reflexões ancoradas em Freire, ressalto a ideia de Demo (2000), ao apontar que a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo,

configurando-se sempre como uma investigação para o conhecimento e um entendimento necessário para a transformação da realidade. Partindo desse contexto, pontuamos que a pesquisa científica no campo educacional abre um caminho de muitas possibilidades, ampliando a construção de novos contextos e esboçando sentidos à prática pedagógica, uma vez que, ao pesquisar, o professor está em processo de formação e construção de saberes.

Por entender a importância da pesquisa na construção do conhecimento científico e sabendo de sua importância para compreender os desafios e as dificuldades presentes no contexto educacional, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, pois, entende-se que este “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

A abordagem qualitativa apresenta aspectos fundamentais para o estudo de determinados objetos no contexto educacional, por considerar as nuances, complexidades e vivências nos diferentes contextos sociais, oferecendo uma maior possibilidade de aprofundamento para o fenômeno estudado. Ao propor um estudo dessa natureza, assume-se a concepção de que os sujeitos se constituem num movimento de contínua interação. Nesse sentido:

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Ampliando as ideias defendidas por Minayo, os estudos de Creswell (2010), Lakatos e Marconi (2003) apontam aspectos positivos da pesquisa qualitativa, por esta proporcionar maior abertura para adentrar à realidade de forma contextualizada, permitindo a construção de significados. Desse modo, a abordagem qualitativa busca entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da análise de experiências individuais e grupais, por meio de interações.

Situando a pesquisa qualitativa dentro do contexto da sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) aponta para a figura do professor-pesquisador e traz a sala de aula como constante espaço de pesquisa, defendendo a ideia de que o docente, ao problematizar sua prática pedagógica e refletir sobre suas ações, buscando aperfeiçoar o processo de ensino e a aprendizagem, constrói e reconstrói o conhecimento. Refletindo as ideias levantadas pela autora, é notório identificar as contribuições direcionadas ao uso do método qualitativo nas

pesquisas vivenciadas no âmbito educacional, como maior produção de conhecimento, compreensão de situações, processos, interações e relações que permeiam o contexto escolar.

Diante das possibilidades da abordagem qualitativa, opta-se neste estudo pela pesquisa colaborativa, que preconiza um estudo em parceria com os professores e não sobre eles. Para Magalhães (2011), a pesquisa colaborativa é uma metodologia bem pertinente no âmbito da Educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos, permitindo-lhes reflexão sobre os sentidos de suas ações e as dos outros.

Ibiapina (2016) defende a pesquisa colaborativa como uma modalidade de trabalho científico que pretende agregar saberes teóricos e práticos, aproximando os dois contextos, por meio do estabelecimento de diálogo entre os conhecimentos produzidos academicamente e as práticas docentes, de modo que as vivências práticas sejam favorecidas pelos saberes científicos. No trabalho colaborativo, o pesquisador, ao interagir com o professor, busca discutir conjuntamente a realidade do trabalho docente, os desafios encontrados, oferecendo-lhes subsídios teórico-metodológicos, que possibilitem novas práticas, ressignificando o seu fazer pedagógico.

Ao propor nesta escrita dissertativa o estudo das concepções, processos de escolarização e práticas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho com os textos literários e suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos da escola pública, entende-se que a pesquisa colaborativa é bastante pertinente, pois favorecerá um trabalho de parceria, cujos pesquisador e professores do campo da pesquisa poderão compartilhar seus conhecimentos em um processo de colaboração mútua, favorecendo o processo formativo. Assim, pesquisador e professores colaboradores atuam como parceiros, cada um colaborando com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (IBIAPINA, 2016).

Concordo, portanto, com a relevância da pesquisa colaborativa e com a defesa de Bortoni-Ricardo (2008), para quem essa modalidade de pesquisa funciona como um instrumento adequado para efetuar um projeto educacional de formação continuada, pois promove uma ação e reflexão, em parceria entre formador e professor em formação - o que permite que elaborem, em conjunto, a teorização das investigações. Nesse sentido, é possível evidenciar a importância desse tipo de pesquisa na formação de professores, na medida em que os docentes são compreendidos como colaboradores, que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre suas atividades práticas.

2.2 O CAMPO EMPÍRICO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA

Catu é um município baiano da região metropolitana de Salvador, localizado na BR-110, entre Salvador e Alagoinhas, estando situado a aproximadamente 78 km da primeira e a 32 km da segunda. A cidade possui setor petrolífero e setor comercial, igualmente desenvolvidos. A população estimada, segundo o Censo 2018, é de 54 424 habitantes. Possui três distritos: Catu (sede), Bela Flor (ex-São Miguel) e Sítio Novo. Esse foi o cenário escolhido para o desenrolar da pesquisa, minha cidade natal, espaço onde percorri a minha trajetória estudantil, bem como iniciei a minha caminhada na docência.

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente, havia sido escolhido como *lócus* único a Escola Municipal Nair Alves da Silva, que também é o espaço onde trabalho há 5 anos e onde surgiram as primeiras inquietações que me motivaram a investigar o meu objeto de pesquisa. A escolha desta instituição como campo empírico da pesquisa ocorreu, primeiro, pela relevância social e educacional desta instituição para a cidade, tendo em vista que é uma instituição que desenvolve um trabalho de parceria com a comunidade local, acolhendo os alunos e a família em seu aspecto social, emocional e educacional, com o objetivo de promover a formação do sujeito crítico e atuante na sociedade.

Outro motivo da escolha por esse *lócus* partiu da motivação profissional, uma vez que integro o quadro de professores desta instituição, o que me possibilita conhecer a realidade empírica e vivenciar os desafios pedagógicos diários com vistas à formação do leitor. Foi lá onde surgiram os desconfortos compartilhados por outras professoras acerca do trabalho com a literatura e as dificuldades por elas vivenciadas na prática pedagógica diária, principalmente no que tange à mediação com vistas à formação do leitor.

Ao adentrar o bosque, escolhi trilhar um único caminho para chegar à casa da vovó, mas, como todos os bosques têm seus lobos e toda caminhada seus percalços, tornou-se necessário reorganizar a trilha, isto é, foi preciso mudar de direção, enveredar por outras rotas, ou como diz Umberto Eco (1994), experimentar outros ensejos.

Em vez de percorrer apenas pelos encaixes da Escola Nair Alves, por conta da saída da escola de três docentes que já tinham aceitado participar da pesquisa, foi preciso acessar outras vias e estender o convite para professoras de outras escolas públicas municipais de Catu, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a composição do grupo de colaboradoras, solicitei auxílio da coordenadora da instituição, por esta atuar em outras escolas e conhecer o trabalho de muitas docentes. Dessa

forma, o convite foi estendido a outras escolas e os critérios para a escolha das professoras tiveram como base a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa; ser professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ser profissional em escola pública da rede municipal de Catu-Ba; ter mais de cinco anos de experiência na docência e trabalhar com a leitura literária em sala de aula. Quatro professoras aceitaram participar do estudo.

A preservação das identidades das colaboradoras foi um requisito essencial para manter o sigilo e a ética da pesquisa; portanto, cada participante, no momento de entrevista individual, escolheu um codinome. As informações que desvelam o perfil de cada docente foram disponibilizadas no momento da entrevista, realizada através da plataforma virtual *Google Meet*.

Para apresentar o perfil dessas colaboradoras, lanço mão de alguns versos do poema de Castro Alves, *As duas flores*:

São duas flores unidas,
São duas rosas nascidas
Talvez do mesmo arrebol,
Vivendo no mesmo galho,
Da mesma gota de orvalho,
Do mesmo raio de sol.

(ALVES, 1970) ³

As flores desta pesquisa são de diferentes galhos, mas bebem da mesma gota de orvalho e se aquecem dos mesmos raios de sol. Unidas pelo trabalho, compartilham os mesmos sonhos de desabrochar o aluno leitor. São flores já bem crescidas, com uma importante trajetória de vida, habitando diferentes jardins. No terreno da pesquisa, a primeira docente quis ser Margarida, flor delicada e tão linda, também conhecida como a flor do amor.

Margarida, de tão graciosa e presente em muitos lugares, seu perfume exalou. Além de ter feito magistério, ser graduada em Pedagogia e em Educação Especial, com ênfase em Educação Inclusiva, especializou-se. Atua há 27 anos como professora nos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, floresce nas terras férteis da Escola Municipal Gilberto da Mata, situada no centro da cidade, atendendo a um grupo de 200 alunos dos Anos Iniciais do Ensino fundamental. A escola dispõe de uma biblioteca composta por livros disponibilizados pelo MEC, que é visitada esporadicamente por alunos acompanhados de seus respectivos professores.

³Disponível em: <http://www.palavralivre.com.br/2010/03/a-poesia-de-castro-alves-as-duas-flores>. Acesso em: 08 mar. 2022.

A segunda flor responde pelo codinome Girassol, flor exuberante e luminosa, conhecida como flor do sol. Girassol habitou pelo campo do magistério, pela Licenciatura em Pedagogia e pela Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia. Floresce há mais de dez anos na Educação Básica nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, enfeita o jardim da Escola Nair Alves da Silva, na turma de 1º ano. A escola oferece à comunidade ensino nos segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui uma média de 180 alunos matriculados, oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social. Na sua maioria, são alunos inseridos em famílias consideradas de baixa renda, com faixa etária de cinco a onze anos, residentes em um bairro periférico, conhecido como Baixada da Paz. Não dispõe de biblioteca escolar, mas recebe livros de literatura infantil do MEC, os quais são dispostos nos cantinhos de leitura.

Algumas professoras, em vez de florescerem, preferem iluminar ou encher de alegria as sendas de seus alunos. Assim é a professora Estrela, que brilha com esplendor, graduada em Pedagogia e com mestrado em Educação (em andamento). Atua há oito anos como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, ilumina os espaços da Escola Municipal Barão de Camaçari, que atende a um grupo de pouco mais de 200 alunos, oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social. Na maioria, são alunos inseridos em famílias consideradas de baixa renda, com faixa etária de seis a onze anos, residentes em um bairro periférico, conhecido como Barão de Camaçari. Não dispõe de biblioteca escolar, mas há os cantinhos de leitura organizados com livros de literatura infantil disponibilizados pelo MEC.

Fechando a apresentação das colaboradoras, trago o perfil da professora Felicidade que, com muita simplicidade, espalha alegria em tudo. Felicidade é graduada em Pedagogia, atua na Educação Básica há dez anos e busca fazer mais felizes os momentos de formação leitora dos alunos na Escola Municipal Gilberto da Mata, situada no Pioneiro, bairro bem localizado no município, e que atende ao quantitativo de 350 alunos matriculados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A escola não dispõe de biblioteca, o seu acervo é composto por livros de literatura infantil assegurados pelo MEC, os quais são expostos nos cantinhos de leitura.

As docentes, embora com características distintas, vivenciando experiências diversas, ao desabrochar, iluminar ou encantar os seus alunos, apresentam anseios profissionais semelhantes, pois todas buscam um processo de formação permanente, que possa sustentar suas práticas e alicerçar a identidade docente de cada uma. Mostraram-se preocupadas com a questão da formação do leitor e do letramento literário, ao demonstrarem interesse para repensar a prática em relação ao trabalho com o texto literário na sala de aula.

2.3 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS DISPOSITIVOS

A escolha dos dispositivos para a produção de dados precisa dialogar com o objeto a ser estudado, pois eles se constituem elementos fundamentais na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, para esta investigação, selecionaram-se como instrumentos de produção de dados a entrevista semiestruturada e a sessão reflexiva, com o intuito de possibilitar a colaboração individual e coletiva dos sujeitos participantes, bem como a interação destes. É importante ressaltar que os dispositivos escolhidos partiu de estudos feitos pela pesquisadora, por entender o primeiro como possibilidade de um olhar individualizado sobre o perfil e as práticas docentes e o segundo como espaço de interação entre os pares, momento de reflexão das ações, troca de experiências, constituindo-se como espaço formativo.

O convite para a participação da pesquisa e das etapas de produção de dados foi feito às docentes atuantes em instituição públicas municipais da cidade de Catu, Bahia, por intermédio de uma coordenadora pedagógica, que já tinha atuado em várias instituições da rede municipal, por meio de diálogos pelo *whatsapp*. Durante esses diálogos, foram apresentados o objeto, os objetivos e a relevância do estudo. Quatro professoras aceitaram o convite para fazer parte da pesquisa.

Por conta da pandemia provocada pelo novo Coronavírus e, em respeito às normas determinadas pela OMS para o distanciamento social, os dados empíricos gerados a partir dos dispositivos acima citados foram produzidos a partir de uma plataforma virtual denominada *Google Meet*, já que esta é conhecida pelos docentes.

O primeiro dispositivo utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Simionato e Soares (2014), é uma das mais proveitosas na pesquisa qualitativa, pois proporciona riqueza de detalhes através do movimento de ir e vir, mediante roteiro que guie as perguntas. A escolha se deu por conta de tal dispositivo ser flexível às mudanças e situações que possam acontecer durante a interação entre pesquisador e colaboradores, e também por possibilitar o alcance dos objetivos, partindo de um roteiro elaborado para promover a interação, a troca de ideias por meio de palavras e um delineamento da intencionalidade da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir de um roteiro, que visou à organização do diálogo, mas flexível às mudanças, tendo em vista a liberdade da pesquisadora de acrescentar novas perguntas no decorrer do processo, conforme necessidade, com o objetivo de aprofundar e esclarecer pontos que considerasse relevantes aos objetivos de estudo. Tal dispositivo foi utilizado com o objetivo de conhecer cada colaboradora, individualmente,

lançando um olhar para aspectos de sua formação profissional, tempo de atuação na educação, concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao uso da literatura em sala de aula.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi aplicada com as docentes colaboradoras, possibilitando a produção de dados e novas interpretações. Foram realizadas quatro entrevistas individuais, através da plataforma virtual *Google Meet*, com duração em média de 60 minutos cada, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise e triangulação dos dados.

Os diálogos produzidos nas entrevistas foram transcritos através da ferramenta *Google Docs*, aplicativo do *Google* que transforma recados de voz em texto e também por transcrição manual executada pela pesquisadora.

O uso desse dispositivo foi fundamental para a pesquisa porque nos possibilitou um olhar individualizado para o perfil de cada professora colaboradora, como para as concepções de leitura, literatura, processos de escolarização do texto literário e práticas relacionadas ao trabalho com leitura literária, letramento literário e formação do leitor.

Além da realização da entrevista semiestruturada com cada professora, individualmente, foram realizadas sessões reflexivas, que se apresentaram como um dispositivo-formação, permitindo às docentes colaboradoras refletir acerca de suas percepções, conceitos e sentidos sobre o trabalho com o texto literário para a formação do leitor na sala de aula, problematizando de que modo suas ações podem reconfigurar a prática pedagógica com o texto literário. Além disso, esse segundo dispositivo configurou-se como espaço de participação e colaboração e importante possibilidade de diálogo e troca de saberes acerca da atuação docente.

Nesse sentido, comungamos com a afirmação de Ibiapina (2008), ao apresentar as sessões reflexivas como “[...]espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações” (IBIAPINA, 2008, p. 97). Espaço formativo que propicia interação, dialogicidade e reflexão dos sujeitos participantes a respeito do trabalho com o texto literário no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para utilização desse dispositivo, tomou-se a orientação de Ibiapina (2008), quando a autora afirma que as sessões reflexivas se constituem num processo formativo, que situa o professor nos marcos do paradigma de formação crítico-reflexivo e colaborativo, considerando a prática para além de sua dimensão pedagógica como produtora de saberes, no momento em que cria espaços de autoformação interativa, dinâmica e crítica. Sendo assim, os sujeitos envolvidos têm oportunidade para discutir, refletir e problematizar a realidade.

Segundo Ibiapina (2008), as sessões reflexivas envolvem quatro momentos. O primeiro corresponde à descrição das ações (“o que fiz?”); o segundo refere-se ao momento de informar (“o que agir desse modo significa?” e “qual o sentido dessas ações?”); o terceiro momento é o do confronto (“quais relações existem entre a teoria e a prática?” e “a prática pedagógica serve a que interesse?”) e o último e quarto momento equivale à reconstrução (“o que poderia fazer de forma diferente?”, “o que considero pedagogicamente importante?” e “o que tenho de fazer para mudar a minha prática?”).

Foram realizadas quatro sessões reflexivas, uma por semana, com duração de três horas, cada, pautadas em temas produzidos a partir das categorias teóricas que dialogam com o objeto do estudo em questão.

Nesse contexto, as colaboradoras tiveram a possibilidade de refletir, problematizar e sugerir a partir de discussões sobre o trabalho com a leitura literária e a formação leitora, considerando as especificidades do contexto escolar e a realidade local. Para tanto, planejamos os quatro encontros, que se constituíram em momentos de reflexão, mediados pelas discussões propostas pela questão e objetivos de pesquisa e leitura prévia de textos teóricos.

As sessões formativas ocorreram conforme descrição no Quadro 2:

Quadro 2 - Detalhando as ações desenvolvidas nas sessões reflexivas

SESSÕES	AÇÕES DESENVOLVIDAS
Sessão I	<p>1ª SESSÃO: Descrição de experiências exitosas: compartilhando saberes e práticas</p> <p>1º MOMENTO</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mobilizar as colaboradoras para a importância da participação de cada uma nas sessões formativas; ✓ Discutir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; ✓ Levantar temas de interesse para uma reflexão crítica e coletiva da prática pedagógica com os textos literários, visando à formação do leitor; ✓ Conhecer as práticas pedagógicas exitosas com a leitura literária, realizadas pelas colaboradoras; ✓ Mapear os modelos pedagógicos de escolarização do texto literário desenvolvidos pelas colaboradoras; ✓ Promover reflexão sobre as práticas já implementadas e sobre o que ainda é preciso fazer, com vistas à promoção do letramento literário dos alunos. <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida e boas-vindas com a leitura do conto O primeiro livro que eu li foi o papel roxo da maçã, de Bartolomeu Campos de Queirós; ✓ Apresentação das professoras colaboradoras; ✓ Apresentação das etapas que irão compor a sessão reflexiva e acordo referente à participação das professoras e da pesquisadora nas etapas propostas;

	<p>✓ Diálogo sobre a importância da autorização legal por parte das colaboradoras e princípios éticos adotados no decurso do estudo;</p> <p>✓ Apresentação e esclarecimento de possíveis dúvidas acerca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pelas colaboradoras;</p> <p>✓ Discussão sobre sugestão de temas e autores para as sessões reflexivas.</p> <p>2º MOMENTO</p> <p>AÇÕES:</p> <p>✓ Leitura do poema Aula de leitura, de Ricardo Azevedo;</p> <p>✓ Relato de práticas pedagógicas com a leitura literária, realizadas pelas colaboradoras nos anos de profissão docente;</p> <p>✓ Descrição das práticas, através de relatos, com base nas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que fiz? (aulas, projetos, experiências pedagógicas com a leitura de literatura em sala de aula para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental); • Qual era o contexto? (para qual série, qual foi o objetivo, qual(is) texto(s) foi(ram) escolhido(s) e utilizado(s)? com qual expectativa foi planejada a atividade?); • Como fiz? (quais foram os procedimentos didáticos/metodologia/passo a passo utilizados?). <p>✓ Reflexão sobre os processos de escolarização do texto literário relatadas pelas professoras.</p> <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>AZEVEDO, Ricardo. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática, 2000.</p> <p>NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.</p> <p>QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Contos e poemas para ler na escola. São Paulo: Editora Objetiva, 2014.</p>
Sessão II	<p>2ª SESSÃO: Escolarização do texto literário: refletindo sobre as práticas e os desafios</p> <p>OBJETIVOS:</p> <p>✓ Dialogar, coletivamente, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras;</p> <p>✓ Refletir sobre as opções metodológicas e os princípios teóricos que sustentam os processos de escolarização do texto literário.</p> <p>AÇÕES:</p> <p>✓ Acolhida com a leitura do conto As folhas do meu primeiro livro, de Bartolomeu Campos de Queirós: leitura e discussão livre;</p> <p>✓ Diálogo teórico-prático a partir de fragmentos do texto A literatura escolarizada, de Rildo Cosson;</p> <p>✓ Discussão sobre a prática docente (etapa informação), a partir das perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que agir desse modo significa? (o que me levou a trabalhar dessa forma com o texto literário? quais as implicações pedagógicas que percebi/constatei ao trabalhar dessa maneira?);

	<ul style="list-style-type: none"> • O que motiva a realizar essas ações? (porque fiz essa escolha? quais as motivações/princípios pedagógicos levo em consideração para trabalhar dessa forma com o texto literário?); • Qual o sentido dessas ações? (de onde elas procedem historicamente? como foram incorporadas ao meu fazer pedagógico? porque as utilizo?). <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Contos e poemas para ler na escola. São Paulo: Editora Objetiva, 2014.</p> <p>SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p>
Sessão III	<p>3ª SESSÃO: Letramento literário: um olhar sobre as práticas pedagógicas</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre os desafios que os professores enfrentam, ao trabalhar com o texto literário em sala de aula; ✓ Discutir contrapontos entre a prática pedagógica do professor com o texto literário e os pressupostos defendidos com vistas ao letramento literário; ✓ Discutir, coletivamente, sobre competências e habilidades da BNCC, no que se refere ao campo do letramento literário para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ✓ Analisar as concepções e os processos de escolarização, a fim de compreender a forma como eles se relacionam com o trabalho com a literatura nesse segmento escolar; ✓ Promover o diálogo e a reflexão entre teorias e práticas utilizadas no trabalho com o texto literário em sala de aula. <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: Leitura do texto O prazer da leitura, de Sérgio Vaz: leitura e discussão livre; ✓ Diálogos a partir de fragmentos do texto: Letramento literário: uma proposta para sala de aula, de Renata Junqueira e Rildo Cosson; ✓ Discussão coletiva sobre competências e habilidades da BNCC, no que se refere ao campo do letramento literário para Ensino Fundamental-Anos Iniciais; ✓ Análise sobre os desafios enfrentados, ao trabalhar com o texto literário em sala de aula (etapa Confronto), a partir da discussão das seguintes reflexões/questões norteadoras que problematizem a relação teoria e prática: <ul style="list-style-type: none"> • Levo em consideração alguma teoria para ancorar a minha prática pedagógica de escolarização do texto literário na sala de aula? • Que concepções de leitura, de leitor e de literatura norteiam meu trabalho com o texto literário? • Quais objetivos desejo alcançar com tais práticas? • Que tipo de leitor pretendo formar com as práticas de escolarização do texto literário implementadas em minhas aulas? <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. MEC/SEB. Brasília, DF, 2017. Disponível em:</p>

	<p>http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.</p> <p>COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, ago. 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.</p> <p>SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p>
Sessão IV	<p>4ª SESSÃO: Ressignificando o fazer pedagógico: o que posso fazer diferente?</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre os processos de escolarização de textos literários, a partir do diálogo e troca de experiências com os pares; ✓ Analisar possibilidades de ressignificação do fazer pedagógico com vistas ao letramento literário e à formação do leitor; ✓ Produzir saberes a partir da reflexão e reavaliação da prática pedagógica docente, com vistas à promoção do letramento literário e à formação do leitor. <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: Leitura do texto A história do lápis, autor desconhecido: leitura e discussão livre; ✓ Discussão sobre as possibilidades de ressignificação do fazer pedagógico com vistas ao letramento literário e à formação do leitor, buscando a reelaboração da prática docente (etapa da Reconstrução): <ul style="list-style-type: none"> • Você acredita que precisa mudar algo em sua prática pedagógica em relação ao trabalho com o texto literário? • O que você pensa que poderia fazer diferente? • Quais são os pressupostos teórico-práticos que você elege como os principais de sua prática pedagógica com a leitura literária? <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In TAVARES, José (org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.</p> <p>SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2000.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir das orientações/sugestões de Ibiapina (2008).

