



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RANYELLE ROSA CARRIJO

**Memórias Literárias: A relevância da formação literária do professor  
para a mediação da literatura na Educação Básica**

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

### 2. Nome completo do autor

Ranyelle Rosa Carrijo

### 3. Título do trabalho

MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR PARA A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **RANYELLE ROSA CARRIJO, Discente**, em 09/05/2022, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 09/05/2022, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2888782** e o código CRC **A5678E10**.

RANYELLE ROSA CARRIJO

**Memórias Literárias: A relevância da formação literária do professor  
para a mediação da literatura na Educação Básica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Dra. Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carrijo, Ranyelle Rosa  
Memórias Literárias [manuscrito] : A relevância da formação literária do professor para a mediação da literatura na Educação Básica / Ranyelle Rosa Carrijo, . - 2022.  
CXXX, 130 f.

Orientador: Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2022.  
Bibliografia. Apêndice.

1. Ensino de literatura. . 2. Formação docente.. 3. Mediação. . 4. Formação do leitor literário. . I. Faria , Vivianne Fleury de, orient. II. Título.

CDU 37

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e oito dias do mês de janeiro do ano 2022, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR PARA A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, e do Produto Educacional intitulado **Memórias Literárias**, pelo(a) discente **Ranyelle Rosa Carrijo**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (CEPAE/UFG) –presidente,**

**Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Prof. Dr. Rogério Max Canedo (FL/UFG) -membro externo,**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 28/01/2022, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2649414** e o código CRC **9593E00E**.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, que, com esmero, contribuem na formação intelectual e social de inúmeras crianças e jovens de nossa sociedade.

## Agradecimentos

À professora Vivianne Fleury, minha orientadora, por compartilhar conhecimentos, por sua tranquilidade, dedicação e competência no decorrer do trabalho. Dom Casmurro nunca será o mesmo, que sempre me lembrarei da dissimulação do personagem Bentinho e da particularidade de tantos outros personagens discutidos nas aulas do CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

À professora Célia Sebastiana, por abrilhantar ainda mais a arte poética.

À professora Ilma, por compartilhar sua paixão pela literatura infantil e pela disposição em contribuir com minha pesquisa nos Colóquios de Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de Literatura e pelas valiosas contribuições que tanto enriqueceram a dissertação.

Ao professor Rogério Canedo, por compartilhar seu conhecimento nas aulas de Tópicos de Literatura, História e Sociedade em 2019, além de ter se mostrado humano no momento em que precisei interromper o curso da disciplina devido ao nascimento prematuro do meu filho e pelas valiosas contribuições a esta dissertação.

Ao secretário Wederson Carlos, pela disposição em ajudar no que fosse necessário e a todos os professores e funcionários do CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás –, pela presteza de sempre.

Às professoras, à equipe gestora, aos alunos e aos funcionários da Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiaris, que abriram as suas portas para a realização desta pesquisa.

Ao meu pai, minha irmã, minha avó, por cuidarem do meu pequeno com tanto amor nos momentos em que precisei me ausentar para ler e escrever.

Ao meu esposo, Weliton Donato, pela parceria e compreensão nos momentos que precisei me afastar também para ler e escrever esta dissertação.

À minha mãe, Teófila Carrijo, por sempre acreditar em mim e pelo apoio incondicional nas tarefas diárias e no cuidado com o meu filho Miguel.

A Deus, por sua infinita misericórdia, por me capacitar dia a dia na construção deste trabalho e, principalmente, por ter restabelecido minha saúde e a da minha família na luta contra a Covid-19.



CARRIJO, Ranyelle Rosa. **MEMÓRIAS LITERÁRIAS: a relevância da formação literária do professor para mediação da literatura na Educação Básica**. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal, quando percebemos, pela nossa experiência como docente e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, que muitos pedagogos e professores de Língua Portuguesa não têm como um de seus principais focos de interesse a formação do leitor literário na Educação Básica. Nossa hipótese, baseada em observação, é a de que a falta de uma formação inicial e continuada, que contemple a leitura de textos literários e sua mediação, bem como de políticas públicas adequadas são empecilhos para a atuação desses profissionais no ensino de literatura. Nesse ponto, cabe questionar: como a formação docente continuada pode contribuir para a mediação do texto literário na Educação Básica? O eixo da discussão consiste em investigar a formação literária do professor no Brasil e como ela pode ser determinante no ensino de literatura para, a partir desse diagnóstico, podermos contribuir para uma reflexão acerca do ensino de literatura. Acreditamos que, para ensinar literatura na escola, é essencial que o professor seja, ele mesmo, um leitor contumaz e atue como mediador, levando o aluno a construir os significados latentes no texto literário. Como base teórica, o estudo recorreu a Antonio Candido (1972, 1989, 1995), Regina Zilberman (1985, 2001, 2012), Tzvetan Todorov (2009), Teresa Colomer (2003, 2007), Julio Cortázar (2006), Paulo Freire (1921, 1987), entre outros. Como corpus literário, foram selecionados alguns contos infantis de Clarice Lispector: *A Vida Íntima de Laura* (2012), *O Mistério do Coelho Pensante* (2013), *A mulher Que Matou os Peixes* (2017), *Quase de Verdade* (2014), *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* (2014). A pesquisa aconteceu em uma escola municipal de Aparecida de Goiânia, com os professores do Ensino Fundamental I. Como ponto de partida, foi realizada uma roda de leitura/conversa com três turmas de faixa etária entre oito e onze anos, a fim de diagnosticar possíveis entraves entre leitor e leitura literária. Posteriormente, realizamos entrevistas com os professores. Os diagnósticos subsidiaram as oficinas de ensino de literatura para professores, baseadas em textos teóricos e literários, tendo por objetivo, de um lado, proporcionar momentos de discussão sobre o ensino de literatura e, de outro, deleitar-se com os contos da autora Clarice Lispector. Tanto as entrevistas quanto as oficinas foram desenvolvidas em ambiente virtual, como medida de prevenção à disseminação da Covid-19 (doença infecciosa causada pelo novo coronavírus - SARS-CoV-2). A pesquisa conta, ainda, com um produto educacional em mídia audiovisual intitulado “Memórias Literárias”, que está vinculado ao Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e, portanto, segue disponibilizado no sítio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (<https://pos.cepae.ufg.br>)

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Formação docente. Mediação. Formação do leitor literário.



CARRIJO, Ranyelle Rosa. **Literary Memories: the relevance of the teacher's literary education for mediating literature in Basic Education**. 2022. 110f. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

## ABSTRACT

This research was born from a personal concern, when we realized, from our experience as teachers and pedagogical coordinator of the Municipal Network of Aparecida de Goiânia, that many pedagogues and Portuguese Language teachers do not have as one of their main focuses of interest the formation of literary readers in Basic Education. Our hypothesis, based on observation, is that the lack of initial and continuing education, which includes the reading of literary texts and their mediation, as well as adequate public policies, are obstacles to the performance of these professionals in the teaching of literature. At this point, we should ask: how can continuing education contribute to the mediation of literary texts in Basic Education? The main point of the discussion is to investigate the literary training of teachers in Brazil and how it can be a determining factor in the teaching of literature so that, based on this diagnosis, we can contribute to a reflection about the teaching of literature. We believe that, in order to teach literature in school, it is essential that the teacher be an experienced reader himself and act as a mediator, leading the student to construct the latent meanings in the literary text. As a theoretical basis, the study resorted to Antonio Candido (1972, 1989, 1995), Regina Zilberman (1985, 2001, 2012), Tzvetan Todorov (2009), Teresa Colomer (2003, 2007), Julio Cortázar (2006), Paulo Freire (1921, 1987), among others. As literary corpus, some children's short stories by Clarice Lispector were selected: *A Vida Íntima de Laura* (2012), *O Mistério do Coelho Pensante* (2013), *A mulher Que Matou os Peixes* (2017), *Quase de Verdade* (2014), *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* (2014). The research took place in a municipal school in Aparecida de Goiânia, with the teachers of Elementary I. As a starting point, a reading circle/conversation was held with three classes between eight and eleven years old, in order to diagnose possible barriers between readers and literary reading. Subsequently, we interviewed the teachers. The diagnoses subsidized the literature teaching workshops for teachers, based on theoretical and literary texts, aiming, on one hand, to provide moments of discussion about literature teaching and, on the other, to delight in Clarice Lispector's short stories. Both the interviews and the workshops were developed in a virtual environment, as a measure to prevent the dissemination of Covid-19 (an infectious disease caused by the new coronavirus - SARS-CoV-2). The research also includes an educational product in audiovisual media entitled "Literary Memories", which is linked to the *Stricto Sensu* Professional Master's Degree of the Graduate Program in Teaching in Basic Education of the Center for Teaching and Applied Research in Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG) and, therefore, is still available on the website of the Graduate Program in Teaching in Basic Education (<https://pos.cepae.ufg.br>)

**Keywords:** Teaching literature. Teacher training. Mediation. Formation of the literary reader.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1. UM NOVO OLHAR PARA A LITERATURA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b> .....	12
1.1 Leitura de literatura .....	14
1.2 Leitura literária na escola .....	19
1.3 A criança e o texto literário: diálogos possíveis.....	24
<b>2. MEDIAÇÃO DOCENTE</b> .....	31
2.1 Formação docente.....	37
2.2 Livro didático.....	44
2.3 A escolha do livro literário .....	50
2.4 Situação do professor na pandemia .....	54
<b>3. APLICAÇÃO DO PROJETO</b> .....	57
3.1 Ainda a pandemia... ..	57
3.2 Percurso Metodológico .....	57
3.3 O Campo de pesquisa .....	60
3.4 Estudantes – Roda de conversa.....	64
3.5 Professores - Depoimentos .....	69
3.6 Oficinas do ensino de literatura .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>APÊNCIDES</b> .....	103
Produto Educacional.....	103
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	117
Termo de Autorização para Utilização de Imagem e/ou Som de Voz .....	120
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE .....	121
Sequência didática da roda de conversa com os alunos do Ensino Fundamental I.....	124
Perguntas Norteadoras para a Entrevista .....	125
Sequência didática das oficinas do ensino de literatura .....	126
Ficha Técnica – Produto Educacional .....	128

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG), que tem por objetivo preparar profissionais para a pesquisa aplicada à Educação Básica, a fim de que possam construir sua reflexão crítica, pautando-se em sua prática profissional. Nossa pesquisa aborda a importância da formação literária docente para o ensino de literatura na Educação Básica.

Como suporte teórico, recorre-se a Antonio Candido (1972, 1989, 1995), Regina Zilberman (1985, 2001, 2012), Tzvetan Todorov (2009), Teresa Colomer (2003, 2007), Julio Cortázar (2006), Paulo Freire (1921, 1987), Mikhail Bakhtin (2003, 2006, 2016), Pierre Bourdieu (2015), Michèle Petit (2010), entre outros, que foram fundamentais para a compreensão das questões que envolvem a mediação do texto literário e a formação do leitor.

Considerada como a *Bela Arte*, a Literatura compõe o rol que alicerça os pilares da cultura humana. Contrária à linguagem jurídica, médica etc., a linguagem literária é especial, carregada de sentidos, provoca e estabelece com os leitores relações de subjetividade, cumprindo, muitas vezes, o papel de proporcionar prazer e aliviar tensões da alma.

A produção da obra literária se baseia numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, “capaz de criar seu próprio universo, semanticamente autônomo em relação ao mundo em que vive o autor [...] Mesmo a literatura mais realista é fruto da imaginação”. (D’ONOFRIO, 2002, p.19). Devido à potência poética que a torna um texto móvel (modificante e modificável), polissêmico, ambíguo, e por não ter um conteúdo definido, a literatura engrandece a função comunicativa, possibilitando várias interpretações, recriando e atualizando seus sentidos com base nas vivências e nas referências pessoais de cada leitor e de cada época.

Assim como as outras artes, a literatura independe da escola para sobreviver. No entanto, dada a sua importância para a língua e a cultura, faz parte do currículo escolar em várias instituições de ensino. Na escola, há diferentes possibilidades de abordar e sistematizar o estudo da literatura e foi a partir da nossa prática como professora e de relatos de colegas profissionais da educação que notamos a dificuldade docente em mediar a leitura do texto literário.

Ademais, apesar dos avanços no ensino da literatura nas unidades escolares, muitos alunos ainda não têm garantido o direito de acesso e de uso do livro literário. Ainda prevalecem práticas didáticas baseadas no uso de fragmentos de textos, preenchimento de listas e fichas, abordagens voltadas unicamente aos estilos de época, uma disfunção quanto à intencionalidade dos textos literários, contrariando os objetivos propostos, que almejam uma educação humanizadora.

Defende-se que, na sala de aula, a prática de leitura literária seja planejada para que a obra deixe de ser vista como um objeto distante e passe a fazer parte do cotidiano dos alunos, propondo o diálogo e o estreitamento da relação entre professor, literatura e leitura. Em assim sendo, partindo do pressuposto de que a maior dificuldade que os alunos apresentam está na falta de uma leitura literária habitual, levanta-se a hipótese de que a proposta de ensino de literatura a partir de práticas mediadas pelo professor é capaz de fazer com que os alunos se motivem e se atraiam pela leitura de textos literários. Diante da complexidade desse tema, modestamente, esta dissertação intenta contribuir com a reflexão sobre a formação literária dos professores e o ensino de literatura.

De fato, sabe-se que um professor não se torna um leitor literário “da noite para o dia”, e sua formação continuada precisa ser entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à sua atividade. Com este intuito, esta dissertação, formada por três capítulos, pretende demonstrar como a mediação do professor e a sua formação inicial e continuada são fundamentais nesse processo.

Para Antonio Candido (1972), o processo de formação humana está relacionado à literatura, vez que é mediante a experiência estética ocasionada pela leitura de obras literárias que o sujeito desperta e desenvolve sua criticidade, seus sentimentos e emoções. A experiência com a leitura literária “mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos” (CANDIDO, 1972, p. 4). O processo de humanização promovido pela apreciação da literatura possibilita ao sujeito leitor uma contínua qualificação de seu senso ético e estético.

Desse modo, o primeiro capítulo deste estudo propõe uma discussão sobre a importância da leitura da literatura, dado que, por meio dela, nos apropriamos dos conhecimentos presentes em nosso meio. Durante o ato da leitura, é necessário que haja a compreensão do material lido como também a interação entre o leitor e o texto, ou seja, a leitura literária não pode ser realizada de forma mecânica, apenas como decodificação do código escrito.

Outro aspecto importante consiste na contribuição da literatura ao processo de formação de leitores, porque o resgate da leitura de literatura na escola se apresenta como forma de subsidiar o aluno no trato da vivência coletiva, favorecendo a ampliação do seu conhecimento de mundo e a formação de sua consciência cidadã.

E, nesse sentido, o trabalho com o texto literário em sala de aula deve ser feito de forma que aguace o espírito criador. Se a escola é um dos espaços para o começo da leitura e para a formação do ser humano, o ato de ler deve ser incentivado desde o berçário, pois as histórias e os contos de fadas trazem à rotina escolar uma atividade insubstituível, repleta de expressão, ludicidade, fantasia e anseios, ajudando o aluno a lidar com determinadas questões mentais inquietantes do seu ponto de vista. O que se propõe é enxergar o texto literário como obra de arte e viabilizar situações em que os estudantes se envolvam com a literatura para que possam por ela se apaixonar ou odiá-la, criticá-la ou questioná-la, melhor dizendo, para que eles possam com ela vivenciar experiências significativas.

A formação docente em leitura literária, objeto desta pesquisa, é outro ponto importante e que precisa ser destacado, pois favorece a leitura e possibilita a construção de uma relação entre o aluno leitor e o texto, seja de qual gênero este for. Em vista disso, quando nos reportamos à leitura literária no âmbito da educação formal, é importante que o mediador, na figura do professor, busque criar condições que garantam ao aluno um contato mais peculiar com a dimensão estética do texto.

Já o segundo capítulo apresenta uma discussão a respeito da formação docente como dinamizadora da mediação da leitura literária na sala de aula e em outros espaços da escola. Busca entender como a qualificação profissional pode interferir no desempenho do professor, uma vez que, tanto na pedagogia quanto nas licenciaturas, os conteúdos dados, muitas vezes, não proporcionam um contato mais estreito dos estudantes com os livros literários, como se pretende demonstrar.

O capítulo ainda aborda como o livro didático tem sido usado como instrumento de mascaramento, impedindo o contato direto com as obras literárias, atribuindo-lhes uma função imediata que transforma o discurso literário em texto pedagógico, dissociando-o de sua qualidade artística.

No terceiro capítulo, são apresentados os caminhos seguidos e os resultados da pesquisa aplicada. O capítulo tem caráter descritivo e interpretativo, pois, a partir dos dados coletados, são apresentados comentários e análise dos depoimentos das professoras.

Adotou-se, para o trabalho, o método da pesquisa-ação, que pressupõe o envolvimento do(a) pesquisador(a) enquanto participante ativo(a), a fim de investigar os problemas identificados e agir no campo da prática. Por isso, discorre-se sobre as contribuições das professoras participantes nas oficinas de ensino da literatura, tecem-se comentários e reflexões teóricas acerca dos estudos propostos e propõe-se a fruição estética com os contos infanto-juvenis da autora Clarice Lispector: *A Vida Íntima de Laura* (2012), *O Mistério do Coelho Pensante* (2013), *A mulher Que Matou os Peixes* (2017), *Quase de Verdade* (2014), *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* (2014).

Em acréscimo, o trabalho ainda apresenta o produto educacional procedente da dissertação: uma produção em mídia audiovisual, isto é, um documentário em curta-metragem, intitulado “Memórias Literárias”, que objetiva aproximar as relações entre as universidades e o Ensino Básico, com vistas a alcançar profissionais e estudantes de licenciaturas, elucidando as experiências pessoais e profissionais dos entrevistados. Esse material documental obteve apoio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG), por meio do Edital n. 003/2020, de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais, disponibilizado na subseção de produtos educacionais do sítio do próprio programa de Mestrado ao qual esta pesquisa está vinculada, disponível em: <https://pos.cepae.ufg.br/p/30047-produtos-educacionais-e->. E, em âmbito nacional, compõe o repositório do Portal da EduCAPES, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644309>. O acesso livre e gratuito está garantido pela licença *creative commons* que permite a ampla reprodução dessa mídia sem fins lucrativos.

## 1. UM NOVO OLHAR PARA A LITERATURA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Inúmeros são os trabalhos e pesquisas enfatizando a importância da leitura literária na vida das pessoas. Quando perguntamos sobre os benefícios da literatura na formação do indivíduo, a grande maioria reconhece que o ato de ler textos literários estimula a mente, a imaginação, desenvolve o raciocínio, o senso crítico, a capacidade de interpretação, proporciona a descoberta de diferentes hábitos, amplia o conhecimento, a cultura, enriquece o vocabulário, configurando-se como um horizonte de possibilidades e, o mais importante, a leitura literária humaniza (CANDIDO, 1995). A literatura é, antes de tudo, um exercício de sensibilidade, uma maneira de compreender a realidade que nos cerca.

De fato, a literatura é uma das modalidades mais influentes da cultura, que permite o progresso da civilização. Por meio dela, o homem consegue refletir sobre sua realidade e sobre a realidade dos outros. Sob esse prisma, Candido (1995) defende que a literatura é um bem incompressível, já que ninguém passa todo o seu dia sem recorrer a algum tipo de fabulação, ou seja, sem a fruição da ficção e da poesia. Quando estabelece a distinção entre bens compressíveis e incompressíveis diz que os primeiros referem-se, por exemplo, a “cosméticos, enfeites, roupas supérfluas” (p. 175), e os segundos, às necessidades básicas do ser humano, como “o alimento, a casa, a roupa” (p. 175). Assim, trata a literatura e outros tipos de arte como uma necessidade básica, ou seja, como um bem do segundo tipo, incompressível.

A função humanizadora da literatura é, portanto, corroborada por uma espécie de imperativo universal de ficção e de fantasia na vida do indivíduo, não importando a sua comunidade, sua idade - se é criança ou adulto; seu conhecimento - instruído ou analfabeto: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p.176). Dado o seu imenso valor, assume-se, portanto, que a literatura é um direito de todos.

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Em segundo lugar, 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. (CANDIDO, 1995, p. 188).



A função de atuar no desenvolvimento psicológico e ser apresentada como necessidade básica, deve-se ao fato de que 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, 1995, p. 182). O autor completa: “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem, o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p.806).

Para Regina Zilberman (1985), a função mais importante da literatura é a experiência que ela proporciona ao leitor. Ao ler um texto de ficção, o leitor é tomado de tensão, experimentando infinitas sensações. Explorar o texto literário significa discutir sua compreensão, promover a sua interpretação por meio das mais variadas atividades, aprimorar percepções e enriquecer o repertório discursivo dos alunos, para possibilitá-los a uma evolução intelectual capaz de associar o que leram na obra literária com sua realidade, assim podendo aceitá-la ou questioná-la.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015) nos aponta alguns caminhos para entendermos as desigualdades frente à disseminação da cultura. De acordo com as suas proposições,

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de artes, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. (BORDIEU, 2015, p.50)

Os obstáculos culturais somados às desigualdades de informações/financeiras evidenciam ainda mais a dificuldade em reconhecer a literatura como arte e como direito indispensável à vida do ser humano. A elevada taxa de analfabetismo e o baixo poder aquisitivo de boa parte da população são barreiras que dificultam e prejudicam, duplamente, o usufruto da cultura e, em especial, da literatura. E privação de cultura submete boa parte da população aos meios de comunicação de massa, que propagam ideologias opressoras e alienantes.

Nesse mesmo viés, Antonio Candido (1989) elenca alguns fatores que agravam a transmissão do capital cultural, distanciando os indivíduos da literatura. Segundo ele, a arte literária tem sido usada como meio de propagar interesses políticos e econômicos de países ricos, promulgando uma “catequese às avessas”: a imagem do herói *far-west* (cultura norte-americana) e do samurai e a influência dos *best-sellers*. Ademais, na

“maioria dos nossos países, há grandes massas ainda fora do alcance da literatura erudita, mergulhadas numa etapa folclórica de comunicação oral”. (CANDIDO, 1989, p.142).

Realmente, a desigualdade social dificulta ou impede o acesso do indivíduo à literatura e demais artes, comprometendo a formação de sua herança cultural. E, quando o direito à leitura literária lhe é negado, o indivíduo é privado de muitos outros direitos. Para Candido (1989):

Numa civilização massificada, onde predominem os meios não literários, paraliterários ou subliterários, tais públicos restritos e diferenciados tendem a se uniformizar até o ponto de se confundirem com a massa que recebe a influência em escala imensa. (CANDIDO, 1989, p. 146).

Logo, é necessário um infatigável esforço de educação e autoeducação para compreendermos que as/os nossas necessidades/direitos não são mais importantes que as/os do próximo. E que a luta por direitos humanos são um horizonte em prol da fraternidade, em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura.

## **1.1 Leitura de literatura**

Antes de entrarmos na leitura literária, é pertinente um breve panorama da trajetória da leitura, que se revela como um fenômeno importante no desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano, proporcionando-lhe uma visão ampla de mundo que o torna capaz de contextualizar suas próprias experiências com o texto lido. Dessa forma, a conquista da habilidade de ler “determina a ruptura com uma situação de inferioridade” (ZILMBERMAN, 1985, p. 16). Quando uma pessoa lê, ela tem a oportunidade de sair da condição de passividade, tem o poder de ter uma opinião própria sobre o tema lido e pode aceitar ou questionar as opiniões/leituras de outras pessoas. Portanto, a aprendizagem da leitura se apresenta como possibilidade de emancipação e libertação.

Revisitando a história da leitura, percebe-se que o ato de ler, por muitos séculos, era uma prática exercida pela minoria, pelas classes dominantes de cada época. Na Antiguidade, por exemplo, a escrita e a leitura eram restritas aos escribas, que pertenciam à classe dos filósofos e aristocratas. Na Idade Média, os membros das igrejas e mosteiros faziam parte da minoria letrada, isto é, a educação formal era restrita basicamente ao meio clerical. A igreja monopolizava e censurava as obras a serem transcritas, criando a ideia de que os indivíduos laicos deveriam ter respeito e não contestarem os ensinamentos sagrados, apenas ouvi-los e memorizá-los. Ou seja, ler e escrever, durante anos, foram

práticas restritas a clérigos, escritores-poetas, dramaturgos e alguns poucos juristas.

A descentralização desse monopólio intelectual iniciou-se com a invenção da imprensa pelo alemão Johann Gutenberg, que disseminou obras impressas. Os conhecimentos que, antes, eram transmitidos, predominantemente, de forma oral, passaram a ser escritos, produzidos em maior escala e disponibilizados para um número maior de pessoas. No entanto, apesar dessa valiosa contribuição, a prática leitora ainda permanecia acessível somente àqueles que tinham condições financeiras.

De outro lado, contudo, a máquina capitalista precisava de consumidores, melhor dizendo, de pessoas que dominassem o código escrito, ou leitores habilitados a consumir o material impresso. Destarte, após a revolução comercial e industrial, a “consciência” acerca da importância da leitura começou a traçar novos caminhos, porque “dar acesso à leitura significou estimular uma indústria nascente – a tipografia” (ZILBERMAN, 1985, p.13). Daí que “a consolidação de um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente [...] é [seja], talvez, o fenômeno cultural mais impressionante a caracterizar a sociedade ocidental” (ZILBERMAN, 1985, p.12). Inquestionavelmente, a impressão em massa de livros – que antes eram escritos à mão – transformou a relação da sociedade com a cultura escrita. No entanto, Chartier (1999) elucida que, além da questão que envolve a invenção da imprensa, uma das transformações mais importantes desse período refere-se à mudança nas práticas de leitura, a principal delas sendo a possibilidade de o leitor “passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual a leitura em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa (p. 23)”. Para o autor, essa mudança na prática de leitura foi relevante, pois “a difusão da possibilidade de ler silenciosamente marcou uma ruptura de importância capital, uma vez que a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado” (p.24).

Nesse sentido, a leitura como processo individual passou a depender da cognição do leitor e das relações com o seu conhecimento de mundo. Vale ressaltar que os livros impressos estavam sujeitos à censura para que pudessem circular – nem tudo que se produzia para leitura era validado como “boa leitura” e até mesmo as obras permitidas sofriam modificações e até supressões.

O educador e filósofo Paulo Freire (1921, p. 11) afirma que o processo de leitura envolve uma compreensão crítica que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, ou seja, a compreensão do texto opera com um conjunto de conhecimentos

prévios decorrentes de experiências culturais e linguísticas, resultando em atribuição de novos sentidos aos textos. Zilberman (1985) ainda afirma que ler é uma atividade bem mais complexa do que parece: “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” (p.16). Entender os processos da leitura favorece a formação de leitores capacitados, capazes de “enxergar” o que parece invisível, mas que está, todo o tempo, diante de nós. Conforme afirma, as primeiras experiências de leitura podem ser decisivas na formação de um jovem leitor e “é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor” (ZILBERMAN, 1985, p. 21). E “a criança, convertida em leitora, consome novos textos, propiciando demanda continuada”, porque, “à medida que se desenvolve, pode escolher textos a partir de seus interesses, solidificando o público, imprescindível para garantir a produtividade do gênero” (ZILBERMAN, 2012, p. 117). Ressalta-se, portanto, que, no processo da leitura, a fruição estética precisa ser instigada de forma mais perceptível, e a leitura de textos literários se revela como uma atividade de ligação entre o leitor e o texto. A prática de leitura, em especial da leitura literária correlacionada ao contexto social do educando, tende a tornar-se mais significativa e, conseqüentemente, proporciona prazer estético, oportunizando um encontro do leitor consigo mesmo e com o universo da sociedade, levando-o a refletir sobre suas escolhas e a ser agente de conhecimento sobre o mundo.

