



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**JEMIMA MARINHO ABREU**

**SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA LITERÁRIA:  
MEDIÇÃO DOCENTE, LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO  
DE SÃO JOÃO DO PARAÍSO - MA**

Tocantinópolis/TO  
2022

**JEMIMA MARINHO ABREU**

**SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA LITERÁRIA:  
MEDIÇÃO DOCENTE, LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO  
DE SÃO JOÃO DO PARAÍSO - MA**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Janaína Ribeiro de Rezende

Tocantinópolis/TO  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

A162s Abreu, Jemima Marinho.

Sensibilização para a leitura literária: mediação docente, limites e possibilidades no contexto de São João do Paraíso - MA. / Jemima Marinho Abreu. – Tocantinópolis, TO, 2022.

82 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2022.

Orientadora : Janaina Ribeiro de Rezende

1. Formação de leitores. 2. Leitores literários. 3. Mediação docente. 4. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

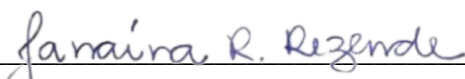
JEMIMA MARINHO ABREU

**SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA LITERÁRIA:  
MEDIÇÃO DOCENTE, LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO  
DE SÃO JOÃO DO PARAÍSO - MA**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT –  
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Tocantinópolis, Curso de Pedagogia  
para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua  
forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 14/02/2022

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaína Ribeiro de Rezende, UFT

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Padua Cânciao, UFT

Aos atuais e futuros leitores, escritores e disseminadores da literatura.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha linda mãe, Zilda Marinho Abreu, por ter sido minha primeira professora. Por ter me criado, juntamente com meu pai, em um lar repleto de carinho e cuidado. Por ser a síntese de todas as coisas boas.

Ao meu querido pai, Wanderlei Barbosa Abreu, por ter me levado à escola todos os dias, da fazenda até a zona urbana, debaixo de sol e de chuva. À ambos por compreenderem que este era o melhor caminho a ser seguido e por terem sido meu alicerce do início ao fim deste ciclo.

Aos meus irmãos mais velhos, Josué Marinho Abreu, Vania Marinho Abreu e Wanderson Marinho Abreu, por serem meu exemplo de caráter. À minha sobrinha, Sophia Abreu Furtado, por ser a alegria das nossas vidas.

Ao meu companheiro, José Antônio da Rocha Santos, pois desde a sua chegada, tudo tem sido infinitamente melhor. A história que estamos vivendo é e sempre será o meu livro de romance preferido.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaína Ribeiro de Rezende, por acreditar nesta pesquisa e se entusiasmar junto comigo. Por ter topado o desafio e cumprido a missão brilhantemente.

Ao prof. Dr. Raimundo Nonato de Padua Câncio pelo aceite em compor a banca examinadora e pelas muitas contribuições enquanto docente de uma das disciplinas que cursei.

Aos professores Dr. Felipe Joaquim e Me. Rafael Caetano por terem me apresentado alguns autores e recomendarem leituras que inicialmente ampararam o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus professores e professoras da educação básica e ao corpo docente do colegiado de Pedagogia, que me inspiram a seguir a carreira docente. Sempre achei que esta profissão tem um charme único e muito disso atribuo a vocês. Aos mestres e mestras, com carinho!

Aos colaboradores da UFT, técnicos administrativos e terceirizados por serem parte fundamental do todo.

Ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que ampliou as janelas de acesso ao ensino superior e vem oportunizando que pessoas como eu, adentrem em universidades públicas e federais.

Aos meus colegas de graduação, em especial, meu quarteto, composto por Gerlane Gomes da Mota, Jailma Ribeiro Marinho e Rebeca Maria da Silva Cardoso, que ultrapassaram as barreiras da universidade e se tornaram minhas amigas. Privilégio é tê-las nessa jornada.

À minha tia, Marynalva Abreu e meu tio, Wires Marinho, por terem me recebido em Tocantinópolis – TO, pelo apoio na minha matrícula e primeiros anos na universidade.

Ao professor Benedito Cardoso, pela disponibilidade em colaborar e às educadoras participantes da presente pesquisa.

Agradeço, sobretudo, a Deus, por permitir tudo o que estou vivendo. Por ouvir minhas orações diariamente, incluindo minhas queixas. Por trazer conforto ao meu coração e me dar fôlego de vida. Por sua bondade inigualável.

Gratidão imensa a todos e todas que de alguma cooperaram nesta empreitada!

## Direitos imprescritíveis do leitor

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

Daniel Pennac (1998)



## RESUMO

A presente pesquisa consistiu em refletir sobre a formação de leitores literários no contexto de São João do Paraíso – MA. Para isso, procuramos analisar a compreensão docente no que concerne aos desafios e possibilidades no provocar/promover as experiências literárias e delimitamos como campo de análise os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do referido município. Acoplado a este objetivo, também discorremos sobre os benefícios da literatura na formação humana justificando-a como direito fundamental, estabelecemos horizontes entre a formação literária das professoras participantes da pesquisa com as práticas docentes, identificando neste processo, estratégias de aproximação com o livro literário e mediação docente no ambiente escolar. Fundamentamo-nos no pensamento de Abramovich (1997), Candido (2011), Colomer (2007), Martins (1994), Silva (2008 e 2009), Cosson (2009) e tantos outros. Partimos da abordagem qualitativa-quantitativa e temos como princípios teórico-metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de levantamento. Para obtenção dos dados, diversos fatores nos levaram a optar por aplicar um questionário virtualmente via *Google* Formulários, cujas perguntas versaram sobre dados gerais das professoras: perfil profissional e formação literária; a literatura no território escolar. Através desse instrumento de pesquisa, foi possível obter o retorno de 14 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas urbanas do município de São João do Paraíso – MA. As respostas das participantes proporcionaram um debate rico sobre a formação de leitores literários, e evidenciou um cenário animador no que diz respeito às estratégias utilizadas pelas mediadoras de leitura, como também denunciou os principais entraves para o desenvolvimento das práticas docentes. Por fim, a pesquisa nos permite esboçar que o fomento à leitura, a formação de leitores literários e a formação de mediadores de leitura são um caminho longo a ser percorrido e deve ser uma pauta constante. Nesse sentido, destacamos que dentro desta pesquisa surgiram outras inquietações que podem ser exploradas em novas pesquisas.