Pautada na perspectiva da pesquisa colaborativa, as sessões reflexivas constituíram-se em encontros formativos, os quais oportunizaram discussão e reflexão das questões que permeiam o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, as sessões reflexivas, além de viabilizarem a interação entre a pesquisadora e as colaboradoras, também permitiram a produção de sentidos a partir do diálogo

e da reflexão das práticas de ensino. Magalhães (2002) reforça tal ideia, ao apontar as sessões reflexivas formativas como uma possibilidade de preparar os professores para desenvolver e compartilhar com seus pares reflexões sobre as suas ações, ocasionando a transformação de educadores em agentes críticos.

2.4 METODOLOGIA INTERPRETATIVA: IMERSÃO SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO

Os dados produzidos no trabalho de campo a partir da interação e do conhecimento construído em conjunto foram analisados e interpretados sob a lente teórica da Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como um “[...] processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES & GALIAZZI, 2016, p. 134). A utilização dessa metodologia se justifica pela possibilidade de ampliação dos discursos encontrados no campo, num processo analítico, que permite ao pesquisador autorizar-se a partir da interpretação dos dizeres dos sujeitos colaboradores acerca do objeto de pesquisa.

A ATD é uma metodologia composta por etapas, as quais exigem muita atenção do pesquisador que, inicialmente, examina os textos de forma unitária nos mínimos detalhes. Em seguida, estabelece relações entre cada unidade, buscando a identidade entre elas, alcançando a totalidade do texto, vistas a uma nova compreensão desse todo.

Na ATD, o processo de interpretação e análise dos dados, conforme propõem Moraes e Galiazzi (2016), configura-se como um trabalho de leitura profunda dos dados, a partir de um movimento de descrição e interpretação dividido em três etapas, a saber: unitarização, categorização e metatexto. Tal movimento é feito com vistas à compreensão profunda dos fenômenos e produção de interpretações.

A unitarização compreende a ação de fragmentar o texto, separar em partes para serem analisadas, buscando novas compreensões. Nesse sentido, o texto é desconstruído em recortes para serem interpretados pelo pesquisador em unidades de sentido. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2016), os sentidos não se desprendem do texto, eles precisam ser reconstruídos pelas concepções teóricas do pesquisador e a sua visão de mundo.

A segunda etapa é a de categorização das unidades de análise, que são agrupadas por meio da articulação entre os significados semelhantes, formando categorias que correspondem

cada uma a um conjunto de unidades de análise, as quais se organizam a partir de aspectos que as aproximam. Sendo assim, a categorização

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.75)

A construção de categorias pode ocorrer de duas maneiras: a partir de categorias *a priori* provenientes de pressupostos teóricos ou categorias emergentes, decorrentes de manifestações do campo empírico. Tais categorias devem estar alinhadas aos objetivos da pesquisa, contribuindo para a compreensão dos fenômenos investigados.

Por fim, o processo de ATD resulta na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa, construindo e apresentando os novos sentidos trazidos pelos colaboradores. De acordo com os autores, a produção de metatexto se constrói em categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham interpretações capazes de apresentar novos modelos de compreensão dos fenômenos investigados.

Nesse sentido, utilizar como lente teórica a ATD para o estudo de um fenômeno ultrapassa as ideias de divisões das unidades, do agrupamento das informações e elaboração de metatextos. Trata-se de um movimento de análise que teoriza, interpreta as informações produzidas e atribui significados e sentidos aos discursos presentes no campo de pesquisa.

A análise e a interpretação das informações construídas, colaborativamente, devem estar pautadas na teorização e na interpretação, trazendo como produto final um texto, com rigor científico, que possibilita a construção de novos saberes. Moraes e Galiazzi (2016) chamam atenção para a importância da teoria no movimento interpretativo, pois, sem teoria, a interpretação se torna impossível. Por conseguinte, os autores anunciam:

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente, ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em pôr entre parênteses essas teorias, qualquer leitura implica ou exige algum tipo de teoria para se concretizar. É impossível interpretar sem teoria: é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam diferentes sentidos de um texto. Como as interpretações das teorias podem sempre se modificar, um mesmo texto sempre pode dar origem a sentidos diversos. (MORAES & GALIAZZI, 2016, p. 37)

O processo de interpretação dos dados configura-se como um movimento de mergulho no material de análise, com o intuito de construir novos sentidos, novas teorias. Assim, o produto final da ATD foi organizado a partir das categorias traçadas *a priori*, categorias emergentes oriundas das narrativas construídas no campo empírico e categorias finais.

Inicialmente, doze unidades de sentido foram identificadas nas narrativas das professoras, a partir das categorias teóricas *a priori* atreladas ao objeto da pesquisa. Essas unidades emergentes foram analisadas e unitarizadas, possibilitando a organização das categorias iniciais, conforme sistematizado no Quadro 3:

Quadro 3 - Categorias *a priori* e unidades de análises

CATEGORIAS A <i>PRIORI</i>	UNIDADES DE ANÁLISES
Leitura	Concepção de leitura e leitor; formação do leitor; práticas pedagógicas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental;
Literatura	Concepção de literatura; processos de escolarização do texto literário; reflexão sobre a prática; mediação docente; formação permanente; letramentos; letramento literário; texto literário.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

O processo anterior constituiu o delineamento do estudo, facilitando a compreensão da relação de pontos em comum entre os temas similares e a exclusão de itens não relacionados aos objetivos da pesquisa. Seguindo para o próximo passo, as unidades de análise foram classificadas em um processo de categorização, resultando, assim, as categorias emergentes, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Categorias *a priori* e categorias emergentes da pesquisa

CATEGORIAS A <i>PRIORI</i>	CATEGORIAS EMERGENTES
Leitura	Concepção de leitura e leitor; formação do leitor; práticas pedagógicas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
Literatura	Concepção de literatura; processos de escolarização do texto literário; reflexão sobre a prática; mediação docente; formação permanente; letramento literário.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Partindo de um movimento analítico, o diálogo das categorias *a priori*, com as categorias emergentes do *corpus*, foi possível a organização das categorias finais, que buscaram responder à questão-problema, atingindo os objetivos propostos pelo estudo. Em consequência dessa análise, são apresentados os metatextos, que buscam expressar uma nova compreensão do fenômeno estudado, conforme se vê no Quadro 5:

Quadro 5 - Categorias *a priori* e categorias finais de análise da pesquisa

CATEGORIAS A PRIORI	CATEGORIAS FINAIS	METATEXTO
Leitura	Concepção de leitura e leitor; práticas pedagógicas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	A leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser concebida como prática social, pautada em uma ação dialógica entre leitor e texto, com foco no processo de atribuição de sentidos para a construção de um pensar crítico. Nesse sentido, as práticas pedagógicas de leitura realizadas neste segmento de ensino precisam estar ancoradas nas concepções de leitura e leitor que se quer formar, literatura e os processos de escolarização, que precisam ser planejados de maneira sistematizada, pautados em uma proposta pedagógica dinâmica e interativa. O uso intencional de estratégias metodológicas de leitura precisa ser conectado ao contexto local, às múltiplas linguagens e às possibilidades de se produzir significados a partir dos conhecimentos já construídos, para que sejam formados leitores autônomos, críticos e reflexivos.
Literatura	Escolarização da leitura literária e mediação docente; Letramento literário e formação do leitor.	Para que ocorra uma adequada escolarização da literatura, é necessário que as práticas de leitura literária sejam pautadas em valores que correspondam à formação de um leitor crítico e autônomo e, ao professor, cabe estar atento a esse processo de escolarização da literatura, tomando consciência de que a adequada escolarização pode acontecer quando o texto literário deixa de ser manipulado como pretexto para o ensino de conteúdos, como tarefa escolar, mas sim trabalhado como experiência estética e possibilidade de ampliação do conhecimento. Partindo desse ponto de vista, o professor precisa assumir o papel de mediador, agente responsável por criar a ponte entre o leitor e o texto, e enfrentar o desafio de, ao trabalhar com o texto literário na perspectiva do letramento literário, assegurar ao aluno o prazer, a ampliação de saberes e a aproximação com a dimensão estética do texto.

Todo movimento de interpretação dos dados pautados na ATD exigiu um intenso trabalho de análise e reflexão. Ancoradas em uma teoria metodológica bastante consistente, discutimos, interpretamos e refletimos sobre o objeto da pesquisa, mas buscando sempre respeitar as vivências compartilhadas pelas colaboradoras, suas bagagens teóricas, leituras de mundo e o lugar de fala. Na próxima seção, discorre-se acerca dos referenciais teóricos que serviram de âncora para este estudo.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS CONCEITUAIS

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(MANGUEL, 1997, p. 6)

As palavras de Alberto Manguel nos apresentam a leitura como uma prática que revela muito sobre nós e a nossa relação com o mundo. A leitura nos alimenta e nos modifica. A vida está impregnada de leituras que, cotidianamente, precisamos experienciar, ao longo da nossa caminhada. O tempo todo, em diversos lugares, de variadas formas, praticamos o ato de ler.

Partindo da essencialidade da leitura para a vida humana e da concepção de Yunes (2002) de que ler é um ato de sensibilidade, inteligência, compreensão e comunhão com o mundo, e de que lendo, expandimos o estar no mundo e alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas, é que defendemos, neste estudo, a importância da leitura na vida dos sujeitos e o papel fundamental e desafiador que o professor tem no processo de formação leitora de seus alunos.

Os diálogos teóricos estabelecidos nesta seção mobilizam-nos para a discussão do estudo das concepções, dos processos de escolarização e das práticas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho com os textos literários, bem como suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos da escola pública. Para tanto, num primeiro momento, faz-se uma discussão sobre as categorias teóricas *leitura* e *literatura* e a relação destas com o processo de formação do leitor.

Em seguida, abordam-se as concepções de mediação e práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com o texto literário, assim como os aspectos teóricos sobre a escolarização da leitura literária, letramentos, letramento literário, com base em estudos de autores que discutem tais temáticas, a fim de contextualizar, refletir e ampliar a compreensão sobre o objeto deste estudo.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LITERATURA E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO LEITOR

O que é ler? Essa é uma indagação que pode ser respondida de inúmeras formas, dependendo da concepção que se tem de leitura, leitor e linguagem. Neste estudo, assumimos a ideia defendida pela antropóloga francesa Michèle Petit (2009), que enfatiza que a leitura se apresenta como um meio para se ter acesso aos diversos saberes, ou seja, aos diversos letramentos (escolar, informacional, literário etc.), sendo capaz de modificar o destino escolar, profissional e social das pessoas. Nesse sentido, a leitura, além de ocupar um lugar de extrema importância na vida do ser humano, permite ao indivíduo inserir-se de forma autônoma na sociedade letrada, fornecendo acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de uma postura crítica, além de contribuir para suas relações sociais.

Outra concepção de leitura que sustenta esta pesquisa é aquela defendida por Freire (2011), quando anuncia que ler não é simplesmente decifrar cada palavra escrita e, sim, fazer com que o sujeito compreenda o sentido de um todo para ocorrer a comunicação pelas letras. Sendo assim, a leitura é compreendida como prática social imprescindível para o desenvolvimento de sujeitos, proporcionando construção de conhecimento e um leque de possibilidades, como entender o mundo, criar e compartilhar seus próprios conceitos.

Se ler, então, é interagir com o texto, tal ação nos permite interrogar as palavras e ampliar os sentidos. Ao pensar no ato de ler, também, recorreremos às ideias de Yunes (2002), para quem ler é como descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Para a autora, a leitura, desde o início da vida, deve contar com a contribuição do leitor ao texto e com a sua percepção do entorno.

Partindo dessa reflexão inicial sobre a concepção de leitura como algo capaz de nos transformar e que nos possibilita interagir com o mundo, compreendemos que a atividade de leitura na escola não deve se limitar à sala de aula e que a escola precisa oferecer ao aluno o acesso a diversas leituras, entre elas, a literária. Não se trata de um acesso à leitura para limitar o aluno ou levá-lo a fazer interpretações prontas e acabadas, visando à promoção de uma série para outra. É necessário ensinar os alunos a ler, produzindo sentidos, assegurando-lhe o direito de escolha, pois o texto literário, acima de tudo, deve ser capaz de aproximar as crianças de um universo lúdico, prazeroso, fantástico e intelectual.

Zilberman (2009), ao enfatizar a importância da leitura literária, traz para a discussão o fato de que ler literatura é importante porque colabora para o fortalecimento do imaginário e da formação do indivíduo, não somente como fonte de imaginação, mas também como um recurso intelectual. Sendo assim, a literatura não se resume apenas a uma forma de lazer, mas também à ampliação do conhecimento do leitor e o fortalecimento de uma postura crítica diante dos desafios cotidianos.

Neste estudo, para discutir a concepção de literatura, apoiamo-nos em Candido (2011), quando apresenta a literatura como possibilidade de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo. Para esse autor, negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Nesse sentido, mais do que ensinar a ler e a escrever, a literatura contribui para a formação humana do indivíduo. Ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Essa humanização preconizada por Candido (2011) ocorre no sentido de proporcionar saber, reflexão, disposição para com o outro, cultivo do humor, das emoções, de perceber a complexidade do mundo e das relações com o outro. Segundo o autor: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Assim como Candido, exaltamos o papel formador atribuído à literatura, que permite ao sujeito conhecimento de si e da sua realidade, trazendo à tona o senso crítico. Portanto, o texto literário forma a personalidade humana, está vinculado ao conhecimento do ser e do mundo, não estando a serviço de saberes didáticos, pedagógicos ou morais.

Neste exercício reflexivo-teórico a que nos propomos, além de nos debruçarmos sobre os postulados que ancoram concepções de leitura e literatura, cabe, também, estabelecer um diálogo com documentos oficiais, que preconizam como esses eixos podem orientar o trabalho em sala de aula com as práticas de linguagem. Neste contexto, ressaltamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que define as aprendizagens fundamentais para a formação do estudante e que traz em seu texto o reconhecimento do potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, proporcionando a formação do leitor-fruidor, considerado capaz de perceber a polissemia dos textos, dialogar com as obras e desvendar sentidos.

Essa discussão da BNCC nos remete, mais uma vez, ao caráter humanizador da literatura defendido por Candido (2011), o qual elucida que a literatura corresponde a uma necessidade universal, que contribui para a formação da personalidade. Ao falar da função educadora da literatura, o autor destaca que as camadas mais profundas da

personalidade humana podem sofrer poderoso bombardeio das obras que lemos, de tal forma que não podemos avaliar, comparando a atuação da leitura à ação que a escola e a família desempenham na vida das crianças e adolescentes.

Sendo assim, entendemos que a leitura da literatura garante a formação do leitor e contribui para que o contato com diversos textos literários promova o prazer de ler. A experiência com a leitura literária desenvolve, ainda, o senso crítico, valorizando a cultura, a arte, o lúdico, estabelecendo, assim, o potencial transformador e humanizador.

Diante desse argumento e defesa, pensando na prática educativa, entendemos que se faz necessário inserir a criança no mundo literário desde muito cedo. Os primeiros passos para a formação do leitor e a construção da prática de leitura acontece em casa, por meio da família. Abramovich (1997, p.16) sinaliza que “[...] o primeiro contato da criança com a leitura é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou de avós, contando contos de fadas, histórias infantis, livros atuais, poemas, entre outros”. Assim, os pais são os primeiros responsáveis para incentivar a leitura, começando desde cedo a ler histórias para seus filhos, cantando músicas, parlendas, trava-línguas etc.

Em seguida, essa formação leitora é direcionada para a escola. Família e escola possuem, portanto, um papel imprescindível para o desenvolvimento intelectual da criança, pois é neste contexto que ela vai iniciar o desenvolvimento cognitivo e adentrar ao mundo da leitura. Segundo Morais (1996), a aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado, sem dúvida, em capacidades naturais; contudo, pressionado por aquilo que as famílias e as instituições educacionais oferecem à criança. Essa ideia é ampliada por Lerner (2002), ao afirmar que o essencial é fazer da escola um âmbito propício para a leitura, abrindo as portas dos mundos possíveis, e inaugurando um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadão da cultura escrita.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos tem grande importância quando a criança está nos Anos Iniciais, ocasião na qual o professor pode oferecer espaços atraentes de leitura, oportunizar situações de interação com diversos livros e gêneros textuais, bem como exposição das ideias e relação com as leituras que são apresentadas durante as experiências de vida, com ênfase na construção e nos efeitos de sentidos. Para que isso ocorra, é necessário que o professor desenvolva um trabalho motivador, utilizando ferramentas e práticas de leitura que proporcionem à criança a aproximação com a realidade vivenciada, abrangendo a diversidade de preferências nas modalidades que dialoguem com o contexto atual e a tecnologia.

Portanto, a escola configura-se como um espaço favorável para essa vivência leitora por parte das crianças. O professor apresenta-se como mediador nos momentos de leitura, conduzindo seus alunos às melhores escolhas, fazendo com que eles optem por uma leitura coerente com sua idade, contexto, realidade e objetivos.

A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O leitor, ao entrar em contato com o texto, aciona seu repertório de conhecimentos, sua bagagem sociocultural, construída através das relações para lhe atribuir sentido. Nesse contexto, o mediador é aquele que intervém, aproxima o leitor do texto. Sobre o mediador de leitura, Petit (2009) apresenta:

[...] o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. (PETIT, 2009, p.175)

Assim, o mediador exerce um papel fundamental de aproximação, a partir de diferentes estratégias entre os desejos do leitor e as obras a ele apresentadas. Cabe ao mediador aproximar os novos leitores do texto escolhido, tendo em mente que a literatura é um território livre, no qual cada leitor vai tecer suas redes de interpretação.

As práticas de leitura nos Anos Iniciais precisam permitir às crianças momentos de prazer e construção de sentido. Como bem afirma Solé (1998), toda atividade deve ter como ponto de partida a motivação das crianças, sendo motivantes, e a criança deve se sentir capaz de fazê-la, sendo função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura. Em relação à leitura do texto literário, a mediação deve ocorrer através de procedimentos lúdicos e significativos, cujos indivíduos sejam levados a interagirem com a obra, cabendo ao mediador apresentar a leitura de maneira prazerosa, para que, dessa forma, o leitor sinta interesse em ler o que lhe é oferecido.

Tais palavras me remetem aos escritos de Bartolomeu Campos de Queirós (2014), no conto *O primeiro livro que eu li foi o papel roxo da maçã*, ao rememorar as suas primeiras experiências de leitura, durante a sua infância, em sua cidade natal. Descreve as diferentes leituras que já fazia na infância e como a sua professora foi uma mediadora importante para a sua trajetória e paixão pelos livros e pela leitura. Assim, discorre no texto:

No fim de cada aula a professora mandava a gente guardar os objetos. Então, com os braços cruzados sobre as carteiras escutávamos mais um pedaço da história que ela lia com a voz mais linda do mundo. Se velho ou novo, não importava, queríamos o livro emprestado para reler. Esperávamos ansiosos cada aula, cada fim de livro, cada início de outro. Estou sendo nostálgico? Esta professora simples não pedia para a gente fazer ficha dos personagens das histórias, não mandava desenhar pedacinhos que a gente mais gostou, não fazia ditado ou dramatização. Um livro terminado só servia para começar outro. A gente gostar da história era suficiente para ela. Livro passou a ser para mim um objeto importante: eu vivia ali, mas podia estar lá. (QUEIRÓS, 2014, p.38)

As memórias de infância, o primeiro contato com os livros, as experiências de leituras feitas pelos pais ou os primeiros professores podem deixar marcas importantes e influenciar a criança ao mundo da escrita, ao gosto pela leitura, ao interesse pelo livro e, também, na caminhada para a formação leitora. Não é raro muitas crianças tornarem-se leitoras por conviverem com leitores, presenciarem diariamente familiares e professores mergulhados nos livros, envolvidos pela leitura ou por ouvirem o tom de encantamento de uma história lida.

Nessa perspectiva, Yunes (2009, p.74) enfatiza que essa prática social é “[...]um fator determinante de iniciação prazerosa no contato com os livros”, por envolver, entre os interlocutores, o estabelecimento de laços afetivos e maior liberdade imaginativa, conduzida pelas vozes intrínsecas ao ato de ler em voz alta: a voz do mediador e as vozes do texto literário. Essas vozes farão parte do mundo subjetivo do leitor, do acervo de vivências literárias que o ajudarão a ler a partir da associação com o “[...] repertório que ‘escutou com seus olhos’ anteriormente” (YUNES, 2009, p. 82).