Nesse sentido, a obra literária merece uma atenção especial, principalmente por ser fator substancial para a formação humana, desde a infância até a fase adulta. Entende-se, segundo Colomer (2007), que “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual constroem e negociam os valores e o sistema estético da cultura” (COLOMER, 2007, p. 27). O conhecimento da obra como um todo leva o educando à percepção do que há ao seu redor, confirmando que a leitura literária é um dos caminhos capazes de levá-lo a uma reflexão sobre sua própria vida e a realidade que o cerca. Para mais, a leitura literária possibilita a vivência ficcional, a ampliação da visão de mundo, a experiência adquirida em outras épocas, o conhecimento de outros espaços, de outras culturas, de outros estilos de vida, de outros seres humanos. É possível afirmar, portanto, a partir dos pressupostos de Umberto Eco (2003), que:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. As obras literárias nos convidam à liberdade de

interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida. (ECO, 2003, p. 12)

A partir dessa premissa, infere-se que a leitura de textos literários, com sua infinitude e variabilidade de interpretações, perpassa as demais leituras, pois orienta, consciente ou inconscientemente, o receptor da mensagem a um comportamento, a uma reação; e, desse processo de comunicação enunciadador-texto-enunciatário, resultam os enunciados geradores de discursos que permitem a interação social. A esse movimento dialético Bakhtin (2016) denomina gêneros discursivos. Esclarece que os

gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, transformando os gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2016, p.278)

Os gêneros primários estão atrelados ao cotidiano imediato e têm como base a oralidade e a espontaneidade. São, por exemplo, o diálogo cotidiano, o discurso didático, o telefonema etc. Já os secundários são de natureza mais complexa, mais evoluída, porque têm como base a escrita e as condições de produção. Envolvem elementos, como: a ausência de interlocutores, ausência de situação imediata e cotidiana, planejamento etc. Devido ao grau de complexidade que atravessa os gêneros secundários, tanto o enunciadador quanto o enunciatário precisam (re)conhecer seus meandros para alcançar o seu fim, ou seja, comunicar/responder para interagir.

Assentindo com a proposição de Bakhtin, Tereza Colomer (2007) explicita que a literatura, considerada “gênero segundo”, é capaz de absorver qualquer discurso linguístico: “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais [...] os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (p. 36).

De outro lado, a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo, e a prática literária mantém em exercício também a nossa língua individual (ECO, 2003, p. 10-11). Portanto, ensinar literatura contribui para o exercício da linguagem coletiva e individual. “A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p.

23). A experiência com o texto literário proporciona ao leitor um exercício de transformação, podendo levá-lo a entender e a reconstruir seus conflitos individuais.

Muitas vezes, as pessoas gostam de um poema ou de uma música, mas não sabem o porquê disso; às vezes, nem compreendem completamente as mensagens, mas a forma permite que o conteúdo ganhe significado, aumentando sua capacidade de ver e sentir. A despeito da forma, Candido (1995) reconhece que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (1995, p. 179). Ainda segundo ele, “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (1995, p. 180).

Entretanto, em um mundo cada vez mais consumista e pragmático, a ideia de que a obra de arte não tem utilidade prática acaba afastando-a do convívio educacional, ou, num cenário mais comum, sendo utilizada para trabalhar gramática ou modelar comportamentos. Vicent Jouve (2012) exemplifica a diferença entre objetos utilitários e não utilitários, reconhecendo que as obras de arte têm um valor independente de sua função prática.

É inútil contemplar demoradamente um martelo ou um serrote antes de se servir deles (gastaremos apenas o tempo de identificá-los). Em contrapartida, se podemos passar vários minutos a contemplar uma escultura ou a escutar uma sinfonia é porque os objetos em questão não têm de ser utilizados: eles não têm uso prático (JOUVE, 2012, p. 22).

Em consonância com Jouve, Umberto Eco (2003) categoriza a literatura como um “poder imaterial” que nos cerca, um “bem que se consuma *gratia sui*, não deve servir para nada”. Para o escritor italiano:

Entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo. (ECO, 2003, p. 9).

Nesse sentido, a ideia é que o leitor descubra que a literatura possibilita a fruição estética, longe de ser um mero entretenimento. De fato, Candido (1995) defende que o texto literário tem uma singularidade capaz de desencadear transformações radicais entre os seres humanos, de visar ao enriquecimento do leitor, sem cobranças, de possibilitar-lhe visões múltiplas e amplas do mundo, dar forma aos seus sentimentos, libertando-o do caos e, conseqüentemente, humanizando-o.

Ainda, de acordo com Maciel (2010), a literatura “é a arte impregnada de conflito, de tensões, que permite o permanente e inquietante diálogo estruturante com o inconsciente e um discurso interminável sobre a vida” (p. 20). Quem cultiva a prática da leitura literária potencializa a interpretação, a compreensão, a apropriação de bens culturais, aflora a sensibilidade e a inteligência, expande a sua existência no mundo e torna-se capaz de alcançar esferas do conhecimento jamais experimentadas.

Compreendendo que a literatura “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 176), é imprescindível defendermos a formação de leitores literários, visto que, muitas vezes, esse direito não é estendido a todos. Com efeito, constata-se, pela observação da prática docente na escola pesquisada e em ponderações de autores que discorrem sobre o assunto, que o ensino da literatura muitas vezes acontece apenas com a leitura de trechos descontextualizados de obras, em alguns casos como uma sequência de fatos históricos, características de estilos de época e nome de autores, sem espaço para a fruição. Tal ocasiona lacunas na formação de leitores, que poderiam ser evitadas por meio de um maior estudo por parte dos professores e um planejamento com foco no interesse dos alunos, estabelecendo, por meio disso, e da sequência didática literária, um caminho a ser trilhado para a formação de leitores literários.

Precisamos restaurar o trabalho com a literatura com planejamento e direcionamento voltados para a construção de um ensino que potencialize alunos a tornarem-se leitores ativos, tanto na produção dos sentidos do texto como na transformação e reformulação de si, do seu conceito sobre o outro e o mundo que o cerca. Segundo Vicent Jouve, “na ausência de prazer estético, não existe, de fato, razão alguma para manter, ou para se engajar na relação com a obra de arte” (JOUVE, 2012, p. 46). Evidencia-se, nessa afirmação, que, para a promoção de uma experiência cultural, o sujeito leitor precisa mergulhar no sentido das obras. E aqui defende-se que é papel da escola proporcionar esta experiência estética ao aluno.

## **1.2 Leitura literária na escola**

Desenvolver o hábito da leitura literária com os alunos tem se tornado um desafio para os professores da Educação Básica. Com este intuito, alguns programas como o “Proler”, “Pró-leitura”, “Literatura em minha casa”, “Programa Nacional do Livro



Didático” (PNLD), “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros, foram elaborados visando a uma melhoria na qualidade da educação e, principalmente, à expansão do acesso à leitura para os alunos.

No entanto, ao longo das últimas décadas, esses projetos e programas com o objetivo de desenvolver as práticas de leitura no ambiente escolar não apresentaram os resultados esperados. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo da proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) em relação ao nível de escolarização e proficiência em leitura (03 de dezembro de 2019). Outro dado importante, agora apontado na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, revela que houve queda de cerca de 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, levantamento que demonstra a necessidade de reformulações, investimentos e continuidade de políticas que proporcionem a propagação do livro, da leitura, da literatura e da biblioteca a todos os cidadãos.

Dentro desse universo, a leitura de textos literários, com a sua riqueza de elementos linguísticos, figuras de linguagem, imagens, fica ainda mais comprometida. E isso não ocorre só no país, ou seja, os entraves quanto ao estímulo à leitura de obras literárias e à constituição do hábito de leitura literária entre jovens não fazem do Brasil um caso isolado. Analisando esses mesmos desafios na educação da Espanha, Colomer (2007) destaca que, paulatinamente, aconteceu um desinteresse pela leitura literária, e esse desajuste se deveu a variados fatores. Segundo ela, o surgimento de um novo perfil de alunado pós-guerra, a irrupção da comunicação audiovisual, os mecanismos de produção editorial e uma abordagem pragmática com questionários avaliativos afetaram a hegemonia literária, interferindo no processo de compreensão e fruição dos textos literários.

Quanto a isso, Todorov (2009) aponta que a perda de sentido do ensino de literatura se dá muitas vezes em atividades baseadas em conceitos literários ou análises estruturais das práticas atuais, tendendo a fazer dos textos literários andaimes para a aquisição de saberes outros, confundindo instrumentos e finalidades. Segundo o autor, “o caminho tomado atualmente pelo ensino da literatura, em que há uma preocupação exacerbada com os métodos de análises, com um amontoado de teorias, dificilmente

formará leitores apaixonados pela literatura” (TODOROV, 2009, p. 32). Todorov explica que “o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária” (TODOROV, 2009, p. 10). Argumenta que os programas atuais estão pautados no “estudo da disciplina”, não no “estudo do objeto”, constatando que ensinamos “conceitos forjados pela análise literária em vez de abordar a própria obra em si mesma” (p. 28).

Nesse sentido, muitas vezes, os alunos veem a aula de literatura e a leitura de livros literários como algo obrigatório e enfadonho e recorrem a resumos de livros para passar nas provas e vestibulares. Entretanto, acreditamos que a leitura literária seja de suma importância para a formação integral do indivíduo, vez que os textos literários têm “sido um instrumento poderoso de instrução e educação” (CANDIDO, 1995, p. 177), expandindo a capacidade de cidadão crítico e atuante.

Para Colomer (2007), “as disciplinas que compõem a área de ‘humanidades’ sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável” (p. 20). Para a autora (2007):

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Partindo desse princípio, duas perguntas se impõem: como contribuir para a formação de leitores literários na Educação Básica? Qual o papel do professor nesse processo?

Por muito tempo, a literatura erudita “serviu” apenas às pessoas com poder aquisitivo elevado e membros da nobreza, muitas vezes como instrumento de manobra para a propagação de uma ideologia massacrante. Atualmente, em regiões pouco alfabetizadas, “a literatura é vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população” (COLOMER, 2007, p. 35).

Acreditava-se, nos anos 60, que a escola pública e gratuita seria o lugar onde se romperia com as desigualdades sociais, e, ela deveria promover condições iguais para

todos. No entanto, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BORDIEU, 2015, p. 59).

Por outro lado, muitas mudanças aconteceram na concepção de literatura e de aprendizagem e, conseqüentemente, nos objetivos do ensino literário. A esse respeito, Regina Zilberman (1985) discorre que é fundamental desenvolver, na escola, experiências planejadas de inserção dos alunos no mundo da literatura: “trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores” (ZILBERMAN, 1985, p. 21). Por isso, é imprescindível uma educação de mudanças, a fim de constituir sujeitos em seres humanos críticos, reflexivos, empoderados, que entendam o que leem e aprendam com o processo.

Nesse sentido, os projetos de literatura não podem ignorar as práticas e os contextos dos estudantes, pois, enquanto sujeitos leitores potenciais, estão aptos a praticar experiências de leituras reflexivas. Como aponta Paulo Freire (1987), é essencial uma práxis voltada ao diálogo, a fim de desenvolver no aluno o senso crítico sobre a realidade em que vive, propondo uma educação dialógica, problematizadora, reflexiva e libertadora, capaz de arrebatá-lo do estado de opressão. O exercício da conversação e do diálogo aproxima os leitores com as obras, envolvendo aquele que as lê.

Para Rouxel e Langlade (2013), é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular. Eles o nomeiam de, “na falta de expressão melhor, o leitor subjetivo. Um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada” (p. 29-30). Não há dúvida de que, no processo de interação com o livro de literatura, a criança constrói significados a partir da própria experiência. Candido (1972) afirma que:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 805).

O efeito catártico provocado pela leitura literária envolve a totalidade do ser. Se almejamos formar leitores literários, convém sairmos do formalismo e resgatarmos a

subjetividade do leitor: “As reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 30-31).

Segundo os autores:

É graças a essa “adesão viva”, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que se configuram diversas coerências textuais. O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 35).

Os textos literários não devem ser concebidos como simples “absorção” de uma certa mensagem. Ao contrário, eles desencadeiam visões múltiplas, interpretações variadas, cada uma delas resultado da percepção singular de cada leitor, que é quem completa o texto. A escola e os professores devem atentar para essa questão que circunda a literatura na escola. O leitor em formação necessita de suporte que lhe sirva de auxílio para o seu desenvolvimento e experimentação do mundo. Na visão de Zilberman (2001):

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

A leitura literária vai além de uma atividade cognitiva. O processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito e “aquele que lê está longe de ser uma figura normalizada e pacífica; antes, aparece como um leitor extremo, sempre apaixonado e compulsivo” (PIGLIA, 2006, p. 21). Os livros de literatura nos levam ao campo da arte e da estética, um mundo desconhecido pelo nosso consciente, mundo da subjetividade. Colomer (2003) destaca que:

O leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária. A forma pela qual percebe a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial, de tal maneira que a especificidade da leitura “estética”, própria da comunicação literária, frente à leitura “eferente”, que reclamam os outros tipos de textos, é seu apelo radical à resposta subjetiva do leitor. (COLOMER, 2003, p. 133).

Diante disso, cabe recuperar a importante teoria do capital cultural do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015). Para ele, o capital cultural teria maior impacto na vida estudantil do que o capital econômico. A “acumulação do capital cultural exige uma

incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (p.82). Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido deliberadamente, como se fosse uma “moeda de troca”, nem pode ser acumulado para além das capacidades cognitivas do indivíduo. Ao contrário, “pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, incorporados pelos sujeitos como parte de seu *habitus*”. (BORDIEU, 2015, p. 83).

Portanto, faz-se necessário repensarmos a forma de ensinar bem como aprimorar as escolhas de obras literárias sem a contaminação das ideologias que nos empurram para um ensino “faz de conta”, que se baseia na leitura de fragmentos de obras em livros didáticos e em listas de questões de interpretação. Como afirma Lajolo (1985, p. 52), “o texto não é pretexto para nada”. A presença do texto literário não pode se limitar ao pretexto do ensino de qualquer outra coisa, pois “as obras de arte são objetos não utilitários, que exprimem alguma coisa e aos quais é reconhecido um valor.” (JOUVE, 2012, p. 21).

Não há dúvidas, enfim, sobre a importância da leitura literária nas escolas. De acordo com Marisa Lajolo, a “literatura é a porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem” (LAJOLO, 2018, p. 55). Daí a relevância de o mediador conhecer e “experimentar” a literatura como arte, assim como a pintura, a escultura, a dança, o teatro e a música. De acordo com Ninfa Parreiras (2009):

A literatura pode ser entendida como uma expressão artística, a arte das palavras; como uma manifestação de sentimentos, sensações, impressões e como a expressão lírica de um artista da palavra. Ela provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, traz as metamorfoses e figuras de linguagem. [...] Portanto, devemos reconhecer a literatura como um objeto simbólico, como possibilidades de subjetivação para a criança e o adulto, como um instrumento de criação de sentidos. (PARREIRAS, 2009, p. 47-48).

Destarte, infere-se que a literatura, assim como as outras artes, possui densidade profunda e riqueza semântica capaz de nutrir a humanidade, dado que, segundo Candido (1972), o texto literário atua no inconsciente e no subconsciente, promovendo um equilíbrio psíquico. E, portanto, as instituições de ensino juntamente com seus mediadores (de leitura) precisam explorar o que a obra literária oferece sem preocupações de ordem moral.

### 1.3 A criança e o texto literário: diálogos possíveis

As crianças, que, até o século XVII, não eram percebidas socialmente como seres distintos dos adultos, compartilhavam a mesma rotina e os mesmos hábitos sociais dos adultos. Durante muito tempo, pensou-se que a criança era um ser incompleto, imperfeito, aculturado, uma “tábula rasa”, expressão utilizada por Locke (1999), ou seja, que precisava do “depósito” de conhecimento dos adultos para se tornar um indivíduo maduro, racional, social.

A partir do século XVIII, a criança passou a ser considerada como diferente do adulto, com necessidades e características próprias e, a partir de então, também como um ser que precisava de atenção especial. E a sua concepção e forma de atendimento também sofreram mudanças significativas: deixou de ser vista como um adulto em miniatura para ser enxergada como um ser histórico e social, que necessitava de educação específica, a ser efetivada em uma instituição educativa ou pela escola e por um profissional com formação adequada à sua faixa etária.

Contemporaneamente, muito mudou: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996, p. 12), tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade”. Portanto, hodiernamente, a educação infantil é considerada um espaço de extrema importância para a construção de uma educação de qualidade.

Motivada pela industrialização e pela mudança na concepção da educação infantil, a literatura passou a fazer parte do cotidiano das escolas e as crianças passaram a ser “respeitadas” como consumidores de literatura. No entanto, por muito tempo, a literatura voltada para o público infantil tinha apenas a finalidade de educar moralmente as crianças, ou seja, de demarcar, claramente, o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado.

Além do caráter mercadológico, como investimento comercial, as obras com esse perfil eram, inicialmente, permeadas por um caráter puramente pedagógico. Regina Zilberman (1985) considera:

Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Nota-se, no entanto, que muitas obras literárias são catalizadoras de emoções, que oferecem forma para as mais variadas sensações, e é justamente nesse cardápio de sentimentos que o leitor se banqueteia, descobrindo outros lugares, outros tempos, vivendo, dialeticamente, emoções importantes, como a raiva, a alegria, a tristeza, o medo, o amor. E, para facilitar a entrada da criança no mundo da literatura, é necessário que o leitor adulto atue como mediador, cativando a criança para esse universo lúdico. Fanny Abramovich (1991) destaca que:

[...] para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais [...]. (ABRAMOVICH, 1991, p. 16).

O exercício da aproximação com os sons, os ritmos, a oralidade estimula a busca e fortalece o interesse pela literatura. “A criança fica exposta ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias” (ZILBERMAN, 2012, p. 130). Cria-se um vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Quando uma pessoa especial conta uma história, marcas positivas e prazerosas são registradas no subconsciente, e essas experiências são fundamentais para despertar o gosto pela literatura. É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois, segundo Abramovich (1991, p. 23), “quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las estimula pensar, desenhar, escrever, criar, e recriar.

Além do fortalecimento da fabulação, a literatura colabora no desenvolvimento das linguagens e nas relações interpessoais, expandindo a bagagem cultural do aluno. Nos momentos de narração de histórias, a criança, ao sentar-se próximo de outras crianças e do adulto, experimenta novas formas de relacionamento com o grupo do qual faz parte. A interação com os livros literários e com seus pares proporciona novas experiências e novas formas de estabelecer comunicação.

Ninfa Parreiras (2009) destaca que “a literatura é a única manifestação de arte que tem uma condição para o leitor: ser alfabetizado” (p. 17). Quando pequena, a criança depende da voz do adulto para entrar em contato com a arte literária; quando maior, inicia



o processo de alfabetização, dependendo também da mediação de um adulto e instituição de ensino para alfabetizá-la e aproximá-la do livro. Para Zilberman (1985), a obra literária é o objeto que pode levar o leitor à apropriação da realidade e contribuir no processo de alfabetização, pois “a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível” (p. 20). A autora destaca o papel da escola no processo de alfabetização da criança:

A escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências que deseja esquecer (ZILBERMAN, 1985, p. 17).

É na escola que muitos estudantes têm contato com a leitura e a literatura e, “nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem” (COELHO, 2000, p. 31). Ainda, segundo Coelho, para que o convívio do leitor com a literatura resulte em uma “aventura espiritual” é importante que haja adequação dos livros literários com as etapas do desenvolvimento da criança, não somente em relação à idade cronológica, mas ao nível de amadurecimento psíquico, ao nível de conhecimento e às experiências acumuladas ao longo da sua história. Para a autora, o papel da linguagem poética e ficcional é de extrema importância para a formação de leitores, porque, “no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.” (COELHO, 2000, p. 29).

Do ponto de vista documental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o ensino da literatura na educação infantil seja desenvolvido no campo de experiência denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação. Segundo o documento:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42)

Portanto, o ensino da Literatura Infantil desempenha um papel importante, estimulando a imaginação e ampliando o conhecimento de mundo das crianças. A

aproximação com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis proporciona um relacionamento com os livros, ao mesmo tempo em que faz a criança rir, sonhar, chorar, se divertir, se entristecer.

Nessa direção, e para potencializar a formação de leitores na segunda etapa da Educação Básica, a BNCC enfatiza a importância de

desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p.65).

Sendo a etapa mais longa da Educação Básica, o Ensino Fundamental se divide em duas fases: o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – atende crianças de seis a dez anos (foco da nossa pesquisa), e o Ensino Fundamental – Anos Finais – atende estudantes de onze a quatorze anos, do 6º ao 9º ano. A transição entre as etapas da Educação Básica exige do docente e da instituição estratégias de acolhimento e adaptação, de modo que, a cada nova etapa, se estabeleçam relações com os conhecimentos já adquiridos, havendo continuidade no processo de formação de leitores literários. Subentende-se que, no Ensino Fundamental, haverá um trabalho mais sólido em relação à formação do leitor-fruidor, formação essa que ocorre, principalmente, dentro do componente curricular Língua Portuguesa. Cabe salientar que nesse documento a literatura não aparece como um componente curricular, mas inserida na seção Língua Portuguesa e diluída no campo artístico-literário. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela é abordada no Eixo Leitura, que

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.71)

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a literatura é colocada no âmbito do campo artístico-literário. De acordo com o documento (BNCC), espera-se que o aluno desenvolva interesse por obras e textos desafiadores, buscando-se a progressão da leitura de modo a continuar ampliando o repertório do estudante. Segundo o documento:

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. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p.138)

À vista disso, fica evidente a preocupação com a formação de leitores capazes de vivenciar a fruição e de experimentar uma relação íntima com os textos. No entanto, é importante pontuar que não há orientação nem direcionamentos específicos capazes de evidenciar a singularidade das produções literárias e essa situação pode transformar a experiência literária em algo limitado e reducionista.

Nesse entendimento, Catherine Tauveron (2013) alerta para uma falha recorrente na mediação das aulas de leitura de textos, literários ou não. Segundo a autora, por uma necessidade, o professor apoia-se em um modelo didático pronto, que não o capacita a lidar com os problemas de interpretação que surgem em classe. Com isso, propõe questões que apenas reforçam o que concluíram previamente do texto, desconsideram os pensamentos divergentes que surgem, por vezes selecionam apenas trechos que saibam explicar e até ignoram acontecimentos que possam desequilibrar a aula. Outra estratégia de baixa eficácia, de acordo com a autora, diz respeito à antecipação da intriga por meio da leitura descontextualizada da capa, de uma situação inicial, de uma ilustração que venha a existir dentro do livro, não colaborando de maneira eficiente com o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos. Ao contrário, por não requerer muita reflexão, acaba reforçando e mantendo as habilidades que cada um já possui sem desenvolver as que eles não têm.

Um leitor experiente, que consegue fazer boas antecipações, dispondo de seu conhecimento prévio sobre gêneros e autores, espera “ser surpreendido pelo enredo e ama deixar-se surpreender” (TAUVERON, 2013, p.118). E frustra-se com esse tipo de antecipação realizada. Para a autora, um leitor não experiente, que apresenta dificuldade de leitura seja por aspectos cognitivos ou afetivos, deixa-se levar pelo texto sem muito questionamento, assumindo a verdade do mediador ou do próprio texto.

Portanto, a estratégia pensada pelo professor nesses casos, ao invés de cooperar para que esses alunos não experientes superem suas dificuldades, antes as reforçam,

fazendo-os crer que a memória do texto antecipado é o próprio texto, impedindo-os de desafiar sua própria cultura narrativa. Catherine Tauveron conclui que “incapazes de ultrapassar aquilo que percebem como um escândalo cognitivo ou ético e elaboram então uma história substitutiva tranquilizadora.” (TAUVERON, 2013, p. 119).

De fato, no Ensino Fundamental, a prática da leitura literária tem muito a contribuir para o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos. É nos anos iniciais dessa etapa que os estudantes começam a construir sua autonomia como leitores, período em que é preciso intensificar e promover espaços de diálogos e debates para que eles adquiram autossuficiência e consigam, gradativamente, ler e realizar inferências sozinhos. Nesse sentido, Kleiman (2001) elucida a importância do diálogo entre professor e aluno, pois, “para a elaboração de uma hipótese de leitura, é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto até que este se torne um “leitor experiente”, ou seja, até que sua leitura se torne uma atividade consciente, reflexiva e intencional.” (KLEIMAN, 2001, p.56).

Assim sendo, a função da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se esgota na tarefa de proporcionar o prazer de ler. A criança, quando menor, escuta a história lida pelo adulto. Depois, percebe o livro como um objeto que ela pode tocar, ver e compreender, ampliando, gradativamente, seu entendimento até se tornar um leitor autônomo. Progressivamente, constrói significados sobre o que ouve ou lê, ativando conhecimentos prévios, criando imagens que estão ligadas às suas próprias experiências e interações humanas, e construindo significados à medida que interage com outras crianças e adultos, comentando as histórias.

Assim, o contato da criança com a literatura é considerado essencial para a sua formação e, quanto mais cedo histórias forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances de ela se tornar um leitor literário. E, para que a leitura literária faça parte dessa formação cultural, a atuação do mediador é fundamental, promovendo acesso à cultura e ao conhecimento.

## 2. MEDIAÇÃO DOCENTE

A instituição escolar e o professor têm papéis decisivos na formação de novos leitores. E muitas crianças brasileiras apenas têm contato com o texto escrito no ambiente escolar. Nesse sentido, a qualidade da mediação é imprescindível para que o aluno desenvolva seu aprendizado. Trabalhar com a leitura literária de forma criativa e que proporcione que os jovens leitores de fato se envolvam com a obra literária exige, da parte do docente, um leque de conhecimentos que pode ir dos gêneros literários e títulos adequados para cada idade até estratégias que motivam a formação de leitores, entre outros.

Como aponta Teresa Colomer (2003): “o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade que a obra pretendeu construir mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise” (COLOMER, 2003, p. 133). De fato, o exercício de ler literatura não se resume a levar ou obrigar o aluno a aceitar um texto literário de forma passiva. Pelo contrário, a leitura literária estimula sempre o diálogo, o senso crítico, a empatia, as trocas de experiências de vida, quanto aos sabores e aos dissabores do cotidiano, ultrapassando os limites escolares, sendo capaz de ajudar as crianças a entenderem sua interioridade, promovendo um encontro delas com elas mesmas.

Desse modo, a tarefa da escola, e em especial a do professor, é ensinar o leitor a dialogar com o conjunto de vozes presentes nos textos – narrador – personagens – leitor. De acordo com Colomer (2003), o diálogo proposto com as obras literárias se compara à interpretação de uma sinfonia:

Cada leitura é uma experiência única, incluindo as possíveis releituras de um mesmo leitor, porque, embora o texto não varie, muda sempre o tipo de participação imaginativa do leitor. Portanto, a escola deve potencializar a expressão e o respeito pela ressonância individual da leitura e não sua ocultação atrás de categorias objetivas de análise. (COLOMER, 2003, p. 135).

Colomer (2003) também propõe que a literatura infantil e juvenil cumpra “uma função de formação cultural [...] favorecendo uma educação social através de uma narração ordenada da interpretação do mundo capaz de iniciá-la na aprendizagem das convenções literárias” (p.374). Vale ressaltar que, na escola, quem potencializa a fantasia e estimula a imaginação é o professor, seja fazendo boas mediações, seja oferecendo

textos literários de qualidade e valorizando as experiências de cultura dos alunos com a cultura presente nos livros. Surge, então, a necessidade de esse mediador ter afinidade com o discurso literário, sendo importante que recite poesias com paixão, demonstre entusiasmo pelo destino dos personagens, dê diferentes entonações à voz, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem *a priori* pensar em sua aplicação para outros fins que não a fruição estética.

Portanto, infere-se que a mediação docente é de extrema relevância no processo de formação do gosto pela literatura. Segundo Holanda (1999, p.1305), a mediação é a “relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos etc. por meio de uma terceira coisa ou pessoa, ou conceito etc.” Tal definição corrobora a ideia do psicólogo bielorusso Lev Vygotsky (2000), que atribuía um papel preponderante às relações sociais. Para ele, a formação se dá em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor.

Com efeito, segundo a teoria vygotskiana, todo aprendizado é necessariamente mediado, sendo o professor um elemento-chave, um “facilitador” no processo de desenvolvimento. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. “Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (LEONTIEV [et al], 2005, p. 32). É a isso que se refere um dos principais conceitos de Vygotsky (2000), o de zona de desenvolvimento potencial, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem a possibilidade de aprender - potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto.

Em sendo assim, pode-se dizer que a mediação faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”. (LEONTIEV [et al], 2005, p. 33).