**Palavras-chaves:** Formação de leitores. Leitores literários. Mediação docente. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The present research consisted of reflecting on the formation of literary readers in the context of São João do Paraíso - MA. To this end, we sought to analyze the teachers' understanding of the challenges and possibilities in provoking/promoting the experiences of literature and delimited as a field of analysis the initial years of Elementary School in the schools of the aforementioned municipality. Coupled with this objective, we also discuss the benefits of literature in human development, justifying it as a fundamental right, we establish horizons between the literary training of the teachers who were part of the research and the teaching methods, by identifying in this process, strategies for approaching the literary book and teacher mediation in the school environment. We are based on the thinking of Abramovich (1997), Candido (2011), Colomer (2007), Martins (1994), Silva (2008 and 2009), Cosson (2009) and many others. We start from the qualitative-quantitative approach and have as theoretical-methodological principles the bibliographic research and researches through surveys. In order to obtain the data, several factors led us to choose to apply a poll virtually, via Google Forms, whose questions were about the teachers' general information: professional profile and literary training; literature in the school territory. Through this research instrument, it was possible to obtain the feedback of 14 teachers from the early years of elementary school in urban schools in the municipality of São João do Paraíso - MA. The participants' responses provided a rich debate on the formation of literary readers, and showed an encouraging scenario with regard to the strategies used by reading mediators, as well as denouncing the main obstacles to the development of teaching methods. Finally, the research allows us to conclude and forecast that the promotion of reading, the formation of literary readers and the formation of reading mediators are a long way to go and must be a constant working subject. In this sense, we emphasize that within this content there were other concerns that can be explored in further research.

**Keywords:** Training of readers. Literary readers. Teaching mediation. Early Years of Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Titulação e experiência profissional das professoras pesquisadas .....	44
Quadro 2 - Relação de gêneros literários indicados como preferidos pelas participantes e a quantidade de vezes em que foram citados .....	511
Quadro 3 - Respostas das participantes ao serem questionadas sobre suas concepções em relação à literatura .....	577
Gráfico 1 - Recursos disponibilizados pelas instituições para o trabalho com a literatura. ...	633

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Maranhão
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 APONTAMENTOS INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Objetivos.....</b>	<b>16</b>
1.1.1 Objetivo Geral .....	17
1.1.2 Objetivos Específicos .....	17
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Caracterização do estudo .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Campo de estudo e participantes da pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Instrumento de coletas de dados .....</b>	<b>21</b>
<b>2.4 Tratamento dos dados .....</b>	<b>233</b>
<b>3 OS DA LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS TEÓRICOS .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Caminhos percorridos pela leitura .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Concepções a respeito da leitura .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Traçando perspectivas acerca da literatura.....</b>	<b>311</b>
<b>3.4 A literatura no território escolar: provocações necessárias .....</b>	<b>366</b>
<b>4 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM SÃO JOÃO DO PARAÍSO - MA ...</b>	<b>422</b>
<b>4.1 Perfil profissional do público participante .....</b>	<b>422</b>
<b>4.2 A formação (literária) docente e os impactos na rede de leitura.....</b>	<b>466</b>
<b>4.3 A mediação docente e o trabalho com a literatura .....</b>	<b>566</b>
4.3.1 Entraves na formação de leitores literários.....	633
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A – PERGUNTAS QUE COMPUSERAM O QUESTIONÁRIO APLICADO AO PÚBLICO ALVO .....</b>	<b>799</b>

## 1 APONTAMENTOS INICIAIS

*“- Às pessoas que olham para as estrelas e desejam, Rhys.  
- Às estrelas que ouvem e aos sonhos que são atendidos.”*

Sarah Janet Maas (2016)

Quando se resolve escrever sobre algo que se gosta e já faz parte do seu eu, é necessário correr alguns riscos. Um deles se manifesta ao ter ideias preestabelecidas com base em suas experiências e que se tornam difíceis de serem desconsideradas ao longo do processo. Por isso, manter a impessoalidade é um desafio. Feito este adendo, acredito que já posso fomentar algumas reflexões.

Os livros literários se ramificam em vários gêneros, ou seja, há para todos os públicos e gostos. Mas a questão é: quem despertará o desejo de lê-los? Sabemos que, na escola, a literatura é um *lócus* de conhecimento e, deste modo, a intencionalidade costuma se voltar predominantemente para o exercício didático. Na verdade, o texto literário é um manancial de saberes que atravessa os territórios dos conhecimentos disciplinares. Entretanto, a literatura não se reduz a isso. Há um universo amplo ligado a ela que pode e deve ser explorado.

Neste sentido, o desafio é lançado à escola, visto que além de ser uma instituição de promoção de conhecimento, é um espaço privilegiado de acesso à leitura, considerando que faça parte dos programas brasileiros de distribuição de livros. Mais especificamente, a missão recai aos professores e professoras. Logo, pensar a formação de leitores na escola implica ponderar sobre as concepções de leitura que fundamentam a prática docente em sala de aula, enquanto tais profissionais se assumem como formadoras de leitores literários.

Assim sendo, esta monografia busca estabelecer uma articulação entre a formação docente e a formação de leitores literários. Para tanto, analisamos a compreensão de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com interesse em identificar as formas de abordagem mais recorrentes do texto literário e principais dificuldades na formação de leitores literários nesse nível de ensino, no contexto e realidade do município de São João do Paraíso – MA. Vale destacar que o público participante da pesquisa foi 100% de mulheres, dado este que nos dá razões suficientes para, neste trabalho específico, utilizar artigos e termos femininos ao se referir às professoras participantes.

Partindo desse princípio, qual caminho percorrido por estas professoras no que diz respeito à formação literária? É possível conceber a ideia de professora sem a remeter à figura de leitora? O quanto sua formação pode afetar na formação de novos leitores? Que tipo de leitor a escola, em suas práticas, constrói? Como pensar em práticas educativas para haver a fruição literária?

Desta forma, a referida pesquisa é fruto da inquietação de uma graduanda em Pedagogia – como também ávida leitora – que acredita ser necessário refletir sobre a intervenção de professoras na promoção do gosto pela leitura literária. Ou seja, esse não é um tema aleatório, eu tenho uma história para contar e contar história é trazer o elemento da vida.

Recapitulando a minha experiência, gostaria de compartilhar que meus pais sempre me incentivaram a estudar e foram meu alicerce durante todo meu percurso formativo. No entanto, o livro literário estava distante da nossa realidade, então não posso julgá-los ou ter esperado mais deles, neste quesito.

Nasci em Sítio Novo - MA e com dois anos e meio fui juntamente com meus pais, dois irmãos e uma irmã, morar em uma fazenda em São João do Paraíso - MA, onde meus pais residem até hoje. Não cursei Educação Infantil, mas minha mãe me ensinou a ler e escrever, apesar de ela ter frequentado somente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Completei cinco anos em julho de 2005 e em agosto, início do segundo semestre do ano letivo, pus os pés no chão da escola pela primeira vez. Minha mãe quis me matricular na até então 1ª série (atual 2º ano), mas a direção não recomendou, para que eu não ficasse atrasada em relação aos demais estudantes. Até que, resolveram fazer uma semana de teste na “alfabetização” (atual 1º ano).