A literatura precisa estar inserida no contexto escolar, proporcionando a formação de leitores, sendo a escola, muitas vezes, o único espaço que aproxima os alunos do texto literário e estimula a leitura. Para tanto, a motivação precisa ser trabalhada pelo professor antes da leitura. As crianças precisam sentir vontade de praticar a leitura para que esta se torne algo prazeroso. A leitura tem que ser mostrada como algo que pode proporcionar prazer, não como algo obrigatório e, neste sentido, a mediação por parte do professor configura-se como prática fundamental no exercício de formação leitora.

Podemos entender que o mediador é a ponte entre o livro e o leitor, um condutor que apresenta a leitura ao pequeno leitor e o orienta entre os livros, possibilitando momentos de encantamento, fruição, escuta e diálogo. Os mediadores se encarregam de dar voz ao texto literário e oferecer seu olhar atento e escuta acolhedora, abraçando as diferentes leituras, através da interação. Mas, para isso, o professor precisa ser um leitor

experiente, com possibilidade de contextualizar a leitura e acessar o seu vasto repertório literário, estabelecendo conexões entre as diversas leituras e o contexto vivenciado pelo leitor. Ele precisa estar preparado para as surpresas emergentes das relações dialógicas entre mediador, leitor e obra. Esse professor- leitor, possivelmente, guiará o leitor iniciante a descobrir que a leitura é uma fonte inesgotável de prazer e de conhecimento.

Pensando nas práticas de leitura e formação do leitor nos Anos Iniciais, restabelecemos o diálogo com a BNCC, que apresenta a Língua Portuguesa como componente curricular imbuído de proporcionar aos estudantes experiências que possibilitem alargamento dos letramentos, permitindo aos alunos participar das práticas sociais permeadas de diversas linguagens, de forma crítica e significativa.

Embora o documento da Base apresente pontos positivos e avanços para a área educacional, trazendo a Educação como direito e o direito à aprendizagem, não podemos deixar de lançar um olhar crítico sobre questões que vêm sendo fortemente debatidas por estudiosos, que apontam inúmeros retrocessos na terceira versão da BNCC.

Neste contexto, Lopes (2015), estudiosa que se contrapõe à ideia de políticas de currículo como a BNCC, contesta projetos educacionais que visam a construir “[...]um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da Educação Básica” (LOPES, 2015, p. 447).

Dialogando com as ideias de Lopes, inferimos que, ao fixar padrões, a Base acaba ferindo a autonomia das escolas, do seu Projeto Político Pedagógico, impondo às escolas o que elas têm que fazer, afetando o diverso, a diversidade das experiências, de estratégias próprias, trazendo prejuízo para inovação metodológica que as escolas desenvolvem de acordo com suas realidades.

O enfoque exclusivo que o documento dá aos objetivos de aprendizagem em torno das competências acaba trazendo o esvaziamento do currículo, conferindo ênfase a determinadas disciplinas consideradas prioritárias, em detrimento de outras, também uma proposta reducionista quanto ao papel da escola no enfrentamento de questões importantes, como a desigualdade, a discriminação, uma educação para a cidadania. Na tentativa de hegemonizar o conhecimento no currículo, a BNCC acaba por negar a perspectiva do currículo como uma construção histórica, heterogênea e contestada.

Em relação ao eixo *leitura* descrito na Base, o documento propõe uma diversidade textual, abrindo espaço para diferentes textos, mídias, aparatos tecnológicos, ressaltando o diálogo com outras linguagens nas diferentes culturas. Além disso, chama a atenção

para a associação da literatura à prática digital e temáticas atuais - o que diante do contexto da maioria das escolas públicas do país torna-se um desafio, por conta do pouco acesso à tecnologia.

Para além da falta de acesso à tecnologia, sabemos que a realidade de muitas escolas brasileiras em termo de infraestrutura não é tão favorável. De acordo com dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2017, apenas 4,2% das instituições públicas de ensino básico do país tinham infraestrutura adequada, com todos os equipamentos que a lei exige, acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário, quadra esportiva, laboratório de ciências, biblioteca ou sala de leitura e acesso à internet de banda larga. As dificuldades já iniciam nos aspectos mais básicos, pois a ausência de um ambiente agradável e acolhedor, certamente, influencia no processo de aprendizagem dos alunos e, também, na formação leitora.

Outro dado relevante sinalizado é que menos da metade das escolas do país possui biblioteca, como é o caso de Catu, município onde estão situadas as escolas que se constituem *locus* da pesquisa. As escolas de Catu não dispõem de biblioteca, mas apenas de espaços de leitura. O município conta apenas com um bibliotecário, que trabalha na biblioteca central do município, e o acervo literário desses espaços de leitura são oriundos do Programa Biblioteca nas Escolas.

Ainda em relação ao panorama do município, tendo em vista o trabalho com a literatura e a formação do leitor, os professores das escolas municipais de Catu, desde o ano 2020, conduzem suas práticas de leitura norteadas pelo Referencial Curricular do município, que foi embasado na BNCC. Também, são criados, anualmente, projetos de leitura utilizados em todas as escolas da rede. Em relação à formação permanente do professor para o trabalho com a literatura em sala de aula, não existe no município nenhuma política de formação ou programa direcionado à formação do professor-leitor e mediadores de leitura, o que se configura como mais um desafio para o processo de formação de leitores nas escolas.

Observando as considerações sobre a literatura no contexto brasileiro (BRASIL, 2017), o documento institui o campo artístico-literário nas práticas de linguagem da Língua Portuguesa, reconhecendo a importância da literatura e da formação do leitor-fruidor, valorizando os textos literários e o fruir. Assim diz o trecho:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017, p.138)

De acordo com o documento, para que a literatura garanta a formação de um leitor-fruidor, de um sujeito capaz de desvendar suas múltiplas camadas e firmar práticas de leitura, é necessário dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora. Mas, para que tal meta seja alcançada, são necessários investimentos por parte do governo, programas direcionados para a formação do leitor literário e que sejam, de fato, efetivos.

Sabemos que formar o leitor-fruidor como preconiza a BNCC no nosso país tem sido uma tarefa desafiadora. Efetivar o que é direcionado ao professor e ao papel da escola tem sido difícil para os profissionais da Educação, que vivenciam um cenário permeado pela falta de prioridade que é dada a democratização do acesso ao livro, fomento à leitura, ausência de políticas consistentes, visando à formação do professor- mediador, criação ou qualificação das bibliotecas e fortalecimento dos acervos.

A leitura precisa ser vista como prática essencial na vida das crianças, como enfatiza Zilberman (2009), ao ressaltar a importância da leitura, colocando-a como prática que possibilita o indivíduo posicionar-se no mundo, compreender a si mesmo e à sua circunstância, tendo suas próprias ideias. Partindo da importância atribuída à leitura, é inevitável estabelecer diálogo sobre práticas de leitura e formação do leitor na Educação Básica, sem refletir sobre os índices pouco animadores referentes ao letramento dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

3.1.1 Aspectos da formação leitora em Catu-Ba: um olhar sobre os índices externos de avaliação do município

Ao pensar as questões de leitura e formação do leitor, nesta subseção, lançamos, também, um olhar sobre as avaliações externas, tal como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que define padrões de desempenho dos países que a compõe. O PISA, em 2018, apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, se comparado com outros 78 países que participaram

da avaliação. Mundialmente divulgada a avaliação neste ano, revelou-se que 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade não atingiram o mínimo de proficiência que os jovens precisam adquirir até o final do Ensino Médio.

O Brasil alcançou a média de desempenho em leitura de 413, sendo que a média geral da OCDE nesse ano foi 487, ficando o país no ranking em 59º lugar. Segundo o MEC, 50% dos nossos estudantes estão em pior nível de leitura; somente 0,2% dos brasileiros têm o nível máximo de proficiência. Cerca de metade dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio. Os últimos dados do PISA revelam que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Mesmo entendendo que os indicadores podem apresentar contrapontos e não levar em conta a realidade local na realização das pesquisas em relação à proficiência leitora, esses resultados configuram-se como indicativo para refletir como a educação brasileira está conduzindo a prática de leitura e contribuindo para a formação do leitor, além de orientar as políticas educacionais, incidindo nas redes de ensino como um todo, subsidiando a gestão das escolas e impactando até mesmo as práticas em sala de aula.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Catu, na tentativa de contribuir para a melhoria dos índices de proficiência leitora dos seus alunos e, conseqüentemente, do país, tem tomado o resultado da pesquisa não como um dado a ser arquivado, mas como elemento motivador de reflexão da prática pedagógica relacionada à leitura e à busca de novas práticas de trabalho com a leitura e formações que respaldem tais práticas. Mesmo não existindo uma prática de formação permanente referente ao trabalho com o texto literário em sala de aula e a formação do leitor, existe um movimento por parte da Secretaria de Educação de promover jornadas pedagógicas que dialoguem sobre o tema, encontros com estudiosos e especialistas da área, buscando dar suporte teórico aos professores mediadores de leitura, também criação e implementação de projetos de leitura direcionados a todas as escolas da rede, no sentido de contribuir para a formação do leitor.

No âmbito educacional brasileiro, ao se pensar a leitura no contexto da escola, podemos também analisar os índices de aproveitamento escolar, medidos através de avaliações externas, a exemplo do IDEB das escolas públicas brasileiras. A seguir, apresentamos os índices da Bahia e, posteriormente, de Catu, município onde ficam localizadas as escolas que se constituem *locus* da pesquisa.

Quadro 6- IDEB – Escolas públicas da Bahia- Anos Iniciais – Ensino Fundamental 2019

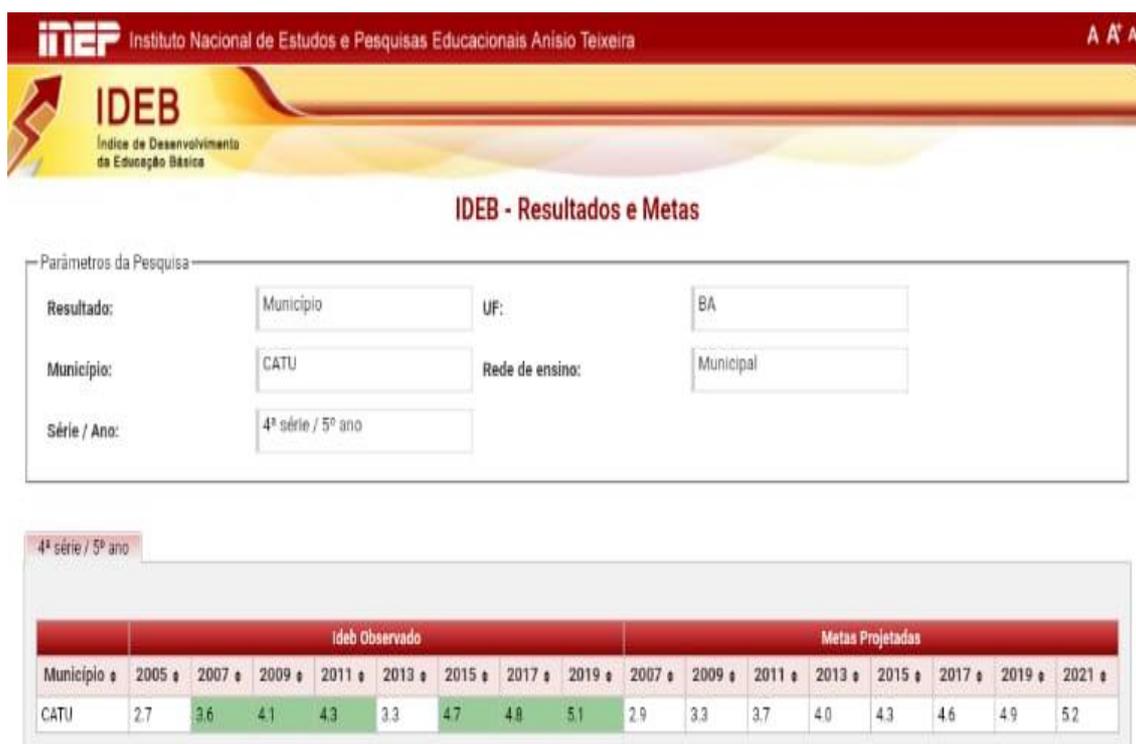


Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso: 28 mar. 2022.

O Quadro 6, de acordo com o INEP, informa que os índices de desenvolvimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Bahia, mesmo tendo avançado no decorrer dos anos, ainda apresenta uma média baixa, embora tenha alcançado a meta estabelecida para 2019. Nesse sentido, o panorama nos conduz a refletir sobre práticas de ensino que nos permita avançar para alcançar melhores desempenhos, como também em pensar na necessidade de investimentos em políticas públicas, formação docente, parceria da família e engajamento dos alunos em prol não apenas de melhores resultados, mas de um ensino que possibilite a construção do conhecimento, a formação do leitor e do sujeito ativo, crítico e atuante na sociedade.

O Quadro 7 apresenta os resultados do ano de 2019, últimos dados divulgados do município de Catu.

Quadro 7 - IDEB – Escolas públicas de Catu- Anos Iniciais -Ensino Fundamental 2019



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso: 28 mar. 2022.

A média do IDEB das escolas municipais de Catu em 2019 – 5,1 - foi um pouco maior do que a média geral das escolas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Bahia, alcançando a meta estipulada para o ano proposto- o que nos leva a inferir a existência de ações assertivas praticadas pelas escolas, tais como: busca por formação, maior envolvimento e compromisso por parte da comunidade escolar, ações planejadas, engajamento e mobilização de processos formativos, reflexão do professor acerca do seu fazer pedagógico, promoção de projetos de leitura, atividades no turno oposto direcionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Mas ainda é necessário avançar, tendo em vista que a meta nacional para as escolas municipais, em 2019, era de média 5,4.

Pensar o ensino da leitura no âmbito escolar nos demanda refletir sobre como tem sido o ensino da literatura e as implicações para a formação do leitor. A escola precisa se apresentar como um espaço privilegiado, que promova o encontro da criança com a leitura literária e por fruição; no entanto, de modo geral, ensina a leitura de modo mecânico e acaba por afastar a criança do texto, através de uma escolarização inadequada da literatura. Nesse processo, a escola, ao trabalhar com a literatura, desfigura-a, distorce-a.

Nesse sentido, cabe à escola promover a aproximação entre leitor e texto e ao professor promover encontros afetivos em torno da leitura: apresentar e valorizar o livro de literatura, ser fiel à obra literária, dando oportunidade de a criança ampliar seu repertório e ler junto. Além disso, escutar o aluno em seu momento de interação com a obra, ajudando-o a construir sentidos para a leitura; estar aberto aos diferentes entendimentos atribuídos ao texto, oferecendo um repertório variado, bem como respeitar escolhas de leitura. Enfim, sugerir leituras e obras, apresentando toda a sua completude.

Para que tal aproximação aconteça, Lajolo (2001) defende que os educadores responsáveis por introduzir os discentes no mundo da leitura devem ser também leitores ativos, precisam gostar de ler, ler muito e se envolverem com o que leem.

Ampliando a ideia levantada por Lajolo da importância do professor-leitor no processo de formação de leitores, Silva L. (2003) acrescenta que o professor não leitor pode, ao trabalhar com o texto literário, partir da seleção limitada de textos para a leitura dos alunos, indicando as leituras de livros já conhecidos por eles e, por estarem limitados quanto a novas leituras, por várias razões, sua seleção se pautar nos autores com quem já tiveram contato na sua formação.

O professor que não vivencia práticas cotidianas de leitura, que não constrói um repertório literário que possa compartilhar com seus alunos, certamente, terá dificuldades em mediar o processo de leitura, de apresentar obras condizentes com a capacidade do estudante e leituras compatíveis aos seus interesses, bem como oferecer um banquete de variados gêneros literários que seduzam os alunos para a construção de sua própria bagagem de leitura. Ademais, terá dificuldade de estabelecer conexões entre diferentes obras e leituras, apresentar ao leitor iniciante uma leitura que traga como consequência a emancipação e autonomia, proposta apresentada por Silva, E., (1998): “[...] leitura crítica, que desvela, mostra e exige posicionamentos, que colabora significativamente na mudança de rumos, na saída do mundo da opressão e, conseqüentemente, na busca de uma vida mais feliz e produtiva em sociedade” (SILVA, E., 1998, p. 73). Enfim o professor não leitor, certamente, pouco contribuirá para o processo de formação de leitores.

Outro desafio que se discute é o da análise de textos literários, muitas vezes realizada a partir de conceitos definidos por professores ou pelos livros didáticos. Tal ensino, centrado na figura do professor e que não prioriza as leituras e impressões realizadas pelos alunos, faz com que os estudantes se afastem da prática da leitura, por não se identificarem com os textos e análises propostos em sala. Também, sobre essa

centralização da figura do professor no trabalho com o texto literário, Kleiman (2008a) se opõe a essa prática, à qual atribui a denominação de “monólogo” do docente. Para a autora:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 2008a, p. 24)

As palavras da autora retratam a realidade vivenciada em muitas escolas brasileiras no que se refere às práticas de leitura e ao ensino da literatura ancorado no livro didático como referencial exclusivo e centralizado no professor, desprezando, muitas vezes, as opiniões dos alunos. Seguindo essa linha de pensamento, retomo as palavras de Cosson (2014), para quem o sentido do texto só se completa quando se efetiva o trânsito entre o mundo de quem lê e o mundo do outro. O autor defende a leitura como ato solidário, e não solitário, como muitos sustentam. Para ele, “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2014, p. 27).

Nesse exercício de pontuar e refletir sobre as inadequações que giram em torno do ensino da literatura, podemos também trazer à tona alguns equívocos desse ensino, apontados por Cosson (2014), dentre os quais a ênfase, muitas vezes, é dada ao ensino da história da literatura, do uso do texto como pretexto para o ensino de conteúdos, deixando em segundo plano a leitura e a análise das obras literárias, como bem elucida o autor:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura 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 a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

As palavras de Cosson salientam um dos grandes desafios para o ensino de literatura na escola que, na maioria das vezes, concentra o foco na história da literatura, no ensino da língua, nos conteúdos gramaticais, entre outros, deixando de lado a literatura propriamente dita. Nesse sentido, a escola não deve dispensar contato constante do aluno

com o texto literário, contato sem o qual a vivência da literatura e a sua fruição não se realizam.

No ambiente escolar, os textos literários precisam ser trabalhados, objetivando a fruição literária, partindo do entendimento de que literatura é arte organizada esteticamente e que demanda um olhar subjetivo, atrelado à criatividade, à sensibilidade e ao prazer. Fruição literária que possibilita vivências singulares e essenciais na vida do ser humano.

A leitura literária na escola como uma atividade diária precisa se desvencilhar da rigidez com que vem sendo conduzida, precisa se tornar uma leitura de fruição, leitura que toca a realidade da vida do leitor, que afaste a possibilidade do não ler. Trabalhar a literatura no contexto da plurissignificação, diversidade, produção de sentidos, no sentido de ultrapassar a perspectiva didática, vivenciando a experiência estética e também a experiência humanizadora que ela pode nos proporcionar.

É importante ressaltar que no processo de se formar leitor cada aluno precisa ter seu tempo, seu jeito e suas escolhas respeitadas, pois cada estudante é um ser único, possuindo uma história de vida diferente, com gostos diferentes, cabendo ao professor saber reconhecer essas diferenças, estar atento às especificidades de cada sujeito, mediando esse processo e buscando através do letramento literário o eixo norteador para esta formação.

3.2 MEDIAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ler pressupõe uma prática que vai muito além de apenas reconhecer símbolos linguísticos. A leitura é um processo de percepção da realidade pautada na visão de mundo do leitor e suas vivências. Caminhando, nesse sentido, o poeta Drummond (1988), de forma lúdica, nos versos do poema *Iniciação literária*, apresenta o ato de ler como uma forma de ver o mundo para além da visão física, com a lente da imaginação, da fantasia, permitindo ao leitor viajar pelo mundo da leitura e fazendo a sua leitura de mundo. Para o poeta, a leitura acontece, de fato, quando o leitor mergulha nas ondas do autor, buscando refazer o percurso de criação.

O professor, ao trabalhar com a leitura literária com seus alunos, precisa ultrapassar a função de assegurar aos discentes apenas habilidades de decodificação de símbolos e alfabetização, aqui entendida como o processo de aquisição do código escrito,

das habilidades de leitura e de escrita, como apresenta Soares (2004), “[...] alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p. 16). Mas não como um ato mecânico de decodificação e simples domínio de técnicas para escrever e ler.

Nesse sentido nos aproximamos da visão de alfabetização defendida por Freire (2011): um ato criador, no qual se apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, para se tornar agente da aprendizagem. Alfabetização que ultrapassa a memorização de sílabas, palavras, sentenças soltas, sem sentido, mas, que parte de uma atitude de criação e recriação, que compreende o entendimento do que se lê e se escreve.

O professor precisa possibilitar aos seus alunos momentos de prazer na leitura, instigando-os à reflexão, ao entendimento, a viajar pelo mundo da imaginação e também a serem sujeitos leitores e críticos diante da realidade. No contexto de interação entre aluno e texto, cabe ao professor a tarefa de ser mediador, cabe a ele o papel de questionar, sugerir, problematizar, provocar reações, indagar sobre o não dito a partir de detalhes explícitos no texto. Para Galeano (2002), o mediador é aquele que pode causar o desejo pela colheita produtiva dos sentidos dos textos, descortinar o horizonte do leitor e ajudá-lo a olhar a imensidão do mar de sensações e significados advindos da linguagem, especialmente a literária.

Nesse sentido, o mediador de leitura apoia o leitor iniciante, auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para ampliar o conhecimento de mundo, acessar as informações, permitindo reflexão crítica e troca de ideias. A mediação de leitura delineia-se em relações dialógicas estabelecidas entre o leitor, o texto e o mediador, em um cenário dinâmico e diverso, capaz de conectar pessoas e textos.

A maneira como o leitor se relaciona com o texto e como interage com ele é que vai garantir que atribua sentido ao que leu. É importante ressaltar que essa interação da criança com o texto literário, em muitos casos, acontece na escola, e é por meio do professor que muitas crianças têm contato com um livro e também momentos de leitura, porém, se o professor não apresenta formação leitora, certamente não formará leitores.

Sobre a importância de o professor ser leitor para formar leitores e mediar o processo de leitura literária, Maria (2016) nos instiga a tal reflexão, partindo da seguinte indagação:

Como [o professor] poderá compreender o arrebatamento que uma narrativa pode provocar em uma criança ou jovem independentemente de julgamento do valor literário, como poderá compreender o peso que isso

tem na formação ou não de leitores, alguém que nunca experimentou tal vivência? (MARIA, 2016, p.43).