Com efeito, o sujeito aprende e se desenvolve nas relações com seus pares, por meio de suas experiências, daí a necessidade de o professor partir da realidade de seus alunos, constituir-se intermediário, viabilizando o processo da leitura literária. A pesquisadora Colomer (2007) destaca a importância da presença dos professores ou adultos-chaves – termo utilizado por ela – na descoberta e afeição pela literatura.

Minha experiência de professor de literatura (e creio que a experiência de todos os professores de literatura) me ensinou, convincentemente, que as respostas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projeta; as respostas afirmativas aos desafios do professor e da literatura se revestem de muitos aspectos, de tantos como os rostos dos que são capazes de enunciá-las; as respostas negativas [...] estão todas, e cruelmente, incluídas na não leitura. (C. REIS, 1997 apud COLOMER, 2007, p.108).

Claro que o professor não é o único mediador e incentivador da formação literária do aluno: a família também deve atuar como mediadora e fomentadora do gosto pela literatura. Partindo dessa premissa, tentaremos elucidar algumas problemáticas que envolvem as seguintes questões: como a família de pouca proximidade com universo da literatura pode mediar o contato com a leitura literária, se esse tipo de arte não faz parte do seu cotidiano? Do mesmo modo, como os professores que não são leitores assíduos de literatura podem estimular o gosto pela obra literária?

Cultivar a simpatia e o hábito da leitura literária com os alunos exige do professor, primordialmente, disposição e experiência leitora. Essa prática é fundamental para que o sistema educacional saia da superficialidade no ensino da literatura. Ou seja, infere-se que o mediador, nesse caso o professor, deve ser um leitor experiente, conhecedor dos variados gêneros literários e das várias modalidades de texto. Não se ensina o que não se sabe. Faz-se necessário repensar a formação profissional, reavaliar as estratégias que estão sendo utilizadas em sala de aula, capacitar o professor para que este se torne um hábil mediador de leitura literária.

Crê-se que a aproximação entre o leitor e a obra literária é o ponto central da mediação do ato de ler. O aluno precisa entrar em contato com a obra e, nesse processo, o professor deve proporcionar um diálogo estimulante, dispensar perguntas fechadas que impossibilitem entender o texto. Conforme Bakhtin (2006), a interação verbal é um dos dispositivos para que a leitura literária se efetive. Espera-se que o texto literário seja lido de forma dialógica, que o professor possibilite trocas de experiências, que faça inferências que auxiliarão no processo de leitura. A mediação tem a função de instigar, incentivar, motivar o leitor na sua liberdade.

Todorov (2009) elucidada a importância de o primeiro contato do aluno ser com a própria obra literária e não com resumos ou biografias, pois estimula-se a ler

“apresentando a arte poética e ficcional em primeiro lugar, encantando, emocionando, de forma a criar raízes profundas, enriquecendo a vida e o pensamento dos leitores”. (p. 12).

E não somente a escola e o professor, mas a família e a sociedade também atuam – ou deveriam atuar – como agentes mediadores no processo de formação do gosto pela leitura literária. A falta de participação sociofamiliar se torna um agravante para o desenvolvimento literário da criança. Segundo Colomer (2007):

A inter-relação de fatores como a origem socioeconômica, o nível de estudos, o gênero do leitor ou os hábitos culturais familiares criam um conjunto muito diversificado e completo de resultantes, embora com uma invariável final constante: a diminuição do percentual de grandes leitores entre as crianças de absolutamente todos os setores da sociedade. (COLOMER, 2007, p.45).

Se o ambiente familiar é o primeiro espaço de sociabilidade, é importante que a criança veja e sinta nele uma atmosfera leitora. O ideal é que o hábito da leitura seja incentivado desde cedo, com canções de ninar, histórias contadas pelos adultos da família da criança, convivência com a leitura em casa. Os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar são levados, na maioria das vezes, para toda a vida. Sob esta perspectiva, a pesquisadora francesa Michèle Petit (2010) salienta que:

são preciosos para o desenvolvimento psíquico os momentos nos quais a mãe se dedica ao seu bebê fazendo um uso lúdico, gratuito, poético, da linguagem, quando canta pra ele uma pequena canção, ou quando lhe diz uma parlenda acompanhada de gestos de ternura, sem outro objetivo além do prazer compartilhado das sonoridades e das palavras. Em todas as culturas do mundo, aprende-se primeiro a música da língua, sua prosódia, que não se ensina, mas se transmite. E cantigas de ninar, parlendas, rimas infantis – que são uma forma de literatura – são colocadas à disposição das crianças. (PETIT, 2010, p. 54).

Os estímulos dos adultos e a convivência com materiais de leitura no ambiente familiar permitem que o indivíduo construa o gosto pela literatura. Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, e também como fonte de alegria. O ambiente familiar e as experiências que a criança vive em seu dia a dia influenciam, desde o início, no desenvolvimento e na formação leitora e, por ser um processo que ocorre a longo prazo, conta com outros mediadores, por exemplo, os professores e os bibliotecários, em ambientes específicos. Nesse mesmo viés, Parreiras (2009) elucida que:



No processo de aproximação da criança com o livro, o educador ocupa um lugar importantíssimo para o sucesso dessa empreitada. Inicialmente, em casa, quando a mãe conversa com o filho, e quando canta e lhe conta histórias, o adulto é um mediador na relação criança/leitura. É também o adulto quem vai oferecer livros à criança. Os livros são escritos, ilustrados, publicados, distribuídos e comercializados pelos adultos. Posteriormente, na creche ou na escola, é o professor quem vai ler histórias, quem vai oferecer um ambiente dedicado aos livros. Todo o mundo da leitura e dos livros chega à criança por iniciativa do adulto. (PARREIRAS, 2009, p.32).

Quando as crianças crescem ouvindo, lendo, convivendo com pessoas leitoras, sua disposição para com a literatura tende a ocorrer naturalmente. Petit (2010, p. 17) afirma que “uma obra, às vezes, nutre literalmente a vida”. Assim sendo, os textos literários são capazes de ressignificar experiências, resgatando as pessoas de seus “desarranjos internos” – expressão utilizada pela própria autora.

No entanto, para muitos alunos a experiência com a leitura literária acontece somente no ambiente escolar. Para Allende e Condemarín (2005, p.11), “fora da escola, o hábito da leitura de livros, especialmente literários e científicos, decresce de forma notável.” Nesse sentido, o papel do professor torna-se vital, isto é, os processos de sua mediação, de comunhão entre autor/texto/leitor passam a ser condições essenciais para o contato do aluno com a obra, viabilizando oportunidades de diálogo entre leitor e obra literária. Flávia B. Ramos (2004) acredita que,

quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto e, conseqüentemente, da realidade, estabelecendo vínculos com manifestações socioculturais que podem estar distantes no tempo e no espaço. (RAMOS, 2004, p.109).

Esse diálogo pode obter melhor resultado se compartilhado com entusiasmo por parte do professor, que pode estar presente em ações muito simples, como compartilhar leituras e impressões de obras preferidas. Aliás, essa forma de interação, de troca de experiências de leitura, tem revelado a importância da presença de um professor leitor que inspire e encoraje o impulso para a leitura de livros literários. Cabe aos professores e educadores serem os mediadores da literatura, conforme elucida Parreiras (2009):

Sem didatismos, nem moralismos, nem estereótipos, maniqueísmos e preconceitos. Uma literatura que suscite dúvidas, debates, que traga inquietação. Que não transmita ideias prontas e mastigadas, mas que provoque associações

com as experiências de vida dos leitores. Que não estabeleça padrões ou rótulos, mas que mostre diferentes identidades. (PARREIRAS, 2009, p.98).

Além disso, crianças oriundas de ambientes em que a literatura não está presente, seja pela falta de condição da família, seja pela pura falta do hábito de ler, dependem do professor no processo de aproximação com os textos literários. Daí a necessidade de os mediadores compartilharem impressões acerca do texto. Colomer (2007) acredita ser essencial na prática da leitura literária um

tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que se “lembrem” que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhe à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longos projetos de trabalho que deem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço. (COLOMER, 2007, p.110).

Propor espaços e tempo para a leitura autônoma são ações primordiais na iniciação de futuros leitores. Colomer (2007) aponta mais três linhas de atuação que podem melhorar a qualidade do ensino literário: “destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no entorno familiar; atender à formação leitora dos professores e outros mediadores; incrementar a presença da leitura literária na escola.” (COLOMER, 2007, p.105).

É possível observar, a partir das proposições de Teresa Colomer, que um dos grandes desafios no ensino da literatura é justamente esse incremento na mediação da leitura literária. A abordagem utilizada em sala de aula, muitas vezes, volta-se a atividades gramaticais, preenchimento de fichas de leituras, leitura de fragmentos de textos no livro didático, conceituação de gêneros textuais e suas respectivas estruturas, ou seja, propostas desconectadas do objeto literário, desfavorecendo a grandeza estética do texto. Nessa discussão, Zilberman (2012) nos alerta sobre esse *apartheid* no ensino:

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. (ZILBERMAN, 2012, p. 53)

Infere-se, portanto, o quão importante é o trabalho docente. Mediar o texto literário exige desse profissional habilidades: ler em voz alta; promover a leitura para além das linhas de um texto, entrando nas entrelinhas; levar em consideração as leituras dos alunos com respeito e sensibilidade – exemplos que podem favorecer a aproximação do leitor com a obra e estimular o gosto pela leitura literária. Em outras palavras, a mediação do professor pode desenvolver uma conexão positiva em relação aos livros literários.

Por isso, pensar na formação leitora do professor é essencial para chegar a bons resultados quanto à formação do aluno: é preciso que o professor esteja em constante reflexão crítica sobre sua práxis. Segundo Silva, “inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela e os alunos percebem a incoerência” (SILVA, 2009, p. 28). Entende-se que a formação do professor também é relevante para a formação do aluno e que o ensino da leitura literária tem papel importante no contexto escolar.

Portanto, para mudar essa situação e melhorar a qualidade no ensino de literatura, é mister, segundo Zilberman, “adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados” (ZILBERMAN, 2012, p. 80). Faz-se necessária, cada vez mais, uma abordagem de textos literários que possibilite um desenvolvimento crítico perante o que foi lido. E, para que isso seja possível, é preciso que o professor aprimore sua prática docente juntamente com políticas públicas que defendam a cultura literária e garantam formações de qualidade.

## **2.1 Formação docente**

Relacionar a leitura literária necessariamente a outras atividades pode levar o aluno a não considerá-la um fim em si mesma, o que nos parece um erro. Percebe-se, infelizmente, que muitos livros indicados, apesar da sua grandeza estética, acabam

afugentando a criança/jovem quando são lidos apenas como suporte para o ensino de “biografia do autor, protótipos possíveis de personagens, variantes da obra, além das reações provocadas por ela em seu tempo” (TODOROV, 2009, p. 36). Desse modo, a literatura perde espaço na vida social, “utilizada” como aparato para outros fins. Conforme Zilberman (2012, p. 256), “encaram-na como mediadora, trampolim para a aprendizagem de um outro, que pode ser a história da literatura, nas normas relativas ao bom emprego da língua nacional...”. Ademais, a formação dos professores ainda continua muito deficitária do ponto de vista do ensino de literatura, como pontua Colomer (2007):

provavelmente pode ter contribuído para isso o fato que os docentes tenham tido uma formação universitária dividida entre língua e literatura, de tal modo que, no exercício de sua profissão, a dificuldade para juntar as duas atividades os conduz a suprimir a literatura, se não podem organizá-la em um eixo histórico-cultural semelhante ao estudado por eles mesmos. (COLOMER, 2007, p. 36)

Vale ressaltar que, sem a leitura literária, perde-se um dos principais instrumentos para despertar o senso crítico e estético do aluno, bem como a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, conhecer novas culturas e lugares, apreender a própria norma culta da língua e diversificar seu vocabulário e, entre muitos, o que nos parece mais importante: despertar a empatia para com o outro, humanizar-se.

Infere-se, portanto, a partir da nossa própria experiência e também da leitura dos vários autores citados, que o distanciamento do leitor com o texto literário é, em parte, consequência da inaptidão de muitos profissionais da Educação Básica, que têm que lidar com vários fatores desestimuladores da abordagem literária: exaustivas jornadas de trabalho – que tomam o tempo e a disposição para a leitura; o alto preço dos livros; e uma formação acadêmica que, muitas vezes, não privilegia a leitura da literatura em si, mas da crítica, da teoria e da historiografia literárias. Como aponta Ezequiel Theodoro da Silva (1998), “se o quadro geral de formação de professores nestes últimos tempos pode ser qualificado de fraco, a sua preparação prévia para o encaminhamento da leitura na escola pode ser considerada fraquíssima ou simplesmente nula.” (SILVA, 1998, p. 70).

Nessa discussão, o artigo “Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia”, das autoras Ana Karen Costa Batista e Maria Amélia Dalvi (2018), aponta a importância da mediação docente na relação com os textos literários e como o processo formativo dos professores tem impactado na formação dos futuros leitores na

Educação Básica. Primeiramente, as autoras se debruçaram em conhecer o perfil dos graduandos em Letras e Pedagogia, com a aplicação de um questionário. Segundo elas,

Ao descrever o perfil leitor dos licenciados buscamos compreender quem são os ingressantes desses cursos e quais são as concepções de leitura e ensino que embasam suas práticas leitoras, tendo em vista dar visibilidade às práticas de leitura no espaço acadêmico e traçar um plano de ações político-pedagógicas que contribuam com a qualificação da formação de professores-leitores na universidade. (BATISTA; DALVI, 2018, p.79)

Pensar na formação desses profissionais envolve várias interfaces (histórica, social, cultural). No entanto, queremos destacar e entender como a precarização da formação docente afeta diretamente o trabalho pedagógico nas instituições escolares. Em muitos cursos de Letras, tem-se observado que as disciplinas são pautadas por periodizações literárias, distanciando o graduando da obra propriamente dita. Nos cursos de Pedagogia, nota-se um esvaziamento de conteúdos específicos da área da literatura. Segundo as autoras, esses desafios podem provocar um ciclo vicioso, já que, por vezes, a dificuldade de abordar o texto literário em sala é decorrente da formação acadêmica do professor. Percebe-se que o estudo da literatura frequentemente vem sendo abordado mais na sua dimensão técnica do que na estética. Bloom (2001) alerta que, “hoje em dia, a maneira como lemos depende, em parte, da distância em que nos encontramos das universidades, onde a leitura não é ensinada como algo que proporciona prazer, isto é, segundo os significados mais profundos da estética do prazer”. (BLOOM, 2001, p.19). Assentindo com Bloom, Dalvi (2018) discorre que, atualmente:

Os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima). (DALVI, 2018, p.17).

Outros estudos alertam para o empobrecimento dos cursos de Letras e Pedagogia. Neste contexto, os futuros mediadores da leitura literária não desenvolvem domínio sobre as competências de leitura que deverão ensinar. Conforme Batista e Dalvi (2018, p. 84), “não é possível pensar em educação literária ou em ensino de literatura fora do campo

educacional e não é possível desentranhar a educação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais amplas”.

Outro ponto de discussão frente à crise do ensino de literatura está ligado à carreira docente. Pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Vitor Civita detectaram que apenas 2% dos alunos do final do Ensino Médio nas escolas públicas escolhem ser professor (RATIER, 2009, p.2). Essa rejeição, infere-se, está, intrinsecamente, ligada à má remuneração e ao escasso prestígio social desse profissional. Observou-se ainda, na pesquisa, que a grande maioria dos alunos que opta pela carreira docente pertence, economicamente, às classes C e D, o que pode ser um indicativo de que foram compelidos a cursar as licenciaturas por não conseguirem ingressar em outros cursos. Essa problemática também é apontada por Zilberman (2012), ao destacar que:

no século XIX, docentes foram seguidamente afrodescendentes alfabetizados alforriados ou mulatos cultos, inaceitáveis, segundo a elite branca, em outras profissões, a não ser que se deslocassem para atividades paralelas, como as de escritor, tipógrafo, jornalista, livreiro. Ao final do século XIX, o mercado se abriu para a mulher, também na condição de uma das raras opções de trabalho feminino assalariado. E permaneceu nessa situação até os dias de hoje, recrutando seus quadros entre os segmentos urbanos mais inferiorizados que ainda podem almejar um grau acadêmico e considerar o engajamento ao magistério uma forma de ascensão. (ZILBERMAN, 2012, p. 252)

Voltemos à questão cíclica. Muitos alunos com graves problemas de formação básica escolhem os cursos de licenciatura, escolha muitas vezes motivada, como se viu, por fatores econômicos (perpetuando a premissa de que professores não ficam sem emprego); e algumas universidades acabam “isentando-se” da responsabilidade de melhorar o nível de formação desse estudante, adaptando-se a sua precária formação e, como resultado, ao final de cada curso, o mercado de trabalho recebe esses profissionais que têm a dura missão de fazer dos alunos leitores. Lembrando que muitos desses acadêmicos chegam à instituição de Ensino Básico desamparados social e intelectualmente, sem o menor domínio das estratégias de leitura e, menos ainda, da leitura literária.

Segundo os autores Stephani e Tinoco (2014, p. 7), “em um país onde não há o hábito de ler, é comum os jovens chegarem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva trabalhar/incentivar a leitura”. Com tudo isso, e somado à falta de cultura literária, as universidades terminam por adaptar o seu currículo,

oferecendo uma formação mínima e, conseqüentemente, ineficiente. De acordo com os autores, as universidades devem atuar em três frentes: cobrando ações dos ministérios e secretarias da educação, articulando estratégias para suprir a formação precária do graduando, investindo em capacitação dos professores atuantes.

Atualmente, algumas políticas públicas têm contribuído para a formação dos futuros profissionais da educação, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivos:

incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.(BRASIL, 2020, s/p).

Não obstante, é fato que existe uma lacuna muito grande entre a prática pedagógica e a proposta de formar leitores críticos e reflexivos. Também, é mister haver equilíbrio e coerência entre teoria e práxis, e isso exige do professor um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade. Ou seja, como, afinal, preparar futuros profissionais da educação diante de tantos desafios impostos à carreira docente?

Antônio Nóvoa (2017) destaca a necessidade e a urgência de se pensar a formação de professores como uma formação profissional. Sua linha de investigação corrobora os levantamentos feitos até aqui por nossa pesquisa, levando-nos a pensar em como as universidades poderiam minimizar o déficit que os graduandos trazem consigo e como preparar esses futuros profissionais para a prática da sala de aula. Nóvoa destaca as contribuições do psicólogo educacional americano Lee Shulman (2005) sobre a importância de definir uma matriz curricular acadêmica que contemple: uma aprendizagem cognitiva que habilite o graduando a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática que o instrua a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, que o leve a pensar e agir de maneira responsável.

Outro ponto particularmente importante, segundo o autor, é o estreitamento das relações entre universidades e escolas: “Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projeta” (NÓVOA, 2017, p.1117). Nesse sentido, a formação profissional deveria constituir-se por meio do diálogo entre escola e universidade, construindo, em conjunto, comunidades de aprendizagem e de formação.

É preciso ressaltar, contudo, que esse cenário não é absoluto e que há avanços na graduação como um todo. Percebe-se um intercâmbio entre escola e universidade por meio dos cursos de Mestrado Profissional, uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. O mestrado profissional:

é uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo disciplinar (com as evidentes relações inter e multidisciplinares), busca enfrentar um problema proposto pelo campo profissional de atuação do aluno, utilizando de forma direcionada, verticalizada, o conhecimento disciplinar existente para equacionar tal problema. Não se trata de repetir soluções já existentes, mas de conhecê-las (horizontalidade) para propor a solução nova. Não é o caso, portanto, de ensinar técnicas isso seria o objeto de um curso de especialização. No caso do mestrado profissional, o objetivo é um direcionamento claro para encontrar o caminho da resposta a uma pergunta específica proposta pela área profissional ou identificada pela Universidade como algo que deve ser investigado e solucionado naquela área. (QUELHAS, 2005, p. 99).

Além da relação dialógica entre universidades e escolas da Educação Básica, ainda faz-se necessário, segundo Nóvoa (2017), que a formação do professor passe por cinco etapas. A primeira seria a *disposição pessoal*: o autor adverte que as licenciaturas não devem ser escolhidas como segunda opção - “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. Para ele:

*Aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o



gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou... A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. (NÓVOA, 2017, p.1121 e 1122).

A segunda etapa é a *interposição profissional*. Para o autor, o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão e com os professores, já que estamos tratando de licenciaturas. Não há sentido construir uma carreira profissional sem contato com seus pares. “É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores [...] que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada” (NÓVOA, 2017, p. 1124).

A terceira etapa é a *composição pedagógica*, ou seja, como aprender a agir como professor? O autor refere-se à ideia de discernimento. De acordo com Nóvoa, a profissão docente exige do profissional habilidades que vão além do conhecimento sistêmico. No dia a dia da escola, o professor interage com a diversidade de culturas e precisa lidar com esse quadro de incertezas e imprevisibilidades.

A quarta etapa, denominada *recomposição investigativa*, sugere que os professores devam realizar estudos, dentro e fora da escola, que possibilitem a reflexão da sua práxis, construindo e reconstruindo práticas pedagógicas e traduzindo, em escrita, seu legado profissional, suas experiências, suas reflexões. “A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores.” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

A última etapa, *exposição pública*, exige do professor uma tomada de consciência do seu lugar na sociedade e a relevância do seu trabalho na construção da cidadania. É preciso assumir, publicamente, uma posição frente aos desafios da profissão, participar ativamente da construção de políticas públicas e, acima de tudo, aprender a intervir como professor:

a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p.1131).

Enfim, agregando todos os desafios da carreira docente, acrescenta-se a dificuldade de muitos professores em mediar a leitura de literatura, como atestam vários autores abordados, quando ela passa a ser tratada como um pretexto para a compreensão de outros conteúdos, invalidando sua contribuição para a formação humanizadora do cidadão.

O professor precisa testemunhar, por meio da práxis, a grandeza da arte literária. Mais ainda, precisa estar disposto a se atualizar, conhecer diversos autores, inclusive os de interesse dos alunos e, sobretudo, ser, ele mesmo, um leitor assíduo da literatura. Por isso entende-se que o grande desafio no estímulo à leitura literária na Educação Básica começa na formação inicial e continuada dos professores. Esses profissionais não podem prescindir de uma boa e sólida experiência leitora sob o risco de depender totalmente de ferramentas facilitadoras, mas nem sempre adequadas, para a abordagem do texto literário, como é o caso do livro didático.

## **2.2 Livro didático**

O livro didático é um dos objetos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno. Assim como computadores e tecnologias afins, cadernos, canetas, entre outros, são quase universais nas salas de aula e percebidos pela comunidade escolar como material de apoio que traz o conteúdo programático de forma sistematizada, também interpreta-se que o livro didático é, ainda, a principal fonte de informação. Sua presença em algumas escolas ainda é a única possibilidade de leitura literária tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno.

Até o final do século XVIII, a *Bíblia* era o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Essa situação mudou no início do século XIX, quando os primeiros livros didáticos foram produzidos no Brasil com a vinda da família Real, em 1808, impressos e aplicados para o ensino de disciplinas, como aritmética, geometria, química e história natural. Depois da Independência, em 1822, e com a eliminação do monopólio da Imprensa Régia (primeira tipografia instalada no Brasil), surgiram algumas editoras interessadas na impressão dessas edições. À essa época, os livros didáticos seguiam programas curriculares adaptados, sob controle do governo e da Igreja Católica. No início do século XX, década de 1920, a Companhia Editora Nacional, criada pelo escritor

Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira, marcou história com a publicação dos primeiros livros infantis nacionais e de uma série de coleções didáticas. Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro – INL –, com o objetivo de legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção, mas foi somente no governo do presidente Vargas que o instituto realmente iniciou seus trabalhos. O então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu a criação de um decreto-lei que fiscalizaria a elaboração do livro didático para que o governo pudesse controlar as informações que circulariam dentro das escolas. Conforme Ferreira (2008):

O ministro do Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos. A comissão foi criada em 1938 e estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde (FERREIRA, 2008, p. 38).

Inicia-se, assim, de maneira subliminar, um período de arbitrariedade. Com o Regime Militar, a censura e falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos ficaram explícitas. Houve a desmobilização do magistério e a privatização do ensino, a repressão e a intervenção do Estado nos assuntos sobre o livro didático.

Somente a partir de meados de 1980 que a forma de produção dos livros didáticos passaria por uma renovação, com melhora na qualidade dos conteúdos, que se tornaram mais críticos e completos, instigando o interesse das livrarias. Segundo Michel:

Nos dias atuais, além do PNLD, o governo federal tem dois outros programas sobre o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007. (MICHEL, 2015, s/p).

Apesar do “boom” da internet, o livro didático continua sendo considerado um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar e, em parte, responsável pela determinação dos modos de agir e pensar dos professores. Nesse sentido, é necessário refletir sobre as formas como o professor se relaciona com esse material e o uso que faz dele na organização metodológica do seu trabalho. A utilização contínua do livro didático está alicerçada sob uma série de aspectos, envolvendo a esfera cultural, política e econômica – uma mercadoria ou um objeto idealizado, produzido, distribuído e consumido. Uma reflexão sobre ele apresenta diferentes variáveis a serem consideradas: a editora e o autor que produzem o livro; o governo que o compra; o professor que o escolhe; e o aluno que o

consome; além da dinâmica editorial do mercado, que visa ao lucro em uma sociedade capitalista e que acaba por ser preponderante na escolha das obras. De acordo com Zilberman, “o livro transcendeu o âmbito da sala de aula e converteu-se numa vigorosa fonte de renda para autores, editores e livreiros, embora nem sempre na mesma proporção” (ZILBERMAN, 1985, p. 20). Para ela:

Sendo imediatista, e por isto mesmo descartável, este livro, paradoxalmente, só se justifica pelas promessas que contém. Pois o tipo de ensinamento que propicia – de regras linguísticas ou informações a respeito da história literária – apenas adquire sentido no futuro, quando o estudante eventualmente precisar dele, no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício ou requerimento. Assim, consumindo-se rapidamente e fazendo girar os capitais da indústria livreira nacional, o livro didático – modelo privilegiado das outras espécies citadas – explica-se tão somente pelo que antecipa, fenômeno no qual está incluído o sucesso de que é, ainda, o avalista. (ZILBERMAN, 1985, p. 20).

Em relação à escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, um dos itens de extrema relevância para a análise das obras é o aporte dado ao eixo da leitura que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), está relacionado a saberes de leitura no sentido geral, o que inclui também ações voltadas para textos literários. Percebe-se que os objetivos para o eixo da leitura no Ensino Fundamental não preconizam a literatura como prioridade. Em uma única página do documento, na seção *A especificidade do texto literário (p.29 e 30)*, há uma recomendação à presença do texto literário, voltada à escrita literária e com pouquíssimo espaço relacionado às especificidades da leitura literária.

Diante desse contexto, surge a questão – será que os livros didáticos podem contribuir para estimular o gosto pela leitura literária? O livro didático nas escolas, tanto na rede particular quanto na pública, como se diz comumente, “facilita a vida do professor”, frequentemente sem tempo – com duas ou três jornadas de trabalho –, estímulo ou formação adequados para formular planos de aula mais criativos, assumindo um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lajolo (2000), na “razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas” (LAJOLO, 2000, p. 15). Entretanto, conforme informações contidas no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2006), o trabalho com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um livro didático pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc.” (BRASIL, 2006, p.19).

Débora Ventura Klayn Nascimento (2019) se dedicou a analisar as questões referentes a um texto literário classificado como conto maravilhoso no livro didático *Português: linguagens*, do autor Willian Cereja. A autora chegou à conclusão de que as atividades propostas pouco permitem uma reflexão aprofundada do texto, porque, na sua maioria, o aluno apenas precisa localizar a informação solicitada na superfície textual e copiá-la.

Fazendo um balanço de todas as atividades analisadas, verifica-se um total de 53 questões, das quais apenas 12 abordam níveis de leitura que permitem a expressão das inferências dos alunos. Esse pequeno espaço destinado à expressão do que o aluno produziu durante o contato com os textos, associado ao baixíssimo número de atividades que solicitam justificativas e ao não direcionamento das justificativas para o plano meta, parece pouco contribuir para formação de um leitor literário. (NASCIMENTO, 2019, p. 141).