Quando minha mãe retornou na sexta-feira, a professora falou que eu já estava em nível de 2ª série (atual 3º ano), mas como seria um salto muito grande e algumas aprendizagens poderiam ser perdidas, matricularam-me na 1ª série (atual 2º ano). E assim foi feito, sendo que eu cursei apenas um semestre do ano letivo. Cursei todo o Ensino Fundamental nesta mesma escola, que é pública e se localiza na zona urbana de São João do Paraíso. Quanto ao contato e estímulo à literatura, eu não tenho recordação alguma neste espaço.

O município possuía um prédio com estantes de livros didáticos, literatura e enciclopédias, como também sala com alguns computadores com acesso à *internet*, para uso público. Até onde eu sei, esta foi a única biblioteca pública que já tivemos. Quando passavam trabalhos de pesquisa nos anos finais do ensino fundamental, lembro-me de ter feito uso algumas vezes desse espaço. Tínhamos que pesquisar e escrever no caderno tudo o que

precisasse, mas pelo curto tempo, não dava para fazer muita coisa. Não me recordo muito bem quando o prédio fechou. No entanto, surpreendi-me quando voltei à cidade, após ter saído para cursar o ensino superior e me deparei com ele em ruínas. Mais recentemente, o espaço foi limpo e envolvido na reforma da escola que ficava ao lado.

No ensino médio, o qual também cursei em escola pública no mesmo município, recordo-me das aulas de literatura centralizadas nas páginas do livro didático de Língua Portuguesa, que era dividido em três seções: gramática, literatura e redação. Estudávamos sobre os períodos literários, fazíamos a leitura de trechos dos grandes clássicos brasileiros, que vinham prontas no livro didático e depois respondíamos questões de interpretação textual. Era basicamente isso. A escola até possuía acervo bibliográfico em uma sala, mas não era um local visitado pelos discentes e nada daquilo me parecia muito atrativo.

A faísca que acendeu o meu contato com a literatura, como gosto de denominar, ocorreu no meu aniversário de 15 anos, em que fui presenteada com um livro, pela minha professora de inglês. Eu achei isso o máximo na época, embora ainda não soubesse a grandeza daquele gesto e o que viria a me proporcionar. O livro era uma seleção de quatro histórias, compondo mais de 500 páginas. Eu demorei meses para pegá-lo e ler, mas eu li. E gostei.

Depois disso, não é como se eu tivesse despertado e começado a ler livro atrás de livro. O processo de passar a me considerar leitora foi bastante lento. Nesse meio tempo, minha tia, que coincidentemente ou não, também é professora, disse-me para escolher livros dentre os que ela tinha para doar. Foi aí que comecei a ler crônicas e poesias.

Somente em 2017, quando fui aprovada para o curso de licenciatura em Pedagogia, que por sinal é o curso que desde meus cinco anos já havia escolhido, foi que houve imersão de fato no mundo dos livros. Fui morar com essa tia em Tocantinópolis – TO, que é presidente do Clube de Leitura *Blackout* Virtual – um clube que atende crianças e adolescentes tocantinopolinos. Naquele ano, o acervo literário era em torno de 400 livros e eu mesma ajudei na catalogação, pois me tornei voluntária neste projeto.

Comecei a ler histórias e mais histórias. Entretanto, à medida que as leituras obrigatórias da universidade se tornaram mais densas, o ritmo de leitura literária foi diminuindo. Como eu poderia ler livros enquanto tinha tanta coisa para ler da universidade, tanta coisa para revisar da educação básica, ou pior, que eu deveria ter estudado na educação básica, mas por algum motivo isso não ocorreu? Eu lia tudo o que os docentes passavam, mas escapava à compreensão do que aqueles escritos queriam dizer.

Seguindo essa linha de raciocínio, o surgimento deste tema está vinculado ao fato de que na minha formação básica tive pouco contato com livros literários ou outras formas de



leituras não-didáticas. Tanto o acesso, como o estímulo à leitura destes, ocorreram a passos lentos, no sentido de que bom mesmo era se tivesse sido desde minha infância. Considero que isto desencadeou uma lacuna na minha formação, pois se refletiu quando adentrei no ensino superior e me deparei com leituras com certo grau de complexidade, encontrando, muitas das vezes, dificuldade em interpretá-las.

Neste contexto, foi na universidade que ocorreu a tomada de consciência do quanto recomendável é a propagação da leitura desde a tenra idade, tendo em vista que é uma dimensão indispensável para o desenvolvimento de potencialidades no indivíduo. Com base na minha trajetória, percebo que a literatura é essencial em nossas vidas, além de ser um direito fundamental. Hoje, eu sou fascinada pela leitura e por alguns gêneros literários em especial. Não obstante, essas professoras que tiveram a iniciativa de me presentear com livros, instigando-me a ler, marcaram a minha trajetória, e eu quero ser uma professora que continuará o ciclo.

Mediante isto, este trabalho respalda-se em Silva (2013, p. 8), quando a mesma entende que “atualmente o maior problema docente é a dificuldade que o alunado tem com a leitura, pois, na grande maioria das vezes, não possuem o hábito de ler e, por isso, vê a interpretação e produção como algo muito complexo”. Principalmente no campo semântico, cada vez é mais evidente a dificuldade de interpretar ou construir textos simbólicos, em que é necessário ler e pensar nas entrelinhas. Assim sendo, Ítalo Calvino (1990, p. 74) sugere que “a literatura (e talvez somente a literatura) pode criar anticorpos que coíbem a expansão desse flagelo linguístico”. Além dos benefícios aqui abordados, procuramos compreender a literatura seguindo a vertente da leitura literária por prazer.

Nesta perspectiva, buscamos salientar a importância da mediação docente no estímulo à formação de estudantes leitores, entendendo que os(as) docentes devem estar em constante formação e acompanhar as transformações da sociedade, de modo a formar sujeitos pensantes, mais críticos, autônomos e capazes de exercer sua cidadania. Estes pressupostos suscitaram inúmeras inquietações, reflexões e conduziram-nos à elaboração da questão norteadora: Como é desenvolvida a formação de leitores literários pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de São João do Paraíso - MA?

Por conseguinte, o trajeto que percorremos procurou cumprir os objetivos a seguir.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios docentes e as possibilidades no desenvolvimento de experiências literárias com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas de São João do Paraíso - MA.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Discorrer sobre os benefícios da literatura na formação humana, justificando-a como direito fundamental, à luz das teorias acadêmicas;
- Refletir sobre a formação literária das professoras participantes da pesquisa;
- Identificar o lugar que a literatura ocupa nas escolas de séries iniciais, tendo como parâmetro o ponto de vista dos respectivos corpos docentes participantes da pesquisa.
- Discutir sobre as estratégias de aproximação com o livro literário no ambiente escolar, utilizadas pelas professoras participantes e buscar sugestões alicerçadas em estudos consolidados.