Sim, ler para as crianças é indispensável, mas antes o professor precisa ler para si, ser um leitor, amante da literatura, ser exemplo para seus alunos, acreditar de fato na experiência que deseja compartilhar.

Nesse sentido, a autora reforça que, enquanto os professores não constituírem suas histórias de leitor, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terá de mediar a leitura e formar leitores em suas salas de aula. Em lugar do contato prazeroso com a literatura e de narrativas arrebatadoras, capazes de fisgar o leitor para sempre, os professores não leitores, com suas práticas que caminham para o que Soares (2011) apresenta como inadequada escolarização da leitura literária, certamente, afastará as crianças da leitura.

Assim, podemos inferir com Soares (2011) que escolarização inadequada da literatura pela escola acontece quando a leitura dos textos não é direcionada para os recursos de expressão utilizados ou para a percepção do uso estético da linguagem e nem tampouco para a compreensão da visão de mundo e do contexto em que se inserem.

A 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2020), ao ouvir 5.012 pessoas, apresentou dados que sinalizam a influência da escola na criação da prática de leitura. Os professores são destacados como responsáveis por incentivar a prática de leitura no país. De acordo com os dados referentes a 2019, quando há influência pelo gosto por leitura, a população aponta primeiro para professores. São 11% os que fazem essa referência, além de 22% que afirmam que escolheram o último livro lido por indicação de um educador. No que se refere a livros de literatura, 52% dizem que se interessaram pelo gênero por causa da escolar ou de professores.

Assim, inferimos a importância da atuação do professor no processo de mediação da leitura, de ser um exímio leitor, um exemplo para seus alunos, ter uma bagagem literária, e da relevância do seu papel na formação do leitor literário. Reforçando tal discussão, recorreremos à ideia de Silva E. (2009), quando enfatiza o papel do professor nesse processo:

O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e prove conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se vitalize incessantemente. (SILVA, E., 2009, p.28)

O arcabouço sociocultural construído pelo professor no contínuo de sua existência é, segundo Silva E. (2009), imprescindível à construção de uma identidade de professor-leitor. Ao professor cabe, portanto, no processo de formação de outros leitores, ultrapassar a construção de habilidades de decodificação de símbolos e avançar rumo à criação de experiências que visem à produção de sentidos e ao prazer na leitura. Se o professor não é leitor, dificilmente conseguirá formar leitores ativos, uma vez que não compartilhará o prazer pela leitura.

Zilberman (2009) defende que sentir prazer ao ler, destacar as nuances de um livro, apresentar aos alunos a aventura da leitura são características de um bom mediador de leitura. A autora ainda afirma que, nas experiências de leitura, o mediador precisa estar preparado e seu fazer ancorado em uma formação e uma prática leitora consistentes, ou seja, ele precisa estar convicto de suas concepções para conduzir os sujeitos a um ambiente favorável à leitura. O que ressaltamos é o acesso do professor ao compartilhamento da leitura e da felicidade de ler (PENNAC, 1993), sob o argumento de que não se pode ensinar a alguém a gostar de ler quando não se é leitor.

Estabelecendo diálogos teóricos para ajudar na compreensão do conceito de mediação de leitura através do professor, recorreremos às palavras de Santos, Marques Neto e Rosing (2009), que ressaltam a importância que o professor, no exercício da docência, sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e assim passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível ao professor no trabalho de formação do leitor, também, uma formação que o auxilie a desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos seus efeitos estéticos, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências leitoras pode ocorrer por meio de mediações de leitura significativas de textos literários.

A mediação é uma prática desafiadora para os docentes, que exige a utilização de estratégias que envolvam as crianças na leitura, assegurando práticas de leitura. Portanto, no processo de mediação, é fundamental que o professor estabeleça uma ponte entre o leitor e o texto, possibilitando um encontro entre eles. Nesse sentido, cabe ao mediador aproximar o leitor do texto, permitindo-o liberdade para dialogar com o texto e interpretação ao seu modo.

Uma noção fundamental de *mediação* é apresentada por Petit (2009), ao debater a importância de se transmitir amor pelos livros. Segundo a autora (2009, p.160), “[...] para sentir amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que

se tenha experimentado esse amor”. Dificilmente, o professor promoverá união entre aluno e literatura se ele não tiver experimentado esse encontro. Para que a criança viva a leitura com alegria, Petit (2009) sinaliza a necessidade de um encontro com o mediador, leitor experiente, que tem gosto pelo livro e sabe torná-lo um objeto de desejo para o leitor iniciante. A autora ainda defende que o mediador precisa encorajar a leitura. As iniciativas do mediador precisam alcançar a todos no sentido de favorecer através da leitura a experiência humana, a descoberta de outros mundos e a apropriação do texto.

Para Petit (2009), uma característica da mediação está na valorização do sujeito e nas trocas intersubjetivas. Ela se manifesta como a disponibilidade à relação com o outro - uma recepção, uma presença positiva, uma hospitalidade - que intermedia seu encontro com o livro. Também defende a mediação no sentido de apresentar a leitura como possibilidade de resistir às adversidades diante de contextos difíceis, a literatura como resistência, liberdade, como possibilidade de colocar o pensamento em ação que promova autoquestionamento, o desejo por outras descobertas, como uma forma de oportunizar aos jovens a percepção de que há outras maneiras para pensar a vida, através de "encontros singulares com textos", permitindo refazer as rotas e seus modos de perceber o mundo. Cabe ao mediador trabalhar a liberdade que a literatura pode oferecer ou, como diz Petit (2009), dar a oportunidade de alcançar uma nova etapa.

O mediador é aquele, então, que inicia o outro à prática da leitura e que potencializa a vontade de ler. É, também, aquele que acompanha o outro para escolher uma obra interessante, que possibilita o acesso às diversas obras. Segundo Petit (2009, p.166), “[...] não é apenas para iniciar à leitura, para legitimar ou revelar um desejo de ler, que o papel de um iniciador aos livros se revela primordial. É também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor”. A mediação na escola, portanto, faz-se extremamente necessária e cabe ao professor essa função. É ele a figura-chave, segundo Lajolo (2005, p.12), “[...] para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos”.

No entanto, a condição de ser leitor e amar literatura não garante ao professor um trabalho adequado com o texto literário. A falta de formação apropriada para o trabalho com a literatura faz com que ele privilegie atividades didatizantes, como o enfoque apenas em outros objetivos, a exemplo do meramente linguístico, executando o trabalho com o texto literário com um fim em si mesmo. Tal ideia nos remete a outro desafio, que se relaciona, de certa maneira, com a formação do professor para o trabalho com o texto

literário, qual seja pensar como ocorrem os processos de escolarização do texto literário na escola.

Partindo dessa ideia, cabe a reflexão sobre a formação dos professores para o trabalho com a literatura, a sua formação leitora, o seu repertório literário e, nesse sentido, nos deparamos com um dos grandes problemas existentes na área educacional no nosso país, em que boa parte dos professores saem formados nos cursos de Letras ou de Pedagogia sem ter tido contato ao longo do curso com nenhuma disciplina de literatura que respalde o seu trabalho com o texto literário em sala de aula e, ainda mais agravante: saem sem ser leitores, sem ter uma bagagem de leitura, sem uma vivência leitora que norteie a sua prática no processo de formação de leitores.

Para Failla (2016), organizadora de *Retratos da Leitura no Brasil*, pesquisa de âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar, entre outras questões, o comportamento leitor do brasileiro, o Brasil deve investir mais em políticas públicas voltadas à formação do professor. Segundo a socióloga, é preciso dar subsídios para que os professores se mantenham como mediadores da leitura, garantindo a esse público bons cursos de graduação e boa formação ao longo da trajetória profissional.

Essa lacuna, ou até mesmo a ausência de formação que respalde o trabalho com a literatura em sala de aula, é uma inquietação vivenciada por muitos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre esse assunto, a docente colaboradora da pesquisa, Felicidade, sinaliza:

“Certamente ter formação continuada para direcionar nosso trabalho com o texto literário em sala de aula nos ajudaria muito, pois não trabalharíamos de acordo com o nosso achismo ou como aprendemos quando éramos alunos. Nosso trabalho teria suporte teórico. Essa falha já vem da graduação é muito pouco o que estudamos sobre literatura infantil, mediação de leitura e essa falha segue na nossa trajetória profissional. Ou estudamos por conta própria e fazemos trabalhos individualizados sem diálogo com os colegas da rede ou fazemos o que achamos correto e que muitas vezes não contribui para a formação do leitor”. (FELICIDADE, 2021)

O discurso da professora Felicidade nos conduz a compreender como essa lacuna na formação do professor que respalde o trabalho com literatura tem contribuído para práticas inadequadas de escolarização do texto literário, trilhando muitas vezes um caminho distante para a promoção do letramento literário e formação do leitor.

A escolarização da leitura literária, segundo Soares (2011), é a apropriação pela escola da literatura, é quando a escola toma para si a literatura e a escolariza. Para a autora, a escolarização é um processo de ordenação de ações, procedimentos formalizados do

ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção de conteúdos e esse processo é inevitável, sendo a essência da escola.

Como bem afirma Soares (2011), não há como evitar que a literatura, ao se tornar saber da escola, escolarize-se. E negar ou criticar essa escolarização é negar a própria escola. Ela ainda defende que não devemos negar a escolarização da literatura e sim a inadequada e errônea escolarização que se traduz na didatização dos textos literários.

O encontro dos alunos com textos literários, em muitos casos, acaba acontecendo por meio de fragmentos no livro didático e também pela ausência de formação que ancore o professor em sua ação pedagógica em relação ao uso da literatura em sala de aula, que acaba sendo um entrave no exercício de mediar a formação de leitores. Aspecto fortemente discutido por Maria (2016), que defende a existência de disciplinas de literatura e literatura infantil nos cursos de formação de professores. Disciplinas que ofereçam aos alunos e futuros professores uma imersão no mundo da literatura, uma bagagem de leituras para que eles possam seduzir seus alunos com leituras diversas.

É preciso dar ênfase à leitura nos cursos de formação de professores, seja a formação inicial ou continuada. É necessário promover situações que instiguem o professor a se constituir um leitor, a construir a sua história e prática leitora permanente para, assim, direcionar o seu trabalho com o texto literário, no sentido da adequada escolarização, contribuindo para a formação do leitor literário.

O conceito de escolarização literária, defendido, neste estudo, referente à literatura para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sustenta-se na concepção de Soares (2011), que defende a ideia de que é preciso adotar uma escolarização adequada da literatura, "[...] aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar" (SOARES, 2011, p. 25). Na visão da autora, uma escolarização adequada norteará de forma mais efetiva as práticas de leitura que fazem sentido para o leitor, enquanto uma escolarização inadequada desenvolverá resistência ou aversão à leitura.

A inadequada escolarização pode se iniciar já no momento de seleção dos textos a serem trabalhados, que tem como principal motivação o conteúdo, a possibilidade de ser vinculado aos objetos de conhecimento relativos ao ensino da língua, usando o texto como pretexto para o ensino de questões gramaticais, pontuação, também para o trabalho com valores morais, deixando em segundo plano a literalidade do texto. Outros aspectos que apontam para a inadequada escolarização é o uso limitado de autores. Sobre a seleção constante dos mesmos autores e obras, Soares (2011) salienta que, dessa forma, a escola

reforça a ideia de que apenas determinados autores e textos são relevantes e os demais são marginalizados pela escolarização da literatura.

A autora também chama atenção para a maneira como o texto literário é inserido em sala de aula: a literatura é sempre usada como pretexto para algo, geralmente o ensino de normas gramaticais, componentes lexicais, ortográficos, uso de textos fragmentados, atividades superficiais de compreensão, que não contribuem para a formação do leitor.

Entendemos, conforme Miguez (2003), que a leitura da literatura não deve ser entendida e manipulada como uma tarefa escolar, mas sim como experiência estética, que se manifesta no prazer de ver, ler e descobrir o mundo através da literatura. A autora critica a presença do texto literário na escola atrelada a atividades de caráter mecânico e limitador dos sentidos do texto literário. Partindo desse entendimento, o professor, ao trabalhar com o texto literário, precisa mediar o diálogo entre o aluno e o texto, permitindo-o descortinar a realidade existente na história, atribuindo-lhe sentido, desfrutando das vivências que o texto possibilita, bem como lançar novos olhares para entender a sua própria realidade. Para Miguez (2003), a leitura como ato espontâneo e interior não deve ser manipulada como dever de sala de aula, deve ser expressão de prazer e autonomia.

Refletindo sobre a relação do texto literário com a formação do leitor, recorremos às palavras de Lajolo (2001, p. 32), ao apontar que “[...] a presença da literatura na escola pode contribuir decisivamente para a formação de um público leitor”. Por esse motivo, interessamo-nos pelo processo de escolarização da leitura literária, entendido como um processo inevitável e que precisa ser feito de forma adequada. Uma escolarização (apropriação pela escola) da leitura literária adequada seria aquela que “[...] conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2011, p. 47).

Nesse sentido, defendemos que, ainda que a literatura não tenha como sua primeira função servir ao ensino, a escola, ao tomá-la para formar leitores, precisa assumir essa finalidade de maneira produtiva, justa e adequada. O trabalho com o texto literário precisa contribuir para a humanização e a emancipação dos alunos, e por isso precisa ser pautado em boas práticas de escolarização, as quais favoreçam ao letramento literário.

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS

Ao anunciar as palavras: “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (COSSON, 2014, p.24), o autor nos instiga a pensar muitas questões sobre a formação do leitor pela experiência da leitura literária. Nesse viés, a literatura só cumprirá seu papel humanizador quando não for mais distorcida por práticas inadequadas de escolarização. O texto literário na sala de aula precisa ser amplamente explorado, através da criação de espaços para reflexões, possibilitando ao leitor o entendimento de si mesmo, a ampliação da visão do mundo.

Para que se pense em formar o leitor e trabalhar o texto literário na direção defendida por Cosson, cabe também a reflexão sobre o trabalho do professor com a leitura literária, diante da realidade das escolas brasileiras, com currículos tão fechados que, em muitas situações, impõem a leitura de obras literárias.

Apresentar a leitura e compartilhar do gosto literário é algo inerente à rotina do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas para que aconteça essa interação, partilha e experiência permeada pela leitura, o professor precisa estar preparado para desempenhar tal tarefa. Nesse sentido, Guilherme (2013), em artigo publicado na revista *Nova Escola*, nos instiga a refletir sobre tal aspecto quando questiona: “[...], mas, como professores que não se formaram leitores poderão identificar o que é ou não um bom texto literário?” (GUILHERME, 2013, p.5)

E questionamos ainda mais: como professores não leitores literários apresentarão aos seus alunos um repertório literário variado, se não leem ou leem pouco a literatura? Como, então, contribuirão para a formação do leitor literário?

Esse contexto desafiador do cenário educacional do nosso país tem a figura do professor como um dos principais influenciadores de leitura, conforme revelou a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016); contudo, a mesma pesquisa registrou algo preocupante, ao destacar que os interesses de leitura dos professores não diferiam dos gostos da maioria da população e os gêneros mais lidos eram: livros didáticos, bíblia, livros religiosos, livros técnicos, livros infantis e livros de autoajuda. A literatura foi pouco citada, o que nos faz inferir a ausência de bagagem literária consistente, que respalde o trabalho de formação de leitores.

É inquietante constatar que um professor que precisa atuar como mediador de leitura não se constitua um leitor, com um respeitável repertório literário. Certamente, não terá segurança para formar leitores. Se esses professores não têm intimidade com a diversidade de gêneros textuais, como promoverão a diversidade cultural da literatura, nos indaga Lajolo (2001).

Em relação à formação leitora, as professoras Estrela e Girassol relatam vivências que também são realidades próximas das demais colaboradoras da pesquisa e de inúmeros professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nosso país, ou seja, que problematiza a questão de professores que não tiveram uma formação leitora, uma vivência com a literatura e que não possuem um repertório literário a ser compartilhado com seus alunos.

“Não fui uma criança leitora, cresci sem minha mãe e meu pai não lia para mim. Estudei em uma escola tradicional que pouco me apresentou a leitura literária. Apenas no Ensino Médio tive contato mais próximo com a literatura, mas para fins didáticos. Leio pouco, minha relação com a literatura é por meio dos livros de literatura infantil que trabalho com meus alunos”. (ESTRELA, 2021)

“Meus pais não liam para mim, pouco sabiam ler. Na escola só líamos textos do livro didático, só na adolescência passei a ler romances do tipo “Sabrina”. Hoje leio pouco, não tenho muito tempo, gostaria de ler mais. Hoje leio textos literários por conta da minha profissão, leio livros de literatura infantil, talvez se não fosse por isso eu nem lesse, mas por conta da profissão é necessário”. (GIRASSOL, 2021)

No que diz respeito à formação e ao letramento literário dos docentes, estudiosos ressaltam ausência de contato com o texto literário por parte de muitos professores, tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar e acadêmico, não construindo práticas sociais de leitura na Educação Básica e nem na graduação. Nesse sentido, Lajolo (1996, p. 108) destaca que “[...] a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos”. Para a autora, a intensa convivência do professor com os livros é fundamental, o professor precisa se dedicar à leitura, de modo a vivenciá-la.

O professor-leitor, ao vivenciar a diversidade de textos literários, poderá, por meio de suas experiências de leitura, convidar os seus alunos a conhecer os variados tipos de obras e gêneros textuais, oferecer um banquete literário que seduza os seus alunos a embarcarem no caminho da leitura.

Cosson (2014) propõe em seus estudos o desenvolvimento do letramento literário como um aspecto fundamental no processo educativo para a formação de leitores que sejam capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura e não apenas que

aprendam a “ler melhor”. É preciso, nesse movimento, refletir sobre propostas metodológicas que imponham o professor a pensar em aspectos como o trabalho com a literatura na escola; a seleção de textos literários para as práticas pedagógicas; a avaliação do trabalho que se realiza com a literatura em sala de aula; o modo como se lê a literatura na escola.

Para discutir a compreensão de letramento literário, torna-se necessário retomar a noção de letramento antes e depois de ser pluralizada (letramentos). Segundo Soares (2003), o termo *letramento* surge no país em meados dos anos de 1980, no âmbito da academia brasileira, nos discursos dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas, com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto social da escrita das pesquisas sobre alfabetização. Um dos seus primeiros registros no Brasil aparece no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Aizawa Kato (1996), publicado em 1986, pela Editora Ática.

Em relação à etimologia do termo, a palavra *letramento* corresponde a uma tradução de *literacy*, termo inglês que tem origem do latim *littera*, que se refere à letra. Soares (2003) atribui o surgimento do termo *letramento* para a área da educação à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Letramento, de acordo Soares (2003, p.72), “[...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Sendo assim, é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ultrapassando as fronteiras do saber ler e escrever, configurando-se na relação e interação social do indivíduo por meio da leitura e escrita em diferentes cenários. O letramento condiz com a capacidade de os indivíduos utilizarem a leitura e a escrita em situações cotidianas.

No entanto, o letramento considerado como prática de leitura e escrita voltada para a interação no contexto social passou por inúmeras transformações por conta das mudanças sociais, do desenvolvimento tecnológico, das novas condições de ensino, que dialogam com a interatividade, as redes sociais. Nesse sentido, surge uma atenção para o termo *letramentos* por conta da necessidade de ampliar a visão de letramento para abraçar de forma mais ampla a linguagem, dialogando com os recursos semióticos. Assim, propõe-se repensar as práticas, direcionando-as para as múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, adotando um olhar para os diversos letramentos.

Nessa perspectiva, Soares (2003) aponta para a existência de diferentes modalidades de letramento, portanto, o termo exige uma pluralidade por abarcar diferentes espaços de escritas, possibilitando letramentos diversos. E tal expansão tem forte relação com o contexto atual de mudanças, delimitado por avanços tecnológicos, imensa conectividade global e interação intensificada em meio à diversidade cultural e social.

Kleiman (2008b) destaca o letramento como 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 ou de escrever. Os letramentos referem-se aos usos da linguagem, ao discurso, aos modos de organizar a realidade. Escrita e fala se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições, constituindo-se em práticas híbridas (KLEIMAN, 2008b) na família, na igreja, no trabalho, na sociedade. A autora enfatiza:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008b, p.20)

Nesse sentido, Kleiman (2008b) faz uma crítica explícita sobre as práticas de uso da escrita e da leitura na escola, que se sustentam em um modelo de letramento inadequado, condizente com o letramento autônomo. Essa concepção de letramento pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Nesse modelo de letramento, a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado.

Pesquisadores brasileiros, a exemplo de Kleiman (2008b), baseiam-se nos estudos de letramentos presentes nas pesquisas de Street (2014), que apresenta uma concepção de letramento ligado às práticas sociais. O autor apresenta dois modelos de letramento. O primeiro, já citado acima, denominado *letramento autônomo*, pauta-se na compreensão da leitura e da escrita como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte.

A segunda definição de letramento proposta por Street (2014) é a de *letramento ideológico*. Nessa visão, *letramento* refere-se às práticas sociais que envolvem leitura e escrita, em geral. Defende-se que a leitura e a escrita sejam consideradas interligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem. Para Street (2014), o processo ideológico de letramento propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Kleiman (2008b) destaca o modelo ideológico para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Enfatiza o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder presentes em uma sociedade. Portanto, para Kleiman (2008b), as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.

O letramento também se estende aos textos literários de forma específica: o *letramento literário*. Como o próprio nome indica, o letramento literário tem relação com a capacidade de compreender e dar significados a esses textos. Aí reside a relação deste conceito com a escolarização da leitura literária, com as práticas ofertadas no campo da educação literária. Cosson (2014) afirma:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de 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. (COSSON, 2014, p. 12)

De acordo com o autor, o letramento literário se difere dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar especial em relação à linguagem, posto que “[...] o corpo linguagem, o corpo palavras, o corpo escrito encontra na literatura seu mais perfeito exercício” (COSSON, 2014, p. 16). Segundo Cosson (2014), o letramento realizado com textos literários proporciona uma forma diferenciada de inserção no mundo da escrita, já que leva ao uso da palavra a partir dela mesma.