Com efeito, os livros didáticos, até por uma questão intrínseca ao seu gênero – que não pode abdicar de abordar vários gêneros textuais, conteúdos gramaticais e escolas literárias, no caso dos livros didáticos de Língua Portuguesa– apresentam somente fragmentos textuais, que não correspondem ao conjunto temático da obra, apresentados aos alunos como *pseudotextos*. Essa supressão ou adaptação ocorre de várias maneiras: às vezes, começando um texto pela metade, outras, com alguns trechos literários com final alterado ou ignorado, outras vezes com recortes feitos no corpo do texto para ser adaptado ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim, de modo que o aluno se concentra apenas no enunciado de determinada passagem, aumentando suas dificuldades para tomar a obra como um todo. Vicent Jouve (2002) destaca que:

A mensagem literária, cortada de seu contexto, é recebida como um sistema fechado cujos diferentes componentes só adquirem um sentido em suas relações mútuas. Não podendo ligar tal elemento isolado a um contexto desconhecido, busca-se qual seria sua função no conjunto construído que a obra forma. Para o leitor, tudo acontece como se o texto criasse seu próprio sistema de referência. (JOUVE, 2002, p.23).

Na mesma linha de pensamento, Magda Soares (2006) analisa os “textos literários” que compõem alguns livros didáticos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I. Segundo a autora,

há, na grande maioria [...] nítida predominância dos textos narrativos e poemas [...] o teatro infantil está quase totalmente ausente; o gênero epistolar, a biografia, o diário, as memórias, gêneros que têm presença significativa na

literatura infantil, estão também quase totalmente ausentes. (SOARES, 2006, p.10).

Outros pontos de incoerência, por ela nomeados de “escolarização inadequada da literatura”, são apontados: a recorrência de autores e obras, limitando a grandeza da literatura; a seleção do fragmento que constituirá o texto – normalmente, o texto é recortado, tornando-se incoerente e até mesmo suprimindo o jogo lúdico das palavras; a transferência do texto de seu suporte original (livro literário) para um suporte didático. Para a autora,

ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes. (SOARES, 2006, p.22).

Por último e em geral, a intencionalidade da leitura desses textos, seguida por questões que não propõem reflexões abertas, dificilmente proporcionam a percepção da literariedade, tendendo a ficar na superficialidade.

Instigado a compreender e a interpretar o texto literário, o aluno se vê diante de sérias dificuldades, pois necessita da leitura total da obra para analisá-la enquanto composição literária, e ela não pode ser apreendida tão "resumidamente", vistas a abrangência e as expectativas que um texto literário propõe. De fato, para Jouve, “Na medida em que [é] cortada de seu contexto, a obra raramente é lida como seu autor queria” (JOUVE, 2002, p.25). Os danos para a formação do gosto literário do aluno são grandes: ler fragmentos e recortes das obras falseia a grandeza estética da literatura e desvirtua a criança/aluno do processo de leitura literária. A esse respeito, Colomer (2007) chama a atenção:

Os resultados já obtidos nesta linha de estudos deveriam estimular a escola a dedicar mais atenção à leitura de obras integrais (reduzindo o tempo dedicado a trabalhar as habilidades leitoras desintegradas), a aumentar a conexão entre leitura e escrita (invertendo os termos, inclusive) e a deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos” para aceitar que o tipo de livros lidos determina o leitor que se forma. (COLOMER, 2007, p. 108).

Nesse contexto, o livro didático destaca-se como o principal mediador na esfera de atividades, servindo de ferramenta para o professor e para o aluno. A monotonia que, muitas vezes, o seu uso provoca é decorrente de seu uso inadequado, que, por vezes, sequer atende às necessidades da sala de aula. Segundo Lajolo (1996), não se trata de

abolir o livro didático, mas de usá-lo de maneira mais inteligente e criativa, levando em consideração as especificidades que aborda:

Muitas vezes, o livro didático é inadequado pela irrelevância do que diz, pela monotonia dos exercícios que propõe, pela falta de sentido das atividades que sugere. Nesta situação, cabe ao professor substituir exercícios e atividades, ou simplesmente apontar a irrelevância do tópico. Substituição e comentário serão educativos, na medida que estarão fazendo o aluno participar, de forma consciente, de uma situação de leitura crítica e ativa de um texto. (LAJOLO, 1996, p.8).

De fato, a controvérsia sobre a presença do texto literário no livro didático dá-se pela abordagem utilitarista que ele tem recebido, “seja por não dar espaço ao imaginário próprio à obra literária, seja por não suscitar a criatividade do estudante, seja por seu caráter normativo no que diz respeito aos aspectos ideológicos e linguísticos” (ZILBERMAN, 2012, p.109), servindo como pretexto para o desenvolvimento de questões multidisciplinares que nada favorecem o contato do leitor com a obra. A abordagem utilizada para mediar a literatura enquanto produto artístico, cultural e social depende da perspicácia e da experiência do professor que, muitas vezes, converte a leitura/literatura em uma obrigação.

Como mencionado no primeiro capítulo, a arte tem importante função na vida das pessoas, vez que sua apreensão ocorre, inicialmente, pela sensibilidade. Logo, de modo mais amplo, a educação estética conduz o aluno a ampliar sua visão de mundo, além de ser um elemento de sua formação cultural. O trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita-lhe a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem verbal. Nesse aspecto, Antonio Candido (1972) concebe a literatura como formativa, na medida em que contribui para a formação do cidadão, embora “não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, O Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida”. (CANDIDO, 1972, p. 805). A literatura revela para o leitor as visões múltiplas do mundo, e ele passa a ter consciência de sua fragmentação.

A “função educativa” da literatura está muito além dos pressupostos pedagógicos: a arte literária se constitui aberta e polissêmica, cuja constituição estética depende das experiências prévias do leitor, dos textos, das artes de que usufruiu e acumulou nas oportunidades do seu letramento literário, para colocar na roda das intertextualidades. A

literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas o promove ampla e indistintamente. A intervenção dada ao texto literário na escola precisa, além de ser contínua, proporcionar espaços para a expressão da apropriação realizada. Os diálogos que os alunos fazem entre os textos lidos e suas experiências precisam ser evocados durante o trabalho com os textos. Segundo Bakhtin (2003), o nível de interação social constitutivo da linguagem precisa ser considerado, dado que todo discurso é dialógico e até “a nossa própria ideia - seja ela filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (p. 298). Isso implica em atividades de leitura que favoreçam o diálogo aberto, contribuindo com a visão de que a leitura não é somente o que está escrito no texto, mas o que se constrói a partir dele. E, mais especificamente, no caso da leitura literária, é necessário que as atividades abarquem a relação estética que se pode travar com o texto na perspectiva da formação de leitores literários autônomos.

### **2.3 A escolha do livro literário**

Muitos são os problemas relacionados ao ensino de literatura, como práticas que não desenvolvem o gosto pela leitura literária, que não geram conexões nem criam meios que promovam o acesso a livros literários de qualidade. Somado a isso, ocorre o despreparo de muitos professores quanto à abordagem da obra literária, não apenas devido às dificuldades inerentes à didática do ensino, mas também por causa da própria escassa experiência literária. O professor precisa desenvolver sua prática leitora para estar em condição de sugerir leituras literárias, bem como debater e analisar textos com os seus discentes. Se o seu repertório literário se baseia apenas nos livros didáticos ou em textos não literários estudados durante sua formação, seu desempenho fica restringido a atividades mecânicas e monótonas.

É comum os alunos não encontrarem sentido na leitura de textos literários e, conseqüentemente, não se sentirem motivados com esse aprendizado. Algumas escolas e professores caracterizam o ensino da literatura, na atualidade, como uma atividade que prima pelos estudos biográficos e historiográficos, trabalhando com fragmentos de textos no livro didático, propondo leitura de resumos, procedimentos que impedem os alunos de lerem as obras literárias por completo e de exercerem seu pensamento crítico e criativo.



Ademais, outra problemática refere-se à escolha dos títulos literários, cabendo às instituições de ensino valorizar ou desvalorizar esses títulos. Melhor dizendo, a escola “vem cumprindo o papel de avalista e fiadora do que é literatura” (LAJOLO, 2018, p. 28). Dessa forma, muitas obras deixam de ser lidas, consideradas “difíceis” ou “complexas”, sobretudo os clássicos da literatura brasileira, que são diversas vezes negligenciados à causa dos requisitos de leitura impostos por algumas escolas. Em outro extremo, obras que poderiam agradar mais facilmente aos estudantes, como coleções e séries voltadas a esse público leitor, não são consideradas em algumas listas de leitura justamente por não serem canônicas. Ou seja, muitos estudantes se distanciam da leitura literária e rapidamente criam defesas, dizendo que não gostam de ler, que os livros são chatos, que são muito extensos, que as letras são pequenas etc.

Nesse sentido, a questão da escolha de um *corpus* literário atraente e adequado às dificuldades do aluno se impõe. Para Colomer (2007):

[...] um bom *corpus* não é sinônimo “das melhores obras”, mas inclui também livros de séries, onde os pequenos possam descansar e assimilar o aprendizado através da repetição, ou livros que fortaleçam sua autoimagem positiva como leitores, ao sentirem-se capazes de ler livros mais grossos, embora de qualidade inferior etc. No extremo oposto, um bom *corpus* não é tampouco algo destinado ao consumo, um conjunto de livros para entreter e esquecer. A tendência editorial de produzir livros mais curtos, simples, fáceis de ler e sempre novos, sem que possam compartilhar as referências coletivas, não se ajusta ao que sabemos sobre a formação dos hábitos de leitura. (COLOMER, 2007, p. 113).

Disso se pode inferir que a leitura literária na escola deve ser uma prática democrática, que o professor e o aluno devem fazer da leitura literária uma prática dialógica. O professor mediador deve valorizar a experiência de mundo discente, seu capital cultural (BOURDIEU, 2015), sua leitura de mundo (FREIRE, 1921), ainda que, como leitor mais experiente, deva indicar os livros a serem lidos de acordo com a idade e a experiência leitora de cada um. Também é salutar levar em consideração as escolhas literárias de todos, promovendo rodas de conversa em que os alunos recontem seus livros prediletos, por exemplo, mas sem negligenciar a leitura de obras literárias que os levem a ter seu próprio *corpus* literário, com variados gêneros de variadas tendências e estilos.

Sendo assim, deve-se considerar a leitura literária uma possibilidade de interação entre imaginação e raciocínio, emoção e inteligência, liberdade criativa e crítica potencializada. As sugestões dos alunos podem e devem ser consideradas e discutidas no ambiente escolar. Também no artigo “Em defesa do direito de ler”, as autoras Célia

Sebastiana Silva e Vivianne Fleury de Faria (2018) exemplificam como essa experiência tem ocorrido:

De fato, nesta escola [Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE /UFG)], a equipe docente do Departamento de Português vem adotando a estratégia de, por um lado, valorizar o gosto literário do aluno e, por outro, difundir as obras literárias. Para tanto, por ano são indicadas para leitura quatro obras literárias, uma para cada bimestre, e o aluno deve escolher quatro de sua preferência, o que redundará em duas obras por bimestre. Atentando para o verbo “deve”, sim, o aluno deve ler uma obra literária indicada pelo professor e uma de sua escolha a cada dois meses. No caso das leituras indicadas, o principal critério é o estético, no sentido de que se rejeitam obras de puro apelo mercadológico, a não ser quando o objetivo aponta para uma discussão sobre isso. (SILVA; FARIA, 2018, p. 107 e 108).

Corroborando as autoras, Abreu (2006) elucida que os livros favoritos dos estudantes podem e devem ser discutidos na escola –, claro, comparando-os com textos mais eruditos, fomentando a importância do estudo do texto canônico, sem desprezar outros tipos de textos. A escola deve garantir um espaço para conhecer diferentes textos e leituras. Infelizmente, ainda é possível notar um ensino de literatura em que o trabalho com o livro literário esbarra numa perspectiva pré-fabricada de análise. Nesse cenário, as respostas dos estudantes às atividades ou mesmo às discussões em sala precisam se enquadrar no perfil proposto pelos livros didáticos. Desprestigiados, os alunos acabam se afastando da literatura.

Ao discorrer sobre essas premissas, Colomer (2007, p.42) ressalta que “experimentar o prazer da leitura e contribuir para o amadurecimento pessoal são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias ao selecionar as leituras escolares quando estas se afastam da programação estrita dos conteúdos”. Em contrapartida, “sabemos que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis” (COLOMER, 2007, p. 44). Com efeito, defende-se que a escolha dos livros se dê de forma equilibrada e planejada, preparando o caminho para que um livro literário de estrutura e linguagem mais complexas não seja rejeitado pelos alunos.

Isso quer dizer que os alunos necessitam de um mediador que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades, que adote metodologias que lhes despertem o interesse e a curiosidade por obras de gênero e dificuldade variados. Talvez a principal função do ensino literário seja a de ensinar a entender um *corpus* de obras cada vez mais

amplo e complexo. Para tanto, os estudantes necessitam ser encorajados por pessoas que os ajudem de forma continuada a descobrir as entrelinhas dos textos, respeitando sempre seus interesses.

O professor é peça-chave na apresentação das obras literárias. A seleção dos livros literários deve levar em consideração, entre outros fatores, o momento da vida escolar do aluno, a fim de que ele não perca o entusiasmo pela literatura. Também é essencial adotar estratégias didáticas que sejam eficientes e motivadoras, apreciando sempre a experiência dos leitores. De acordo com Jouve (2002),

é precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época. (JOUVE, 2002, p.24).

Ou seja, cada leitor relaciona-se de um jeito diferente com a literatura. Para alguns, ler um poema ou um romance pode ser uma maneira de entender seus próprios sentimentos, de conhecer um mundo diferente do seu, ou mesmo de encontrar filosofias de vida. É possível dizer que a literatura, que toca cada pessoa de maneira diferente, tem um papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito e cidadão. Como bem apontado por Todorov (2009):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir, mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2009, p.76).

Na mesma linha de raciocínio, Michèle Petit (2010) defende que a experiência com a leitura literária pode ser uma válvula de escape às diversas situações que a vida impõe: doenças, lutos, guerras, pobreza, e tantas outras experiências que podem abalar o leitor emocionalmente. O livro literário, quando presente na vida dos alunos, representa um “suplemento terapêutico” – termo utilizado por Petit –, possibilitando-lhes a reconstrução de fenômenos emocionais, mentais, espirituais.

Assim, o livro literário torna-se indispensável para a construção de um ser completo, capaz de se posicionar frente aos desafios e às falácias do mundo. Como parte

do capital cultural, os livros escolhidos pelos professores devem proporcionar diversidade de ideias e levar o leitor a refletir a respeito tanto da obra literária quanto do mundo que o cerca.

## 2.4 Situação do professor na pandemia

Nesta seção, faz-se mister expor a condição do professor na pandemia. Esperamos ter demonstrado que muitas lacunas existem na formação acadêmica docente e é preciso que sobre elas façamos uma reflexão. Contudo, é fato que as condições adversas foram agudizadas no período que já se arrasta desde inícios de 2020. Sobrecarregado ainda mais na pandemia, o professor se viu pressionado pela falta de domínio das tecnologias necessárias para o ensino remoto, além do aumento significativo de demanda do trabalho. Desafios que a classe docente vem enfrentando desde a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, quando o MEC emitiu uma nota técnica determinando a paralisação das aulas presenciais em todos os níveis educacionais públicos e privados, como medida de prevenção à disseminação do Coronavírus. Antes mesmo da pandemia, a carreira docente já passava [e continua a passar] por muitos problemas: desvalorização salarial, formações básicas precárias, falta de investimento e interesse das instâncias públicas em melhorar a educação e suas interfaces. Segundo Elias Festa Paludo (2020),

Além da (des)humanificação de profissionais da educação, a desvalorização salarial tem sido um importante vetor da atuação dos mesmos. O exemplo crasso dessa realidade foi o anúncio em jornal com os dizeres “Torne-se um professor e aumente sua renda! São dez cursos de licenciatura 100% online” (CABRAL, 2017). A docência, vulgarizada, tornou-se um bico. Não obstante, ainda é flagrante a mercantilização da formação dos nossos professores. A desvalorização do docente anda, lado a lado, com a precarização da formação dos mesmos, afinal, 29% dos docentes brasileiros exercem outra atividade econômica para complementar a renda. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018 apud PALUDO, 2020, p.47).

Diante desse contexto de desvalorização, agrega-se a sobrecarga por conhecimento digital. De acordo com Paludo (2000), “a formação dos professores dificilmente contempla a demanda por EaD, não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas” (p.48). Os professores, pouco familiarizados com as mídias sociais e tecnologias, muitos sem equipamento e internet eficientes, precisaram, literalmente, de um dia para o outro, capacitarem-se para a utilização das diversas

plataformas digitais, investindo com recursos próprios em equipamentos e melhores serviços de internet para o planejamento de aulas remotas.

Mas talvez a parte mais difícil do trabalho do professor na pandemia esteja sendo fazer o processo de escuta com as famílias – muitas sem condições de atender às demandas dos filhos na pandemia, famílias empobrecidas, que enfrentam a doença, a pobreza, a depressão, muitas vezes a morte de parentes e amigos – e que também, obviamente, apresentam dificuldades na mediação do processo de aprendizagem. Por fim, o professor na pandemia passando por todas essas dificuldades ainda tem de auxiliar seus próprios filhos nas demandas da quarentena.

Se aprender, em tempo recorde, a utilizar as tecnologias foi o primeiro desafio enfrentado, o segundo tem sido conectar as famílias ao novo modelo de aulas – outro obstáculo do ensino remoto, especialmente para alunos e professores com menos recursos financeiros, localizados, normalmente, em periferias ou zona rural. Faltam computadores, celulares, internet de boa qualidade, itens básicos para o novo modelo de aula. Muitas famílias, que possuíam somente um aparelho móvel para atender até cinco crianças em fase escolar, com internet limitada e sem condições de dar assistência em tempo real para todas, “optaram” por buscar as atividades impressas na escola. Em alguns casos, quando o adulto dono do celular trabalha o dia todo, a criança faz as atividades de noite ou nos finais de semana – o que já não é nada razoável para o aluno e demanda atendimento do professor em tempo integral. Mais do que propiciar o desenvolvimento cognitivo da criança, os professores vêm se desdobrando para manter o elo família-escola, tentando diminuir a evasão escolar, que explodiu em 2020 e 2021.

De maneira que, com certeza, o enfrentamento da pandemia na área educacional tem sido desafiador. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020), milhões de estudantes estão sem aulas por causa do fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países. E a lista de dificuldades não acaba. Devemos elencar também os males que estão acometendo os professores: estresse, ansiedade, depressão, angústia. Não há mais limites entre o que é espaço privado e o que é espaço profissional, não se sabe o horário em que se inicia e se encerra o expediente. Também acometem esse profissional a duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os pares, o medo de ser infectado.

A professora Carolina Moraes Lino, em depoimento à Agência Brasil (2020), observou que: “quando se está em casa se quer fazer tudo ao mesmo tempo: dar aula, lavar a roupa, ver o filho, fazer almoço”. Como uma realidade compartilhada por vários

profissionais da educação, a sobrecarga de trabalho no ambiente doméstico tem adoecido muitos professores que, por mais que se empenhem, ainda se sentem frustrados por não conseguirem realizar plenamente todas suas demandas profissionais e cotidianas.

Não fosse isso bastante, as falácias governamentais afetam ainda mais a carreira docente, prejudicando todo o sistema educacional, que já se encontrava defasado e depauperado por anos de cortes de verbas. Nesse contexto, dois fatos merecem destaque: primeiro, o projeto de lei ([PL 3.477/2020](#)), que garantiria a oferta mensal de 20 gigabytes de acesso à internet para todos os professores do Ensino Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais, que foi vetado pelo atual presidente do Brasil. Conforme dados do Senado Notícias (2021):

O presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou totalmente o projeto de lei ([PL 3.477/2020](#)) que buscava garantir acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da Educação Básica pública. Entre as razões do veto, o presidente afirma que a medida não apresentava estimativa do respectivo impacto orçamentário e financeiro. Os ministérios da Economia e da Educação destacaram que a proposta aumentaria a alta rigidez do orçamento, o que dificultaria o cumprimento da meta fiscal e da regra de ouro, prevista na Constituição federal. (SENADO NOTÍCIAS, 2021, s/p)

O segundo destaque da barbárie foi o pronunciamento do vereador Daniel Volpi, de Barra Mansa/Rio de Janeiro: “Veio essa cambada de vagabundo perturbar. Essa é a verdade. Eles gostam de baderna. Eles vivem em cima de baderna (...) se jogar uma carteira de trabalho ali não fica um” (TRIBUNA SUL FLUMINENSE, 2021).

A depreciação da profissão docente não afeta somente o professor em sua individualidade, mas toda a educação de uma nação. Cada vez menos valorizada, a carreira já não estimula os jovens, tornando-se, como já dito, uma segunda opção, um “bico”, uma fonte de renda extra, prejudicando, significativamente, a formação dos alunos. É urgente a revalorização da carreira docente, porque, do contrário, caminharemos rumo a um país que priva seus cidadãos do direito a uma educação digna.

De fato, a pandemia escancarou as dificuldades inerentes à carreira docente. No entanto, os profissionais continuam trabalhando incansavelmente para garantir aos alunos uma oportunidade de continuarem estudando. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade – No meio do caminho tinha uma pandemia... Tinha uma pandemia no meio do caminho... Nunca me esquecerei desse acontecimento.

### **3. APLICAÇÃO DO PROJETO**

#### **3.1 Ainda a pandemia...**

Quanto à intervenção do projeto desta pesquisa, é preciso destacar que havia um plano que, infelizmente, não pôde ser executado: o de oficinas presenciais com professores. Com a pandemia, como descrito, não houve trabalho presencial. E, mesmo que alguns docentes tenham aceitado o convite para essas oficinas, embora estivessem muito sobrecarregados, cansados principalmente das plataformas digitais, a falta de interação social presencial prejudicou o diálogo e, conseqüentemente, a eficiência do processo. Portanto, a aplicação da pesquisa não obteve nem a adesão nem o efeito que pretendíamos inicialmente.

Dito isso e conforme já expusemos na Introdução, a pesquisa – Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação da literatura na Educação Básica – pertence à linha pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes”, área de concentração de Ensino na Educação Básica, e teve como um dos seus principais procedimentos a integração de dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, de campo e pesquisa-ação.

Os objetivos maiores da investigação foram entender como a formação literária do docente interfere na mediação de literatura e no estímulo à leitura literária na Educação Básica e mesmo com a situação pandêmica a pesquisa logrou bons resultados.

#### **3.2 Percurso Metodológico**

Em nossa prática como coordenadora pedagógica, presenciamos algumas situações que nos fizeram acreditar que os docentes que tinham sua primeira graduação na área de Letras conseguiriam desenvolver com mais habilidade a mediação literária, porque teriam uma maior experiência com a leitura literária. Contudo, com o andamento da pesquisa, constatamos que os embaraços com a literatura vão além dessa tese inicial. Deparamo-nos com excelentes mediadores da leitura literária que são pedagogos e a máxima de que licenciados de Letras sempre dominam a mediação literária não se sustentou. Note-se que são muitas variáveis que interferem na mediação do professor em sala de aula: formação inicial e continuada, referências leitoras na infância e reflexões

sobre a própria prática, entre outras. No entanto, é certo que pedagogos e profissionais de Letras podem influenciar de forma positiva ou não a formação de leitores literários.

A realidade foi interpretada a partir de embasamentos teóricos, sem a pretensão de achar uma “fórmula mágica” para todos os problemas que envolvem a formação acadêmica do professor. De acordo com Paulo Freire (1997), “o mero reconhecimento de uma realidade que não leve à inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (p.25). Crê-se que não é possível uma intervenção eficaz sem a reflexão sobre a própria práxis e é nessa acepção que conduzimos as etapas dessa pesquisa.

Corroborando essa linha de pensamento, José Filho (2006, p.64) elucida que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Com base nessa teoria, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo por objetivo central entender determinado fenômeno, observando as subjetividades e nuances dos envolvidos. Ou seja, se o objetivo da pesquisa é entender como a formação literária do docente interfere na mediação de literatura e, conseqüentemente, no estímulo à leitura literária na Educação Básica, é preciso considerar a relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, segundo Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Esse tipo de abordagem possibilita ao pesquisador um posicionamento ativo durante a pesquisa. A imersão do pesquisador no cotidiano dos sujeitos envolvidos pressupõe representatividade e a familiaridade com os acontecimentos predispõe a uma conduta participante e ativa dos pesquisados, na medida em que são identificados os problemas e as necessidades. Formuladas as estratégias de superação dessas necessidades, o pesquisador também poderá reestruturar sua prática e ampliar suas concepções teórico-metodológicas durante o processo investigativo. De acordo com Antonio Chizzotti (1995, p.81), “o conhecimento é uma obra coletiva e (...) todos os



envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação”.

Desse modo, este estudo envolveu um levantamento bibliográfico, que atravessou a elaboração deste trabalho, com o propósito de compreender para explicar a realidade estudada. Foram utilizados diversos autores que contribuíram para entender melhor a situação da educação, seus paradigmas atuais e o legado histórico da profissão docente. O Projeto Político Pedagógico da escola-campo enriqueceu a pesquisa, auxiliando na contextualização histórica, cultural, social e econômica do lugar e do grupo de pessoas envolvidas no processo. Por fim, a pesquisa-ação materializou-se na aplicação de oficinas de ensino de literatura para professoras da rede municipal de Aparecida de Goiânia-GO, corroborando a premissa de Antonio Chizzotti (1995) no que intenciona a pesquisa em questão:

A pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobando em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento. CHIZZOTTI, 1995, p.100).

A pesquisa foi iniciada em 2020, após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Antes da paralisação das aulas presenciais, provocada pela pandemia da Covid-19, iniciamos a fase exploratória, propondo um diálogo primeiramente com os estudantes.

Para entender a realidade em foco, foram escolhidas três turmas no Ensino Fundamental I - Modalidade da Educação Básica em Aparecida de Goiânia, Goiás, na Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiaris. A escolha das turmas ocorreu pelos critérios do turno, da sugestão da coordenação e do aceite do professor.

A primeira etapa consistiu em uma roda de leitura/conversa com os alunos. Iniciamos com a leitura oral do conto “A sopa de pedra”, versão de Luís da Câmara Cascudo; em seguida, foi proposto um debate espontâneo, seguindo as premissas do educador Paulo Freire (1987), que tem como pilar da educação libertadora o diálogo entre professores e alunos, processo no qual todos são sujeitos ativos e cuja finalidade é ampliar a consciência social de todos, especialmente a dos alunos, para que se viabilize a revolução que acabará numa transformação social.

A segunda seria a aplicação presencial de questionários para os professores da escola, dados que subsidiariam as oficinas de leitura oferecida aos professores, como

empreendimento da prática literária. O plano era propor à equipe gestora e ao corpo docente oficinas do ensino de literatura, com textos teóricos e literários, espaço/momento que contemplaria reflexões e estudos acerca da mediação literária. No entanto, com a suspensão das aulas presenciais, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, as oficinas literárias ganharam novo formato, isto é, foram desenvolvidas em ambientes virtuais, utilizando o aplicativo Zoom. Por meio dessa ferramenta, também gravamos alguns depoimentos de professores que elucidaram sua formação e prática como leitores e mediadores literários. Os depoimentos surgiram pela necessidade de ouvir as experiências e demandas desses profissionais e, com eles, apoiados nos estudos de Eduardo Coutinho, um dos maiores documentaristas brasileiros, produzimos um vídeo-documentário como nosso produto educacional de fechamento da dissertação.

Eduardo Coutinho (1933-2014) sempre apostou nas possibilidades de narração dos seus próprios personagens, sem propor explicações nem soluções. No centro do seu método, estão as falas de pessoas sobre suas próprias experiências, depoimentos que traçam uma rede de pequenas histórias descentradas, mas que, no conjunto, compõem um mosaico significativo. Nessa perspectiva, produzimos o documentário “Memórias Literárias”, com o intuito de, por um lado, capturar a singularidade de cada participante e, por outro, traçar um perfil do profissional da educação quanto ao ensino de literatura. Para tanto, o documentário reúne depoimentos de professores que trabalham com a leitura literária em sala de aula, revelando os entraves que acabam desmotivando o interesse do aluno pela literatura, e que limitam, assim, espaços de criações e autonomia. Os depoimentos subsidiaram debates e novas perspectivas sobre o ensino da literatura.