O trabalho está organizado em cinco capítulos correlacionados. Após a introdução, partimos para o Capítulo 2, que apresenta os procedimentos metodológicos, onde são apontados a caracterização do estudo, o campo de pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o tratamento dos dados.

O Capítulo 3 expõe a fundamentação teórica que pautou a abordagem sobre a leitura literária e, para isso, dividimos em quatro tópicos. Inicialmente é apresentado brevemente como a leitura se consolidou historicamente, tendo como suporte principalmente as proposições de Fisher (2006). Em seguida, são discutidas algumas concepções que autores, como Martins (1994), possuem acerca da leitura. Também neste capítulo traçamos perspectivas sobre a literatura, com embasamento, sobretudo, em Candido (2011). Para fechar o capítulo, fizemos algumas provocações acerca da literatura no território escolar, em que Abramovich (1997) foi um pilar nas reflexões.

O Capítulo 4 narra os resultados encontrados na realização da pesquisa e o que podemos pensar a respeito deles. Analisamos separadamente o perfil profissional do público

participante, a formação (literária) docente e os impactos na rede de leitura, e a mediação docente no trabalho com a literatura, incluindo as principais dificuldades apresentadas na formação de leitores literários. Para complementar as discussões, também utilizamos aportes teóricos.

No Capítulo 5 são tecidos alguns desfechos, relacionando os objetivos identificados inicialmente com os resultados alcançados. Logo, as respostas das participantes proporcionaram um debate rico sobre a formação de leitores literários, e evidenciou um cenário animador no que diz respeito às estratégias utilizadas pelas mediadoras de leitura, como também denunciou os principais entraves para o desenvolvimento das práticas docentes. No último capítulo, são ainda propostas possibilidades de continuação da pesquisa desenvolvida a partir das experiências adquiridas com a execução do trabalho.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“O mundo não tem ordem visível e eu só tenho a ordem da respiração. Deixo-me acontecer.”*

Clarice Lispector (1998)

### 2.1 Caracterização do estudo

O estudo se constituiu a partir de uma pesquisa tanto descritiva, como exploratória. Para Gil (2002), a pesquisa exploratória consiste em proporcionar uma maior familiaridade com nossa problemática, tendo em vista a tornar explícito ou a construir hipóteses. O tipo de pesquisa mencionado é desenvolvido para oportunizar uma visão geral e de forma mais detalhada sobre determinado fenômeno, visto que o conhecimento sobre o assunto precisa de maiores informações para ser explorado.

Tais informações justificam-se por proporcionar intimidade com o fenômeno estudado. Daí seu objetivo não é resolver um problema, porém caracterizá-lo em suas muitas nuances. Segundo Gonsalves (2011) esse tipo de pesquisa também é conhecido como “pesquisa de base”, por oferecer dados elementares que possibilitam a realização de outros estudos sobre o tema.

Por outro lado, a pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Na visão de Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Já enquanto abordagem, escolhemos a qualitativa-quantitativa. A pesquisa qualitativa possibilita relacionar os fatos do cotidiano e analisar suas particularidades, a fim de que um universo de significados seja compreendido. Esse processo de investigação se preocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2011, p. 21).

Essa abordagem é essencial para melhor trabalhar esse universo de peculiaridades, já que possibilita a obtenção de dados por meio do pesquisador, com seu objeto de estudo. Já a

abordagem quantitativa se “caracteriza pelo uso de recursos da quantificação, mensuração, medição, contagem, índice, escala, gráfico, teoremas, estatísticas, porcentagem, ou seja, quantidade” (BRENNAND; MEDEIROS; FIGUEIREDO, 2012, p. 171). Os recursos apresentados são utilizados nas modalidades de coletas de dados pelo pesquisador, o qual vai tratar as informações mediante as técnicas matemáticas, tais como a percentual, média, desvio-padrão, análise de regressão, entre outros.

Diante da natureza do fenômeno de estudo, utilizamos de tais abordagens para compreender as respostas, tomando como base a quantificação de determinados dados e a interpretação da fala das professoras, registradas nas perguntas abertas do instrumento de pesquisa.

Em relação aos procedimentos e técnicas, houve uma articulação entre pesquisa bibliográfica, no que concerne a dialogar com autores que tratam a respeito da problemática e pesquisa de levantamento. De acordo com Gil (2002, p. 50), nas pesquisas de levantamento, solicita-se “[...] informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”.

No 3º semestre do curso de Pedagogia, o tema desta pesquisa já havia sido determinado e nos semestres posteriores foi sendo lapidado mediante a leitura e fichamento de obras referentes ao tema. Desta maneira, compreendemos que a pesquisa bibliográfica vem se consolidando há um bom tempo, acompanhando o amadurecimento formativo e ganhando forma conforme surgia um tópico necessário de aprofundamento teórico.

## **2.2 Campo de estudo e participantes da pesquisa**

O estudo foi realizado no município de São João do Paraíso - MA. A escolha se deu por interesse pessoal em verificar, com certa preocupação, como a literatura tem sido compreendida atualmente, já que de 2005 a 2009, quando eu estava cursando os anos iniciais do ensino fundamental neste mesmo município, senti muita falta do contato com a literatura (não no momento em que estudava nessa modalidade de ensino, somente anos depois, como já foi mencionado neste trabalho).

A cidade teve sua autonomia política em 10 de novembro de 1994, está inserida na Mesorregião Sul Maranhense e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –

IBGE (BRASIL, 2010a), havia estimativa da população se aproximar de 11.207 habitantes, em 2021. Ainda de acordo com os dados do IBGE (BRASIL, 2010a), cerca de 48,79% da população reside na zona urbana, ou seja, mais da metade se concentra nos assentamentos e fazendas, indicando o porquê da maioria das escolas não pertencer ao contexto urbano.

O município não possui biblioteca pública e tampouco livrarias, o que só reforça a responsabilidade atribuída às escolas, que contam com acervos literários, ainda que limitados, a proporcionarem o estímulo e acesso aos livros. Vale lembrar que mesmo que houvesse biblioteca, seria racional acreditar que a escola desenvolveria a mediação principal, pois entende-se que seja composta por profissionais conhecedores da importância da literatura, já que não basta propiciar os meios, é preciso haver estímulos para a formação de leitores.