Compreendido por Cosson (2014) como prática social e responsabilidade da escola, o letramento literário requer neste espaço um tratamento diferenciado, que enfatize a experiência literária. No entanto, segundo o autor, “[...] seja em nome da ordem

ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

Por esse contraponto, entendemos ser relevante ressaltar que o letramento literário é bem mais do que se aventurar na leitura de textos literários, é necessário que o leitor construa uma relação íntima com o universo literário. Ao adentrar o contexto escolar, é preciso encarar o desafio de promover uma escolarização da leitura literária adequada, capaz de contribuir para formação do leitor.

Paulino (2010), no livro *Das Leituras ao Letramento Literário*, traz a ideia de que o letramento literário assim como outros tipos de letramento, nada mais é que uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela. Seguindo a autora, repensar as práticas de letramento na escola é fundamental quando se almeja formar leitores. Ela propõe repensar tais práticas por entender que caminham em um sentido errôneo, que nada tem a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia.

A formação leitora que permita o sujeito fazer suas próprias escolhas é um ponto fortemente defendido Graça Paulino (2004), a qual entende que leitura precisa fazer sentido, a fim de que esse sujeito, ao sair da escola, seja capaz de se utilizar dessas leituras literárias, ao longo da vida e nas suas práticas sociais. Conforme Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56)

Nesse contexto, é necessário refletir como os textos literários estão sendo abordados em sala de aula e com quais objetivos. Como a leitura literária e modos de leitura estão contribuindo para a formação de um leitor. É importante enfatizar, assim como Cosson (2014), que o objetivo principal do letramento literário ou do ensino da literatura na escola é formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vivem.

Para Cosson (2014), “[...] o desenvolvimento do letramento literário deve possibilitar uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua

capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 46). Desse modo, a experiência por meio do contato com a leitura literária é imprescindível para que ocorra o letramento literário e, conseqüentemente, a constituição de uma comunidade leitora.

O letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras na escola, mas há quatro características importantes. O leitor precisa ter contato direto com as obras literárias, interagindo com estas. No contexto escolar, é fundamental a existência de um espaço de compartilhamento de leituras, visando a formação de uma comunidade leitora. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário. O professor precisa contribuir para a ampliação do repertório literário dos alunos. Todas as ações vislumbram a formação do leitor na escola.

No entanto, muitas vezes, o trabalho com o texto literário na escola é compatível com o modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), cujos textos literários são fragmentados, dispostos nos livros didáticos e direcionados para o trabalho de compreensão textual e de gramática. Essas práticas não permitem o aluno refletir sobre o que leu, nem relacionar os textos com os aspectos socioculturais em que vive. Sobre esse aspecto, Cosson (2014) afirma que:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2014, p.22)

Tais práticas não permitem ao aluno reconhecer a plenitude do texto, deixando-o desmotivado em relação à literatura. Por essa razão, torna-se necessário que o professor conduza o estudante para a leitura, auxiliando-o a construir significados para o texto. O letramento literário, portanto, propõe um percurso que vai além da simples decodificação de um texto literário, e que busca a formação de um leitor que participa efetivamente de todo o processo sua própria formação.

Nesse sentido, Cosson (2014) apresenta estratégias que favorecem a promoção do letramento literário na escola. A proposta que o estudioso sugere consiste em uma sequência básica e uma sequência expandida de letramento literário. Tratando-se da sequência básica, o primeiro passo é a preparação do aluno para entrar em contato com o texto. Esse primeiro encontro com o texto é extremamente importante, segundo o autor. Após esse momento de motivação, segue a introdução, momento em que é apresentado

autor e obra. O terceiro passo é a leitura mediada pelo professor, que deve acompanhar o processo de leitura dos alunos, com o intuito de auxiliá-los em suas dificuldades.

O quarto passo da sequência sugerida pelo autor é a interpretação que acontece em dois momentos. O primeiro, individual, que acontece a interpretação da obra após a leitura, e o segundo é a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores. Cosson (2014), também, propõe a sequência expandida no processo de letramento literário, mais direcionada aos professores do Ensino Médio, que se assemelha à primeira sequência na motivação, introdução e leitura, expandindo a etapa da interpretação para enfatizar ainda mais as articulações entre experiência, saber e educação literária.

De acordo com Cosson (2014), as sequências são maneiras de trabalhar com o letramento literário no contexto escolar, são caminhos viáveis para que o professor possa promover o letramento literário na sala de aula, adequando à realidade dos alunos e da escola.

A literatura precisa de um processo condizente de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negada a sua função social, pois a adequada escolarização da literatura contribui para a formação de leitores em uma perspectiva do letramento literário. São esses tópicos teóricos aqui apresentados, que se pretende problematizar junto às colaboradoras da pesquisa na próxima fase: a da produção de dados.

4 DIÁLOGO COM AS VOZES DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE SENTIDOS E SABERES CONSTRUIDOS NO CAMPO EMPIRICO

O diálogo cria base para colaboração.

(FREIRE, 2013⁴)

Ao direcionar o meu olhar para as interações vivenciadas no cotidiano escolar no sentido de estabelecer diálogo com as vozes da pesquisa e interlocutores teóricos sobre o trabalho com o texto literário em escolas públicas pautado na colaboração, ampliação de sentidos e saberes, inspiro-me nos dizeres de Paulo Freire (2013), que apresenta o diálogo como comunicação cujos sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração.

O diálogo, segundo Freire (2013), é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre a sua realidade, tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. Nesse sentido, a interação estabelecida com as colaboradoras me possibilitou movimento de escuta e disponibilidade de aprender com o outro que pensa diferente. Pelo diálogo, fomos estimuladas a pensar e a repensar o pensamento do outro na construção do próprio conhecimento.

Nesse contexto, a imersão nos discursos construídos no campo empírico, desde os dados produzidos e explicitados, aos habitados nas entrelinhas, delineou-se em movimentos de reflexões, análises e interpretações estabelecidas por meio de diálogos entre pesquisadora e colaboradoras, com o propósito de buscar respostas e compreensões possíveis para responder à seguinte questão: de que maneira os processos de escolarização da leitura literária inseridos em práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Catu-Ba podem contribuir para o letramento literário?

Buscou-se, também, alcançar o objetivo geral do estudo, que é compreender as implicações existentes entre os processos de escolarização da leitura literária implementados por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o letramento literário de alunos de três escolas públicas de Catu-Ba e alcançar os objetivos específicos: discutir os modelos pedagógicos de escolarização do texto literário, desenvolvidos por

⁴ Disponível em: <https://frases.com.br/frases-paulo-freire/> Acesso em: 20 mar. 2022.

professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; analisar concepções teórico-práticas de leitura, literatura, escolarização e letramento literário que emerge da prática pedagógica das professoras, com vistas à compreensão de possíveis implicações para a formação do leitor nesse segmento escolar; problematizar os modos como processos de escolarização do texto literário desenvolvidos em escolas de Catu-Ba podem contribuir para o letramento literário.

Os resultados e análises partiram do diálogo com as vozes da pesquisa, dos fundamentos teóricos que dialogam com o objeto de estudo e do olhar da pesquisadora. Nessa seção, apresentamos essas análises, que discutem sobre concepções, compreensões e práticas docentes relacionadas ao trabalho com o texto literário e suas implicações no processo de formação do leitor.

4.1 DIZERES DOCENTES SOBRE LEITURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS COLABORADORAS

Refletir sobre concepções de leitura e leitor nos permite adentrar ao universo da leitura e perceber suas diversas nuances e sentidos. Nesse movimento de reflexão, Yunes (2009) nos instiga a pensar a leitura como um ato de atribuir sentidos, como uma ação dialógica entre o texto e o leitor que, envolvido pelo contexto, encontra marcas do autor, imprime suas marcas no texto e constrói um pensar crítico.

Seguindo esse mesmo entendimento de leitura como ato de produção de sentidos, Silva E. (2009) revela que a maior riqueza que reside em um texto é a capacidade de permitir ao leitor no momento da leitura evocar múltiplos sentidos. O ato de ler é compreendido como movimento de produção de significados e, nesse contexto, possibilita o envolvimento com diversas linguagens.

São inúmeras as concepções que podem nortear o entendimento de leitura. Neste estudo, apoiamo-nos na concepção de leitura defendida por Freire (2011), quando anuncia que ler não é simplesmente decifrar cada palavra escrita e, sim, fazer com que o sujeito compreenda o sentido de um todo para ocorrer a comunicação pelas letras, configurando-se como um processo de libertação e de compreensão do contexto imediato, que está interligado a um mundo mais amplo. Nesse sentido, ler o mundo implica a percepção das relações entre o texto e o contexto experienciado pelo leitor. Sendo assim, a leitura é compreendida como prática social imprescindível para o desenvolvimento de sujeitos,

proporcionando construção de conhecimento e um leque de possibilidades, como entender o mundo, criar e compartilhar seus próprios conceitos.

Entendendo a escola como espaço onde a maioria das crianças inicia seu processo de leitura e como ambiente privilegiado para a formação do leitor, e o professor como importante mediador desse processo, como aponta a 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2020), ao colocar o professor como a figura que mais influencia o gosto pela leitura das crianças e jovens, ressaltamos a importância de lançar um olhar sobre as concepções de leitura defendidas pelas docentes colaboradoras no sentido de considerarmos tais compreensões determinantes para as suas práticas pedagógicas de leitura e para o processo de formação do leitor. Nessa perspectiva, acreditamos ser relevante trazer para o diálogo as vozes da pesquisa, apresentando qual (ais) concepção (ões) de leitura e leitor norteiam as práticas pedagógicas dessas professoras colaboradoras. Refletindo sobre o conceito de leitura e leitor, a docente Estrela traz o seguinte posicionamento:

“Eu entendo a leitura não como processo de decodificar as letras, a leitura é muito mais do que decifrar palavras, além de se apropriar do conteúdo e conseguir entender o que está lendo, o leitor partindo dos seus conhecimentos prévios estabelece conexão com o texto atribuindo-lhe sentidos. O leitor faz conexão consigo mesmo, com texto, com o autor e com o mundo. (ESTRELA, 2021)

O discurso da professora Estrela nos permite inferir a leitura como um movimento interativo, um processo do qual participa o leitor, o seu contexto e o conhecimento de mundo. Movimento produzido pelo leitor-texto-contexto, em um processo de criação de sentidos.

Nessa perspectiva, os dizeres da professora Estrela dialogam com as ideias de Freire (2011) que, na obra intitulada *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*, afirma que o ato de ler não se restringe à decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas precede a percepção do mundo e nela se prolonga, de tal modo que há uma relação de continuidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Nessa linha de pensamento, a leitura é tida não apenas como movimento de percorrer as letras do texto. A leitura, além de proporcionar o acesso ao saber da cultura letrada, também, contribui para a compreensão de si mesmo, do outro e para a construção de saberes. Partindo desse contexto, Solé (1998) considera o modelo interacional como adequado para o entendimento da leitura como um processo de compreensão, do qual participam o texto, o leitor e os conhecimentos prévios. Nesta concepção, tanto o texto

quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura, sendo que o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto. Então, para a produção de sentido, é necessária a interação entre autor, texto e leitor.

Ao refletir sobre leitura e leitor, a professora Margarida, quando traz em seu discurso que a primeira leitura que as crianças vivenciam é a leitura de mundo para só depois se debruçarem no entendimento das palavras lidas, permite-nos inferir que a sua ideia de leitura se aproxima do pensamento de Freire (2011, p. 09), que defende que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A docente ainda acrescenta a ideia de leitura como possibilidade para que seus alunos enxerguem o mundo no sentido de ampliar os horizontes, partindo sempre do contexto em que estão inseridos.

Tal relato nos remete também aos dizeres de Yunes (2009), que defende a ideia de que ler significa descortinar, mudar de horizonte, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler no sentido de ampliar as perspectivas para reinventar o mundo, a partir do contexto que contribui de forma significativa na construção da leitura de mundo, assim como afirma Freire (2011), a interação do sujeito com o seu contexto irá possibilitar a construção de leituras diversificadas do próprio mundo e de qualquer texto.

Nesse sentido, o recorte discursivo da colaboradora permite-nos depreender que o entendimento de leitura a qual se refere contribui para a construção de um pensamento crítico, pelo qual o leitor poderá intervir no seu contexto e usufruir de um universo plurissignificativo que o texto propicia. Por meio da leitura, os indivíduos se apropriam dos conhecimentos sistematizados, produzem saberes, ampliando a concepção de mundo.

Durante os diálogos estabelecidos nas sessões reflexivas, foi possível observar a sintonia entre as concepções de leitura e leitor, internalizadas pelas colaboradoras, no sentido de entender a leitura como construção de compreensões, ampliação de olhares, que se concretiza a partir do contexto, do diálogo entre o texto e a vivência do leitor. As narrativas apresentadas acerca dos entendimentos de leitura nos permitem compreender que os discursos expostos caminham no sentido de conduzir a prática de leitura na sala para além de uma concepção simplista, redutora de sua profundidade, que a reduz apenas à ação de oralizar, decodificar símbolos ou extrair ideias no texto. Afastando, portanto, a ideia de que os alunos são meros decodificadores dos símbolos, mas produtores de sentidos, leitores das entrelinhas, estabelecendo conexão com o seu contexto.

No cerne dessa reflexão, Solé (1998, p. 22) defende que o ato de ler “[...] é o processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. O entendimento apresentado pela autora reflete as múltiplas faces do ato de ler e explicita que a leitura tem múltiplas funções. Ela conduz à reflexão, aguça a criticidade, informa e suscita a mudança de posturas e possibilita a busca de fruição.

Sendo assim, os dizeres da professora Girassol ratificam a concordância de entendimento das professoras colaboradoras, como revela o depoimento seguinte:

“A leitura está para além de como ensinar o menino a ler, decodificar, conseguir ler palavras e como processo de alfabetizar se prendendo muito ao que está escrito. Eu sempre parto da leitura de mundo, valorizo as diversas leituras, leituras de imagens. Trago o texto para o cotidiano dos alunos para que eles consigam estabelecer relação com o que está sendo lido e lhe atribua sentido estabelecendo conexões”.
(GIRASSOL, 2021)

Durante as entrevistas e diálogos estabelecidos nas sessões reflexivas, foi possível perceber a partir dos sentidos veiculados nos discursos o engajamento das professoras em relação ao processo de formação de leitores e ao comprometimento com suas práticas pedagógicas no sentido de formar leitores proficientes. Nesse contexto, as docentes foram convidadas a refletirem sobre o leitor que pretendem formar com as práticas por elas implementadas em sala de aula e a professora Margarida compartilhou o seguinte pensamento: *“Eu procuro contribuir para formação de leitores críticos, pensantes, que saibam resolver os seus problemas. Leitor para mim é aquele que lê nas entrelinhas, constrói sentido para as leituras e que tem criticidade”.* (MARGARIDA, 2021)

A fala da professora Margarida representa os discursos apresentados pelas demais colaboradoras durante as sessões reflexivas, no que diz respeito ao perfil de leitor que se quer formar. Nesse contexto de discussão, as narrativas apresentadas apontam para a formação de um leitor crítico, autônomo e pensante, que reflita sobre a realidade e atribua sentido em qualquer leitura que faça.

Azevedo (2004) nos chama atenção para a relação próxima que o sujeito leitor precisa estabelecer com o texto. O autor ressalta que “[...] para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Quando trazemos a escola como espaço de leitura e as crianças como os sujeitos leitores atribuímos à figura do professor a mediação desse processo de proximidade e

comunhão leitor-texto apontada pelo autor. No entanto, para que o professor consiga orientar o leitor para esse contato mais intenso com o texto, permitindo a este construir gosto pela leitura, percebendo-a como possibilidade de interagir com o mundo, Silva, E. (2009) ressalta que o professor precisa também ser ele um leitor. O autor salienta que, não sendo leitor assíduo e crítico, o professor não terá chances de fazer um bom trabalho com vistas à formação do leitor, pelo fato dos alunos se inspirarem e tomarem como referência as suas práticas de leitura.

Diante do exposto, entendemos que formar leitores precisa ser um ato reflexivo, dialógico e planejado, que possibilite ao aluno a partir da leitura emergir no conhecimento e refletir sobre sua realidade.

Essas considerações nos levam à reflexão sobre a importância do professor dispor de concepções e práticas pedagógicas sistematizadas em relação ao trabalho com a leitura, a leitura literária, visando à formação do leitor. Perrotti (1999) assegura que os professores mediadores precisam antes de tudo se apropriarem do ato de ler e das práticas pedagógicas direcionadas para tal finalidade.

As discussões realizadas durante as sessões reflexivas instigaram as professoras à reflexão sobre as práticas direcionadas ao trabalho com o texto literário e a formação do leitor. Em um dos momentos de diálogo realizados durante os encontros formativos foram compartilhadas inúmeras experiências e práticas de leituras pautadas na concepção dialógica direcionada para a promoção da interação leitor-texto-contexto. É importante ressaltar que as práticas descritas foram desenvolvidas em aulas anteriores ao período da pandemia, ocasionada pela Covid -19.

Diversas práticas de leitura em relação ao trabalho com o texto literário foram elencadas pelas professoras colaboradoras, que demonstraram uma conscientização para a importância de desenvolver uma proposta pedagógica dinâmica, interativa, bem como o uso de práticas de leitura conectadas ao contexto local, as múltiplas linguagens e possibilidades de se produzir significados a partir dos conhecimentos já construídos. Nesse compasso, a professora Felicidade apresenta a sua intencionalidade, ao trabalhar diferentes práticas de leitura na sala de aula, como descrito abaixo:

“Ao trabalhar com o texto literário utilizando diferentes estratégias de leitura busco instigar no meu aluno o prazer, gosto pela leitura, pois o encantamento pela leitura torna mais fácil a compreensão do texto, a relação leitor-texto para produção de sentido partindo da interação com seus conhecimentos prévios e ampliação do seu repertório”.
(FELICIDADE, 2021)

Na narrativa descrita, a professora, ao expressar o propósito que deseja alcançar com suas práticas de leitura, leva-nos a refletir sobre um aspecto também discutido por Magalhães (2013), em seu artigo *Do direito à literatura* sobre a produção de sentidos e significados construídos no processo de leitura. Para a autora, “[...] não é o leitor nem o texto que produzem significados independentemente, mas a inter-relação dos dois” (MAGALHÃES, 2013, p.62). Por esse viés, surge a compreensão que o sentido do texto encontrará completude quando estabelecer conexão com o sentido do outro.

Partindo desse entendimento, as práticas de leitura precisam ser planejadas no sentido de permitir esse movimento dialógico de construção de sentidos entre o leitor, o texto e o contexto, a fim de oportunizar um mundo de descobertas e ampliação de saberes. A leitura é tida como resultado de uma interação cujos leitor e texto desfrutam da mesma importância e não um processo de extração do sentido que está no texto.

Seguindo essa linha de raciocínio, Cosson (2014) entende a leitura como um diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto. Para o autor, esse diálogo é produzido nesse processo de interação, tornando-se uma atividade social. Nesse sentido, ser leitor configura-se mais do que ter habilidade ou possuir um hábito de leitura, é uma prática social, e como tal transforma as relações humanas.

Ao lançar o olhar para as práticas de leitura descritas pelas vozes da pesquisa nos momentos das entrevistas e sessões reflexivas, foi notável uma consonância de práticas e estratégias de leitura incorporadas ao fazer pedagógico das docentes e dentre tantas práticas, as principais e mais citadas foram: leitura deleite, roda de leitura, sacola viajante ou literária.

A leitura deleite é uma estratégia formativa adotada e divulgada pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa o incentivo da leitura. Apresenta-se como prática frequente no seguimento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se como a prática mais utilizada pelas professoras colaboradoras, que relatam alcançar o objetivo de aproximar as crianças de variadas obras literárias e diferentes gêneros textuais, no sentido de contribuir para a formação do leitor. “A leitura deleite consiste em ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes” (BRASIL, 2012, p. 29). Sobre a leitura deleite, a professora Felicidade pontua:

“Não abro mão da leitura deleite. Ler pelo simples prazer de ler. Estimular o gosto pela leitura. A leitura deleite estimula a imaginação, permite a criança ter acesso a diferentes tipos de texto possibilitando vários saberes e acima de tudo o prazer”. (FELICIDADE, 2021)

O discurso da professora Felicidade leva-nos a compreender a leitura deleite como uma leitura atrelada ao prazer, à fruição, termo tão evidente no texto da BNCC, documento normativo que traz como competência:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p.87).

Segundo a docente, essa prática de leitura é sempre momento de prazer e também ampliação de saberes, mas sem um objetivo didático ou obrigação de trabalhar algo depois da leitura. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012).

Ainda sobre a leitura deleite e caminhando nesse mesmo sentido, as professoras Margarida e Girassol ressaltam:

“Gosto de ler sem cobrar nada dos meus alunos. Diariamente realizo a leitura deleite com eles na acolhida. Eu procuro trazer uma leitura com boa entonação, faço muitas expressões faciais, expressões com as mãos também faço a voz dos personagens e todo esse entusiasmo com a leitura que eles gostam”. (GIRASSOL, 2021)

“A leitura deleite pode ser feita tanto pelo professor quanto pelo aluno, então em alguns momentos eu deixava livros em cima da mesa de cada aluno para quando eles chegassem no início da aula começassem a ler ou no cantinho de leitura e aí eles tinham autonomia para escolher livros para leitura. Quando eu realizo a leitura deleite inicio pela capa, não tem como não falar da capa, cores, tipos de letra, título, ilustrador, autor. Em seguida pergunto o que elas imaginam que acontecerá na história para depois iniciar a leitura. Eles ficam muito atentos depois querem falar sobre a história, dar opinião, recontar e participar daquele momento”. (MARGARIDA, 2021)

As falas acima revelam uma prática docente intencional e direcionada para o estímulo à leitura prazerosa, com vistas à formação do leitor crítico e autônomo, posto que se nota a autonomia dada ao aluno, a começar pela liberdade de escolha do que ler na sala de aula e o estímulo à participação oral e compartilhamento de impressões sobre cada

livro lido em um movimento de escuta atenta das vozes desses sujeitos. Nesse sentido, Lajolo (1991) salienta a necessidade da escola proporcionar um clima de liberdade do leitor em momento de práticas de leitura, no qual o leitor possa sugerir, aceitar ou recusar as sugestões e escolhas dos livros a serem lidos.