De outro lado, um documentário não reproduz a realidade, mas representa, sim, uma parte dela. De acordo com Nichols (2005), retratar a realidade de alguém é permitir que outras pessoas tenham conhecimento daquela situação, e isso se torna ainda mais importante quando essa vivência é de uma minoria específica.

### **3.3 O Campo de pesquisa**

O nosso vínculo afetivo com a escola nasceu no momento de nossa efetivação como professora regente, em janeiro de 2015, por uma gestão muito acolhedora. A partir de 2018, nos ausentamos por um ano, assumindo a gestão do CMEI (Centro Municipal de

Educação Infantil), e retornamos em janeiro de 2019 como membro da equipe gestora, assumindo a coordenação pedagógica em tempo parcial.

O vislumbre por uma educação libertadora é pautada na tese de Paulo Freire (1987), de acordo com a qual os sujeitos – alunos, professores, comunidade – são ativos e fazem parte da construção de uma educação reflexiva, cuja finalidade é ampliar a consciência social de todos, especialmente dos alunos, para que se viabilize a igualdade de oportunidade para todos.

A escola-campo escolhida para a execução do plano de ação foi a Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiais, situada na Rua 39, Quadra D, Apm 08, s/n - Jardim Tiradentes, Aparecida de Goiânia – GO, um dos maiores bairros do município. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (2020):

A escola foi criada devido à necessidade de promover a educação para os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental. Antes de sua criação existia apenas um colégio estadual no bairro e o mesmo não conseguia suprir a demanda existente, obrigando as crianças a se deslocarem para outras localidades em busca do aprendizado, tão necessário para sua formação. Sendo assim, houve atenção especial por parte da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia, que tinha como Prefeito Ademir Menezes, que se sensibilizou com as dificuldades enfrentadas pela população local e se propôs a construir esta importante unidade de ensino. No final do ano de 1999, a obra foi iniciada ocupando uma área pública que até então estava sendo utilizada como área de lazer com campos de várzea, pelos moradores do bairro e das adjacências. Em março de 2001, a obra foi concluída e foi dado início ao ano letivo, com um nome provisório, Escola Municipal Jardim Tiradentes. (PPP, 2020, p. 05 e 06).

De acordo com a Lei Municipal N. 2.168, de 20 de abril de 2001, lei da criação e denominação oficial da escola, esta passou a ser chamada Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiais, como homenagem póstuma ao morador que buscou benfeitorias para o bairro. Nessa época, a escola contava com seis salas de aula, sala dos professores, diretoria, secretaria, cozinha e banheiros. Atualmente, o prédio é composto de uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, quatorze salas de aula, um depósito para materiais de limpeza, uma cozinha, uma despensa, uma área de serviço, uma quadra de esporte com banheiros, dois sanitários de funcionários e quatorze sanitários de alunos (incluindo os sanitários da quadra esportiva). Funciona nos períodos matutino e vespertino e atende à primeira fase do Ensino Fundamental. São quatrocentos e quarenta e seis alunos matriculados no turno matutino e quatrocentos e quarenta e três no turno vespertino.

Conforme Veiga (2013), a escola é o lugar de concepção e realização do projeto educativo proposto. Portanto, é preciso organizar o trabalho pedagógico com base em seus alunos, proposta contemplada no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico é essencial conhecer a realidade da comunidade da qual fazem parte nossos alunos e suas famílias, os mesmos são residentes do próprio bairro onde situa a escola e bairros adjacentes. A população é composta, em sua maioria, de pessoas sem grande poder aquisitivo. As famílias retiram o sustento do trabalho, permanecendo o dia inteiro fora de casa, deixando as crianças sozinhas em casa, sendo assim vítimas do distanciamento dos seus responsáveis, não recebendo acompanhamento familiar, necessário então a direção, a coordenação, os professores e até mesmo outros funcionários, percebem que este fator acaba influenciando na vida escolar dos alunos que geram vários problemas como: ausência de limites, baixo autoestima, carência alimentar e afetiva, entre outros. [Sic](PPP, 2020, p. 5).

Diante da realidade exposta, são necessários projetos pedagógicos que proporcionem aos alunos momentos de reflexão no próprio ambiente escolar, “rompendo com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática” (VEIGA, 2013, p. 18). Segundo o PPP (2020) da escola, a construção do conhecimento dá-se a partir da linha pedagógica sociointeracionista de Vygotsky:

A nossa instituição parte do pressuposto de que o aluno é capaz de aprender através do estabelecimento de relações entre os sujeitos, criança-adulto, criança-criança e adulto-criança. Dessa forma a construção do conhecimento se dá baseada em uma prática interacionista mediada pelo professor e as informações universais e vinculadas ao conteúdo trabalhado em sala. Propomos levar o aluno a construir a consciência e compreensão do mundo em que vivemos, pois estes são os primeiros passos para uma transformação. (PPP, 2020, p. 07).

A proposta pedagógica da instituição sugere uma educação que leve em consideração a realidade dos alunos, tentando desenvolver competências e habilidades para que eles consigam compreender e ressignificar sua realidade. Vale salientar a importância de uma formação inicial e continuada de qualidade para os profissionais da educação. De acordo com o PPP (2020), esses profissionais devem se reunir mensalmente para o planejamento das ações e da formação continuada. Segundo Rezende (2013),

a primeira condição para se pensar a mudança é aquela que contempla a figura do educador, esteja ele na função que estiver. Isso porque se ele não se dispuser a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido. (REZENDE, 2013, p. 90).

Outro ponto preponderante na concepção do projeto está associado à gestão democrática. De fato, a socialização na tomada de decisões proporciona uma prática cooperativa, gerando autonomia e liberdade para os indivíduos envolvidos. Esse foi o processo que esteve presente na gestão do diretor Paulo Roberto, que assumiu a direção no início de 2019.

Um dos projetos contemplados no PPP da instituição nomeia-se “Um mundo que encanta”, e tem por objetivo principal despertar na criança o interesse pela leitura literária. Nota-se uma preocupação da instituição quanto ao processo da leitura literária. Vale salientar que uma das principais dificuldades dos alunos, de acordo com o documento, são as competências de leitor e de escritor. “Para se combater essa deficiência se faz necessário proporcionar um ambiente favorável, trabalhar leituras orais de forma significativa e prazerosa para a formação de um leitor competente”. (PPP, 2020, p. 37).

Outro aspecto pertinente diz respeito à biblioteca da escola. Segundo o PPP (2020), o ambiente “comporta 35 alunos (demanda atual por sala); melhorou bastante, mas sempre corremos o risco de perdermos materiais quando chove, pois alaga a biblioteca” (p.18), além de contar com um acervo literário precário. Em 2021, a escola foi contemplada com uma reforma e muitos problemas estruturais foram resolvidos, inclusive o do alagamento da biblioteca.

Também, a escola mantém um cronograma de uso da biblioteca: os alunos frequentam este ambiente de acordo com a necessidade da turma, “onde os professores promovem atividades diversificadas num ambiente próprio com: fantoches, livros literários, entre outros recursos”. (p.25). Por ser a escola, muitas vezes, o único espaço onde algumas crianças terão oportunidade de ter acesso a livros, é importante que a biblioteca tenha um acervo atraente e disponível para os alunos. Lamentavelmente, nos deparamos com a situação de os livros distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ficarem trancafiados nos armários dos coordenadores (devido a estrutura precária do espaço físico), dificultando o seu acesso aos professores e aos alunos.

No entanto, mesmo diante de tantos desafios, percebe-se a boa intenção de todos os servidores da instituição em driblar as dificuldades e oferecer aos estudantes uma educação de qualidade. E, para que as transformações se operem, é preciso oportunizar momentos de reflexão sobre a práxis, para que, assim, a mudança no processo de pensamento ocorra.

### 3.4 Estudantes – Roda de conversa

Essa etapa da pesquisa fundamentou-se em dois grandes autores. O primeiro foi Paulo Freire (1987) e sua renomada obra *Pedagogia do Oprimido*, que parte da premissa de que o método dialógico é o caminho para a emancipação individual e coletiva. A pedagogia dialógica, problematizadora, conscientizadora, promove o debate aberto e igualitário, que são os elementos norteadores de uma educação que visa à humanização das pessoas. A ação dialógica permite aos alunos agirem e refletirem sobre a ação pedagógica realizada, proporcionando a autonomia do pensar, convidando-os a assumirem uma postura crítica e interativa. O diálogo, portanto, não nivela, não reduz um ao outro. Segundo o autor, “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p.48).

O segundo autor, Mikhail Bakhtin (2016), toma o diálogo como ponte constitutiva de pensamentos em uma interação frente a frente. Sua teoria projeta a comunicação entre o “eu” e o “outro” e os enunciados são a liga dessa interação. De acordo com ele, “o diálogo envolve enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas, que conhecem um ao outro, respondem um ao outro, e essa ligação se reflete em cada réplica do diálogo.” (BAKHTIN, 2016, p.114).

Foi a partir da concepção desses dois grandes pesquisadores que as rodas de conversa foram propostas enquanto vertentes investigativas da pesquisa iniciada em 2020, antes da suspensão das aulas presenciais.

Escolhemos três turmas do Ensino Fundamental I para participar desse momento: terceiro, quarto e quinto anos. O primeiro passo foi ouvir os alunos com o intuito de conhecer as práticas leitoras adotadas pelos professores. Fizemos, então, uma roda de leitura seguida de uma conversa espontânea.

O terceiro ano participante da pesquisa era constituído por 32 alunos com idade escolar entre oito e nove anos, um dos quais possuía Transtorno do Espectro do Autismo, sendo assistido por uma professora de apoio. Nessa mesma turma, havia mais dois alunos com dificuldades de aprendizagem e, mesmo com seus respectivos laudos médicos, a secretaria não teve como disponibilizar professores de apoio para eles.

A professora regente, formada em Pedagogia, gentilmente cedeu um tempo para realizarmos a roda de leitura com os alunos. Quando chegamos, as crianças estavam sentadas em fila, fazendo uma atividade no livro *A inteligência saudável*, do programa

Escola da Inteligência, do autor Augusto Cury, projeto implementado pela Secretária de Educação de Aparecida de Goiânia. Solicitamos que fizessem um círculo, prática pouco usada pelas professoras, segundo relato dos alunos. Após a organização da sala, foi explicado que leríamos o conto “A sopa de pedra”, versão de Luís da Câmara Cascudo, e depois conversaríamos. Lemos o conto em voz alta, fazendo as respectivas pontuações. Ao término, indagamos as crianças sobre o que elas haviam achado do texto, o que tinham entendido. Alguns alunos falaram que “não entenderam nada”. Uma aluna se propôs a participar e conseguiu relatar e interpretar a história. Durante o debate, foram necessárias várias intervenções, instigando as crianças a participarem. Muitas conseguiram se envolver, posicionando-se a favor ou contra a atitude do personagem principal do conto. Perguntamos se os alunos costumavam ler textos como aquele apresentado no dia, ou seja, contos. A princípio responderam que “sim”, depois, falaram que “mais ou menos” e, alguns verbalizaram que liam somente “textos do livro didático e da prova”. Quando questionados sobre outras fontes de leitura, mencionaram a história dos *Três porquinhos*, afirmaram que a leram no próprio livro literário (não souberam informar o autor do livro). Algumas vezes, a professora lia “em voz alta”, outras vezes liam “sozinhos” – disseram. Um aluno contou que a professora faz a leitura e, depois, eles fazem “tarefas”. Indagamos sobre a atividade e alguns responderam que eles copiam o texto e as questões do quadro, depois respondem ou fazem produções textuais após a leitura. Questionamos se eles levavam livros para lerem em casa. Treze alunos responderam que “sim”, um deles afirmou que levavam livros “quando era a outra professora” e os demais concordaram (eles se referiram à professora do ano anterior). Quando questionados se iam à biblioteca para ler, foram unânimes em responderem que “não”. Uns falaram que iam à biblioteca para “fazer cartazes”, mas que nunca foram para ler ou pegar livros literários. Outros falaram que há, na sala, uma caixa de livros, mas “não podem pegar” a qualquer momento, mas em “dias específicos”. Uma aluna disse que “raramente” pegam os livros da caixa. Outra disse que era preciso a “autorização” da professora para manusear os livros. Nessa conversa, os alunos falaram que havia dias específicos para estudar a disciplina Português. Voltaram a falar que vão à biblioteca somente para “fazer trabalhos”.

A turma do quarto ano era integrada por trinta e três alunos. A professora regente estava de licença médica há mais de noventa dias, então a turma estava sendo regida por uma professora substituta. Ao entrar na sala, explicamos para os alunos que esse momento seria dedicado à leitura de um conto. Perguntamos, então, se eles estavam

acostumados a fazer leituras e a minoria respondeu que “sim”, outros interpelaram e responderam “mais ou menos”. Um aluno pronunciou que leem textos “literários” somente quando têm “disciplina de Português”, no próprio livro didático. Perguntamos quanto a outros tipos de leituras, e eles responderam que leem nos livros de Geografia, História, menos no de Matemática. Indagamos sobre leituras diretamente nos livros literários e a resposta foi unânime: “não!” Um aluno disse que quando era a outra professora, a que está de licença médica, ela trazia os livros para sala de aula ou deixava os alunos buscarem os livros para ler na sala. Disseram que, ultimamente, foram à biblioteca somente para “fazer pesagem e medir a altura” (Programa Saúde na Escola). As idas à biblioteca ocorriam uma vez por mês, reforçando mais uma vez que isso acontecia quando era a outra professora. Um dos alunos declarou que só iam para a biblioteca aqueles alunos que precisavam de reforço (o aluno que fez a declaração fazia parte desse grupo, pois apresentava grande dificuldade de aprendizagem, possuindo laudo médico atestando o déficit. No entanto, não era medicado conforme prescrição). Perguntamos se eles tinham o hábito de fazer círculo com as carteiras e, mais uma vez, responderam que “não”. No momento de executar o círculo, houve tumulto, decorrente da falta de prática, mas colocamos as carteiras em forma para uma roda de leitura. Quando os ânimos se acalmaram e todos estavam devidamente em seus lugares, demos início a leitura do conto. Explicamos que leríamos em voz alta e perguntamos se eles tinham esse costume de ouvir textos lidos assim. Responderam que “não”. Liam somente no livro didático, e também não levavam livros literários para ler em casa. Um aluno explicou que eles transcreviam textos do livro didático para o caderno, “contando” quantos parágrafos tinha o texto e, normalmente, faziam exercícios. Após a leitura do conto, houve uma discussão sobre o texto e foram necessárias várias intervenções, instigando a participação com perguntas. Sete alunos responderam que leem esse tipo de texto (contos), dezessete responderam que não e outros não se pronunciaram. Muitos falaram que gostam de ler histórias em quadrinhos. Nesse momento, a aula foi interrompida com a chamada para o lanche e posterior recreio.

A turma do quinto ano era composta por trinta e cinco alunos. Iniciamos a roda de leitura após o recreio. Nessa turma, os alunos já nos conheciam, que, durante alguns dias, substituíamos a professora que estava de licença médica. Relembramos os momentos de leitura que fazíamos (estávamos lendo *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado) e perguntamos se eles continuaram com essa prática. Responderam que “não”. Muitos falaram que leem textos bíblicos em casa, textos “cibernéticos” (celular) e textos do livro



didático. Vários alunos não souberam se expressar sobre o tipo de texto que gostam de ler. Alguns falaram que leem histórias em quadrinhos, contos de terror, suspense. Não costumam ir à biblioteca. Verbalizaram que faziam atividades do livro didático após as leituras e também produções textuais, mas que não costumavam levar livros literários para ler em casa. A turma estava bem eufórica, pois, antes do recreio, estavam concluindo atividade referente à avaliação de produção textual. Mas, enfim, conseguimos a atenção da turma, perguntando se eles já tinham comido sopa de pedra, título do conto escolhido para esse momento. Iniciamos a leitura oral e o silêncio predominou. Quando concluimos, motivamo-los a falarem suas impressões sobre o conto. Conseguiram fazer um reconto da história, na sequência em que os fatos ocorreram. Muitos julgaram a ação do protagonista e da antagonista da história. Utilizaram a expressão “passaram a perna na véia” e, mais uma vez, se referiram aos ensinamentos bíblicos, dizendo que a atitude do personagem Pedro Malasartes era “pecadora”. Perguntamos sobre alguma atividade que poderíamos executar após a leitura do conto. Responderam que podíamos fazer “várias coisas, como uma sopa de legumes com macarrão”, que poderiam servir no recreio; uma produção de texto; uma encenação; produções artísticas ou resumo do texto em trio. Encerrado o tempo, agradecemos a participação e a contribuição de todos.

Segundo nosso entendimento, essa conversa com as turmas evidenciou a discussão proposta por Tzvetan Todorov (2009) em *A Literatura em Perigo* e por Magda Soares (2006) em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. Ou seja, percebe-se que a leitura, por vezes, fica reduzida aos textos do livro didático, manipulada mais como tarefa escolar que como experiência estética, e que a substância do livro literário tem sido, ao longo dos anos, substituída por narrativas fragmentadas e discursos fechados.

Nesse sentido, Todorov (2009) evoca uma pertinente reflexão sobre o modo como a literatura é mediada nas salas de aulas, com uma abordagem muitas vezes sem contato efetivo com as obras literárias ou como pretexto para estudar outro assunto ou outra disciplina. Segundo ele, “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (p.27). Essa forma de abordagem da leitura literária acaba distanciando os alunos de uma verdadeira fruição estética, sempre atrelada a atividades que não exploram a literariedade do texto e que, por vezes, se tornam enfadonhas e chatas.

Nesse viés, Soares (2006) elucida o processo de escolarização da leitura literária. Segundo a autora, o processo de escolarização é inevitável. No entanto, é preciso descobrir uma escolarização adequada da literatura, sem desvirtuá-la, distorcê-la,

tornando-a sedutora e desafiante. A escolarização 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, 2006, p. 47). E a forma como a literatura tem sido apresentada, em fragmentos nos livros didáticos, é uma das instâncias da escolarização inadequada. Defende-se aqui que o aluno deve ter a oportunidade de conhecer a obra por inteiro, compreender o texto ideologicamente, perceber e sentir cada detalhe da obra. Dessa forma, devemos direcionar nossas aulas privilegiando as possibilidades de leituras aprofundadas e amplas, sempre pautadas no diálogo e no respeito entre os sujeitos.

Outra instância de escolarização, segundo a autora, compreende o espaço da biblioteca, ambiente pouco frequentado pelos alunos ou frequentado por motivos não relacionados à leitura literária. A biblioteca, de acordo com Soares (2006), é o local para a escolarização adequada da literatura, vez que é espaço próprio de acesso aos livros, de organização do tempo de leitura, de seleção de livros e de determinação de rituais de leitura (como se deve ler, por exemplo, em silêncio, sem escrever no livro etc.) e em que posição se deve ler. É preciso um esforço para abrir mão de estratégias ultrapassadas e propor práticas que conduzam os estudantes à fruição estética da literatura. A utilização satisfatória e adequada desse ambiente depende em parte dos professores, mas também da escola como um todo. A construção da biblioteca como ambiente de fruição literária exige da parte da direção da escola e secretaria da educação garantir os recursos necessários, fornecendo livros literários em quantidade satisfatória, ambiente confortável e seguro, e a conscientização de como esse espaço deve ser oportunizado para os alunos e a comunidade como um ambiente que possa contribuir na formação de leitores.

Como se pode inferir dos exemplos acima, são diversos os descompassos no ensino da literatura. Sabe-se que essa carência determina outras: a não assimilação da norma linguística, o desinteresse pela matéria escrita, a dificuldade na expressão oral, entre outras. Principalmente, e o que para nós é a função maior da leitura literária na escola, não forma um leitor crítico e contumaz de literatura.

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de leitura de entretenimento, cujo único objetivo é proporcionar o prazer de ler. O professor deve guiar-se por princípios que envolvam diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, estratégias que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades. Outro ponto considerado importante para a formação do leitor compete ao poder público, na criação de políticas que incentivem a

leitura literária, na construção e manutenção de ambientes favoráveis, acessíveis a todos, independentemente da classe social ou idade.

### **3.5 Professores - Depoimentos**

Diante da pandemia do Coronavírus e por razões de segurança, prosseguimos com a coleta de dados iniciada em 2020, agora sob a forma de entrevistas não-diretivas, realizadas por meio do aplicativo Zoom, ferramenta que, àquela altura, já proporcionava alguma familiaridade e segurança para as entrevistadas. Essas entrevistas/ depoimentos são as que compõem o produto educacional oriundo desta pesquisa, intitulado “Memórias literárias”. De acordo com Chizzotti (1995), a entrevista não-diretiva é um instrumento de coleta de dados baseado no discurso livre do entrevistado.

A primeira professora entrevistada chama-se Sara Catiany Alexandrino de Souza Nascimento. Ela trabalha na educação há 16 anos como pedagoga: iniciou em 2005, na rede privada, e já atuou na Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental. Atualmente, atua na Educação Infantil. Desde 2014, está trabalhando com crianças/bebês a partir de 6 meses na rede Municipal de Aparecida de Goiânia.

Seu processo de formação como leitora de literatura se deu na primeira infância pelo estímulo da família, composta de grande número de professores. Um tio era proprietário de uma escola que continha uma biblioteca que, segundo ela, “era muito linda” e que havia sido “muito frequentada” por ela. Assim, quando entrou na escola, o universo da literatura já lhe era familiar. Ainda segundo ela, outros grandes mediadores para a sua formação como leitora literária foram os pais, que lhe proporcionaram, na zona rural, “sob o luar”, rodas de conversa, causos, histórias, músicas. A ausência da eletricidade oferecia momentos de interação familiar e a literatura acabava “brotando” nos diálogos. Tanto que uma memória de que ela se recorda com grande satisfação é quando todos se sentavam num couro de boi, como se fosse um tapete, para contar histórias. Quando mudou para a cidade, sentiu falta desses ensejos, embora a energia elétrica proporcionasse outros entretenimentos. Em outras palavras, de acordo com ela, se várias pessoas a estimularam na trajetória da literatura - os pais, os professores -, também o acesso que teve a variados gêneros literários foi outro estímulo. Por isso, segundo seu relato, ela tenta despertar o gosto pela literatura em todos à sua volta.

Para a entrevistada, a “literatura é todo o universo de livros”, os causos, as poesias, as músicas, o folclore. Ela considera a literatura de fundamental importância para o estudante e para a vida. “A pessoa que se torna leitor literário consegue analisar a vida de vários ângulos.” Com esse intuito, ela estimula as crianças do berçário com livros adequados para a faixa etária, como livros espumados (brinquedos confeccionados em espuma e revestidos em tecido ou lona) e livros de banho. Contou que faz rodinhas de conversa, rodinhas de música com fantoches, metodologia utilizada todos os dias nas aulas presenciais e que estimulam a criatividade dos alunos. Nas aulas remotas, faz vídeos, leituras de imagem, monta kits de tarefas e livros literários, tentando, mesmo à distância, despertar o gosto pela literatura. Com os alunos da inclusão (cinco anos), oferece livros novos semanalmente, também audiolivros e livros específicos para a necessidade dos alunos.

A maior dificuldade relatada pela professora no processo de mediação é a falta de recursos. Os materiais disponíveis na unidade de ensino são insuficientes ou inadequados, e, fora da escola, as crianças não têm nenhum acesso a livros, ainda que sejam receptivas e demonstrem grande interesse e curiosidade pelo mundo literário.

Nossa segunda entrevistada, Celina Vieira de Vasconcelos Xavier, é pedagoga, atua na educação há 22 anos, em Aparecida de Goiânia, como coordenadora pedagógica e, no município de Goiânia, como coordenadora de turno. Iniciou seu processo de formação como “leitora literária” pela necessidade de ampliar seu conhecimento de mundo, seu universo, seu vocabulário, expandir a mente, conhecer outros universos. Atualmente, faz leituras de romance, ficção científica e outros livros não literários, de educação, finanças. Destacou que um livro foi o precursor de sua trajetória como leitora assídua, a biografia *Milagres que acontecem*, de Mary Kay Ash, uma das mais dinâmicas mulheres de negócios dos Estados Unidos. Esse livro foi um aprendizado para o empreendimento da professora [também trabalha como consultora de beleza], além de mudar sua visão como mãe, professora, esposa, colega. Segundo ela, essa “literatura” foi um diferencial no seu caminho, proporcionando-lhe várias lições de vida, abrindo-lhe um leque, expandindo sua mente e possibilitando melhorias na sua vida pessoal e profissional.

Conforme a professora, nenhuma pessoa a inspirou ou a incentivou a ler. Na escola e na faculdade, lia por obrigação. Começou a ler por iniciativa própria, por interesse em ampliar sua visão de mundo, seu conhecimento, sua formação, melhorar o vocabulário. Faltava-lhe inspiração. Na época de faculdade, lia porque era uma

necessidade, seja de uma prova ou trabalho. Não havia nenhum professor que a inspirasse, que chegasse contando sobre determinado livro, despertando sua vontade de ler. Ela começou a sentir interesse por leituras literárias devido às indicações de professores nos cursos on-line que fazia.

De acordo com ela, a literatura é de suma importância na formação “dos alunos, do cidadão” enquanto ser humano, pois “amplia a mente, a visão de mundo, o vocabulário”, faz a pessoa “refletir sobre quem é e sobre sua contribuição no mundo”. A literatura vai “além de palavras, da escrita, dos livros”. É um universo onde “podemos nos reconstruir, nos encontrarmos” e, a partir dela, “trilhar um novo caminho” como ser humano, como leitor, como aluno. A literatura possibilita a descoberta de um mundo que ultrapassa os muros da escola, as paredes da casa e as telas do notebook e celular, fazendo um diferencial na vida das pessoas. Enquanto professores, diz ela, precisamos “instigar, inspirar, despertar o desejo pelas obras”, não somente “por obrigação”, mas, “por prazer”.

Na unidade de ensino em que a entrevistada trabalha sugere-se, como metodologia para Educação Infantil, a contação da história e não simplesmente a leitura. Para ela, fazer com que a contação desperte o prazer e a paixão nos alunos é importante. Os professores são instruídos a tornarem a leitura a mais viva possível. Outra metodologia utilizada é a “sacola viajante”: o aluno leva todo final de semana um livro para ler com a família e, no início da semana, faz a contação nas rodas de leitura/conversa. No turno noturno, cujo público é de jovens e adultos, os professores fazem pesquisas com os estudantes, buscando informações sobre alguns autores e assuntos de interesse, sempre tentando despertar o gosto pela leitura literária. Também fazem estudos biográficos dos autores. Destaca que, mesmo sendo um público que trabalha o dia todo e estuda à noite, ainda encontra alunos que visitam a biblioteca e levam livros emprestados.

A maior dificuldade mencionada pela entrevistada é a falta de materiais. No CMEI, por exemplo, há poucas obras literárias. Normalmente, a professora acaba utilizando recursos próprios para completar as aulas de literatura. No noturno, a realidade é a mesma, além da falta de livros literários, a ausência de um profissional qualificado (bibliotecário) prejudica a logística de funcionamento da biblioteca e do empréstimo de livros. E, muitas vezes, as bibliotecas acabam sendo utilizadas como depósitos. Segundo a professora, são questões que precisam ser repensadas para que o universo da literatura volte a fazer parte da rotina dos alunos e para que tenhamos leitores motivados.

Eloisecler de Almeida Lima, nossa terceira entrevistada, atua na educação há 21 anos. Formada em Letras e Pedagogia, trabalha, atualmente, em uma escola do município de Aparecida de Goiânia com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental (alunos de sete anos), fase de alfabetização. Ela considera que a consolidação da alfabetização deveria se estender até o quinto ano, período em que os alunos estão aprendendo “a ler, escrever e calcular”. Também trabalha em uma escola estadual, com alunos do Ensino Médio. Já lecionou em escolas particulares e, quando assumiu a direção de uma unidade de ensino, precisou deixar a sala de aula.

Iniciou seu processo como leitora literária muito cedo. Antes mesmo de conhecer os clássicos literários, já lia romances americanos, como *Sabrina* e *Katiuscia*, o que contribuiu para sua paixão por literatura. É reconhecível a função cumprida por essas leituras para o despertar do leitor em formação. Por outro lado, é indispensável aos docentes promover e garantir o acesso a obras literárias que sejam capazes de mobilizar um olhar crítico, por meio de suas qualidades estéticas.