Ao todo, o município possui 17 escolas ativas que atendem o público dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre elas, três são particulares e juntamente com mais três públicas, concentram-se na zona urbana. As outras onze se localizam nos assentamentos, sendo que oito delas são multisseriadas. As escolas são multisseriadas não por estarem em assentamentos, mas por muitas vezes, considerar-se um gasto a mais em formar uma turma com um número reduzido de estudantes, ou seja, este modelo educacional se relaciona à falta de investimento em Educação do Campo e qualidade de ensino a essas populações.

A pesquisa contemplou as seis escolas presentes na zona urbana de São João do Paraíso, com o intuito de obter uma análise mais detalhada acerca da formação de leitores no município. Como sujeitos participantes, recorreremos às professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas citadas. Optamos por analisar todos os níveis dos anos iniciais para ter um panorama mais completo e perceber como se dá o trabalho com a literatura em diferentes níveis nas seis escolas da cidade.

### **2.3 Instrumento de coletas de dados**

Para coletar os dados, elegemos como instrumento de pesquisa a aplicação de questionários via *Google* Formulário. Vários foram os motivos que levaram à escolha em trabalhar no formato *online*, dentre eles, podemos destacar: durante o período de realização da pesquisa, o Brasil e o mundo se encontrava em guerra contra a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), logo, era necessário manter distanciamento social e, por conta disso, a aproximação física com os sujeitos da pesquisa ficou limitada; este fator também

impossibilitou trabalhar com materiais impressos pois não era recomendável, já que o vírus poderia ser transmitido pelo manuseio de materiais contaminados.

Sobre a impressão de questionários, também houve uma preocupação em relação a evitar desperdiçar papéis e contribuir para a produção de resíduos sólidos. O envio do formulário de forma digital parece garantir maior adesão também, pelo fato de o preenchimento ser mais cômodo do que responder no papel. Além desses fatores relevantes, tínhamos o entendimento que no *Google* Formulário as respostas ficariam melhor organizadas e seguramente armazenadas.

O questionário foi composto por 37 questões, englobando perguntas abertas e fechadas (ver Apêndice A). Deste modo, com a aplicação dos questionários, foram levantados dados que versavam sobre o perfil profissional, a formação literária das professoras participantes e, principalmente, acerca da metodologia de ensino e abordagem do livro literário adotados por elas no âmbito escolar.

Os questionários fechados e/ou abertos são responsáveis por permitir um contato mais próximo entre os objetivos específicos e os itens redigidos de maneira clara, concreta e precisa. Como suporte para a construção dos questionários desta pesquisa, seguimos algumas das regras práticas propostas por Gil (2002, p. 116). São elas:

[...] deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; pergunta não deve sugerir respostas; as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez; [...] o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas [...].

Mesmo após a decisão em utilizar questionários *online*, achamos necessário ir até as escolas e dialogar pessoalmente com cada professora de ensino fundamental das seis instituições selecionadas para participar da pesquisa (evidentemente, respeitando as medidas sanitárias estabelecidas pelo município), pois tínhamos a concepção de que assim teríamos mais adesão à pesquisa, em vez de apenas enviar o *link* do questionário, que, muitas vezes, acaba sendo ignorado.

Assim, todas as professoras com as quais conseguimos dialogar, demonstraram interesse em contribuir com esse estudo e após esse processo, foram enviados questionários para o total de 27 professoras, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas urbanas do município.

A coleta de dados se iniciou no dia 13 de dezembro de 2021 e a princípio, não foi estabelecido uma data limite, pois a ideia era que as professoras respondessem conforme a

disponibilidade de cada uma, a qualquer momento e de onde estivessem. Neste sentido, consideramos a data final aquela em que recebemos a devolutiva da última professora antes de iniciarmos a análise dos dados, sendo esta iniciada em 03 de janeiro de 2022.

## **2.4 Tratamento dos dados**

Os dados coletados foram organizados automaticamente na plataforma do *Google* Formulários, facilitando assim, a compilação dos mesmos. Inicialmente recolhemos tais dados e começamos a montar quadros de modo a separar as informações por séries. Após isso, selecionamos quais aspectos seriam tratados de modo geral e quais mereciam uma análise mais individualizada.

Os dados informados foram discutidos e analisados de acordo com a ordem indicada e contextualizados com base nos teóricos que abordam a temática, fundamentando-os com os resultados encontrados. Desta forma, foi possível elencar três categorias de estudo.



### 3 PONTOS E CONTRAPONTO DA LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS TEÓRICOS

*“Nós somos a soma das nossas experiências, que também definem nossas reações, assim como nos romances. Tudo pelo que um personagem passou antes do início do livro vai determinar como ele reage às coisas que acontecem durante o livro.”*

Lyssa Kay Adams (2021)

#### 3.1 Caminhos percorridos pela leitura

É do conhecimento de todos que a relação dos indivíduos com a leitura sempre esteve presente na história da humanidade, manifestando-se de variadas formas, de acordo com o local e marco temporal. Obviamente, não cabe aqui trazer detalhadamente a história da leitura, pois esta não é a discussão central. Porém, é necessário pincelar alguns pontos, visto que, para entender os processos de leitura nos dias de hoje, é preciso saber em quais bases ela se sustentou.

Com sorte, este é um campo fértil de análise histórica, já que a leitura se constitui não só como um dos principais focos da pesquisa educacional, mas também um dos alicerces do currículo escolar. A leitura, a formação do leitor e o ensino de literatura infantil e juvenil, permanecem relevantes tópicos de pesquisas e discussões no Brasil contemporâneo.

Segundo Fisher (2006), na Antiguidade, a leitura envolvia o reconhecimento de códigos e possuía relação estreita com a execução de tarefas. Devido a seu caráter imediatista, nas sociedades antigas, como Mesopotâmia e Egito, a leitura não se tratava de uma atividade solitária e silenciosa, mas pública e audível, prática esta que perdurou por longos anos, também na Grécia e Roma, por exemplo. Ou seja, *a priori*, a literatura oral e escrita eram uma só.

À medida que aumentava a quantidade de leitura e escrita, o talento visual substituíva o oral em toda parte [...]. A religião exerceu um papel extraordinário nessa transformação. Ao longo da história, a religião foi um dos principais motores da alfabetização. Os escribas-padres figurariam entre os primeiros leitores da sociedade (FISHER, 2006, p. 37-38).

A leitura passou a ser então, uma ferramenta “popular” de acesso a informações e, com isso, a humanidade reconheceu seu poder, pois possibilitava a complementação e a retenção de textos de uma maneira que a oralidade dificilmente ou sequer conseguiria alcançar. Usando as palavras de Fisher (2006, p. 47), “por meio da leitura, uma pessoa poderia visualmente ‘se tornar’ um texto e, com mais leitura, até uma ‘biblioteca ambulante’ de diversas obras”.