As professoras expuseram a leitura deleite como parte das rotinas diárias em sala de aula, sendo utilizada de várias maneiras. Observa-se, também, o espaço cedido à criança para realização da leitura espontânea ocorrida no cantinho da leitura. Em relação à leitura expressiva relatada pela professora Girassol, Brainer *et. al.* (2012) ressaltam que uma leitura expressiva atrai a atenção dos alunos, estimulando a antecipação e as inferências do que trata a obra literária ou o texto.

Além de contribuir para a aproximação da criança com o texto literário, o gosto pela leitura, a formação do leitor e a inclusão da leitura deleite na sala de aula permite ao aluno entender as diversas finalidades que a leitura pode ocupar na vida cotidiana. Entender que lemos por diversos motivos para suprir uma necessidade pessoal, por conta das demandas sociais e também como distração e por prazer.

Outra prática comum na escola apontada pela professora Girassol é a roda de leitura, realizada por ela e pelas demais colaboradoras. Tal prática constitui uma estratégia metodológica realizada com o objetivo de proporcionar aos alunos momentos de leitura e interação oral sobre o texto lido. As docentes se apropriam dessa prática no sentido de oportunizar aos alunos diferentes experiências de leitura, espaço de interação e maior contato com o texto literário. Em trechos de sua narrativa, a professora Girassol relata:

“A roda de leitura contribui no processo de formação do leitor. Geralmente organizo meus alunos próximos a mim em uma roda e lemos um texto literário. A atividade é bem planejada, normalmente penso no livro antes, converso com os alunos, peço indicação deles e escolho o livro, faço a leitura prévia para conhecer o livro e em um momento da aula convido-os para lerem comigo na roda de leitura. Lemos a capa do livro, as imagens, depois dialogamos sobre os elementos contidos na capa, sobre o título, os alunos falam sobre o que imaginam que trata a história a partir do título ou da ilustração e depois realizamos a leitura do texto. Após a leitura abro espaço para o diálogo sobre história em si, personagens, temáticas abordadas no texto, algumas recontam, enfim é um momento muito significativo”.
(GIRASSOL, 2021)

O discurso da professora Girassol aponta para um aspecto tratado por Strôngoli (1990), em seu artigo *Quem conta um conto aumenta um ponto... na motivação do aluno para leitura*, que é o fato da escolha dos livros levar em conta a história de leituras do

professor e dos alunos. Nesse sentido, o livro deve oportunizar o prazer da leitura e o universo da criança deve ser respeitado para que haja afinidade entre o leitor e o texto. Para a autora, o professor precisa conhecer bem a história a ser contada para conduzir com segurança situações desencadeadas no percurso da leitura. Também, levar em consideração como o professor se posiciona em relação ao que os alunos acreditam, sentem e pensam sobre os textos lidos, sendo ele um agente fundamental para a formação do leitor literário.

Mantendo essa linha de pensamento, podemos inferir a roda de leitura como espaço de democratização de saberes, na qual tanto se fala como se escuta (FREIRE, 2011). A roda de leitura permite o exercício de lidar com os dizeres do outro, com a multiplicidade de ideias, o movimento de reflexão, a compreensão crítica, como também construção de sentidos para o texto lido, num contexto de interação interpessoal, possibilitando a formação de uma comunidade de leitores. Em vista disso, a roda de leitura pode se configurar como uma oportunidade de formação de uma comunidade de leitores, uma prática privilegiada de sujeitos que se reconhecem como parte integrante de um grupo de leitores.

Ampliando essa discussão, Faria (2004) salienta que, para desenvolver o gosto pela leitura, é fundamental essa integração em comunidade de leitores e, dessa maneira, construir novos sentidos e compartilhá-los com os pares.

Retomando a palavra das colaboradoras, Estrela e Girassol compartilham a experiência de trabalho com o texto literário, denominada *Sacola literária* ou *viajante*, prática realizada pelas docentes com o objetivo de aproximar a criança do texto literário e, principalmente, propiciar aos alunos experiências de leitura no seio familiar e maior interação entre família e escola. Esse propósito é facilmente identificado na narrativa da professora Girassol, ao expressar, “[...] quando a criança leva o livro nossa intenção é também chegar mais perto da família. E que alguém dessa família possa fazer a leitura junto com a criança. Nossa intenção é também aproximar a família da escola e a criança do texto literário no ambiente familiar.” (GIRASSOL, 2021)

A professora Girassol, além de expressar em seu discurso o objetivo que deseja alcançar com a realização de tal atividade, também apresenta detalhes de como acontece, conforme recorte a seguir:

“A gente faz uma sacola, enfeita com todo carinho e dentro dessa sacola coloca três livros e uma ficha de leitura e aí a criança leva essa sacola para casa. Além de proporcionar momentos de leitura para criança em casa a gente tenta trazer a família para perto pedindo que

realize a leitura com a criança de um dos livros escolhido por ela. A gente dá um prazo de uma semana e aí quando a sacola retorna para escola o aluno vai recontar a história para o restante da turma no momento da rodinha, fazendo todo comportamento leitor mostrando a capa do livro, falando sobre o autor e suas compreensões sobre a história". (GIRASSOL, 2021)

A docente, num movimento de reflexão, apresenta a *sacola viajante* da seguinte forma: “[...] é um momento de interação que dá muito certo. Os meninos gostam muito, eles ficam ansiosos para chegar a vez deles”. Dessa maneira, a professora aponta a *sacola viajante* como momento de leitura fruição, em que as crianças estabelecem uma relação muito intensa com o texto literário.

Essa possibilidade de proximidade com o texto literário oportunizado pelas docentes por meio de práticas utilizadas em de sala de aula configura-se como um aspecto positivo, partindo do entendimento que, por meio da leitura literária, o leitor é estimulado a novas percepções, a novas compreensões de si e do outro, ampliando modos de pensar e de agir no mundo. Desse modo, ao proporcionar aos seus alunos a leitura de textos literários, o professor abre caminho para a possibilidade de formação do espírito crítico da criança. No cerne dessa reflexão, Cosson (2014) sinaliza que na escola a leitura literária fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

Diante das exposições e reflexões tecidas sobre as narrativas compartilhadas pelas vozes da pesquisa, torna-se relevante pontuar o engajamento das professoras, ao percorrer o longo e árduo caminho que leva à formação do leitor, como também o compromisso das docentes de priorizar práticas de leitura literária significativas para o desenvolvimento do letramento literário, com vistas ao processo de constituição de leitores. Nessa vertente, a postura adotada pelas docentes vai ao encontro da afirmação levantada por Kleiman (2008b), quando essa autora sinaliza que a formação do leitor na perspectiva do letramento literário exige também uma nova postura do professor que, para além de mediador entre texto e leitor, deve atuar como agente de letramento, sendo capaz de organizar adequadas práticas de escolarização de textos literários. Práticas que conduzam mais eficazmente às práticas de leitura, as quais ocorrem no contexto social para envolver os alunos nas diversas práticas de letramento na escola.

Partindo dessa perspectiva, apresento na próxima subseção a discussão sobre as categorias: *escolarização da literatura e mediação docente*, tidas como aspectos fundamentais para a formação do leitor literário.

4.2 ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E MEDIAÇÃO DOCENTE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOCENTES

A leitura literária, ao contribuir para a construção de sentidos e possibilidades de interpretação de mundo, configura-se como parte da formação cultural do indivíduo. Ler literatura é experimentar múltiplas vivências que, quando associadas à história de vida do leitor, provocam diferentes maneiras de interagir com o mundo. Assim, Oliveira (2010) argumenta que a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

Entender a leitura como uma prática social é direcionar o trabalho com o texto literário para uma perspectiva de letramento atrelado a contextos específicos e finalidades próprias à realidade de cada sujeito. Nesse sentido, a literatura apresenta o seu caráter humanizador na sociedade. A partir desse entendimento, torna-se perceptível a condição de produtora de compreensões, atribuída à literatura por conta de sua natureza estética, que permite aos sujeitos a interação dialógica em diferentes contextos.

A literatura configura-se, então, como um direito de todo ser humano e, assim como outros bens, deve se fazer presente na vida dos indivíduos, porque os humaniza. Candido (2011) compreende como humanizadora a atividade que possibilita a formação através da humanização que, por sua vez, é definida como o:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...], o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Partindo desse contexto, para dar forma aos sentimentos, vazão aos sonhos, organizar os pensamentos e se humanizar, é necessário apreciar a literatura, buscando novas percepções de si, do outro e do mundo.

Quando pensamos a leitura literária no contexto escolar, direcionamos o nosso olhar para a figura do professor como mediador desse processo - agente que precisa planejar estratégias de ensino que garantam ao aluno a aproximação da dimensão estética do texto. Na relação entre a literatura e o aluno, o papel do mediador é fundamental para o êxito ou fracasso da formação do futuro leitor.

Dialogando com as palavras de Barbosa e Barbosa (2013), tomamos a mediação como espaço de acolhimento, que permite aos que buscam adentrar no mundo da leitura concretizar compreensões da palavra e da vida, no sentido de construir seu próprio lugar de leitor. Para as autoras, a mediação é um ato de receber aquele que chega, dando-lhes condição para que construa a sua própria caminhada a partir dessa interação. Nessa perspectiva, Petit (2009) justifica a importância do mediador, assegurando que:

Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma dessa interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. (PETIT, 2009, p.51)

Desse modo, a constituição de envolvimento e interação com a palavra do outro e a própria leitura precisa ser mediada, e o professor que assume essa condição apresenta-se com um elo entre a palavra do aluno e a palavra do texto.

É importante ressaltar que o trabalho do professor é fundamental na constituição de formação de leitores literários em sala de aula. O professor deve aceitar a desafiadora tarefa de ser mediador da leitura literária. Mediador que, segundo Barbosa e Barbosa (2013), configura-se como:

[...] alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, —construído por e —construtor de palavras carregadas de sentidos. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11)

Partindo desse ponto de vista, o professor assume o papel de mediador, ou seja, aquele responsável por criar a ponte entre o leitor e o texto, e enfrentar o desafio de, ao trabalhar com o texto literário, assegurar ao seu aluno o prazer e a ampliação de saberes.

Trazendo as vozes das colaboradoras sobre a temática *mediação*, ao serem instigadas a refletir sobre o papel do professor mediador no processo de formação de leitores, as professoras Margarida e Estrela apresentaram o seguinte posicionamento:

“Eu acho super importante afinal de contas eu sou uma mediadora nesse processo de leitura. O professor tem que ser mediador em tudo. A partir do momento que o professor é um mediador é que ele vai conseguir atingir os objetivos almejados, nesse caso a formação do leitor. Outra coisa que eu acho é que o professor mediador precisa partir sempre do contexto, não adianta estar trabalhando de forma solta, tem que estar dentro de um contexto e precisa mediar todas as

atividades entrando em consenso com os alunos”. (MARGARIDA, 2021)

“Eu acredito que o professor como mediador precisa planejar cuidadosamente as práticas a serem utilizadas e adotar as melhores estratégias de acordo com a realidade da turma para o trabalho com o texto literário”. (ESTRELA, 2021)

O posicionamento das docentes nos permite inferir a importância por elas atribuída à figura do professor como mediador no processo de leitura para formar leitores e o movimento que as docentes realizam na busca de serem mediadoras desse processo. Ressaltam também a necessidade de um planejamento sistematizado e pautado na escolha de estratégias de leitura que atendam às necessidades dos alunos.

Outro aspecto importante levantado pela professora Margarida e que nos permite perceber o seu comprometimento no processo de mediação da leitura foi a preocupação de se apresentar como mediadora, partindo sempre do contexto e interesse dos leitores e da relação dialógica com seus alunos. Tal posicionamento da docente coaduna com a seguinte defesa:

Uma seleção de texto que desconsidere os leitores em formação a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções dos seus alunos são caminhos certos de fracasso. (GERALDI, 2013, p. 47)

Os dizeres do autor nos chama atenção para a importância de pensar a mediação em todos os aspectos, desde a escolha dos textos a serem lidos, o interesse dos leitores, a relação de diálogo com os leitores e o olhar atento do mediador nesse processo de interação. Sob esse ângulo, Strôngoli (1990) acrescenta que o universo do leitor precisa ser respeitado no processo de escolha do livro para que haja empatia entre leitor e texto. Nesse sentido, ao mediar a leitura, o professor, além de seus interesses e histórias de leituras, precisa escutar a voz dos seus futuros leitores, valorizar as suas escolhas e o seu repertório de leituras.

Ao pensar no processo de formação de leitores, outro fator importante a se pensar é que, ao trabalhar com o texto literário em uma perspectiva de letramento literário, deve-se considerar a(s) concepção (ões) de literatura internalizada(s) pelo docente, se tal compreensão está em consonância com a sua prática, e assegurar a sua vivência na condição de leitor literário. Quando solicitadas, em uma das sessões reflexivas, para compartilhar a concepção de literatura que norteia o seu trabalho com o texto literário e

a importância da literatura para a formação de leitores, as professoras Girassol e Estrela salientam:

“Literatura é todo texto que traz uma mensagem, que traz uma história, que fala sobre alguém, alguma coisa. Para mim tudo é literatura. Claro que vai ter literatura apropriada para faixa etária, para determinado público. Eu acho que a literatura é fundamental para formação do leitor, quanto mais cedo começar melhor, já na educação infantil, claro respeitando os limites de cada criança. A literatura é primordial, essencial, tem que ter, precisa ter em diversos momentos na sala. Eu já inicio com literatura no primeiro momento da aula na rodinha. A literatura favorece a formação do leitor porque é uma leitura prazerosa, desperta a imaginação, o imaginário do aluno”. (GIRASSOL, 2021)

“Literatura é algo mais artístico eu considero como uma arte de escrever. Antes eu trabalhava literatura infantil por trabalhar, mas quando eu comecei a entender que a partir do texto literário a criança aprende o letramento literário, foi que eu entendi sua importância e quanto ela é necessária”. (ESTRELA, 2021)

Observamos, nas falas das colaboradoras, que as concepções trazidas para o diálogo apontam para a literatura no seu caráter estético, como possibilidade de gerar prazer, encantamento, construir o novo, o imaginário através das palavras. As concepções são mais genéricas, no sentido de não apresentar um embasamento teórico. Por outro lado, as docentes deixam bem claro nas narrativas o lugar de destaque que a literatura ocupa na sala de aula para o processo de formação do leitor e a importância atribuída à literatura para a promoção do letramento literário. A professora Estrela (2021), ao ressaltar “[...] *que a partir do texto literário a criança aprende o letramento literário*”, nos permite inferir que o seu trabalho com literatura em sala de aula é planejado na perspectiva de proporcionar aos alunos o letramento literário, e que este contribui para a formação do leitor.

A tomada de consciência da professora sobre a importância da literatura e a valorização do letramento literário como movimento essencial para a formação do leitor nos remete à visão defendida por Santos e Moraes (2013), que atribuem ao professor a tarefa de promover em sala de aula o letramento a partir dos diferentes textos, a fim de garantir ao aluno a leitura de si, a leitura literária e a leitura do mundo.

Tomando como ponto de partida ainda o diálogo sobre aspectos ligados ao texto literário, as docentes, ao serem motivadas a refletir sobre a sua relação com a literatura, de forma geral, ressaltam só terem tido acesso a obras literárias no Ensino Médio, com leituras realizadas não por prazer, mas para o cumprimento de exigências escolares.

Houve consonância também nas falas em relação ao contato com a leitura literária nos dias atuais. As professoras sinalizaram terem uma prática de leitura frequente, mas apenas de literatura infantil, por conta dos momentos de leitura realizados com os alunos, como relatam em alguns recortes:

“Quando criança não lia literatura infantil, não fui uma criança leitora só passei a ter acesso a leitura a partir do Ensino Médio e me aproximei mais na faculdade. Atualmente eu faço a leitura de textos literários por conta do meu trabalho porque eu preciso analisar o livro antes da leitura realizada com meus alunos”. (ESTRELA, 2021)

“Eu tive esse contato com a literatura na época do segundo grau, no cursinho e na faculdade com a professora de literatura. Éramos obrigadas a ler os clássicos da literatura brasileira. Hoje eu leio para poder passar para os alunos”. (FELICIDADE, 2021)

“Gostaria de ter mais tempo para ler, eu gosto de ouvir pegar um livro propriamente dito é um pouco mais difícil. Leio para meus alunos diariamente eu gosto muito de ler livros de literatura infantil”. (MARGARIDA, 2021)

“No meu tempo de criança não tive acesso aos livros literários, tinha o livro da escola, o didático. Hoje infelizmente não tenho tanto tempo de ler, mas eu gosto de ler, quando eu posso leio. Hoje eu leio mais literatura infantil por conta da minha profissão, talvez se não fosse ela eu nem lesse, mas por conta da minha profissão eu sei que é necessário a leitura”. (GIRASSOL, 2021)

Ao descreverem a relação que se tem com a literatura e constituição como leitoras, as colaboradoras, através dos recortes discursivos, direcionam o nosso olhar para um aspecto bastante relevante no processo da formação de leitores e discutido por estudiosos atuantes nessa seara, que é a necessidade do professor ser um leitor para formar leitores. Nessa ótica, é possível perceber através dos recortes discursivos a tímida relação que as docentes apresentam como o texto literário e a concordância do motivo que as aproximam atualmente da literatura, em especial a literatura infantil.

Sobre o professor ser leitor para formar leitores, Santos e Souza (2004) ressaltam que, para que aconteça a formação do leitor, é necessário que o próprio professor se veja como sujeito-leitor. O que nos leva a concluir que o professor, para ser capaz de formar leitores além de ler, precisa ser amante dos livros, fomentar o contato prazeroso do aluno com a literatura e narrativas capazes de envolvê-lo, bem como apresentar novas leituras. Tal reflexão nos remete a indagação feita pela autora Luzia de Maria (2016):

[...] como poderá compreender o arrebatamento que uma narrativa pode provocar em uma criança ou jovem- independente de julgamento do valor literário- como poderá compreender o peso que isso tem na

formação ou não de leitores alguém que nunca experimentou tal vivência? (MARIA, 2016, p.43)

Reiterando essa discussão, trago para o diálogo as palavras de Geraldi (2013), que enfatiza: “[...] ser mediador de leitura na escola é ser leitor, e como leitor ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos” (GERALDI, 2013, p.46). Tais discussões nos levam a pensar que tanto o professor como o aluno precisam se debruçar sobre o texto lido. O autor ainda acrescenta que na prática de leitura mediada pelo professor não é ele quem ensina, é o aluno que, ao descobrir por si só o encanto da literatura, constrói seu conhecimento.

Assim sendo, é fundamental o papel do professor-leitor, que tenha conhecimento e consciência de que é essencial para conduzir os alunos a uma boa leitura, observar as dificuldades encontradas por eles, saber mediar a interpretação e desafiá-los a se aventurar em leituras mais profundas. Um professor mediador no sentido de favorecer a construção literária dos sentidos.

Referindo-se à importância do professor ser um leitor para mediar o processo de leitura, a professora Girassol argumenta:

“Eu acho importante, o professor tem que ter mesmo essa formação leitora. A gente tem que a ser leitor mesmo. O Brasil é um país em que não somos leitores, nem sempre o professor é leitor. Se você perguntar muitas vezes o professor passou um ano inteiro sem ler um livro por várias questões, porque o livro é caro, não tem tempo, tem muitas demandas ou falta à vontade de ler. É importantíssimo ser leitor, se a criança não ver em você um leitor, se ela não ver seu interesse pela leitura enquanto professor, então porque que ela vai querer ser leitora”. (GIRASSOL, 2021)

Pelo relato feito pela docente, mesmo não se revelando leitora assídua, é possível notar o olhar reflexivo que ela apresenta sobre a sua prática e um entendimento da importância do professor ser um leitor para formar futuros leitores, bem como se colocar como exemplo para incentivar os alunos a criarem gosto pela leitura. Nesse sentido, seu posicionamento coaduna com as ideias de Barbosa e Barbosa (2013), quando aponta que “[...] o aluno recorta traços individuais do professor, mas o faz a partir do posicionamento deste lugar bastante específico: a posição de professor. São traços do corpo professor leitor que o seduzem e, conseqüentemente, despertam o desejo de ir até o livro”. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 13).

Retomando o diálogo sobre a literatura e refletindo a sua inserção no contexto escolar, debruçamos o nosso olhar para as práticas de escolarização de textos literários, por reconhecer a sua contribuição para a formação do leitor. Acerca da escolarização da

literatura, Soares (2011) sinaliza que não há como evitar que a literatura, ao se tornar “saber escolar”, escolarize-se. A autora aponta a escolarização como prática inevitável, e chama atenção para a necessidade de afastar o caráter pejorativo a ela atribuído. Nessa perspectiva, em consonância com o pensamento de Soares (2011), o que precisa ser criticado não é a escolarização do texto literário, mas a inadequada escolarização da literatura, que a distorce e pedagogiza.

Dessa forma, é impensável evitar que a literatura se transforme em saber escolar, mas devemos estar atentos à imprópria escolarização da literatura, que nada contribui para a formação do leitor crítico. Precisamos refletir sobre a escolarização da literatura e, sendo assim, iniciamos esse movimento reflexivo lançando um olhar para os processos de escolarização e o trabalho com texto literário, identificado nos recortes discursivos destacados abaixo:

“Às vezes a gente pega um livro e vai ler em cima da hora, o título é legal, mas quando está no meio do livro você percebe que tem coisas ali que não são apropriadas para eles. Quando você pula aquela parte já fragmentou o texto todo. O texto literário fragmentado perde o sentido, então por isso eu faço a leitura antes. Um dos aspectos importantes para formação do leitor é o professor utilizar o livro original e não fragmentos do texto como aparece muitas vezes no livro didático”. (ESTRELA, 2021)

“Então por que não levar uma leitura deleite relacionada aquele tema? Uso o texto literário para introduzir um tema, depois trabalho o assunto e faço a atividade. O próprio livro didático já trabalha com o texto literário”. (MARGARIDA, 2021)

“Ao trabalhar com o texto literário sempre busco a motivação dos alunos trago o texto para o cotidiano deles, faço a relação com outros textos já trabalhados. Faço a leitura da capa, converso com eles sobre o autor, ilustrador, título, sobre o que eles imaginam sobre a história para depois realizar a leitura e abrimos espaço pra as interpretações”. (GIRASSOL, 2021)

Observando os relatos apresentados pelas docentes, percebemos que algumas práticas identificadas no discurso se aproximam do que Soares (2011) apresenta como inadequada escolarização, como por exemplo o trabalho com textos fragmentados encontrados no livro didático e atividades didatizantes, que usam o texto com pretexto para o ensino de um tema específico.