Aos 12 anos, as irmãs trabalhavam e ela cuidava do irmão e o levava para a escola. Ela estudava no turno noturno, no Colégio José Carlos de Almeida. Eloisecler conta que, no seu trajeto, havia um quiosque com os clássicos da literatura – *Lucíola*, *Senhora*, *Dom Casmurro*, *Iracema*, *Fernão Capelo Gaiivota* – e vários autores, como Fernando Pessoa, Khalil Gibran, entre outros. Ela juntava o dinheiro que lhe era destinado ao lanche para comprar os livros. Conseguia comprar de dois a três livros por semana. Segundo ela, quando ingressou na faculdade, queria conhecer mais sobre os autores e, quando indagou seu professor sobre Khalil Gibran, ele lhe disse que não “conhecia” e que era uma “leitura inútil”. Relata que ficou chateada com a resposta da “leitura inútil”, pois considerava que toda leitura tem seu valor, faz parte de um processo, para que os leitores consigam, no futuro, chegar aos clássicos literários.

Na sua caminhada como leitora, ela não se recorda de uma pessoa específica que a tenha incentivado a ler, mas considera que “ninguém nasce leitor”, que os professores e a família devem promover “esse despertar”, formar leitores a partir de práticas criativas. Ela ressaltou que muitas famílias não têm condição econômica nem cultural para incentivar a leitura literária e essa formação “deve ser da escola”. Segundo ela, muitos alunos do Ensino Médio não gostam e não enxergam a necessidade da leitura. Ela exemplifica citando Maria Helena Martins, autora do livro *O que é Leitura*, que compara a formação do leitor com a do atleta, mais especificamente, com o nadador. Assim como o nadador precisa de treino para ganhar um campeonato, para se tornar um leitor crítico o

aluno também precisa se exercitar. Em todos os componentes curriculares, a leitura precisa estar presente.

Relata que, na sua adolescência, era “obrigada” a ler bem rápido, devido às tarefas domésticas e por cuidar do irmão mais novo (caso alguma “obrigação” não tivesse sido realizada, os livros eram rasgados). Discorre ainda que, apesar de não ter tido uma pessoa específica que a incentivasse a ler, acredita que existe um “gatilho”, alguma palavra, alguma frase, uma conversa, que despertou seu interesse em ler. Trabalha muitos textos e livros com seus alunos, buscando oferecer esse “gatilho” para seus alunos. E, apesar de a mãe não incentivar explicitamente a leitura e a família ser economicamente pobre, todos os irmãos se tornaram leitoras vorazes e possuem o hábito da leitura. Daí, mencionar a dificuldade, mas também a possibilidade de romper com o ciclo de “pobreza intelectual”.

Também considera a literatura importantíssima para a formação intelectual e humana do cidadão. De acordo com ela, a leitura traz informação, abre portas, abre mentes, proporciona conhecimentos, é a arte de nos transportar para lugares a que não podemos ir. Através da leitura, fazemos uma infinidade de coisas que não podemos fazer fisicamente. É uma porta para o conhecimento crítico do ser humano, do leitor, é o início do despertar e, mesmo com tantos aparatos tecnológicos, ela é insubstituível.

Assim, a criança tem de aprender a ler, interpretar, produzir e as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Faz a ressalva de que existem professores do Ensino Fundamental que se preocupam muito com “conceituação de classes gramaticais, movimentos de rotação e translação etc.” e ela crê que todo conhecimento deve partir da leitura literária. Ela utiliza como prática pedagógica a sugestão de determinados livros e deixa à disposição, na sala de aula, vários deles para que os alunos possam escolher após o término das atividades. Reforça como é importante a contação de histórias. Segundo ela, seus netos param de correr imediatamente, quando ela propõe a leitura de uma narrativa e o mesmo acontece com os alunos, que, geralmente, fazem uma roda para ouvi-la contar ou ler histórias. E, quando os alunos/crianças gostam muito da história, pedem para repeti-la várias vezes. Deixar a criança manusear o livro faz com que ela comece a “despertar o gosto” pela leitura literária. Na sua prática como professora de Ensino Médio, percebe a dificuldade dos alunos na leitura e interpretação, e também que, apesar da insistência de alguns professores do Ensino Fundamental em ensinar, fora de contexto, classes gramaticais, eles desconhecem os conceitos de substantivos, adjetivos, verbos etc.

A professora ainda relatou uma circunstância que a deixou chateada. Para as aulas remotas, ela havia escolhido como ponto de partida o texto *Não despertemos o leitor*, de

Mário Quintana, que seria discutido nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Alguns profissionais da educação reclamaram e indagaram sobre o porquê de ela estar utilizando o mesmo texto em séries diferentes. Ela justificou que a leitura não tem relação “somente com série”, mas “com ser humano” e que a discussão sobre os níveis de leitor que o texto aborda pode e deve ser estendida a várias séries.

Ela acrescentou que sua formação inicial em Língua Portuguesa facilitou muito a mediação com os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: seus alunos chegam ao final do ano escrevendo, argumentando, contando e, principalmente, conseguindo expressar suas ideias.

Mas uma das dificuldades mencionadas está ligada às políticas educacionais. Para ela, as bibliotecas não são interessantes, não possuem livros suficientes. Também, a desvalorização do profissional e os descasos com o professor influenciam na má formação dos alunos. No entanto, acredita que, na rede pública, existem muitos professores qualificados, que “vestem a camisa” e “dão seu jeito” para levar adiante uma educação de qualidade. Faz uma comparação entre a educação das redes pública e privada. No momento das aulas remotas, a rede particular conta com equipamentos bons, com o incentivo da família, que paga uma mensalidade e, portanto, cobra resultados dos filhos, da instituição. Esta, que também quer resultados dos alunos, mobiliza todos os profissionais da educação para esse fim. Na escola pública, os professores “têm que se virar”, não têm sequer internet na escola. “Quem tem poder de decisão não decide por uma escola melhor” (a professora refere-se às políticas públicas).

Outro entrave apontado é que alguns profissionais de outras áreas acreditam que a formação do leitor é exclusiva responsabilidade do professor de Língua Portuguesa.

Ela argumenta que, para que a literatura ganhe mais espaço, são necessárias ferramentas que “despertem” o aluno. A falta de material prejudica a formação de leitores literários. Acredita que, em uma sala de aula com cinquenta alunos, seriam necessários, no mínimo, dez exemplares de *Dom Casmurro*, por exemplo, e, atualmente, a escola conta somente com um ou dois livros disponíveis. Os recursos financeiros e a formação dos profissionais acabam impedindo o andamento do trabalho docente. A escola estadual em que ela trabalha exige que ela passe a leitura de determinados livros, mas acredita ser desnecessária uma avaliação escrita, devido à quantidade de cópias que precisaria tirar.

Observa ainda que, na escola municipal, a biblioteca é um ambiente pequeno para a quantidade de alunos, sendo necessário que alguns se assentem no chão, e a funcionária, que não tem formação de bibliotecária, exige que o horário de utilização da biblioteca



seja cumprido e o silêncio predomine. A professora termina com a fala esperançosa de “que devemos trabalhar com o que temos”, sem ficarmos lamentando o tempo todo.

Aline Araújo Caixeta da Silva trabalha como coordenadora de Ensino e Aprendizagem na Secretaria Municipal da Educação de Aparecida de Goiânia e como professora no Ensino Superior. Pedagoga e licenciada em Letras, atua na Educação desde 1999 e, na rede municipal, desde 2002. Segundo ela, é “filha de avós”, foi criada por eles, que eram analfabetos. Na sua casa não havia materiais de leitura. No entanto, valorizavam muito o processo de aprendizagem e a leitura. Seu avô acompanhava seus estudos, verificando se tinha “mais uma folha escrita no caderno”, se as atividades estavam sendo realizadas. A influência para a leitura também veio de uma vizinha, que era professora e tinha uma biblioteca em casa. E, com mais livros didáticos do que literários, foram com esses livros que o processo de aprendizagem se iniciou. Ela lia muito para a avó “tirinhas” do livro de Português, textos do livro de Ciências, o que, sem sombra de dúvida, favoreceu sua iniciação enquanto leitora. Recordar-se desse momento com muita gratidão, pois, apesar da condição dos avós, eles foram seus grandes incentivadores. Seu processo de leitura literária teve início na antiga quarta série, atualmente 5º ano do Ensino Fundamental. *A fonte luminosa* foi o primeiro livro literário lido na integralidade.

Aprender a ler era uma necessidade, devido ao analfabetismo dos avós. A partir da 5ª série, foi matriculada em uma escola municipal que tinha uma biblioteca grande. Ao final do ano, sua ficha de empréstimo de livros estava preenchida dos dois lados. Lia tudo o que podia: enciclopédia, livros de plantas medicinais etc. A escola não tinha um acervo com livros literários. Sua experiência com literatura se deu ao longo da vida, por conta própria, por gostar de ler. Ela citou algumas coleções que leu na vida adulta, como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, livros religiosos, como *Fogo Santo*, entre outros. Como o incentivo à literatura era pequeno, não tem memória de livros literários na sua vida estudantil. A preocupação com a estrutura da Língua Portuguesa era prioridade.

Quando indagada sobre o que é literatura, a professora/coordenadora iniciou falando que a literatura é instrumentalizada demais, utilizada como “pano de fundo” para a alfabetização e para o ensino de Língua Portuguesa, e que essa “didatização” acaba apagando o seu lado artístico e estético, fazendo com que os alunos percam o universo literário, que é o que suscita o diálogo, a discussão e o aprendizado. A literatura deveria ser trabalhada como arte que é, contribuindo para uma formação humana mais ampla, na sua opinião.

Como professora da disciplina “Letramento e alfabetização” no curso de Pedagogia, aponta que um dos eixos da disciplina é o letramento literário, e uma das dificuldades é a carga horária reduzida. Ela diz que consegue fazer a leitura de dois textos no máximo e deixa indicações de leitura para uma formação continuada, mas o conceito central que ela tenta transmitir é de que a literatura não é “pano de fundo”. Isso para que os recém-formados cheguem à sala de aula entendendo que a literatura é uma arte. Ainda, os materiais distribuídos pelo Ministério da Educação também instrumentalizam a literatura. Ela cita o programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – que, de 2003 a 2016, investiu em acervos didáticos e literários, mas de forma condensada e instrumentalizada. Anota uma dificuldade na formação inicial para a compreensão da literatura como um todo e, como professora de Educação Básica, as demandas apresentadas cotidianamente acabam impedindo de fazer um trabalho com a literatura. O mesmo ocorre com os profissionais do 6º ao 9º ano, que possuem uma formação mais específica para o trabalho literário, mas que precisam dividir uma aula de cinquenta minutos com o ensino da gramática, produção textual, ortografia. E ainda ocorre de o professor não ter domínio para a mediação literária, não sendo ele mesmo um leitor de literatura assíduo, o que dificulta ainda mais o trabalho.

Apesar das dificuldades, ela vislumbra possibilidades de melhorar o ensino da literatura na rede de Aparecida de Goiânia. Sugere, enquanto secretária, a criação de um projeto macro sobre a área. Sabe-se que as unidades de ensino têm projetos de incentivo à alfabetização e à leitura literária, mas acha que “é preciso algo mais amplo, não uma obrigação”, mas um projeto que norteie todas as instituições, direcionando uma “política consolidada, apresentando outra perspectiva, mudando conceitos e construindo novas práticas”. Como instituição normativa, a rede de ensino precisa ter projetos macros, direcionando um trabalho mais amplo, construindo outras práticas. Segundo ela, as bibliotecas de Aparecida de Goiânia estão abarrotadas de materiais excelentes - chegaram, ano passado, vários títulos literários “excelentes”. No entanto, ainda assim é necessário políticas públicas que norteiem o trabalho colaborativo na área da literatura, ou será só mais um material “parado” na biblioteca. Ela destaca, ainda, que escolas e CMEIs já trabalham com a literatura em salas de aula.

Quando indagada sobre um projeto nomeado “Geladeira Literária” (projeto que consiste na adaptação de carcaças de geladeiras velhas transformadas em pequenas bibliotecas, de onde as pessoas interessadas podem pegar um livro de seu interesse e deixar outro, de acordo com sua vontade e espírito de solidariedade), ela explica que o

projeto é desenvolvido pela Secretaria da Cultura, que, antes, era integrada à Secretaria da Educação, mas que ainda desenvolve esse trabalho na perspectiva da arte. Menciona também que a secretaria fez uma aquisição gigantesca de livros literários para todas as unidades - 2800 exemplares, 182 títulos diferentes -, ressaltando que um título chega a possuir de vinte a trinta livros, para que o professor consiga trabalhar em unidade com a classe. Encerra seu depoimento com a esperança de “conseguirmos trabalhar de forma mais efetiva com a arte literária”.

Leidiane Oliveira Queiroz Neves, pedagoga, trabalha, atualmente, em Aparecida de Goiânia, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental e, em Goiânia, com bebês de 1 ano de idade. Sua formação literária se iniciou na infância, com o incentivo da mãe, mas foi na pré-adolescência que o interesse pelos livros aumentou. A escola pública em que estudava possuía uma biblioteca que permitia o empréstimo de livros, e ela sempre levava alguns para fazer a leitura em casa. Sua mãe também contribuía, comprando livros de mascates, sempre que possível. Menciona dois livros que marcaram sua vida: um, que a marcou positivamente, foi o livro *Olhinhos de Gato*, de Cecília Meirelles; outro, que a marcou negativamente, foi um conto de Monteiro Lobato, em que acontece um ato de necrofilia – um ponto a se pensar ao oferecer livros para quem não tem “o psicológico (...) preparado”. A mãe sempre foi incentivadora da leitura, e alguns professores também marcaram, positivamente, sua vida com leituras que despertaram seu interesse. Ela cita o livro biográfico *Sorrindo entre lágrimas*, da autora Núbia Moreira, portadora do vírus HIV, que conta um pouco da sua história.

Para a entrevistada, a literatura faz parte do nosso histórico social, uma oportunidade de conhecer a sociedade, seu contexto, suas ideologias, utilizada também como “válvula de escape”, diminuindo a ansiedade e oferecendo a possibilidade de conhecer outros mundos. Ela cita um mapa que tem no livro *Senhor dos Anéis*, que permitia uma interação com a história. A literatura permite que vejamos a humanidade como processo histórico e como forma de diversão, de extrema importância para a formação humana e intelectual do aluno. Ela diz que se sente privilegiada por ter entrado no mundo literário a partir da escola. Considera que a instituição escolar deve promover momentos literários. Cita um exemplo, ocorrido no CMEI, quando um aluno não queria que a professora lesse, pois, sempre após a leitura, teria que “fazer uma atividade”. Por isso, ela trabalha momentos de leitura por deleite, sem a obrigatoriedade de tarefas, proporcionando momentos diferentes de interação com os livros, deixando que os meninos os manuseiem nas rodas de contação de histórias. Para os alunos de 5º ano,

escolhe dois exemplares por ano, lendo por capítulos, já que a escola não possui livros suficientes para toda a turma. Uma estratégia utilizada pela professora é a continuidade da leitura pela criança, permitindo que elas levem o livro para casa. Neste momento de pandemia e aula remotas, ela está utilizando curtas-metragens, livros e gibis em pdf, tentando incentivar a leitura literária.

Uma das dificuldades na mediação literária é a falta de material, segundo a professora. Quando retornar às aulas presenciais, pretende continuar com os grupos, uma ferramenta que está contribuindo na distribuição de livros, por exemplo. Outro agravante é a falta de tempo para que os professores consigam executar com excelência as atividades propostas, uma vez que acabam trabalhando em duas ou três escolas para conseguir um ganho salarial minimamente satisfatório. Ela idealiza um exercício da docência em que o professor trabalhe somente em uma escola, oferecendo, no contraturno, apoio pedagógico e tempo para refletir sobre as práticas, estudar e escrever artigos.

Buscamos compreender, com esses depoimentos, as percepções das professoras acerca de seu papel na formação de leitores bem como sua própria iniciação no universo da literatura. A partir das entrevistas, foi possível perceber que as professoras apresentam domínio de conteúdo quanto à literatura e à sala de aula, preocupando-se em desempenhar um papel significativo no processo de formação de leitores, mas também demonstrando que alguns problemas acabam dificultando a mediação.

O processo das entrevistas deu-se como se segue:

Iniciamos perguntando como se deu o processo de aprendizagem da leitura, em especial, da leitura literária e se havia algum fato marcante nesse desenvolvimento. Em alguns depoimentos, o despertar para a leitura literária ocorreu dentro do ambiente familiar, através de contações de histórias e de exemplos profícuos de leitores e, em outras, por necessidade/vontade própria. Embasados no estudo do primeiro capítulo, compreendemos que, quando as crianças são incentivadas desde pequenas, percebem a literatura como alimento para a alma e, nesse processo de aproximação, os pequenos vão descobrindo este fantástico mundo ficcional. De acordo com Parreiras (2009):

mãe, pai, avós, professores, recreadores, tios...são todos responsáveis pela promoção da leitura na infância. A criança vai se interessar pelos livros e pelas histórias se esse mundo da literatura lhe for apresentado pelos adultos. (PARREIRAS, 2009, p. 32).

Portanto, o convívio, desde cedo, com livros de histórias constitui uma ferramenta relevante a estimular o contato com a leitura, oportunizando o alcance de uma maturidade crítica na formação leitora e destreza na comunicação com os pares.

Na sequência, perguntamos o que é literatura e se essa arte poderia mudar a vida das pessoas. Todas as professoras participantes consideraram o ensino da literatura essencial na formação do ser humano, que a literatura amplia a visão da realidade, possibilita a autoanálise e aguça a sensibilidade em direção ao outro. Corroborando essas afirmações, Antonio Candido diz que se “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p.177). A literatura enseja o surgimento e a disseminação de valores estéticos.

Na indagação sobre o pedagógico, se destacou nos depoimentos a didatização da literatura. Segundo uma das professoras,

a literatura é instrumentalizada demais, utilizada como “pano de fundo” para alfabetização e para o ensino de Língua Portuguesa, e que essa didatização acaba apagando o lado artístico e estético da literatura, fazendo com que os alunos percam esse universo literário que suscita o diálogo, a discussão e o aprendizado. A literatura deveria ser trabalhada como arte que é, contribuindo para uma formação humana mais ampla.

Portanto, uma relação com a literatura que se obriga a ser apenas pedagógica dificulta a apreciação estética do aluno para com a obra, negando a oportunidade de descoberta e de autocriação. Conforme Todorov (2009), “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”. (TODOROV, 2009, p. 33).

Dessa forma, ler um livro não significa trabalhar estilos e características de época de forma fragmentada e descontextualizada. É preciso que o trabalho com a literatura possa empregar métodos que não estejam atrelados à avaliação formal, fichas de leitura ou conhecimentos engessados, que acabam por fazer com que a fruição estética se evapore num mero instrumento de avaliação.

O redimensionamento da importância da arte literária na formação humana exige não somente do professor uma mudança de postura e prática pedagógicas, mas também investimentos em políticas públicas de promoção da leitura literária, do livro, da literatura, das bibliotecas e de formação e valorização de mediadores de leitura para expandir e oportunizar o acesso das pessoas as diversas manifestações culturais.

A última questão suscitada nas entrevistas foi sobre as possíveis causas que dificultam a leitura literária na sala de aula, ao que a maioria respondeu sobre a falta de

recursos disponíveis na instituição: livros literários insuficientes para atender à quantidade de alunos por sala, precariedade das bibliotecas, falta de bibliotecários, baixa remuneração, que obriga o professor a trabalhar exaustivamente, dificultando sua formação continuada.

Os depoimentos evidenciam, enfim, a importância de o professor ser também um leitor, para que seja capaz de mediar o ensino da leitura literária de maneira motivadora e contribuir com a formação de leitores na Educação Básica. Os desafios do trabalho docente e da formação acadêmica ficaram notabilizados nos depoimentos. É preciso ampliar os investimentos em políticas públicas de formação continuada de professores bem como de formação de leitores na Educação Básica, favorecendo o debate especificamente em relação à literatura.

### **3.6 Oficinas do ensino de literatura**

As oficinas, também em formato virtual, aconteceram em quatro momentos. Enviamos para cada professor uma pasta contendo o material que iríamos discutir em cada encontro, juntamente com o cronograma. A proposta de estudo foi feita para quatorze docentes do turno matutino da Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiuais, além das professoras de apoio e estagiárias que compõem o quadro da instituição. Infelizmente, não houve dispensa dos profissionais para que seguissem as oficinas, comprometendo o quantitativo de participantes. Nessas circunstâncias, apenas duas professoras da instituição aceitaram o convite, além de três participantes da rede de Aparecida de Goiânia, mas lotadas em escolas e CMEIs diferentes da unidade pesquisada. Segundo o nosso entendimento, as dificuldades inerentes ao ensino remoto e o horário extra que as oficinas exigiriam impediram vários professores de participarem desse momento do debate.

A proposta de oficinas para professores previa a leitura de textos teóricos e literários a cada encontro, somando cinco reuniões. Valendo-se desse corpo teórico-crítico, foram selecionados os seguintes autores: Antonio Candido (2011), Teresa Colomer (2007), Umberto Eco (2003), Tzvetan Todorov (2009) e Regina Zilberman (1985). Vale ressaltar que foi difícil selecionar apenas esses pesquisadores da leitura literária e da educação diante a extensão de obras que tratam sobre a literatura.

Quanto ao corpus literário, optamos por Clarice Lispector, vez que sua obra tem boa recepção entre jovens e a sua abordagem pode ser útil para os professores. Seleccionamos, então, cinco contos da autora: *A Vida Íntima de Laura* (2012), *O Mistério do Coelho Pensante* (2013), *A mulher Que Matou os Peixes* (2017), *Quase de Verdade* (2014), *Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas* (2014). Escolhemos esse gênero literário, devido à sua extensão breve, que propicia a leitura no tempo de uma aula.

Com efeito, os estudos feitos pelo escritor argentino Júlio Cortázar demonstram que o gênero conto é essencial para um leitor, pois “é um gênero que entre nós tem uma importância e uma vitalidade que crescem dia a dia” (CORTÁZAR, 2006, p.150). Ele o compara a uma fotografia, que capta um acontecimento significativo e leva o leitor a grandiosas “viagens” e reflexões do cotidiano. A analogia entre o conto e a fotografia é estabelecida no sentido de que ambas as artes fazem um recorte da realidade que, apesar de reduzido, a representa. Nesse gênero textual, nenhum elemento é gratuito ou decorativo. Devido à sua brevidade, todos os paradigmas ficcionais devem ser reduzidos ao essencial.

Cortázar (2006) também explicita a importância do tema para um bom conto, afirmando que ele é significativo quando quebra seus próprios limites e vai além da pequena e, às vezes, “miserável história” que conta. Ele defende que não há temas ruins ou bons, mas um seu tratamento inadequado ou adequado, sendo que o certo pode constituir uma ponte entre o significado que o autor vislumbrou e a importância que o leitor dará a tal sentido.

O autor ainda cita mais dois elementos imprescindíveis para um bom conto – a intensidade e a tensão. A intensidade é, para o crítico, garantida pelo corte de todas as imagens e situações que podem favorecer a narrativa, ou seja, a trama deve ser trabalhada de modo que o narrador possa movimentar-se do início ao fim, assegurando a tensão que “se instala desde as primeiras frases para fascinar o leitor, fazê-lo perder o contato com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora.” (CORTÁZAR, 2006, p.231). Segundo o autor:

E o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe dêem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial. (CORTÁZAR, 2006, p. 157)

E é sob essa perspectiva de intensidade e tensão que os contos infantis de Clarice Lispector se apresentam como narrativas favoráveis à iniciação de leitores literários crianças ou adultos. Sua produção é repleta de intertextualidades, paródias, paráfrases, e utiliza um narrador adulto para dialogar com as crianças sem esconder sua condição de adulto e sem censura a temas importantes, como: morte, alienação, liberdade, respeito às diferenças, nascimento, sempre carregados de contradições, conflitos e indagações nas relações adulto/mãe e criança/filho. Sobre a obra de Lispector, Maria de Fátima Cruvinel (2015) aponta que:

A leitura de contos dessa autora para a leitura na escola é possível porque sua obra configura-se como um espaço privilegiado de manifestação da narrativa em processo, em que a enunciação é descentrada do plano do enunciador; sua escritura não só contempla a recepção, procedimento perceptível nas marcas discursivas ou nos vazios do texto, mas exige a participação do leitor na medida em que se caracteriza essencialmente pela incompletude e marcadamente pela interação verbal que se estabelece entre enunciador e enunciatário. (CRUVINEL, 2015, p. 116).

A autora escreveu seu primeiro livro de literatura infantil a “pedido-orde” de seu filho Paulo, que, à época, tinha apenas três anos de vida. Em entrevista à TV Cultura, em 1977, evidenciou seu gosto em escrever para crianças: “Quando me comunico com criança é fácil porque sou muito maternal. Quando me comunico com o adulto, na verdade, estou me comunicando com o mais secreto de mim mesma”. De acordo com Gotlib (1995, p. 287), “pode-se afirmar que foi como mãe que Clarice Lispector ingressou na literatura infantil”. Entretanto, antes de ser mãe, Clarice foi uma leitora assídua quando criança. Conforme o mesmo relato concedido à TV Cultura, antes dos sete anos já fabulava, inventava histórias, escrevia pequenas narrativas.

Assim, escrevendo inicialmente a pedido dos filhos, escreveu sua primeira obra infantil: *O mistério do coelho pensante* (1967). No ano seguinte, *A mulher que matou os peixes* (1968). Nessas obras, a autora consegue mergulhar no espaço do imaginário infantil como se tudo tivesse vida própria nesses mundos de faz-de-conta. O narrador, por meio de uma linguagem metafórica e intuitiva, assume um papel relevante nas obras, pois cria um espaço de comunicação e aproximação com o universo do leitor. Completando a coleção de literatura infantil escreveu: *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas* (1976). As histórias narradas são relatos reais do cotidiano, que trazem profundas experiências humanas nas entrelinhas, embora o último



conto difira dos demais por ser uma adaptação de doze lendas brasileiras. Nos contos clariceanos, não existe a personificação de crianças para alcançar uma aproximação com o universo do leitor. O narrador (a figura do adulto que conta a história) fica em uma posição de igualdade com a criança, sem a pretensão de um saber. Desse modo, ele assume a função de cúmplice da narrativa, imaginando, criando, refletindo, aprendendo e se divertindo.

Bem, Paulo – mas eu continuo a lhe perguntar o seguinte: como é que o coelho branco saía das grades? (LISPECTOR, 2013, p. 43).

Pois vou contar a vida íntima de Laura. Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites (LISPECTOR, 2012, p.5).

Não tenho coragem de contar agora mesmo o que aconteceu. Mas prometo que no fim deste livro contarei e vocês, que vão ler esta história triste, me perdoarão ou não (LISPECTOR, 2017, p.7).

Era uma vez... Era uma vez eu! Mas aposto que você não sabe quem sou eu. Prepare-se para uma surpresa que você nem adivinha (LISPECTOR, 2014, p. 5).

A linguagem intimista do narrador nos contos de Clarice Lispector faz com que a criança sinta como se estivesse perto da autora. Logo no início do livro *A vida íntima de Laura* (2012) - segundo exemplo acima -, o tom espontâneo estabelece um diálogo com o leitor, uma abertura para a criança expressar com liberdade suas ideias.

A obra *O mistério do coelho pensante* (2013) tem como principal interlocutor Paulo, o filho de Clarice. Percebe-se, à medida que se lê o conto, uma interpelação, ou seja, a voz que narra aborda o leitor infantil, dirigindo-se a ele com questões ou observações variadas sobre personagens, gostos e expectativas. A história versa sobre as aventuras do Coelho Joãozinho, que fugia todos os dias de sua casinha, porque nela não havia comida. Mas o grande mistério do livro é que não havia espaço para o coelho fugir e, partindo desse fato, a narrativa gira em torno dessa dúvida: como o coelho fugia?

Se você quiser adivinhar o mistério, Paulinho, experimente você mesmo franzir o nariz para ver se dá certo. É capaz de você descobrir a solução, porque menino e menina entendem mais de coelho do que pai e mãe. Quando você descobrir, você me conta. Eu é que não vou mais franzir meu nariz, porque já estou cansada, meu bem, de só comer cenoura. (LISPECTOR, 2013, p.46).