Entretanto, os líderes religiosos mantinham o monopólio do conhecimento e constituíam uma elite especial, sendo capazes de influenciar a sociedade devido à sua distinta posição. Segundo apuração de Fisher (2006, p. 80), “os padres da Igreja dos primeiros séculos d.C. eram todos treinados em retórica; dominavam os clássicos e usavam seu conhecimento literário para persuadir, convencer e converter a serviço da igreja.”

Desta forma, não há como deixar de lado o papel da igreja na restrição do conhecimento contido nos livros. A igreja queria catequizar as pessoas e, por isso, não queria indivíduos criticamente preparados para um debate, mas sim, fiéis, que seguiriam as palavras do clero ou da monarquia sem ressalvas. Neste sentido, disseminar o prazer da leitura era desnecessário e até proibido.

A arte retrata este período por meio do filme *O Nome da Rosa* (1986), dirigido por Jean-Jacques Annaud e que, inclusive, trata-se de uma adaptação do livro de mesmo nome, de Umberto Eco (1983). Os mosteiros, como o existente no filme, eram espaços para o estudo da teologia, filosofia, literatura e eventos naturais sob o ponto de vista da religião e, por muito tempo, foram os responsáveis por preservar e, subliminarmente, controlar a cultura e os conhecimentos da época. Tanto é que a biblioteca do mosteiro armazenava obras censuradas pela Igreja Medieval, principalmente, as de cunho filosófico, que ameaçavam a doutrina cristã. Logo, não poderia haver brechas para se contestar a verdade pregada pela igreja e disponibilizar textos que incitavam dúvidas, pois a dúvida era considerada inimiga da fé.

Foi apenas nos últimos séculos da Antiguidade - quando as culturas grega, judaica e latina inspiraram a ‘cultura cristã’ que inculcava, na Idade Média, outros valores, prioridades e práticas - que a leitura se tornou mais introspectiva e silenciosa, mais voltada para a procura pessoal, a busca interna (FISHER, 2006, p. 89).

Acredita-se que na Europa Ocidental a prática de leitura silenciosa desenvolveu-se acompanhando a evolução do cristianismo medieval, o que de acordo com Fisher (2006), era considerado algo extraordinário na época. Muitas são as suposições acerca das razões de tal prática. O objetivo poderia ser não incomodar os monges que repousavam, e/ou para evitar

despertar dúvidas dos ouvintes acerca de algum trecho mais complexo e, assim, abster-se de ter que explicá-los, protegendo os leitores de interrupções. A leitura então, transcende sua função social de ferramenta, passando a caracterizar-se como aptidão humana.

Já na Alta Idade Média surge uma modalidade de leitura associada ao entretenimento, como meio de passar o tempo. Segundo relatos, esta modalidade ganhou popularidade entre a classe dominante, tornando-se uma literatura legítima, mais popular que os clássicos, a teologia, as ciências naturais, e até mesmo competia com as próprias Escrituras. Era uma nova abordagem em relação à leitura, distanciando-se da função utilitária como recurso de memória ou autoridade divina.

Além disso, a essência da leitura passiva abalou-se diante da amplificação da alfabetização (na qual os laicos não precisavam mais da mediação da Igreja) e após a invenção da página impressa. Fisher (2006) revela que a impressão transformou não só a leitura, como influenciou quase todos os aspectos do continente europeu. Na realidade, “[...] essa invenção anunciou uma das maiores rupturas intelectuais e sociais da história” (FISHER, 2006, p. 187), pois ao oferecer ao público cópias quase infinitas de textos idênticos, transformou uma sociedade cujo acesso ao conhecimento era limitado em outra com acesso quase ilimitado. Desta forma, a segunda metade do século XV contou com leitores cada vez mais ativos.

À medida que leitores laicos começaram a ler a Bíblia sem a intervenção do padre da paróquia, questionando e pensando por si, eles, como era de esperar, passaram a ler também textos não religiosos. Não tardando a se contraporem aos dogmas, os leitores europeus comandaram o desenvolvimento da sociedade guiados pelo próprio intelecto, pelo credo ‘humanístico’ que, de fato, abalou o monopólio da Igreja sobre o ensino (FISHER, 2006, p. 190).

Uma vez que a escrita e a leitura se fortaleceram, a sociedade letrada forçou a iletrada a mudar. Tal comunidade de letrados, passaram a reconhecer, no final do século XV, o livro como meio mais importante de acesso ao conhecimento na sociedade culta, mesmo que pouquíssimas pessoas possuíssem seus próprios livros. É bem verdade que “a cultura da leitura de livros solidificou a divisão entre as classes sociais, destacando e apoiando os poucos que ainda controlavam os muitos” (FISHER, 2006, p. 206). A leitura de livros ainda estava longe de se tornar uma prerrogativa totalmente pública.

Contudo, ao longo dos séculos XVI e XVII os impressores passaram a observar qual tipo de material a população local estava disposta a gastar seu suado dinheiro e optavam por imprimi-lo também, movimentando o comércio de livros populares, em oposição ao comércio

de livros clericais, acadêmicos e administrativos. A esse respeito, o historiador francês Roger Chartier (1994), defende que o mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que deles se apropriam.

Os iletrados, no entanto, foram vítimas de séculos de marginalização, pois foi a capacidade de ler que deu origem ao ser humano moderno. Na perspectiva de Fisher (2006, p. 233), “[...] onde havia riqueza, havia escolas; onde havia escolas, havia instrução; e onde havia mais instrução, rápidos avanços ocorriam em toda área de atuação humana.”

A partir do século XVIII, podemos observar também o princípio da literatura destinada às crianças, constituindo uma visão da infância caracterizada pela fragilidade física e moral, como também, pela imaturidade intelectual e afetiva deste público. É importante destacar que somente no século em questão, a criança começava, efetivamente, a ser vista como criança, logo, a literatura também se adaptou ao público infantil. Antes, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo da sua literatura. No entendimento de Zilberman (1998), as histórias tinham forte caráter formativo, com o propósito de apontar padrões sociais e morais para as crianças.

E qual a participação das mulheres neste processo? Isto varia de cultura para cultura, mas há relatos de que no início do século XIX, ainda se considerava impróprio uma mulher ser vista lendo, mesmo nos círculos mais modernos. Somente escutar a leitura feita por um homem, era socialmente aceito em qualquer lugar. O que se pode perceber é que o processo de leitura das mulheres ocorreu a lentos passos na história (FISHER, 2006).