Mas também podemos inferir um movimento de busca por parte das docentes de práticas de escolarização que favoreçam a promoção do letramento literário como, por exemplo, o uso do texto original, apontado pela professora Estrela, e apresentado por Cosson e Souza (2011), que enfatizam que cabe ao professor saber selecionar o livro que

deverá ser trabalhado pela turma, atentando-se ao errôneo processo de escolarização, deturpando-o, transformando-o em pedagógico, privilegiando o texto no seu suporte original (ou seja, no livro) e respeitando a integralidade da obra. “O trabalho do professor é essencial e indispensável para o letramento literário, sendo que compete a ele —[...] tornar visível o invisível [...]” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 104).

O outro aspecto pontuado pela professora Girassol (2021) e que caminha no sentido da adequada escolarização da literatura são etapas por ela utilizadas no trabalho com o texto literário, defendidas por Cosson (2014) como sequência básica de letramento literário composta por quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação que, segundo o autor, são fundamentais para a promoção do letramento literário.

Levadas a refletir sobre as práticas de leitura realizadas na sala de aula e o que poderiam fazer diferente em relação ao trabalho com o texto literário, as professoras destacaram a necessidade de buscar mais formação e embasamento teórico que respaldem as práticas de leitura por elas trabalhadas; maior envolvimento com as famílias, trazendo-as também como agentes fundamentais no processo de formação do leitor, para além dos muros da escola, e de possibilitar o acesso das crianças a obras literárias em outros espaços, a exemplo da biblioteca citada como espaço privilegiado para a ampliação dos horizontes de leitura da criança. Tais considerações podem ser identificadas nos recortes discursivos a seguir:

“Eu acho que a gente sempre pode melhorar. A gente trabalha com o que tem, então eu trabalhei com o que eu tinha até agora, depois dessas sessões reflexivas eu já tenho um pouco mais de informação, de acesso ao conhecimento, conheci alguns textos e autores, então já posso melhorar o meu trabalho com o texto literário. Acho que posso começar mudando ao retomar a minha leitura, procurar alguns autores, alguns teóricos, buscar embasamento para o meu trabalho com leitura, buscar formação continuada que auxilie a minha prática”. (FELICIDADE, 2021)

“Acredito que preciso acrescentar muito mais estratégias além das que eu já utilizo para que cada vez mais eu consiga encantar os alunos e consiga alcançar o objetivo que é fazer com que eles gostem de ler. Também sinto falta de alguns autores na escola acho que posso contribuir ainda mais para formação leitora dos meus alunos ao possibilitar o encontro deles com o texto literário em outros espaços. Algo que posso mudar é possibilitar o acesso deles a biblioteca, apresentá-los a novos autores como Bia Beltram, Pedro Bandeira que não vejo muito na escola e também trazer livros da biblioteca para trabalhar com eles”. (ESTRELA, 2021)

“Em relação ao que posso fazer diferente penso em convidar outras pessoas de fora para realizar leituras, chamar para escola os familiares para lerem ou escutarem textos literários, sair da escola para fazer leitura em outros lugares, por exemplo, embaixo de uma árvore, na casa dos alunos junto com a família”. (GIRASSOL,2021)

Retomando a reflexão acerca das colocações das interlocutoras da pesquisa, um aspecto apresentado no discurso nos conduz a um relevante diálogo sobre uma via de acesso ao texto literário: a biblioteca, espaço muitas vezes negligenciado ou inexistente em muitas escolas brasileiras. A esse respeito, autores como Ferrarezi e Carvalho (2017) propõem a defesa da biblioteca como local privilegiado para a leitura, apresentando-a como um espaço confortável, com acervo variado e de boa qualidade, que permita aos alunos buscarem obras que estimulem o gosto pela leitura e contribuam para a formação do leitor. Mas para que possa acontecer um processo de formação contínuo de leitores, a biblioteca precisa ser considerada não como um espaço que abriga um coletivo de livros, mas como afirma Arrais e Moraes (2004, p.1), “[...] o lugar de descoberta e mudança de representações sobre o mundo e nosso entorno por intermédio da leitura”.

Ainda a respeito das práticas de escolarização, a professora Girassol reitera:

“Eu já tinha lido alguma coisa sobre escolarização e letramento, o que esses autores trazem leva agente a pensar que tipo de escolarização estamos realizando e eu acho que eu estou por esse caminho aí da escolarização errônea. Infelizmente quando a gente pensa em um texto pela nossa falta de formação seguimos o caminho errado. Talvez essa dificuldade do aluno de interpretar e compreender o que leu seja porque estamos errando nesse processo, sempre pedagogizando o texto literário, fragmentando, trabalhando gramática. Eu preciso ler mais a respeito dessa escolarização adequada, a gente vai errando, vai lendo, vai aprendendo, vai melhorando e revendo as práticas. Então a gente tem que fazer o trabalho com texto literário e de uma forma intencional. Precisamos sair desse modo de trabalhar o texto fazendo a leitura, copiando no caderno e trabalhando interpretação simplesmente como uma rotina, nós temos que refletir sobre o trabalho com o texto literário”. (GIRASSOL, 2021)

O recorte discursivo da professora Girassol desvela a tomada de consciência sobre suas ações, o entendimento da necessidade permanente de formação e o movimento de reflexão sobre a sua prática. A atitude da docente reflete um processo reflexivo ao qual Freire (2013) denomina de prática docente crítica, pautada em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Neste contexto, o professor reflexivo tem consciência de que a sua formação e as suas ações precisam estar condizentes com uma proposta educativa que tome o conhecimento como um meio de emancipação e transformação dos sujeitos inseridos na sociedade.

É importante ressaltar que a formação docente deve ser um processo constante de reflexão crítica voltada para a sua prática em sala de aula, conforme afirma Freire (2011, p. 39): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, pois é ela que permitirá ampliar os horizontes do saber fazer.

Contribuindo com as discussões em torno da questão, Libâneo (2002) destaca:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente, redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve, portanto, ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. Nesse sentido, o professor reflexivo entende a sua prática como espaço de reflexão, que permite análise e reelaboração das ações, partindo da resolução de conflitos para a reconstrução do seu papel docente.

Direcionando esse olhar reflexivo do professor para a sua prática como mediador no processo de formação de leitores, é fundamental repensar um caminho que assegure que a prática docente caminhe para o que Magda Soares (2011) defende como adequada escolarização do texto literário. Compreendemos, então, que a falha não está em escolarizar a literatura, mas que o grande equívoco está em escolarizar os saberes, ou seja, utilizar o texto literário como pretexto em atividades mecânicas que não colaboram para a formação de leitores, não estimulam a leitura dentro e fora da escola, e nem estimulam o senso crítico e a sensibilidade dos alunos.

Para que ocorra uma adequada escolarização da literatura, é necessário que as práticas de leitura ocorram no contexto social, pautada em valores que correspondam à formação de um leitor crítico e consciente. Isto difere daquilo que ocorre na maioria das escolas, cujo trabalho com a leitura literária distancia o aluno do prazer da leitura do texto literário. As práticas de leitura precisam ser planejadas e significativas no sentido de promover o encontro entre o leitor e o texto, promovendo, assim, o letramento literário, categoria a ser abordado na próxima subseção.

4.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS QUE REPERCUTEM NA PRÁTICA

A leitura na escola sempre foi um tema muito debatido no âmbito educacional por conta dos desafios que permeiam esse processo e por inquietar inúmeros professores, agentes fundamentais no processo de mediação da leitura. Debruçando o olhar para as práticas de leitura literária, os desafios são ainda mais aparentes, por conta da complexidade que envolve esse campo.

A escola e a literatura podem e devem caminhar juntas na promoção e formação de leitores. Sendo que a primeira se configura como espaço de permanência, que deve assegurar a aproximação da criança com o texto literário, no sentido de promover práticas que fomentem o gosto pela leitura.

Em relação à literatura e à escola, Souza (2010) ressalta que, apesar dos desencontros entre escola e literatura, a escola constitui-se em um espaço privilegiado, onde as crianças podem ter acesso à literatura. Por isso, faz-se necessário refletirmos e questionarmos “[...] em que medida a escola tem contribuído para a formação de um público leitor” (SOUZA, 2010, p. 76).

Aprofundando tal discussão, Zilberman (2009, p. 53) enfatiza que, na busca da formação do leitor, o professor precisa trabalhar as leituras trazidas pelo aluno para levá-lo a reconhecer a existência do literário, a se identificar como leitor, a compreender a sua própria formação e se posicionar perante o caminho que adotou, ou a que foi induzido. Para a autora, nada disso é possível se o ensino da literatura não se implantar sobre o diálogo.

Buscando interagir com o posicionamento de Zilberman (2009) e trazendo para o diálogo as vozes das interlocutoras, destaco a relação dialógica que a professora Margarida busca estabelecer com seus alunos, ao trabalhar com o texto literário, conforme descrito em sua fala:

“Penso assim, na minha época de estudante não tinha oportunidade de me expressar, só o professor falava. Hoje eu faço diferente quero ir para sala de aula, mas não quero um aluno robô, todos quietinhos sem falar. Eu gosto de ouvir os meus alunos, seus desejos, escolhas de texto, de leitura. Gosto de escolher minhas estratégias de leitura baseada no que meus alunos dizem. Eu permito que eles se expressem, interajam entre si, exponham o que pensam, escolham o que querem ler também, possibilito uma leitura espontânea para que ele tenha autonomia”.
(MARGARIDA, 2021)

O relato de Margarida sinaliza o movimento de escuta que ela desenvolve com seus alunos, pautada em uma prática reflexiva alinhada aos desejos e à realidade da sua turma. Além disso, planeja as suas ações e práticas de leitura com o texto literário no sentido de proporcionar ao seu aluno uma postura autônoma e de protagonismo em seu processo de formação leitora.

Diante desse contexto, o trabalho com a leitura literária na escola precisa apresentar objetivos e práticas pedagógicas bem definidos, que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer, mas que caminhem no sentido de sensibilizar o leitor para o contato com a experiência estética da palavra.

Para Cosson (2014), a literatura no ambiente escolar é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. Para alcançar tal objetivo, é possível direcionar o trabalho com o texto literário na perspectiva do letramento literário, processo de letramento que se faz via textos literários, atrelados ao uso social da escrita e, também, uma maneira de formar leitores capazes de construir sentido para si e para o mundo.

Ressaltando a singularidade atribuída ao letramento literário, Paulino e Cosson (2009) apresentam-no como processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos. Tal entendimento nos permite compreender o letramento literário para além da leitura de textos literários, como possibilidade de dar sentido ao mundo por meio de palavras.

Sob esse aspecto, as colaboradoras Girassol e Estrela, ao serem motivadas a pontuarem suas considerações sobre letramento literário e a real efetivação em sala de aula, colocaram-se da seguinte forma:

“Para ser sincera eu preciso buscar maior conhecimento sobre letramento literário. Preciso me debruçar mais, buscar embasamento teórico. Percebo que me aproximo de vários aspectos que você pontuou sobre letramento literário, mas não é de forma intencional. O trabalho com a literatura precisa ser bem planejado se quisermos formar leitores”. (GIRASSOL, 2021)

“Eu sempre busco ampliar as estratégias de leitura que utilizo com meus alunos. Sobre letramento literário fiz várias leituras sobre materiais de Cosson e quando eu trabalho com letramento literário vem em minha mente todos os passos que ele propõe para o trabalho com literatura, mas nem sempre coloco em prática”. (ESTRELA, 2021)

Os recortes discursivos expostos pelas docentes apontam para uma realidade vivenciada por inúmeros docentes nas escolas, que é a dificuldade de efetivação do trabalho com a literatura, voltado para perspectiva do letramento literário.

Para que o letramento literário se efetive, de fato, é necessário que permeie no processo educativo nas práticas de leitura literária em sala de aula, porém, são muitos os desafios encontrados no percurso. E um deles diz respeito à falta de preparo de muitos professores para lidar com a leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de realizar uma adequada escolarização do texto literário e promoção do letramento literário com vistas à formação do leitor.

O professor precisa estar atento ao processo de escolarização da literatura, tomando consciência que a inadequada escolarização pode acontecer quando a escola transforma o que é literário em pedagógico. Nesse sentido, Cosson (2011) reitera que a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas como realizar essa escolarização sem descaracterizá-la ou negar o seu poder humanizador.

Seguindo a teia de discussão acerca dos desafios enfrentados pelas docentes em relação ao trabalho com o texto literário e o processo de formação do leitor, muitas dificuldades foram pontuadas e apontadas como entraves para a realização da adequada escolarização da literatura e promoção do letramento literário.

Quando convidadas a versar sobre os desafios enfrentados, ao trabalharem com o texto literário, houve uma convergência entre os pontos levantados. As queixas das professoras giraram em torno da dificuldade de encontrar acervo variado na escola, pouco diálogo entre os pares, falta de envolvimento da família no processo de formação leitora, pouco tempo para planejar as atividades e práticas de leitura e, principalmente, a falta de formação específica que respalde o trabalho com o texto literário em sala. Nessa ótica, as colaboradoras anunciam:

“Sempre temos desafios. Às vezes a gente encontra resistência da família em fazer a atividade com a criança, muitos pais alegam não saber ou não ter tempo para fazer uma leitura com seu filho em casa e isso dificulta o nosso trabalho porque a criança só tem acesso ao livro e ao texto literário na escolar”. (FELICIDADE, 2021)

“Tem a questão do tempo para o planejamento das atividades de leitura. O professor não consegue planejar em 4 horas atividades para todas as disciplinas e um trabalho bem sistematizado com boas práticas de leitura para trabalhar com o texto literário, selecionar livros, que livro vai ser, que autor vai ser, fazer a leitura prévia, ver outros textos que se relacionam, pesquisar sobre estratégias de leitura, tudo isso já leva tempo, enfim, eu faço o que posso. Não temos tempo

para planejar junto, trocar experiências com os pares”. (GIRASSOL, 2021)

“Eu posso citar como dificuldade o acervo pouco variado, às vezes tem autores que eu gostaria de trabalhar, mas não encontro nenhuma obra deles na escola e aí temos que nos virar com o que temos para fazer esse trabalho. A escola também não tem uma biblioteca e não disponibiliza recursos para momentos de contação de história”. (ESTRELA, 2021)

Os recortes discursivos das professoras evidenciam dificuldades e inquietações vivenciadas por muitos docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao desenvolverem o trabalho com a literatura na sala de aula. No entanto, os aspectos que mais impregnaram as narrativas das docentes foram a pouca interação entre os pares e a falta de formação permanente. Em relação ao diálogo entre os pares, as professoras Margarida e Girassol pontuaram:

“O desafio pode ser essa prática solitária. Sinto falta de dialogar com os meus colegas sobre trabalho com leitura literária. Muitos professores não gostam de trabalhar com literatura infantil, gostam mais do livro didático e do ensino tradicional”. (MARGARIDA, 2021)

“A ausência de diálogo entre os pares também dificulta o trabalho. Às vezes a gente tem uma proposta, mas outros colegas já não colaboram para que aconteça e você acaba ficando só naquele projeto, naquela atividade. Às vezes você insiste em fazer sozinho ou às vezes você desiste pela falta de incentivo”. (GIRASSOL, 2021)

Para Nóvoa (1991), o diálogo entre os professores é essencial para a consolidação de saberes oriundos da prática profissional. Portanto, é relevante promover momentos de interação colaborativa na própria escola, no sentido de propiciar reflexões, diálogos e partilha de experiências. Neste sentido, as colaboradoras nutrem-se do entendimento da importância da constante partilha e diálogo que precisa existir entre o corpo docente no espaço escolar em busca de troca de experiências, de estratégias coletivas para a superação dos desafios, em se formar o leitor e, principalmente, ampliação de saberes.

Fechando o diálogo sobre os desafios que repercutem no trabalho com o texto literário em sala de aula, a dificuldade mais fortemente ressaltada foi a formação permanente do professor, neste caso, uma formação específica que respalde as ações pedagógicas voltadas para o processo de formação do leitor literário.

Partindo da ideia de que a formação do leitor depende de ações pedagógicas planejadas pelo professor no contexto escolar, como mediadores do processo de leitura, discutir a formação permanente do docente torna-se ponto fundamental na medida em que essa formação que os docentes possuem e a reflexão que imprimem sobre a sua

prática repercutem diretamente em suas ações pedagógicas e no tipo de leitor que desejam formar. Sendo assim, faz-se necessário a busca por formação permanente pautada nas vivências dos docentes em sala de aula, embasamento teórico e nas vozes dos sujeitos atuantes nesse processo, no sentido de ultrapassar os desafios e alcançar o objetivo de formar leitores.

Durante as sessões reflexivas, as colaboradoras dialogaram sobre o assunto *formação permanente*, imprimindo tais considerações:

“Acho extremamente importante a gente ter formação permanente para saber como é que vamos trabalhar com a literatura na sala de aula. Formar leitores é uma tarefa desafiadora e a formação continuada nos auxilia nesse processo, no nosso trabalho em sala de aula com os textos literários”. (MARGARIDA, 2021)

“Eu acho que formação é importante então quando você faz algo que você não teve formação, que não se aprofundou teoricamente você pode até fazer, mas não vai ser bem feito, vai ser baseado no que você acredita. Acho que a graduação não nos prepara para trabalhar com a literatura na sala de aula, é tudo muito superficial, a gente acaba aprendendo na prática, a sala de aula é que determina. Muitas vezes desenvolvendo práticas inadequadas que não favorecem a leitura. Um grande desafio é a formação tanto inicial como a continuada. Os professores precisam dessa formação para conduzir esse processo de formar leitores”. (GIRASSOL, 2021)

“Olhe, realmente a gente tem muitos desafios, mais o maior deles é a falta de formação continuada, principalmente para nortear nosso trabalho com a literatura. A secretaria de educação deveria dar formação para os professores melhorarem seu trabalho com o texto literário”. (FELICIDADE, 2021)

As narrativas apresentadas nos permitem refletir sobre algumas fragilidades do processo de formação inicial, como aponta a professora Girassol no seu discurso, ao ressaltar a superficialidade com que é tratado o aspecto da formação do professor leitor e a presença tímida ou inexistente de disciplinas no currículo, a ponto de respaldar a prática do professor com o texto literário. Também se percebe o reconhecimento da docente em relação às suas limitações no trabalho com o texto literário, possivelmente, atribuídas às lacunas deixadas pela sua formação inicial e à ausência de formação permanente, fato que contribui para práticas distantes da promoção do letramento literário.

Os relatos também evidenciam o interesse que as docentes nutrem por uma formação permanente pautada no movimento dialógico, reflexivo e de mobilização de saberes. Ao refletir a formação permanente como movimento dialético e dinâmico de reflexão crítica sobre a prática, nos aproximamos das considerações feitas por Freire (2013), quando o autor considera que a essência da formação permanente dos professores

é a reflexão sobre a prática para melhorá-la. Nesse sentido, tal formação é comprometida com a reflexão sobre a prática numa perspectiva crítica e transformadora.

Sendo assim, podemos inferir que a formação permanente nessa perspectiva transformadora se faz extremamente relevante no contexto escolar, ao possibilitar mobilização de saberes por meio de uma relação dialógica entre a teoria e as experiências práticas vivenciadas em sala, em um exercício contínuo de reflexão sobre a ação que favoreça mudança de postura e de transformação das práticas no cotidiano escolar.

Para finalizar o diálogo, é importante enfatizar que o objetivo maior do letramento literário na escola é formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir seus próprios sentidos.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Chegamos ao tempo de parar, interromper a escrita, olhar para os caminhos percorridos na pesquisa, refletir sobre o que encontramos e o que construímos ao longo da caminhada, bem como sobre o que pode vir a surgir. Seguir o caminho é preciso, mas é necessário olhar para trás, resgatar as razões que motivaram esta pesquisa, retomar os objetivos, rememorar os encontros vivenciados no campo empírico, as inquietações e os desafios enfrentados pelas colaboradoras no processo de formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É chegada a hora de ensaiar uma resposta à questão que nos motivou a realizar esta pesquisa, traçar um cenário sobre os percursos trilhados, não no sentido de expor conclusões definitivas, mas provocar reflexões e desdobramentos para além do estudo.

Reconhecemos que adentrar ao campo empírico e pesquisar no campo educacional não são tarefas fáceis; o percurso pode apresentar obstáculos, incertezas e imprevistos que nos conduzam a mudar de planos, redesenhar as trilhas do caminho a ser percorrido. Tais mudanças reforçam que a pesquisa exige flexibilidade por parte do pesquisador, ao adentrar no campo, e constante diálogo com as colaboradoras. Nesse sentido, salientamos que as etapas percorridas em parceria com os sujeitos participantes foram significativas e reflexivas; porém, houve a necessidade de mudanças de rotas, em decorrência da pandemia da COVID-19, provocada pelo Coronavírus. Mudanças que nos levaram a reorganizar as estratégias para responder à questão de pesquisa: de que maneira os processos de escolarização da leitura literária inseridos em práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Catu-Ba podem contribuir para o letramento literário?

O objetivo geral foi compreender as implicações existentes entre as concepções e práticas de escolarização da leitura literária implementadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a promoção do letramento literário dos alunos em escolas públicas municipais de Catu-Ba. Além desse, buscou-se discutir os modelos pedagógicos de escolarização do texto literário, desenvolvidos por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; analisar concepções teórico-práticas de leitura, literatura, escolarização e letramento literário, que emerge da prática pedagógica das professoras, com vistas à compreensão de possíveis implicações para a formação do leitor nesse segmento escolar e problematizar os modos como processos de escolarização do

texto literário desenvolvidos em escolas de Catu-Ba podem contribuir para o letramento literário.

É importante ressaltar que esta pesquisa contribuiu significativamente para a reavaliação da minha prática em relação ao trabalho com o texto literário, bem como das professoras colaboradoras, na condição de professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que concordamos que tais práticas necessitam ser pautadas em ações pedagógicas planejadas, intencionalmente, e fundamentadas na concepção de leitura decorrente da interação ativa do leitor, defendida ao longo deste estudo.