Assim, entende-se que, ao integrar o leitor à construção das possibilidades de interpretação da obra, Clarice Lispector o permite agir sobre a narrativa, formulando-a e reformulando-a. Lajolo e Zilberman (2006) ressaltam que, na obra infantil de Clarice,

além da marca inconfundível da autora, a fragmentação e a diluição da narrativa sempre adiada exigem uma intensa participação do leitor, de modo que o texto está sempre sendo construído, tanto pelo narrador quanto pelos leitores. Lispector trouxe para a literatura infantil brasileira todo o seu talento narrativo. Conforme dizem as autoras:

Talvez o escritor infantil que primeiro e com mais empenho tenha trazido para a narrativa infantil os dilemas do narrador moderno seja Clarice Lispector. Suas obras para crianças abandonam a onisciência, ponto de vista tradicional da história infantil. Esse abandono permite o afloramento no texto de todas as hesitações do narrador e, como recurso narrativo, pode atenuar a assimetria que preside a emissão adulta e a recepção infantil de um livro para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 154).

A narrativa de Clarice Lispector desperta em adultos e crianças momentos de epifania, resultantes de uma linguagem poética que permite um intenso ensejo de fruição. A construção do discurso valoriza o imaginário, despertando a autonomia de pensar por si próprio, com organização de novas percepções de mundo e experiências.

A coleção infantil de Clarice Lispector contribui, então, com dinamismo, nesse novo fazer literário, mediante as inúmeras possibilidades que se abrem ao leitor, proporcionando-lhe diversão, criação, reflexão e vida, pois a criança experimenta o tênue limite entre realidade e arte.

Assim, os contos dessa autora se colocam como relevantes nesta proposta de oficinas literárias desenvolvidas com os professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia.

No primeiro diálogo/oficina, realizado dia 07 de maio de 2021, foi proposta a leitura do conto *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector (2012), e, na segunda parte do encontro, um estudo do texto de Regina Zilberman (1985), “A leitura na escola”. Nesse dia, contamos com a presença de cinco professoras. Primeiramente, explicamos que as oficinas foram planejadas tendo como embasamento a disciplina “Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino da Literatura”, ofertada no programa de PPGE (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) da Universidade Federal de Goiás. Relatamos nossa experiência pessoal de como os estudos teóricos mudaram nossa prática e, conseqüentemente, o interesse dos alunos pelas obras literárias. Ao compartilharmos a leitura do conto de Clarice, discutimos algumas características, como:

o diálogo que a autora propõe o tempo inteiro com o leitor, os conflitos vividos pelas crianças e como os adultos também se identificam com as propostas da autora.

A professora Leidiane ressaltou o aspecto da “galinha diferente”, tema que poderia ser tratado em sala de aula com os alunos. É o que evidencia o trecho:

Acho que vou ter que contar uma verdade. A verdade é que Laura tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro. Você tem beleza por dentro? Aposto como tem. Como é que sei? É que estou adivinhando você. (LISPECTOR, 2012, p.10).

A professora Rita de Cássia, que, no momento, não estava com o texto em mãos, evidenciou a importância da leitura em voz alta, imaginando cada cena à medida que a narração ia acontecendo. Frisou a sobrecarga do trabalho remoto e também que as únicas leituras que fazia eram sobre a BNCC e DC-GO, e que a oficina estava trazendo-lhe um alento com a leitura literária.

A professora Andréia destacou as questões humanas levantadas no conto e que, mesmo sendo um conto antigo, torna-se atual, devido às contextualizações, como tomar banho, mentiras, o poderio do Senhor e, ao final, ao encorajamento das crianças a construir um novo texto – “Acabou-se aqui a história de Laura e de suas aventuras. Afinal de contas, Laura tem uma vidinha muito gostosa. Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte.” (LISPECTOR, 2012, p.45). Segundo a professora Andréia, o final do conto já estimula os alunos a construir um novo enredo, transportando-os ao mundo rural e às suas características. Ela exemplificou com um momento em que estava trabalhando o texto da “Galinha Carijó” e seus alunos conseguiram fazer inferências, pois, em suas casas, havia criação de galinhas. Fez também um paralelo da leitura literária com o texto teórico na perspectiva da formação de um leitor/escritor, pelo estudo do texto “A leitura na escola” de Regina Zilberman. Ao início do debate, havíamos feito a leitura do seguinte trecho:

Ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais consegue regredir; porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura. (ZILBERMAN, 1985, p. 17)

Esse trecho foi exemplificado pela professora Leidiane com o caso de uma criança de dois anos: quando ela propôs a leitura de uma história, de imediato o aluno disse que não queria ouvir, pois não queria desenhar, ou seja, já havia associado que, após ouvir a leitura, tinha que cumprir uma tarefa (desenho). Habitados a executarem uma atividade após a leitura literária, esse momento, que deveria ser de fruição, acaba distanciando o aluno da arte literária. A metodologia inadequada acaba levando o aluno a associar a leitura literária a outras atividades que não exploram a literariedade dos textos.

A professora Samanta referiu-se a outro conto de Clarice, “*O ovo e a galinha*”, e destacou a singularidade e a destreza da autora em suas narrativas. Ela é aluna do curso PPGEEB e, no momento, cursava a disciplina Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino da Literatura. Daí ter se interessado pela oportunidade em participar das oficinas com o intuito de discutir e delimitar a relação da literatura na escola. Na sua visão, como pedagoga, automaticamente, ao ler e escutar o conto, já imaginava inúmeras sequências didáticas para trabalhar em sala de aula. Esse movimento com a literatura, segundo a professora, é uma oportunidade de ressignificar a mediação, sair dos textos vazios, como “Ivo viu a uva” e oferecer uma experiência literária com mais qualidade. Em contraponto, criticou alguns colegas pela didatização da literatura e engessamento dos textos literários e, lembrando o caso citado pela professora Leidiane, retomou o texto da Zilberman, quando esta diz que, na escola, o texto está mais para ler do que formar leitores literários. Samanta também rememorou uma experiência ocorrida com ela no Ensino Fundamental, quando sua professora passou um trabalho com o livro *Macunaíma*, uma leitura, segundo ela, muito sofrida. Mesmo a leitura sendo difícil, ela leu até o fim. Pouco entendendo, lia nos pontos de ônibus e durante os trajetos escola-casa. O trabalho consistia em uma prova oral, uma única pergunta. No dia da prova, ela conseguiu lembrar-se do livro e respondeu à pergunta feita por sua professora, que não aceitou a resposta e disse que ela (Samanta) não tinha lido o livro. Terminando de contar essa experiência, a participante desabafou sobre a dificuldade que tem com a literatura desde esse episódio.

Esse mecanismo, aparentemente simples, de despertar a paixão ou a repulsa pela arte literária é comentado por Michèle Petit (2010): tudo começa por uma recepção e a mediação eficaz é de extrema importância na formação de leitores literários.

Outro aspecto suscitado do texto foi sobre a utilização do livro didático e como a leitura de fragmentos dos livros literários limita o entendimento e o envolvimento do leitor com a obra. Segundo Zilberman (1985), “o livro didático exclui a interpretação e,

com isto, exila o leitor.” (p.21). A professora Samanta destacou ainda o trecho que lhe chamou bastante a atenção:

se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis [...] ela revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa. (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

A participante Leidiane refletiu sobre alguns aspectos que prejudicam a formação continuada dos professores. O primeiro está relacionada ao dinheiro. Segundo ela, alguns profissionais da rede federal recebem bônus para comprar livros. Em contrapartida, professores das redes municipais e estaduais, não. Em seguida, lembrou da taxa que os livros vão receber, considerando que os pobres não têm condições de comprar livros. E terminou contando como é contagiante ler uma poesia para as crianças e vê-las batendo palmas, entusiasmadas com a leitura, se divertindo. E ao fazer a leitura de poesias para os adultos nem sempre temos a mesma recepção. Finalizou refletindo como a formação incompleta dos professores prejudica os alunos no processo de sua própria formação.

No dia 14 de maio, aconteceu a segunda oficina. Como leitura-deleite contamos com o conto de Clarice Lispector *O Mistério do Coelho Pensante* (2013) e, como base teórica, o texto “Sobre algumas funções da literatura”, de Umberto Eco (2003). Tivemos a participação de três professoras – as outras duas, por motivos particulares, não puderam se envolver nos debates. Iniciamos comentando como é positivo para os alunos dispor de materiais que apresentam uma boa qualidade de impressão, imagens legíveis e, se possível, terem contato com o próprio livro literário – requisitos que, até para os adultos, fazem total diferença. Antes de iniciarmos a leitura propriamente dita, a professora Celina nos contemplou com as histórias de seus próprios coelhos, fazendo referência ao conto do dia, *O mistério do coelho pensante*, e lembrando as palavras de Antonio Candido – ninguém passa o dia sem recorrer à fabulação –, ou seja, assim como as crianças, os adultos também necessitam dessa dose de ficção. Após a leitura do conto, discutimos a sua relação com o conto anterior (*A vida íntima de Laura*), apontando alguns pontos de semelhança, como a interação da autora com o leitor e o final em aberto, que possibilita interpretações diversas.

A professora Leidiane suscitou a questão de ambos os personagens – a galinha, e o coelho – serem caracterizados como “burrinhos”, da mesma maneira como muitos adultos tratam as crianças, isto é, como seres sem inteligência, que não pensam e que

precisam apenas de cuidados relacionados à higiene, desconsiderando as particularidades e os saberes de cada uma delas.

A professora Celina trouxe para o debate as questões com que ela se defronta na comunidade escolar. Ela trabalha com Educação Infantil (CMEI) e os pais acham que os alunos já deveriam, de imediato, decodificar o código escrito. Também levantou a questão do planejamento, que deve ser pensado e elaborado tendo como foco o aluno e suas necessidades. Segundo ela, não adianta trabalhar, por exemplo, coelho, se a atenção da criança está voltada para formiga. Rememorando as ideias de Paulo Freire, a aprendizagem sempre parte de situações que a criança sugere através de diálogos (rodas da conversa). Assim, o professor é capaz de conhecer e identificar os temas geradores propostos pelos alunos. A criança é o centro do planejamento, autora e coautora de sua aprendizagem. Daí decorre a necessidade de ouvi-la. Além de trabalhar com as crianças menores, a professora também compartilhou sua experiência com a educação de jovens e adultos. Relatou que, em passado recente, era uma prática muito usual passar setenta questões para os jovens estudarem para as provas e dessas setenta tirar trinta, o que impossibilitava um processo significativo de aprendizagem. Umberto Eco (2013), no texto “Funções da literatura”, aborda

que a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de, ao mesmo tempo, fidelidade e de respeito na hora da interpretação. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida (ECO, 2013, p.12).

Muitos professores, no entanto, desconsideram as contribuições dos alunos, inclusive nas abordagens literárias. A professora Celina relatou uma prática sua em sala de aula de jovens e adultos: para uma classe heterogênea, com diferentes níveis de alfabetização, em um dia da semana, ela lia para os alunos um capítulo de determinado livro. Essa metodologia despertava a curiosidade dos alunos, que ficavam ansiosos pela próxima semana. Segundo a professora, ela continuou com esse método até se ausentar da sala de aula. Com esse exemplo, discutiu-se a importância de o professor mediador ser apaixonado pela leitura literária, motivando e despertando o interesse dos alunos.

O depoimento da professora Leidiane sobre o excesso de atividades burocráticas durante o ensino remoto encerrou a semana dessa discussão leve e prazerosa.

Nosso terceiro encontro, realizado dia 21 de maio, contou com a participação de três professoras. Para o estudo, sugerimos a leitura do conto *A mulher que matou os peixes* (2017) e, como embasamento teórico, o texto “Ler na escola: os livros de leitura”,

de Teresa Colomer (2007). Por se tratar de um conto extenso, as professoras fizeram leitura antecipada. Comentamos algumas questões evidenciadas no conto, como: a paixão por animais, a mentira, a morte, o medo, a coragem.

A professora Samanta destacou o trecho em que a autora se assume como narradora do conto e dialoga com seus leitores [o diálogo entre narrador e leitor foi característica de todos os contos selecionados]: “Antes de começar, quero que vocês saibam que meu nome é Clarice. E vocês, como se chamam? Digam baixinho o nome de vocês e o meu coração vai ouvir.” (p.9). Outro aspecto que também chamou sua atenção foi a forma com que a autora abordou a temática da morte. Ela nos contou que, num dia em que o seu filho estava sem sono, pediu-lhe que lesse esse conto e ela ficou atenta, pois o adolescente de 11 anos não gostava de ver filmes que tivessem cenas de morte com cachorros, o que estava bem presente no conto. No entanto, ele conseguiu concluir a leitura integral da narrativa, de uma só vez. As obras clariceanas, com efeito, proporcionam ao leitor interpretar aspectos da realidade de maneira indireta e, segundo a professora, a narrativa ajudou o filho a pensar sobre sentimentos, como tristeza, partida e morte.

Já como abertura para a discussão do texto de Colomer (2017), propusemos a seguinte questão: o que significa ser um leitor literário em nossa sociedade? A professora Andréia relatou que, no momento em que lia o texto, foi se recordando de sua formação como leitora literária e fazendo um paralelo com a formação de suas filhas. Quanto à leitura na escola, ela informou que, no Ensino Fundamental, ela morava no interior e estudava em uma escola pública que não tinha biblioteca e que seu contato com os livros só se efetivou a partir do Ensino Médio, quando ela foi transferida para uma escola particular, na cidade grande. Somente nessa etapa de ensino ela conseguiu fazer uma leitura mais aprofundada, em que os professores abordavam as questões sociais e culturais da época, faziam uma análise da obra e preenchiam fichas literárias. Rememorou uma professora que tinha paixão pelos livros, o que a deixava muito curiosa. Já suas filhas, desde a Educação Infantil, mantêm esse contato com a literatura. De acordo com ela, as filhas apresentam uma criticidade mais aguçada e uma facilidade imensa na escrita. Conforme Colomer (2007):

a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais [...] os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. (COLOMER, 2007, p. 36).

Fazendo um paralelo com sua prática escolar, a professora Andréia ainda depôs que tenta despertar a curiosidade das crianças para a leitura literária. Durante o ensino remoto, está desenvolvendo o projeto “mala literária virtual”. Nesse projeto, ela envia um pdf pelo grupo de WhatsApp e combina com as crianças uma data para discutirem a leitura. Nesse intervalo, faz chamadas de vídeos com os alunos, tentando instigá-los a que leiam os textos.

A professora Rita de Cássia também abordou o quanto sua formação foi precária no campo da literatura. Filha de pais idosos, vivendo em zona rural, a preocupação maior de todos era a sobrevivência. E a pobreza intelectual (termo usado por ela), com certeza, afetava as próximas gerações.

A professora Samanta comentou, então, que, desde a infância, era uma leitora voraz de gibis. Todavia, não teve experiência literária na escola e sempre se questionou “porque comprar livro literário?” Na visão dela, era uma história que, depois de lida, perdia o interesse. Atualmente, é influenciada a comprar livros literários pela paixão que as *booktubers* transmitem e a curiosidade que essas *influencers* conseguem despertar. Destaca como os livros *As Intermittências da Morte* e *Ensaio sobre a Cegueira*, ambos de José Saramago, mudaram sua visão e sua postura diante dos assuntos tratados em cada obra. Conforme Colomer (2007), “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece indissolúvelmente à construção da sociabilidade” (p.31). Uma parte do texto teórico que ela destacou foi a iniciativa relatada nos Estados Unidos em se darem 2 dólares para cada livro lido, estratégia que acabou distanciando os alunos da leitura literária. Segundo Colomer (2007), a pressão social (evidenciada nesse programa que pagava dois dólares a cada aluno por livro lido) afastou ainda mais os alunos da prática da leitura. Na perspectiva da professora Samanta, talvez essa estratégia funcionasse aqui no Brasil.

Para finalizar o estudo, questionamos o subtítulo “ler ou saber literatura”. Segundo Colomer, “não se trata de saber; trata-se de ler literatura e de amá-la” (p. 37). A literatura, sem sombra de dúvida, pode atuar como educadora da sensibilidade, tornando-se um poderoso instrumento de resistência interior e de combate à exclusão social.

A quarta oficina estava programada para acontecer dia 28 de maio com o estudo dos seguintes textos: *A literatura reduzida ao absurdo*, Tzevan Todorov (2009), e *Quase de Verdade* (2014), de Clarice Lispector. Nesse dia, teríamos a participação de duas professoras.

O texto de Todorov expõe o seguinte embate:



ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2009, p. 27)

A pretensão de Todorov é elucidar que a literatura não se resume somente ao conhecimento de gêneros e instruções oficiais, mas diz respeito a um trabalho de construção do conhecimento em que a fruição estética é ponte entre o mundo interno e externo do leitor.

A literatura infantil de Clarice Lispector revela o compromisso com o fazer literário e com a desconstrução de visões moralistas. Em *Quase de Verdade* (2014), o enredo é narrado pelo cachorro Ulisses (o próprio cão da autora), que conta a história de uma figueira invejosa que traça um plano para obrigar as galinhas a colocarem ovos continuamente. Fica evidente na obra o simbolismo e a grandiosidade do texto imagético.

Lamentavelmente, por problemas tecnológicos, não conseguimos realizar os estudos: o travamento do nosso computador impossibilitou a execução da oficina. [Observe-se que a compreensão e a utilização de novas tecnologias digitais no cotidiano dos professores ainda são desafiantes]. Decidimos, então, discutir o texto *A literatura reduzida ao absurdo* (2009) na oficina seguinte, a partir do interesse demonstrado pelas professoras participantes desse dia.

A última oficina, realizada dia 02 de junho, véspera de feriado, contou com a presença de três professoras. Estudamos o ensaio crítico *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2011), e cada participante leu uma lenda do livro *Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas* (2014), livro que completa a coleção infanto-juvenil de Clarice Lispector. Antecipadamente, foi solicitado que cada uma lesse a história correspondente ao mês do seu aniversário.

A professora Celina nos contemplou com o relato da história “Eu tenho medo”, em que o narrador conta do medo que tinha do Saci-Pererê. Por coincidência, a leitora Celina também apresentava latentes alguns medos provenientes de histórias de assombração contadas na sua infância. Segundo ela, não consegue sair sozinha, à noite, no seu quintal. As outras participantes não conseguiram fazer a leitura antecipada e partimos, então, para a discussão do texto *O direito à literatura*, questionando, inicialmente, o que significava a palavra direito.

Segundo a professora Andréia, todos deveriam ter direito a viver com dignidade, com todos “os níveis de saúde equilibrados” e não somente “sobreviver”. Se esse direito está fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a maioria vive, então, à margem dos seus direitos.

A professora Samanta comentou o seguinte trecho: “Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 174). Realmente, pensarmos em direitos nos remete a necessidades básicas, como: alimento, abrigo etc. Em se retirando qualquer um desses direitos, a pessoa perde a condição humana. Já a literatura, sendo uma arte, desperta em nós a humanidade, que não pode ser negada a ninguém. De outro lado, quando pensamos em direitos como água, comida, moradia, a literatura não é vista como necessidade básica, o que suscita outro questionamento: por que esse direito (à literatura) é negligenciado? A arte literária tem o poder de influenciar, transformar e libertar as pessoas da condição opressora em que vivem. A partir do momento em que cada indivíduo passa a ter o direito de contato com as obras, sua visão se expande para as diversas questões impostas pela vida e pelo governo: “convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 1995, p. 178).

A professora Andréia comentou o dilema por que passou ao encerrar a aula (véspera de feriado). Ela gostaria de ter passado um livro literário (pdf) para as crianças lerem, mas, ao mesmo tempo, os pais pensariam que era algo obrigatório, uma tarefa imposta que necessitaria de devolução. Presencialmente, a literatura poderia ser abordada em um piquenique como algo divertido. Suscitamos, então, pensar como a escola (principalmente, de bairros periféricos), por vezes subestima a capacidade dos pais e dos alunos por achar que não irão compreender determinada mensagem. Em eventos escolares, a maioria das apresentações é musical e a leitura de histórias e declamações de poesias são marginalizadas, partindo da premissa de que os pais não prestam atenção. O que nos faz voltar a Candido (1995), quando diz que “literatura é uma necessidade universal imperiosa, e fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas, até o mais requintado erudito”. (p.182). Mais adiante, destaca que “mesmo os analfabetos podem participar bem da literatura erudita quando lhes é dada a oportunidade” (p. 192).

A professora Samanta destacou como foi esclarecedora a fala da palestrante Renata Junqueira no II Colóquio de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Literatura, quando ela fez distinção de livros literários, paradidáticos e didáticos, pois sempre há confusões na definição e na escolha de livros literários. Dialogamos sobre a importância da formação continuada para a melhoria da prática e também como as reclamações e lamentações acerca da profissão são desgastantes. A professora Samanta destacou um trecho do texto de Candido (1995): “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” (p. 188), e as queixas, na visão dela, são uma espécie de “mutilação espiritual”. A “vitimização da própria categoria”, desabonando a profissionalização docente. “Devemos sempre refletir sobre nossa prática, estudarmos e debatermos sobre nossa condição como seres humanos e como profissionais da educação”, enfatizou.

Devido ao horário excedido, fizemos breves considerações a respeito do texto *A literatura reduzida ao absurdo*, de Tzevan Todorov (2009), deixando claras a necessidade e a relevância do ensino de literatura no ambiente escolar.

Conforme cronograma estabelecido previamente, finalizamos nossos encontros com o desejo latente de que a literatura seja disseminada nos diversos contextos escolares (Ed. Básica e Superior) e que as práticas de imersão e contato com as obras literárias se realizem a partir do diálogo com a obra propriamente dita. Espera-se que os estudos e as reflexões dos textos nas oficinas tenham propiciado a construção desse conhecimento, ressignificando o interesse e a visão sobre a literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso da pesquisa, acreditamos que confirmamos nossa hipótese inicial de que uma das maiores dificuldades da mediação do ensino da literatura na Educação Básica é a falta de hábito de leitura literária por parte de alguns docentes. Essa carência de leitura dos profissionais tem por consequência, naturalmente, que também os alunos tenham uma formação leitora inconsistente. Infelizmente, a falta do hábito de leitura dificulta que o aluno desenvolva outras habilidades, como: a assimilação da norma linguística, o entendimento profundo dos textos, o desenvolvimento do senso crítico, a empatia pelo outro, o interesse pela matéria escrita, a verbalização das próprias necessidades, entre outras.

O esperado é que um aluno (da graduação ou da Educação Básica) impactado pela arte literária seja capaz de desvendar e reconstruir o texto em vários níveis, além do superficial, tecendo inferências e diálogos com outros textos e realidades, vez que a apreciação da literatura aproxima o leitor dos saberes mais profundos, fazendo-o vivenciar diferentes situações nas quais o pensamento pode desdobrar-se livremente. Com efeito, cremos que o ensino da literatura pode contribuir para a formação humana e cidadã e, para tanto, o professor deve ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos e que não devem ser confundidos com a abordagem de conteúdos sobre a literatura, mas almejar o objeto literário em sua integridade.

Como observado no decorrer da pesquisa, a formação literária do professor pode interferir no gosto literário do aluno, contribuindo ou não na consolidação de leitores de literatura na Educação Básica. Sabe-se também que a mediação não é a solução mágica para todos os problemas da leitura em nosso país, principalmente nas escolas, mas é o caminho mais oportuno. Por isso, faz-se necessário proporcionar a formação continuada de professores a partir do incremento e desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam e garantam uma experiência mais profícua e profunda com a arte literária.

Nas últimas décadas, não faltaram programas destinados a fomentar a leitura em nossas escolas. No entanto, dados apontados pelo Inep e Retratos do Brasil, mencionados no primeiro capítulo, revelam o baixo nível de leitura da população brasileira, o que demonstra que tais programas não têm sido suficientes para mudar esse quadro. Percebem-se, também, ainda que de forma desarticulada, ações pontuais quanto à formação de professores, como o programa federal PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), lançado em 2012, que orienta a implementação de oficinas

que fomentam a discussão acerca das experiências dos professores no cotidiano escolar. Almejam-se, com esses debates, momentos de reflexão, ação e socialização de práticas bem-sucedidas, com o objetivo de sanar as dificuldades relativas ao processo de aquisição da leitura e da escrita por parte do educando. No entanto, raramente os professores são estimulados a participarem do projeto, com dispensa de aulas ou ganho salarial. Principalmente, a logística para tais momentos dificultou a participação de muitos professores, dado que os cursos de formação primeiro aconteciam no sábado e, posteriormente, passaram a acontecer no contraturno, desconsiderando a fadiga dos professores após um dia de trabalho.

Esses e outros problemas estruturais na carreira docente também se evidenciaram no decorrer da pesquisa-ação. As oficinas do ensino de literatura que ofertamos, por exemplo, não obtiveram o êxito esperado no aspecto quantidade: de um total de quatorze profissionais da educação, só cinco puderam participar. De fato, os professores estavam em plena demanda de capacitação e aprimoramento para se adaptarem ao ensino remoto, ao mesmo tempo em que lidavam com a tragédia da pandemia em seus núcleos familiares. Mas a pandemia só acirrou as condições difíceis que os profissionais da educação enfrentam desde sempre. Conforme depoimentos e observações, a demanda de trabalho excede a carga horária contratada, a baixa remuneração obriga o exercício de duplas ou triplas jornadas de trabalho exaustivas, as condições de trabalho, comumente, são desfavoráveis nas instituições de ensino e há total falta de estímulo para a formação continuada. Esse contexto de precarização desvaloriza a carreira e, obrigatoriamente, impacta na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos criativos e estimulantes por parte dos professores, mesmo que sejam previstos no PPP da escola.

De fato, o Projeto Político Pedagógico é um importante elemento de planejamento e de engajamento educacional, devendo levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e os fatores específicos da sua comunidade no sentido de garantir uma intencionalidade política no trabalho pedagógico, construindo um espaço de reflexão para compreender a ideologia presente nos seus discursos e práticas. Desse modo, sendo um articulador das diversas ações da instituição, o projeto deve ser vivido em todos os momentos e por todos os envolvidos. Em vista disso, é de total relevância que as instituições proponham em seu PPP projetos que concebam a formação e a inserção dos professores no mundo da literatura, oferecendo momentos de vivência com as obras literárias e discussões teóricas acerca do ensino de literatura. A inclusão da literatura no ambiente escolar não pode ser algo ocasional, acidental, muito menos fazer parte de um

requisito para o ensino de outras disciplinas.

No entanto, é preciso dizer que, apesar do baixo estímulo governamental e das condições adversas que o docente vive em sala de aula, o professor da Educação Básica no Brasil ainda dribla as dificuldades e faz o melhor por seus alunos. Pelos relatos e reflexões colhidos, ficaram evidentes a esperança que nutrem pela melhoria da educação e como estão dispostos a aprimorar seu processo formativo. Assim, professores que tiveram pouco contato com livros literários na escola e na universidade podem vir a se constituir como leitores na vida adulta, ampliando, dessa forma, as possibilidades literárias para si e para seus alunos. Segundo Nóvoa (2017),

É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente. (NÓVOA, 2017, p.1125).

Nessa perspectiva, é essencial que a escola, juntamente com os professores, promova ações que viabilizem momentos de formação e discussão sobre suas práticas em sala de aula. O trabalho com a literatura precisa ser, antes de tudo, uma experiência vivida e sentida para que ela possa ser compartilhada. Concluindo, o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor de literatura para incitar, no seu aluno, o gosto pelo texto literário. Não por imposição dos currículos acadêmicos, mas para seu próprio enriquecimento pessoal bem como o de seus educandos. Por fim, sabe-se que muitos são os problemas envolvendo a educação em nosso país e não é diferente quando se trata da formação literária do professor. Também e certamente, essa não é a única barreira que precisa ser superada para a melhoria da educação. No entanto, intentamos, com a pesquisa “Memórias literárias: a relevância da formação literária do professor para o ensino da literatura na Educação Básica”, evidenciar a necessidade de refletir e apontar caminhos para a superação desse impasse.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGÊNCIA BRASIL. Pandemia de covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. Brasília e Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APARECIDA DE GOIÂNIA, Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiaris. Aparecida de Goiânia, 2020.