Neste mesmo século, a maioria das nações desenvolvidas já não considerava mais a palavra escrita um acessório elitista, mas integrante da vida diária das pessoas. Era “[...] algo pessoal, em essência, até íntimo, dotado de profunda fascinação a qual em séculos anteriores havia seduzido apenas os sábios e os religiosos” (FISHER, 2006, p. 265). Para onde quer que se olhasse, havia algo para ler, provocando mudanças também na ramificação dos gêneros literários, a fim de suprir uma sociedade em mudança. Com isso, os gêneros literários possuem um papel singular na organização e na transformação do sistema literário.

Foi praticamente na virada do século XIX que os hábitos de leitura mais liberais e a expansão da leitura contribuíram para a preparação da emancipação das mulheres no século XX. Essa época foi marcada por mulheres leitoras que conquistaram seu direito, lendo e também ajudando de forma inédita na ampliação da produção literária.

Com as inovações tecnológicas do século XX, a produção se intensificou e o livro se transformou em uma mercadoria de massa. Evidentemente, nem todo conteúdo era digno de publicação, pois muitas das vezes, a Igreja Católica censurava o que julgava proibido. Além

disso, nos países comunistas, censurava-se textos de cunho político que remetiam ao capitalismo e vice-versa (FISHER, 2006).

Se no século XIX foi dada a devida importância à leitura, no século XX os cidadãos de nações desenvolvidas não conseguiriam realizar suas atividades sem recorrer à mesma. “Nessa época, o analfabetismo era tido como algo mais grave que uma deficiência física: era um exílio interno. A leitura tornou-se nosso elo com a humanidade” (FISHER, 2006, p. 274).

Não se pode deixar de mencionar o fato de no século XXI, especialmente nos últimos anos, os *e-books* estarem ganhando espaço nas editoras de livros, pois como bem aponta Fisher (2006, p. 312), “a inovação seguirá a tecnologia, embora sempre com a atenção voltada para a demanda, sendo a própria inovação (para fins monetários) mantida, como sempre, como o principal estímulo da indústria editorial”.

Embora permita maior versatilidade, Chartier (1994) considera que a leitura na tela do computador não irá sobrepor à leitura nas páginas dos livros. Além disso, para que ambas se equiparem, depende de fatores sociais, de acesso amplo às tecnologias, com qualidade e equidade, e não apenas da preferência dos leitores e leitoras.

Algo que se pode evidenciar nos estudos sobre a leitura no passado, é que há uma riqueza em fontes e possibilidades que permitem a abordagem das diferenças culturais no tempo. Neste sentido, mesmo que se tenha buscado tratar como a leitura se manifestava ao longo da história, é válido frisar que há nuances variadas. Todavia, é notável, quase majoritariamente, a consideração de que, para preservar a riqueza, o poder e a posição social de alguém, a leitura seria uma dádiva perigosa demais, caso fosse oferecida àqueles que deveriam ser subjugados. Em outras palavras, o acesso à leitura foi historicamente algo restrito às elites das sociedades, que dela se aproveitam para validar seu poder. Com isso, pode-se entender que a leitura, caso esteja ao alcance das demais camadas sociais, seja uma forma de libertação.

### **3.2 Concepções a respeito da leitura**

Mas, afinal de contas, o que se entende por leitura? Algumas concepções devem ser reunidas para ficar claro sobre o que estamos tratando. Muito por conta de a raiz etimológica do verbo “ler”, o conceito de leitura por vezes se resume à decodificação da palavra escrita, pois, “ler” deriva do latim “lego/legere” que significa captar com os olhos (LUIS, 2009).

Decodificar é, neste sentido, “obter a informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa” (DELL’ISOLA, 1991, p. 31). Não obstante, esta e qualquer outra definição exata é simplória perto de tudo que a leitura representa. Logo, pode ser abordada sob diferentes perspectivas e sua definição continuará, por certo, a se expandir no futuro pois, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade.

Em linhas gerais, a leitura não é simplesmente a ação de ler algo. Ela é complexa, pois exige diversos processos cognitivos para dar sentido à organização frasal. Além dela ser “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 1999, p. 19), é um processo de interação entre o leitor e o autor em uma atividade dialógica com os diversos universos apresentados no texto.

Acreditamos que a leitura é responsável pela formação do ser humano como um todo, pois através da mesma, compreende-se não só o domínio da linguagem, como também a capacidade de interpretar o mundo. Conforme afirma Lajolo (2002, p. 54):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.

Em outros termos, a leitura acontece quando faz sentido para o leitor. Isso ocorre mediante a relação do ato de ler propriamente dito, com as nossas vivências individuais. Como bem aponta Freire (1986, p. 22), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”. De acordo com esse raciocínio, também podemos ler o mundo e isto implica a leitura de gestos, expressões do rosto, sons, olhares, pinturas, bem como de todas as nossas experiências, e estas se completam com o domínio da palavra.

Nesta direção de pensamento, Maria Helena Martins (1994) também trata a noção de leitura de forma ampla e defende que o leitor nasce antes mesmo de aprender a decodificar a palavra escrita, já que tudo o que nos cerca pode ser lido. Para a autora, a leitura se realiza mediante o diálogo do leitor com o objeto lido, cujo diálogo é aludido por um tempo, um espaço e uma situação, “ganha forma de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta [...], do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. Também sustenta a intermediação de outro(s) leitor(es)” (MARTINS, 1994, p. 33).

Entendemos, a partir de tal colocação, que a leitura vai além do texto e se inicia antes do contato com ele. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Assim, Martins (1994, p. 31) sintetiza as inúmeras concepções vigentes de leitura, grosso modo, em duas caracterizações:

1. Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
2. Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

De acordo com Martins (1994), ambas as concepções são necessárias para a compreensão do processo de leitura, pois, a decodificação sem a compreensão é inútil e a compreensão sem decodificação, é impossível. Isto não impede de considerar que a perspectiva cognitivo-sociológica seja a que mais fornece possibilidades de o leitor dialogar com as informações e experiências, aprofundando-se no processo de leitura.

É interessante destacarmos também, a concepção de leitura como prática social, na qual, é a que norteia, por exemplo, as atividades de leitura de textos em voz alta, realizadas em muitas escolas como a maneira mais adequada de verificar se um estudante sabe ler ou não. Atividades como essas, que revelam uma preocupação com a leitura “correta” de um texto, são úteis exclusivamente para o professor que deseja verificar se os educandos apresentam domínio dos aspectos fonológicos do sistema da língua.

Neste caso, a língua é vista apenas como um código, o qual se aprende com atividades de memorização, com práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido. É por isso que se diz que a escolarização nem sempre pressupõe o letramento, e o fato de uma pessoa ser alfabetizada, não garante que ela seja letrada (MORTATTI, 2004).