Durante as entrevistas e diálogos estabelecidos nas sessões reflexivas e informações produzidas acerca da categoria *Leitura*, foi possível notar que prevalece a concepção de leitura como um movimento interativo produzido pelo leitor-texto-contexto, em um processo de criação de sentidos. A leitura para além da decodificação de símbolos e acesso ao saber da cultura letrada, mas também como possibilidade de compreensão de si mesmo, do outro e de enxergar o mundo no sentido de ampliar os horizontes, partindo sempre do contexto ao qual está inserido.

As narrativas apresentadas apontam para um entendimento de leitura que contribui para a construção de um pensamento crítico, pelo qual o leitor poderá intervir no seu contexto, apontam para a formação de um leitor crítico, autônomo e pensante, que reflita sobre a realidade e atribua sentido em qualquer leitura que faça. As colaboradoras externaram o engajamento que apresentam em relação ao processo de formação de leitores e o comprometimento com as suas práticas pedagógicas, no sentido de formar leitores proficientes.

Para responder à questão central, ao mapear modelos pedagógicos de escolarização do texto literário, foi possível perceber a utilização de diversas práticas de leitura em relação ao trabalho com o texto literário, pautadas na conscientização para a importância de desenvolver uma proposta pedagógica dinâmica, interativa, bem como o uso de práticas de leitura conectadas ao contexto local, as múltiplas linguagens e possibilidades de se produzir significados a partir dos conhecimentos já construídos.

Ao lançar o olhar para as práticas de leitura descritas pelas vozes da pesquisa, nos momentos das entrevistas e sessões reflexivas, foi notável uma consonância de práticas e estratégias de leitura incorporadas ao fazer pedagógico das docentes e, dentre tantas práticas, as principais e mais citadas foram: a *leitura deleite*, a *roda de leitura* e a *sacola viajante ou literária*. Percebeu-se que práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes

são múltiplas, variadas, envolvem diferentes linguagens e priorizam textos de diferentes gêneros.

No entanto, observou-se que o trabalho com o texto literário em sala de aula é permeado por muitos desafios, os quais dificultam a promoção do letramento literário e a formação do leitor. Os desafios que emergiram no campo empírico dizem respeito, sobretudo, às lacunas vivenciadas no processo de formação inicial das docentes e à ausência de formação permanente, fatos que contribuem para a inadequada escolarização do texto literário e práticas distantes da promoção do letramento literário. Os relatos também deixam claro o interesse que as docentes nutrem por uma formação permanente, pautada no movimento dialógico, reflexivo e de mobilização de saberes.

Somam-se a esses desafios a necessidade de tempo para planejamento das práticas de leitura, alinhamento e sistematização, trabalho colaborativo, pautados na troca de experiências entre os pares, visando à formação do leitor literário. Nesse sentido, as docentes sinalizam a necessidade de processos formativos contínuos, coletivos e reflexivos, partindo das vivências no “chão da escola”, como também das demandas específicas do contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange à categoria *Literatura*, observamos nas narrativas das colaboradoras que as concepções trazidas para o diálogo apontam para a literatura no seu caráter estético, como possibilidade de gerar prazer, encantamento, construir o novo, o imaginário através das palavras. A literatura ocupa lugar de destaque na sala de aula dessas docentes, porém, elas sinalizam terem uma prática de leitura apenas de livros de literatura infantil por conta dos momentos de leitura realizados com os alunos. Aspecto bastante relevante no processo da formação de leitores e discutido por estudiosos atuantes nessa seara, que é a necessidade do professor ser um leitor para formar leitores.

A falta de formação leitora por parte das professoras, a tímida relação das docentes com o texto literário e a falta de repertório também se apresentam como um entrave no processo de formação do leitor. Para formar leitores, o professor precisa ser um leitor, um amante das obras literárias para, assim, proporcionar ao aluno o contato prazeroso com a literatura e narrativas capazes de envolver o leitor em novas leituras. Para ser um mediador desse processo, é preciso planejar estratégias de ensino que garantam ao aluno a aproximação da dimensão estética do texto.

Reconhece-se que há uma preocupação e um trabalho voltado para a formação do leitor literário, leitor crítico e autônomo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Catu-Ba, mas é fundamental estabelecer

o diálogo em torno de propostas pautadas em práticas pedagógicas que contemplem diversas formas e modos de ler, dando ênfase à concepção de leitura e leitor que se pretende formar. É necessário debruçar-se sobre um planejamento sistematizado e pautado na escolha de estratégias de leitura que atendam às necessidades dos alunos. Faz-se necessário lançar o olhar sobre os discursos engendrados nos documentos norteadores, que apontam para a possibilidade de alargamento dos letramentos, permitindo aos alunos participar das práticas sociais permeadas de diversas linguagens, de forma crítica e significativa - mas que, na realidade, muitas vezes, não podem ser efetivadas e colocadas em prática em muitas escolas, por conta da falta de políticas públicas que visem à formação do leitor, recomposição do acervo literário nas escolas, criação e investimento em bibliotecas escolares.

Sabemos que formar um público leitor no nosso país tem sido uma tarefa desafiadora, efetivar o que é direcionado ao professor e ao papel da escola tem sido difícil para os profissionais da educação que vivenciam um cenário permeado pela falta de prioridade que é dada a democratização do acesso ao livro, fomento à leitura e à formação de mediadores de leitura.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de políticas de formação continuada do professor para o trabalho com o texto literário, do professor-leitor, do mediador de leitura, a necessidade de escolas com boas estruturas físicas, ampliação e alimentação do acervo literário, investimento em tecnologia, garantia de acesso as bibliotecas e espaços de leitura, ações que certamente contribuirão para a promoção de práticas de leitura comprometidas com o letramento literário.

Diante das reflexões e discussões realizadas sobre um tema tão relevante, a expectativa é que os resultados obtidos contribuam com reflexões e conhecimentos que norteiem as práticas de leitura realizadas no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação do leitor literário, uma vez que os resultados aqui apresentados pretendem se configurar como espaço dialógico e colaborativo junto aos docentes.

Como quase tudo começa e quase nada termina como começou, chego aqui neste momento entendendo que não é o fim do processo! Chego com o desejo de continuar percorrendo os melhores caminhos, vislumbrando que cada momento percorrido se configura como continuidade do meu processo de formação. Tal reflexão me remete à passagem do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (2002), quando:

[...] No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em um dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

Podes dizer-me, por favor, que caminho deve seguir para sair daqui?

Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.

Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.

(CARROLL, 2002, p. 59)

Assim como Alice, também encontrei muitas setas, que indicavam diferentes caminhos no decorrer da viagem e que apontavam para várias direções. Mas, diferente da personagem, eu tinha certeza para onde queria seguir, mesmo entendendo que durante o percurso, talvez, fosse necessário mudar a rota, superar obstáculos. E eles foram muitos. Importa, agora, que cá estou, finalizando uma etapa dessa viagem formativa, mas pronta para seguir outros e novos caminhos pela frente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil, gostosuras e bobices**. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Iniciação literária. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro, Aguilar:1988, p. 549.
- ARRAIS, Tadeu Alencar; MORAES, Loçandra Borges de. **Processos de seleção e utilização do acervo de geografia**. Goiânia, 2004.
- AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. *In*: Souza, Renta Junqueira (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-48.
- AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo, Ática, 2000.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Viera. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- BARROCO, José Alves. **As bibliotecas escolares e a formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAINER, Margareth *et. al.* **Que brincadeira é essa? E a alfabetização?** *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 14 – 21, 2012. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 3, unidade 1. Brasília, DF, 2012.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: A.C.R. Fester (org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Ilustração de Sir John Seniel e Tradução de Clélia Regina Ramos. Editorial Arara Azul, 2002.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, ago./2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Maria. Carolina. **A literatura no ensino secundário**: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa. *In*: CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DIEHL, Astor. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru: EDUSC, 2002.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. *In*: Souza, Renta Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 50-59.

FERRAREZI, Celso; CARVALHO, Robson. Santos. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Thaís Cristina Silva. **O ensino de literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba**. 2016. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <https://frases.com.br/frases-paulo-freire/> Acesso em: 20 mar. 2022.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GALEANO, Eduardo. **Livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Viera (org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 25-47.

GUILHERME, Denise. **Desafios da formação de leitores na escola**. São Paulo, novembro de 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental1/palavra-especialista-lingua-portuguesa-desafios-formacao-leitores-escola759549.shtml?Page=3>. Acesso em: 24 jan. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

KAADI, Izabel Cristina Xavier Rocha. **Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

KATO, Aizawa Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008a.

KLEIMAN, ANGELA (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008b.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

- LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** MEC/CEFIEL, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: Acesso em: 20jan. 2022.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro??. *In*: PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- LIBÂNIO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.
- LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas. Brasília, V. 21, N. 45, pp. 445-466, 2015. Acesso em: 20 janeiro 2018.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Ana Maria. **Abrindo Caminho**. São Paulo: Ática, 2004.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. 5º Congresso da Sociedade \internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: VrijeUniversity. Jul. 2002
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.
- MAGALHÃES, Milena. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Viera (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 49-71.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora** (o viajante, a torre, e a traça). Trad. José Geraldo Couto. São Paulo, SP: Edições SESC, 2017.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor - que diferença faz?** São Paulo: Global, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora Zeus, 2003.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In* TAVARES, José (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 28 jan.2021.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação de Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. *In*: **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1999.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Contos e poemas para ler na escola**. São Paulo: Editora Objetiva, 2014.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 2. edição. São Paulo. Quinteto Editorial, 1998.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Carolina Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. *In*: Souza, Renta Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-90.

SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000. p. 79-91.

SILVA, Ezequiel. Theodoro. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Lilian. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 82-87.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano; MARQUESNETO, José Castilho; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

SILVA, Gerluce Lourenço da. **Práticas de leitura literária**: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. 2015. 156f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional**: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso. Paraná: Unicentro, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Juliana Afonso de Paula. **O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba**. 2016. 214f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFELETRAS, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STRÔNGOLI, Maria Thereza Queiroz. Quem conta um conto aumenta um ponto... na motivação do aluno para leitura. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, n. 15, jun.1990, p. 8-11.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILAS BOAS, Fabíola Silva Oliveira. **Histórias de leitura e a formação do professor-leitor: perspectivas (auto) biográficas**. Salvador. Edufba,2020.

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed, PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 17-39.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Convido o (a) professor(a) _____ para participar da pesquisa **LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CATU-BA**, de responsabilidade da pesquisadora Fernanda de Santana da Luz Alves, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e sob a orientação da Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. O objetivo é compreender as implicações existentes entre as concepções e práticas de escolarização da leitura literária implementadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e a promoção do letramento literário dos alunos de uma escola pública municipal de Catu-Ba. Caso aceite, informo que os resultados serão divulgados, sempre prezando pelo sigilo e anonimato dos participantes, em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em livros e periódicos, como também em apresentação em evento.

Depois de iniciada a participação, o (a) professor (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa e à sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados e a identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, neste Termo.

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora investiga e o motivo pelo qual fui convidado (a) para colaborar, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação dos dados produzidos para a dissertação de Mestrado da pesquisadora e em publicações outras (artigos, comunicações orais, livros).

Catu, Bahia, 19 /07/2021.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO**

Prezada Professora,

A presente entrevista está vinculada à pesquisa intitulada **LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CATU-BA**. As informações produzidas irão integrar a dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob orientação da Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. O objetivo da pesquisa é compreender as implicações existentes entre as concepções e práticas de escolarização da leitura literária implementadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e a promoção do letramento literário dos alunos de uma escola pública municipal de Catu/Ba.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL**ETAPA 1 – CONHECENDO O PROFESSOR (A) COLABORADOR(A):
ASPECTOS DA FORMAÇÃO**

- 1) Qual a sua maior formação/titulação acadêmica?
 - () Graduação/Licenciatura
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado

- 2) Qual a área de sua graduação/nome do curso? Em qual instituição estudou?

- 3) Há quanto tempo atua como professora?

- () Menos de 1 ano
 - () 1-5 anos
 - () 6-10 anos
 - () Acima de 10 anos
- 4) Como se deu a escolha da profissão? Qual foi sua motivação?
- 5) Você trabalha em mais de uma escola municipal? Em qual segmento atua?
- 6) Ao longo da sua atuação profissional como docente, participou de algum curso voltado para formação continuada/permanente? Em caso afirmativo, qual foi o curso?
- 7) Que contribuições você acha que esse(s) curso(s) trouxe(ram) para sua formação?

ETAPA 2- CONHECENDO AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA LITERÁRIA

Neste momento, vamos compartilhar informações sobre concepções que norteiam sua prática pedagógica, sobretudo o trabalho com formação do leitor e com o texto literário em sala de aula nas turmas do Ensino Fundamental Anos iniciais:

1. Qual (is) concepção (ões) de leitura sustenta(m) o seu trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
2. Que práticas pedagógicas **de leitura** (atividades, projetos) você costuma realizar em sala de aula, visando à formação do leitor? Poderia descrever alguns exemplos?
3. Com que frequência essas práticas pedagógicas são realizadas em sala de aula?
4. Como você compreende o papel do professor (a) como mediador no processo de formação de leitores?

5. Que lugar ocupa a literatura nas suas aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
6. Para você, qual a importância da literatura infantil para o desenvolvimento do processo de formação de leitores?
7. Que práticas pedagógicas (atividades, projetos) **com o texto literário** você costuma realizar em sala de aula, visando à formação do leitor? Poderia descrever alguns exemplos?
8. Ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, já enfrentou desafios? Pode compartilhar algum (uns)?
9. Que práticas pedagógicas com o texto literário você gostaria de desenvolver e ainda não o fez, junto aos pares da escola onde atua, visando ao letramento literário de seus alunos?
10. Que critérios utiliza para escolher as leituras literárias para realizar com seus alunos?
11. Em que atividades ou momentos que envolvem a leitura literária as crianças se mostram mais interessadas? Como você percebe esse envolvimento?

ETAPA 3- CONHECENDO A RELAÇÃO PROFESSOR(A) COLABORADOR(A) COM A LITERATURA

1. Como você define a sua relação com a literatura?
2. Você costuma ler textos literários?
 Sim
 Não
 Às vezes

3. Com que frequência?
- Diariamente leio textos literários
 - Semanalmente leio textos literários
 - Raramente leio textos literários
 - Outra: _____
4. Na sua opinião há relação entre você gostar de literatura e você trabalhar com literatura em sala de aula?
- Sim
 - Não
 - Não sei responder
5. No percurso de sua formação acadêmica, como as questões de formação professor-leitor foram abordadas? Você poderia descrever?

APÊNDICE C –SESSÕES REFLEXIVAS PARA PROFESSORES**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO**

Prezada Professora,

As sessões reflexivas estão vinculadas à pesquisa intitulada **LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CATU-BA**. As informações produzidas irão integrar a dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação da Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. O objetivo da pesquisa é compreender as implicações existentes entre as concepções e práticas de escolarização da leitura literária implementadas por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a promoção do letramento literário dos alunos de uma escola pública municipal de Catu-Ba.

ROTEIRO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA FORMATIVA: *Descrição de experiências exitosas: compartilhando saberes e práticas*

DATA: 13/10/2021

HORÁRIO: 20 horas

DURAÇÃO: 3 horas

OBJETIVOS:

- ✓ Mobilizar as colaboradoras para a importância da participação de cada uma nas sessões formativas;
- ✓ Discutir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

- ✓ Levantar temas de interesse para uma reflexão crítica e coletiva da prática pedagógica com os textos literários, visando à formação do leitor;

AÇÕES DESENVOLVIDAS:

1º MOMENTO:

- ✓ Acolhida e boas vindas com a leitura do conto *O primeiro livro que eu li foi o papel roxo da maçã*, do autor Bartolomeu Campos de Queirós;
- ✓ Apresentação das professoras colaboradoras;
- ✓ Apresentação das etapas que comporão a sessão reflexiva e acordo referente à participação das professoras e da pesquisadora nas etapas propostas;
- ✓ Diálogo sobre a importância da autorização legal por parte das colaboradoras e princípios éticos adotados no decurso do estudo;
- ✓ Apresentação e esclarecimento de possíveis dúvidas acerca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pelas colaboradoras;
- ✓ Discussão sobre sugestão de temas e autores para as sessões reflexivas.

2º MOMENTO:

- ✓ Leitura do poema *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo;
- ✓ Relato de práticas pedagógicas com a leitura literária, realizadas pelas colaboradoras nos anos de profissão docente;
- ✓ Descrição das práticas, através de relatos, a partir das seguintes questões:
 - **O que fiz?** (aulas, projetos, experiências pedagógicas com a leitura de literatura em sala de aula para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental);
 - **Qual era o contexto?** (para qual série, qual foi o objetivo, qual(is) texto(s) foi(ram) escolhido(s) e utilizado(s), com qual expectativa foi planejada a atividade?);

- **Como fiz?** (quais foram os procedimentos didáticos/metodologia/passo a passo utilizados?).
- ✓ Reflexão sobre os processos de escolarização do texto literário relatadas pelas professoras.
 - ✓ Conhecer as práticas pedagógicas exitosas com a leitura literária, realizadas pelas colaboradoras;
 - ✓ Mapear os modelos pedagógicos de escolarização do texto literário desenvolvidos pelas colaboradoras;
 - ✓ Promover reflexão sobre as práticas já implementadas e sobre o que ainda é preciso fazer, com vistas à promoção do letramento literário dos alunos;

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Contos e poemas para ler na escola**. São Paulo: Editora Objetiva, 2014.

SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA FORMATIVA: *Escolarização do texto literário: refletindo sobre as práticas e os desafios*

DATA: 19/10/2021

HORÁRIO: 20 horas

DURAÇÃO: 3 horas

OBJETIVOS:

- ✓ Dialogar, coletivamente, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras;
- ✓ Refletir sobre as opções metodológicas e os princípios teóricos que sustentam os processos de escolarização do texto literário.

AÇÕES DESENVOLVIDAS:

- ✓ Acolhida com a leitura do conto *As folhas do meu primeiro livro*, de Bartolomeu Campos de Queirós: leitura e discussão livre;
- ✓ Diálogo teórico-prático, a partir de fragmentos do texto *A literatura escolarizada*, de Rildo Cosson;
- ✓ Discussão sobre a prática docente (**etapa informação**), a partir das perguntas:
 - **O que agir desse modo significa?** (o que me levou a trabalhar dessa forma com o texto literário? quais as implicações pedagógicas que percebi/constatei ao trabalhar dessa maneira?);
 - **O que motiva a realizar essas ações?** (por que fiz essa escolha? quais as motivações/princípios pedagógicos levo em consideração para trabalhar dessa forma com o texto literário?);
 - **Qual o sentido dessas ações?** (de onde elas procedem historicamente? como foram incorporadas ao meu fazer pedagógico? por que as utilizo?).

REFERÊNCIAS:

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Contos e poemas para ler na escola**. São Paulo: Editora Objetiva, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA FORMATIVA: *Letramento literário: um olhar sobre as práticas pedagógicas*

DATA:25/10/2021

HORÁRIO: 18 horas e 30 minutos

DURAÇÃO: 3 horas

OBJETIVOS:

- ✓ Refletir sobre os desafios que os professores enfrentam, ao trabalhar com o texto literário em sala de aula;
- ✓ Discutir contrapontos entre a prática pedagógica do professor com o texto literário e os pressupostos defendidos com vistas ao letramento literário;
- ✓ Discutir, coletivamente, sobre competências e habilidades da BNCC, no que se refere ao campo do letramento literário para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ Analisar as concepções e os processos de escolarização, a fim de compreender a forma como eles se relacionam com o trabalho com a literatura e nesse segmento escolar;
- ✓ Promover o diálogo e a reflexão entre teorias e práticas utilizadas no trabalho com o texto literário em sala de aula.

AÇÕES DESENVOLVIDAS:

- ✓ Acolhida: Leitura do texto *O prazer da leitura*, de Sérgio Vaz: leitura e discussão livre;
- ✓ Diálogos a partir de fragmentos do texto: *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*, de Renata Junqueira e Rildo Cosson;
- ✓ Discussão coletiva sobre competências e habilidades da BNCC, no que se refere ao campo do letramento literário para Ensino Fundamental - Anos Iniciais;
- ✓ Análise sobre os desafios enfrentados, ao trabalhar com o texto literário em sala de aula (etapa **Confronto**), a partir da discussão das seguintes reflexões/questões norteadoras que problematizem a relação teoria e prática:
 - Levo em consideração alguma teoria para ancorar minha prática pedagógica de escolarização do texto literário na sala de aula?

- Que concepções de leitura, de leitor e de literatura norteiam meu trabalho com o texto literário?
- Quais objetivos desejo alcançar com tais práticas?
- Que tipo de leitor pretendo formar com as práticas de escolarização do texto literário implementadas em minhas aulas?

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC/SEB. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, ago./2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

QUARTA SESSÃO REFLEXIVA FORMATIVA: *Ressignificando o fazer pedagógico: o que posso fazer diferente?*

DATA:27/10/2021

HORÁRIO: 20horas

DURAÇÃO: 3 horas

OBJETIVOS:

- ✓ Refletir sobre os processos de escolarização de textos literários, a partir do diálogo e troca de experiências com os pares;
- ✓ Analisar possibilidades de resignificação do fazer pedagógico com vistas ao letramento literário e à formação do leitor.
- ✓ Produzir saberes a partir da reflexão e reavaliação da prática pedagógica docente, com vistas à promoção do letramento literário e à formação do leitor.

AÇÕES DESENVOLVIDAS:

- ✓ Acolhida: Leitura do texto *A história do lápis*, com autor desconhecido: leitura e discussão livre;
- ✓ Discussão sobre as possibilidades de resignificação do fazer pedagógico com vistas ao letramento literário e à formação do leitor, buscando a reelaboração da prática docente (etapa da **Reconstrução**): da prática docente:
 - Você acredita que precisa mudar algo em sua prática pedagógica em relação ao trabalho com o texto literário?
 - O que você pensa que poderia fazer diferente?
 - Quais são os pressupostos teórico-práticos que você elege como principais de sua prática pedagógica com a leitura literária?

REFERÊNCIAS:

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: TAVARES, José (org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.