BATISTA, Ana Karen Costa; DALVI, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. In: **Literatura e educação: história, formação e experiência / organização Maria Amélia Dalvi...** [et al.]. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo. Editora 34. 2016.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 23 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PIBID**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia do Livro Didático**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016084.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

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

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afranio Catani (Org). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, v. 24, p. 803 - 809, 24 set. 1972.

\_\_\_\_\_. Literatura e Subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto; Do conto breve e seus arredores In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 2006

CRUVINEL, Maria de Fátima. **O conto de Clarice Lispector como provocação ao jovem leitor escolar**. 2015. Disponível em: [www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/12039](http://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/12039). Acesso em: 07 jul. 2021.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis-SP: Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1921.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



- GOTLIB, Nádya Battella. **Clarice**: uma vida que se conta. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (Orgs.). **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP - FHDSS, 2006.
- INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. 03 de dezembro de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 09 nov. 2021.
- JOUBE, Vicent. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2001.
- LEONTIEV, Alexis [et al]. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- \_\_\_\_\_. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- \_\_\_\_\_. A leitura literária na escola. IN: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Fundamentos).
- LISPECTOR, Clarice. **Quase de verdade**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.
- \_\_\_\_\_. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Doze lendas brasileiras**: Como nasceram as estrelas. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

MICHEL, Fernanda Vach. A origem do livro didático. **Revista Brasil Escola**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: BRASIL. **Literatura: Ensino Fundamental**. Coordenação de Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. **Rev. Bras. Linguíst. Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Tema em Destaque**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em tese**. v. 17, n.2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIGLIA, R. O que é um leitor? In: PIGLIA, R. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jhan. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FILHO, José Rodrigues Faria; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11. 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/82#tab-1>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

RATIER, Rodrigo. Uma carreira desprestigiada. In: **Revista Nova Escola**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7156/uma-carreira-desprestigiada>. Acesso em: 13 jul. 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. **Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701632>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SENADO NOTÍCIAS. Vetado projeto que dava acesso à internet a alunos e professores da rede pública. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projeto-que-dava-acesso-a-internet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SILVA, Célia Sebastiana; FARIA, Vivianne Fleury de. Em defesa do direito de ler. In: DALVI, Amélia et al. (Orgs.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. O leitor que forma leitores. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. **A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais**. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1045.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização a leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIBUNA SUL FLUMINENSE. “Cambada de Vagabundos”, diz vereador de Barra Mansa sobre professores. 2021. Disponível em: <https://tribunasf.com.br/cambada-de-vagabundos-diz-vereador-de-barra-mansa-sobre-professores/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

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

UNESCO. COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interrupcao-da>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

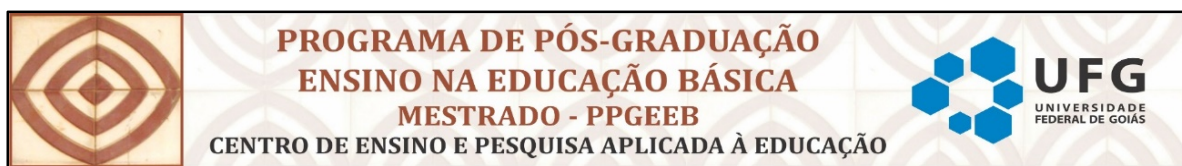
ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

**APÊNCIDES**

**Produto Educacional**



**RANYELLE ROSA CARRIJO**

***MEMÓRIAS LITERÁRIAS***

**GOIÂNIA  
2022**

RANYELLE ROSA CARRIJO

## MEMÓRAS LITERÁRIAS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Dr(a). Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carijo, Ranyelle Rosa  
Memórias Literárias [manuscrito] / Ranyelle Rosa Carijo. - 2022.  
XIII, 13 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria .  
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de  
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa  
de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia,  
2022.

Bibliografia.

1. Ensino de literatura. . 2. Formação docente. . 3. Mediação docente.  
. 4. Formação do leitor literário.. I. Faria , Vivianne Fleury de, orient. II.  
Título.

CDU 37

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos vinte e oito dias do mês de janeiro do ano 2022, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR PARA A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, e do Produto Educacional intitulado **Memórias Literárias**, pelo(a) discente **Ranyelle Rosa Carrijo**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (CEPAE/UFG) –presidente,**

**Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Prof. Dr. Rogério Max Canedo (FL/UFG) -membro externo,**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 28/01/2022, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Max Canedo Silva, Professor do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2649414** e o código CRC **9593E00E**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.069862/2021-61

SEI nº 2649414

---

Criado por wedersoncarlos, versão 3 por wedersoncarlos em 26/01/2022 12:13:01.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Vivianne Fleury de Faria, pela disponibilidade e dedicação para que esse material fosse produzido.

Aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica pela presteza de sempre, em especial, pela disponibilização de um auxílio financeiro para apoio a produtos educacionais, referente ao edital 003/2020.

A todas as professoras participantes da pesquisa, Aline Araújo Caixeta da Silva, Andréia de Souza Mendonça Costa, Celina Vieira de Vasconcelos Xavier, Eloisecler de Almeida Lima, Janaina Aquino Barros, Leidiane Oliveira Queiroz Neves, Rita de Cássia Alcântara Silva, Samanta Aguiar Rodrigues da Silva Sousa, Sara Catiany Alexandrino de Souza Nascimento e ao aluno Arthur Junqueira Fontes Aquino, que se dispuseram a participar das gravações.

Ao Morôni Claybe Flávio, pelo profissionalismo e paciência nessa longa jornada na produção desse curta-metragem.

À mestra Glayce Kelly Cardoso Pires, pela amabilidade e disponibilidade em esclarecer minhas frequentes dúvidas na produção deste produto educacional.

A minha amada mãe, por acreditar e apoiar incondicionalmente todas as etapas da dissertação.

**PRODUTO EDUCACIONAL**

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

**Desenvolvimento de produto** (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins.

**Especificação:** Documentário.

**DIVULGAÇÃO**

- Filme  
 Hipertexto  
 Impresso  
 Meio digital  
 Meio Magnético  
 Outros. Especificar: \_\_\_\_

**FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional em formato vídeo documentário tem por finalidade evidenciar como a formação literária do professor pode interferir no gosto literário do aluno, contribuindo ou não na consolidação de leitores de literatura na Educação Básica.

**PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Estudantes de graduação, pós-graduação, professores e pedagogos da Educação Básica.

**IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL****O Produto Educacional apresenta:**

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.  
 **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.  
 **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

<b>Área impactada pelo Produto Educacional:</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Ensino <input type="checkbox"/> Aprendizagem <input type="checkbox"/> Econômico <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Ambiental <input type="checkbox"/> Científico
<b>O impacto do Produto Educacional é:</b>
<input checked="" type="checkbox"/> <b>Real</b> - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.
<input type="checkbox"/> <b>Potencial</b> - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.
<b>O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc)?</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Em caso afirmativo, descreva essa situação</b>
<p>O produto educacional foi vivenciado com oito professoras da rede municipal de Aparecida de Goiânia. Ele é resultado dos depoimentos e das oficinas realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2021. As quatro oficinas de ensino da literatura foram realizadas em ambiente virtual, como prevenção a disseminação do Coronavírus, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos.</p>

### REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

<b>O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é</b>
<input type="checkbox"/> Local <input type="checkbox"/> Regional <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Internacional

## COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional possui:

**Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

**Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

**Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

**Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

## INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional possui:

**Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

**Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

**Baixo teor inovativo**- adaptação de conhecimento existente.

## FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim  Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB  
 Cooperação com outra instituição  
 Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

### REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim  Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença CreativeComons  
 Domínio de Internet  
 Patente  
 Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

### TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim  Não

### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim  Não

**Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:**

CARRIJO, Ranyelle Rosa; FARIA, Vivianne Fleury de. **Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica.** Sessão de comunicação oral do II Colóquio de Fundamentos Teórico-

Metodológicos do Ensino de Literatura, realizado online, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2021.

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

( ) Sim (X) Não

**REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644309>.

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

CARRIJO, Ranyelle Rosa. **Memórias Literárias**. 2022. 15 minutos. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

O produto educacional “Memórias literárias” trata-se de um documentário de curta-metragem desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2020 e 2021, cuja dissertação correspondente intitula-se “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para o ensino de literatura na Educação Básica”. O documentário apresenta, em forma de depoimentos, as experiências literárias de algumas professoras da Educação Básica de Aparecida de Goiânia/ GO, tanto quanto às suas formações como leitoras literárias, quanto às suas estratégias de mediação da leitura literária em sala de aula. Dessa forma, a partir dos relatos das participantes, bem como de oficinas do ensino de literatura que ministramos, observou-se como a formação literária do professor pode contribuir para a consolidação de leitores de literatura na Educação Básica. Os principais autores que embasaram nossa fundamentação teórica são: Antonio Candido (1972, 1989, 1995), Regina Zilberman (1985, 2001, 2012), Tzvetan Todorov (2009), Teresa Colomer (2003, 2007), Julio Cortázar (2006), Paulo Freire (1921, 1987), entre outros. Como corpus literário foram selecionados alguns contos infantis de Clarice Lispector, sendo eles: “A vida íntima de Laura” (2012), “O mistério do coelho pensante” (2013), “A mulher que matou os peixes” (2017), “Quase de verdade” (2014), “Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas” (2014). A coleta de dados ocorreu por meio de uma roda de leitura/conversa com três turmas de faixa etária entre oito e onze anos, com o intuito de diagnosticar possíveis entraves entre o leitor e a leitura literária. Estes diagnósticos subsidiaram as cinco oficinas de ensino da literatura para professores, baseadas em textos teóricos e literários, tendo por objetivo de, por um lado, proporcionar momentos de discussão sobre ensino de literatura e, por outro, de deleite com os contos da Clarice Lispector. Posteriormente, realizamos entrevistas com cinco professoras que subsidiaram o presente produto educacional. Tanto as entrevistas quanto as oficinas foram desenvolvidas em ambiente virtual, como medida de prevenção à disseminação da Covid-19 (doença infecciosa causada pelo novo coronavírus - SARS-CoV-2). Este material documental obteve apoio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG), por meio do edital 003/2020, de Apoio a produtos e Materiais Educacionais, e está disponibilizado na subseção de produtos educacionais do site do próprio programa de Mestrado em que esta pesquisa está vinculada, disponível em: <https://pos.cepae.ufg.br/p/30047-produtos-educacionais-e->. e, em âmbito nacional, compõe o repositório do Portal da EduCAPES, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644309>. O acesso livre e gratuito está garantido pela licença *creative commons* que permite a ampla reprodução dessa mídia, sem fins lucrativos.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Formação docente. Mediação docente. Formação do leitor literário.



## APRESENTAÇÃO

Uma das características do Mestrado Profissional e que o difere do Mestrado Acadêmico é, além das exigências de praxe, a produção de um material que possa ser utilizado em condições reais de sala de aula ou de outros espaços de ensino - o produto educacional: um desdobramento da pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores e comunidade interessada. Para Rôças e Bomfim (2018), o profissional que busca a modalidade de Mestrado Profissional está motivado a compreender a sua prática de maneira mais reflexiva, porque parte de sua experiência profissional para investigar uma hipótese/problema, amparado por referenciais teórico-metodológicos que o auxiliam na pesquisa.

Sendo um requisito compulsório, o produto educacional desta pesquisa foi elaborado com o intuito de compartilhar, de modo gratuito e de fácil acesso, as experiências de professoras do Ensino Básico acerca dos entraves que desfavorecem a formação do leitor literário em sua prática docente bem como suas experiências com a literatura. Produzido em suporte audiovisual, o documentário intitulado *Memórias Literárias* obteve apoio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio do Edital 003/2020 de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais.

Convém mencionar que a produção do documentário se pautou no estudo desenvolvido durante o curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB - UFG), referente à dissertação “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica”.

O documentário foi desenvolvido de forma remota, levando em consideração a Pandemia da Covid-19 (doença infecciosa causada pelo novo coronavírus - SARS-CoV-2), que proliferou no nosso país no início de 2020 e que tornou necessário um replanejamento na condução da pesquisa e na confecção do produto educacional. Os depoimentos e oficinas de capacitação com os professores foram realizados em ambiente virtual, conduzidos no aplicativo Zoom. Para a edição das gravações, contamos com a experiência em produção de mídia audiovisual do Morôni Claybe Flávio, graduando no curso Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás, Campus Goiânia. O

colaborador da produção fez jus ao valor correspondente aos serviços de terceiros de pessoa física, previsto no Edital 003/2020 de apoio a produtos educacionais.

Esperamos que, no decorrer da produção, possamos mostrar a relevância do trabalho docente na construção do leitor literário e que a prática da leitura literária seja o ponto de partida para a formação de professores e alunos. Acreditamos que é preciso que o professor seja um usuário assíduo da literatura, porque, somente após ter lido e sentido o que a obra pode oferecer, poderá planejar sua aula. Michèle Petit (2010) confabula com o compromisso que o professor da Educação Básica deve ter com a leitura literária, ou seja, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2010, p. 145). Mais ainda, deve-se dispor a sempre se atualizar, a conhecer diversos autores, inclusive os de maior interesse dos alunos. É preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura, para conduzir, propor e despertar o interesse dos alunos.

O acesso livre e gratuito está garantido pela licença *creative commons* que permite a ampla reprodução dessa mídia, sem fins lucrativos.

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica” que tem por objetivo entender como a formação literária do docente interfere na mediação de literatura e, conseqüentemente, no estímulo à leitura literária na Educação Básica. Meu nome é Ranyelle Rosa Carrijo, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [ranyellerosa@hotmail.com](mailto:ranyellerosa@hotmail.com) e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar pelo seguinte contato telefônico: (62) 9.8553-7614. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

### **1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

A pesquisa intitulada “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica” baseada em observação é a de que a falta de uma formação inicial e continuada que contemple a leitura de textos literários bem como de políticas públicas adequadas, são empecilhos para a atuação dos professores na mediação do ensino de literatura. Neste ponto, cabe questionar: como a formação docente continuada pode contribuir para a mediação do texto literário na Educação Básica. O eixo da discussão desta pesquisa consiste em investigar a formação literária do professor no Brasil e como ela pode ser determinante no ensino de literatura para, a partir deste diagnóstico, podermos contribuir para uma reflexão acerca do ensino de literatura, pois cremos que para ensinar de literatura na escola é essencial que o professor seja ele mesmo um leitor contumaz de literatura e atue como mediador, levando o aluno a construir os significados latentes no texto. Tem-se como objetivo central para esta pesquisa realizar oficinas de formação do ensino de literatura para os professores participantes, além de: a) proporcionar momentos de apreciação estética dos contos a autora Clarice Lispector; b) refletir sobre os autores que embasam teoricamente a pesquisa; c) contribuir com uma proposta de leitura literária dialogada com vistas à produção de um vídeo documental. Os principais benefícios da pesquisa consistem no seguinte: a) um “novo olhar” para a literatura, reconhecendo-a como direito indispensável na formação crítica humana; b) contribuição para o ensino de literatura por meio da produção de um vídeo-documental; c) contribuição da pesquisa para os estudantes de graduação e pós-graduação na área de licenciatura. Não há riscos previstos aos participantes da pesquisa.

As fontes de material de pesquisa a ser coletado consistem em rodas de conversa, depoimentos/entrevistas, imagens e sons. Além disso, será produzido um vídeo documental, que será o produto final da pesquisa, com base nas imagens e sons coletados. O material de fonte textual coletado será utilizado somente para os objetivos da pesquisa, podendo ser publicado, parcialmente ou em forma de trechos, em trabalhos acadêmicos, sem que seja informado o nome real do participante. Portanto, a privacidade e a confidencialidade da pesquisa são garantidas pela coordenação desse projeto de pesquisa. O material audiovisual coletado, como o uso de imagens e sons, comporá o vídeo documental e terá ampla divulgação na comunidade científica e afins, pois o mesmo poderá ser usado em condições reais de ensino. A concessão do uso da sua voz, imagem e opinião não é obrigatória, portanto, você deverá assinar dentro do parêntese sua proposição escolhida. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O Termo de Consentimento será obtido e assinado antes de qualquer atividade de pesquisa. Não está previsto quaisquer ônus financeiros com a produção e a posterior divulgação do vídeo documental. A coordenação do projeto garante o monitoramento pessoal da coleta de dados e a segurança dos indivíduos, incluindo a proteção à confidencialidade.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FMP/FASE/HAC, situado na Av. Barão do Rio Branco, 1003, Centro/Petrópolis, telefone (24) 2244-6497, e-mail: cep@fmpfase.edu.br. Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo.

Declaro que recebi uma cópia deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma de minha participação na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, concordo em participar desta pesquisa.

## **1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em autorizar a participação de meu (minha) filho (a) ....., no estudo intitulado “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação de meu(minha) filho(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) responsável Ranyelle Rosa Carrijo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo, que assegure a privacidade e o anonimato. Haverá a divulgação do seu nome, quando for de interesse, solicito que assine na opção desejada:

( ) Permito a divulgação da imagem/voz/opinião do (a) meu filho (a) no produto final da pesquisa;

( ) Não permito a publicação da imagem/voz/opinião do (a) meu filho (a) no produto final da pesquisa.

Goiânia,..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do (a) participante

---

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e/ou Som de Voz**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e/ou som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica”, sob responsabilidade de Ranyelle Rosa Carrijo vinculado(a) ao/à Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiais. Minha imagem e/ou som de voz serão utilizadas para análise por parte da equipe de pesquisa, podendo ser publicado, parcialmente ou em forma de trechos, no vídeo documental, produto educacional da pesquisa em questão. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e/ou sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e/ou som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma foi entregue a mim e outra ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

\_\_\_\_\_  
[NOME COMPLETO – PESQUISADOR RESPONSÁVEL]

\_\_\_\_\_  
[NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO]  
[CARGO/FUNÇÃO]  
[CARIMBO]

## **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica” que tem por objetivo entender como a formação literária do docente interfere na mediação de literatura e, conseqüentemente, no estímulo à leitura literária na Educação Básica. Meu nome é Ranyelle Rosa Carrijo, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [ranyellerosa@hotmail.com](mailto:ranyellerosa@hotmail.com) e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar pelo seguinte contato telefônico: (62) 9.8553-7614. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

### **1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

A pesquisa intitulada “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica” baseada em observação é a de que a falta de uma formação inicial e continuada que contemple a leitura de textos literários bem como de políticas públicas adequadas, são empecilhos para a atuação dos professores na mediação do ensino de literatura. Neste ponto, cabe questionar: como a formação docente continuada pode contribuir para a mediação do texto literário na Educação Básica. O eixo da discussão desta pesquisa consiste em investigar a formação literária do professor no Brasil e como ela pode ser determinante no ensino de literatura para, a partir deste diagnóstico, podermos contribuir para uma reflexão acerca do ensino de literatura, pois cremos que para ensinar de literatura na escola é essencial que o professor seja ele mesmo um leitor contumaz de literatura e atue como mediador, levando o aluno a construir os significados latentes no texto. Tem-se como objetivo central para esta pesquisa realizar oficinas de formação do ensino de literatura para os professores participantes, além de: a) proporcionar momentos de apreciação estética dos contos a autora Clarice Lispector; b) refletir sobre os autores que embasam teoricamente a pesquisa; c) contribuir com uma proposta de leitura literária dialogada com vistas à produção de um vídeo documental. Os principais benefícios da pesquisa consistem no seguinte: a) um “novo olhar” para a literatura, reconhecendo-a como direito indispensável na formação crítica humana; b) contribuição para o ensino de literatura por meio da produção de um vídeo-documental; c) contribuição da pesquisa para os estudantes de graduação e pós-graduação na área de licenciatura. Não há riscos previstos aos participantes da pesquisa.

As fontes de material de pesquisa a ser coletado consistem em rodas de conversa, depoimentos/entrevistas, imagens e sons. Além disso, será produzido um vídeo documental, que será o produto final da pesquisa, com base nas imagens e sons coletados. O material de fonte textual coletado será utilizado somente para os objetivos da pesquisa, podendo ser publicado, parcialmente ou em forma de trechos, em trabalhos acadêmicos, sem que seja informado o nome real do participante. Portanto, a privacidade e a confidencialidade da pesquisa são garantidas pela coordenação desse projeto de pesquisa. O material audiovisual coletado, como o uso de imagens e sons, comporá o vídeo documental e terá ampla divulgação na comunidade científica e afins, pois o mesmo poderá ser usado em condições reais de ensino. A concessão do uso da sua voz, imagem e opinião não é obrigatória, portanto, você deverá assinar dentro do parêntese sua proposição escolhida. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O Termo de Consentimento será obtido e assinado antes de qualquer atividade de pesquisa. Não está previsto quaisquer ônus financeiros com a produção e a posterior divulgação do vídeo documental. A coordenação do projeto garante o monitoramento pessoal da coleta de dados e a segurança dos indivíduos, incluindo a proteção à confidencialidade.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FMP/FASE/HAC, situado na Av. Barão do Rio Branco, 1003, Centro/Petrópolis, telefone (24) 2244-6497, e-mail: cep@fmpfase.edu.br. Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo.

Declaro que recebi uma cópia deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma de minha participação na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, concordo em participar desta pesquisa.

## 1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) responsável Ranyelle Rosa Carrijo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo, que assegure a privacidade e o anonimato. Haverá a divulgação do seu nome, quando for de interesse, solicito que assine na opção desejada:

(     ) Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;



(  ) Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

Aparecida de Goiânia, ..... de ..... de .....

(  ) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(  ) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## Sequência didática da roda de conversa com os alunos do Ensino Fundamental I



**Tema da aula:** contos de artimanha

**Objetivo Geral:** diagnosticar o envolvimento dos alunos com a leitura literária na escola.

**Objetivo Específico:** promover a fruição do conto popular *A sopa de pedra*, versão de Luís Câmara Cascudo.

**Ano:** 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I

**Duração:** 1 aula/ 50 minutos

### **Metodologia:**

**1º Etapa:** levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre seus hábitos de leitura e sobre suas preferências quanto aos livros literários. Inicia-se essa etapa perguntando se os alunos gostam de ouvir histórias, que tipo de narrativa são acostumados a ler/ouvir, se frequentam a biblioteca para ler, etc.

**2º Etapa:** roda de leitura para fruição do texto *A sopa de pedra*. Solicita-se aos alunos que façam um círculo para apreciação da leitura.

**3º Etapa:** socialização e interpretação oral do texto. Nesse momento, após a fruição do texto, discute-se oralmente: Como o personagem Pedro venceu a aposta? Qual foi o plano dele? Você acha que ele é esperto? Por que Pedro engana a velha? O que vocês imaginaram que seria a sopa de pedras? Durante essa etapa algumas questões pertinentes ao objetivo geral dessa pesquisa são suscitadas: que tipo de atividade vocês fazem após a leitura dos textos? Utilizam com que frequência o livro didático? Tem o hábito de levar livros literários para ler em casa?

## Perguntas Norteadoras para a Entrevista



Pesquisadora responsável: Ranyelle Rosa Carrijo

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vivianne Fleury de Faria

Este roteiro de perguntas tem por objetivo tentar elucidar o processo de formação literária das professoras participantes da pesquisa “Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação de literatura na Educação Básica”, norteando a hipótese de que a falta de uma formação inicial e continuada que contemple a leitura de textos literários são empecilhos para a atuação destes profissionais no ensino de literatura. Parte dos depoimentos irão constituir o vídeo-documentário.

Como se deu o processo de aprendizagem da leitura literária na sua vida?

Comente algum fato marcante nesse desenvolvimento de formação literária.

Para você o que representa literatura? Você acha que essa arte pode mudar a vida das pessoas?

Quais as possíveis causas que dificultam a leitura literária em sala de aula?

## Seqüência didática das oficinas do ensino de literatura



### Oficinas do ensino de literatura

**EMENTA:** reflexões sobre o ensino da literatura. O texto literário na perspectiva da formação do leitor. Aspectos teóricos e práticos para o ensino do texto literário na escola.

**OBJETIVOS:** compreender o conceito de literatura e o papel que ela desempenha na sociedade. Analisar e refletir a eficácia do texto literário na formação dos jovens leitores. Discutir as atribuições da escola, professores, bibliotecários e família, como os primeiros interlocutores na mediação da leitura literária. Ler e discutir as obras literárias.

**METODOLOGIA:** a metodologia consiste na leitura crítica e discussão dos textos indicados, relatos de experiências e leitura compartilhada dos contos infantis clariceanos. Antes do encontro, será enviado, aos professores participantes das oficinas, o material para leitura, conforme indicado no cronograma. As oficinas com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos foram divididas em duas etapas: a 1ª etapa – fruição do texto literário da autora Clarice Lispector – consiste em uma leitura compartilhada; na 2ª etapa – discussão e reflexão com o grupo –, as participantes/professoras são convidadas a refletir acerca do texto teórico, bem como elucidar sua prática em sala de aula e experiências pessoais com a literatura.

### CRONOGRAMA:

Oficinas /Datas – 19:00h.	Temas
07/05	Texto: A leitura na escola – Regina Zilberman A Vida Íntima de Laura (2012)
14/05	Texto: Sobre algumas funções da literatura – Umberto Eco O Mistério do Coelho Pensante (2013)
21/05	Texto: Ler na escola: os “livros de leitura” – Teresa Colomer A mulher Que Matou os Peixes (2017)

28/05	Texto: A Literatura reduzida ao absurdo – Tzevan Todorov Quase de Verdade (2014)
02/06 – quarta-feira	Texto: O Direito à literatura – Antonio Candido Doze Lendas Brasileiras: como nasceram as estrelas. (2014)

### **BIBLIOGRAFIA:**

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Quase de verdade**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.

\_\_\_\_\_. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2013.

\_\_\_\_\_. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

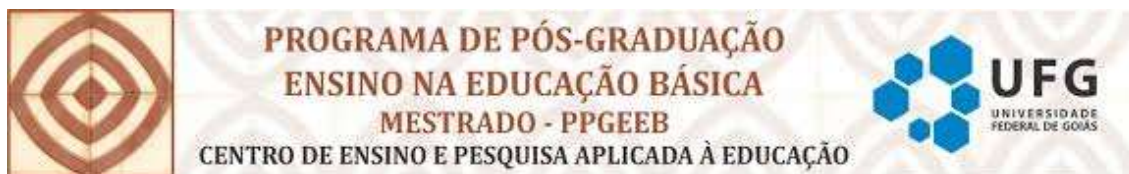
\_\_\_\_\_. **Doze lendas brasileiras: Como nasceram as estrelas**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.

\_\_\_\_\_. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

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

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

## Ficha Técnica – Produto Educacional



**Título:** Memórias Literárias.

**Gênero:** curta-metragem

**Duração:** 15 min.

**Autoria:** Ranyelle Rosa Carrijo e Vivianne Fleury de Faria

**Direção e produção:** Morôni Claybe Flávio

**Financiamento:** apoio financeiro referente ao edital 003/2020 de apoio a produtos educacionais destinados ao financiamento de pessoa física.

**Ano de produção:** 2020 - 2021

**Profissionais convidados:** professoras da rede municipal de Aparecida de Goiânia: Aline Araújo Caixeta da Silva, Andréia de Souza Mendonça Costa, Celina Vieira de Vasconcelos Xavier, Eloisecler de Almeida Lima, Janaina Aquino Barros, Leidiane Oliveira Queiroz Neves, Rita de Cássia Alcântara Silva, Samanta Aguiar Rodrigues da Silva Sousa, Sara Catiany Alexandrino de Souza Nascimento.

**Aluno-participante convidado:** Arthur Junqueira Fontes Aquino

**Sinopse:** a composição documental consta com os depoimentos e oficinas do ensino de literatura gravadas, em 2021, pelo aplicativo Zoom com algumas professoras da rede municipal de Aparecida de Goiânia que compartilham suas experiências pessoais na mediação da literatura bem como sua formação literária. Algumas imagens foram gravadas na própria escola pesquisada, Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiaris. O curta-metragem também evoca um conto infantil da autora Clarice Lispector – A vida íntima de Laura – texto que compôs uma das oficinas realizadas com os professores.

### Disponibilização:

Licença: Esta obra está licenciada com uma licença creative-commons. Mais informações a partir do link: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

O trabalho Memórias Literárias de Ranyelle Rosa Carrijo e Vivianne Fleury de Faria está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-

CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