Em outras palavras, essas atividades permitem observar, com precisão, se o discente consegue decodificar corretamente as palavras. Entretanto, elas em nada contribuem para o trabalho do professor que se preocupa em observar se o discente compreendeu um texto. No entendimento de Cagliari (2009), a leitura só se torna significativa para o aluno quando ele decifra as palavras, apropria-se das ideias e fala sobre o que leu a seu modo, como ele interpretou o texto. Logo, o trabalho do professor deve guiar a uma concepção de leitura que leve em conta o fato de que um indivíduo, quando lê um texto, realiza uma prática social.

### 3.3 Traçando perspectivas acerca da literatura

Após as discussões relacionadas à leitura, ressaltamos que neste trabalho iremos nos ater somente à leitura literária. Para isso, teceremos comentários sobre alguns debates que circundam a literatura.

A literatura é uma válvula de escape. É o permitir viver outras vidas, sem a renúncia do próprio eu. É se deleitar no fascínio de uma história narrada e de outras obras escritas provocando sensações, emoções e sentimentos. É fonte de alimento, levando os indivíduos a se saciarem com histórias que se aproximam da realidade, conduz o leitor a refletir sobre seu cotidiano e instiga à leitura plural, sob diferentes ângulos. É explorar a condição humana, conhecendo suas características, peculiaridades, seus anseios, amores e dissabores, possibilitando apreender as subjetividades, os problemas e os conflitos existentes na vida. É uma criação cultural que em outros casos desenvolve a imaginação e aciona a fantasia, com possibilidade de fugir da realidade através da imersão em reinos imaginários, lidando com personagens imortais, vampiros, fadas, feéricos, entre infinidades de elementos presentes nos mais diversos gêneros literários. E é esta a perspectiva a qual defendemos e compartilhamos.

Contudo, não se pode considerar apenas uma definição acerca da literatura, pois assim como o próprio ato da leitura, a literatura atravessou grandes transformações de acordo com os ciclos sociais aos quais estava incluída. Entrementes, o que se considera literatura hoje não é o que se considerava no século XVIII, dificultando qualquer tentativa de conceituar a literatura com precisão. Temos que puxar diferentes fios e cruzá-los entre si, buscando esclarecimentos que permitam compreendê-la. Vale salientar que essa multiplicidade de definições faz parte da própria complexidade do termo e de seu emprego social. Sobre isso, Lajolo (2001, p. 25) faz o seguinte apontamento:

O que é literatura? É uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – Vê-se logo – para uso interno.

Apesar dos textos literários muitas das vezes se caracterizarem como narrativas imaginárias, retratam situações reais da vida cotidiana, corroborando para que o leitor se identifique com o texto e confronte suas ideias com as apresentadas no texto. Neste sentido, o leitor literário não somente lê o texto, mas tem uma vivência no ambiente literário, é inspirado



a conhecer vida, obra, contexto cultural e histórico dos autores e autoras. De acordo com Oliveira e Bortolaci (2017, p. 102)

[...] o leitor abre mão de sua própria identidade, adentrando assim no universo da literatura, pode ser chamada de ilusão referencial. Essa ilusão garante ao leitor o direito de se indignar, de se emocionar, de sentir medo, chorar ou rir ao ler uma narrativa, uma poesia, um conto. O que se passa durante a leitura é uma fusão entre o universo da ficção e o universo do leitor e podemos identificar nesse movimento a origem da formação de um leitor literário.

Na visão de Antunes (2012), a literatura é a saída encontrada pelo homem para libertar-se da ‘servidão’ imposta pela linguagem; é a trapaça que lhe resta. Em concordância, Larrosa (2010) explicita como a literatura abre possibilidades para uma realidade ainda não pensada, demonstrando o seu caráter essencial do saber que se contrapõe às amarras das convenções, ao passo que a mesma sensibiliza o seu leitor a se deleitar em novas compreensões e auferir sentidos que ainda não foram descobertos.

A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensando e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (LARROSA, 2010, p. 126).

Em outra perspectiva, o crítico literário Antonio Candido (2011) defende a literatura como um bem incompressível do ser humano, ou seja, como representação de uma necessidade básica, tais como são a alimentação, a educação e o vestuário, por exemplo. Sendo bens compreensíveis, aqueles que podem ser dispensáveis, que não satisfazem necessidades essenciais do ser humano.

O pensamento de Candido (2011) se tornou referência para, dentre outras coisas, refletirmos sobre a necessidade do acesso à leitura literária ou à sua escuta, como dimensão do processo histórico de humanização, ou seja, sua crítica central corresponde às consequências provocadas pela desigualdade social. Segundo ele, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2011, p. 262-263). Há, portanto, a ressalva de que a arte e a literatura só poderiam ser consideradas como bens incompressíveis diante de uma organização justa da sociedade.

Não obstante, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2016, p. 126), em seu Artigo 215, determina que, “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a

valorização e a difusão das manifestações culturais.” Desta forma, evidenciamos que os direitos culturais e o acesso às fontes de cultura são bens incompressíveis assegurados pela lei, significando também, direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento.

Em sua perspectiva, a literatura está presente no nosso cotidiano diariamente, em cada um de nós, seja analfabeto ou erudito. Para Candido, “ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2011, p.175). Não se restringe, portanto, apenas a textos escritos, mas abrange manifestações da cultura popular como genuinamente literárias.

A literatura é, dessa forma, vital para a formação do ser humano, pois tem o papel de humanizar, permitindo o homem vivenciar diferentes realidades e situações. É uma necessidade universal que deve ser saciada dando forma aos sentimentos e à visão do mundo e tem a capacidade de organizar o caos que há dentro dos indivíduos (CANDIDO, 2011). O autor explica ainda porque a literatura é um instrumento poderoso:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 175).

Logo, Candido (2011, p. 186) aponta dois ângulos diferentes, ao relacionar literatura com os direitos humanos: 1) “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade”, pois “ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”; 2) A literatura pode ser um instrumento de tomada de consciência, pelo fato de destacar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles.

Na perspectiva da literatura que humaniza, Meireles (1984), ao abordar sobre a Literatura Tradicional, sugere que possivelmente nem todos tenham tido a oportunidade de abrir livros na infância, mas certamente já ouviram uma fábula, lenda ou canção. Portanto, segundo a autora, “esse manancial profundo que a todos nos alimenta não constitui apenas uma riqueza, mas um milagre, quando se pensa na facilidade que daí advém para as relações humanas. É um humanismo básico, uma linguagem comum, um elo entre as raças e entre os séculos” (MEIRELES, 1984, p. 79).

Não se pode deixar de lado que é inerente à sociedade rotular comportamentos e culturas, assim, acreditando que a literatura faz parte desse meio, há de se debater sobre o

preconceito literário existente em todos os âmbitos. Entendemos por preconceito literário o ato de considerar um gênero inferior em relação a outro e sugerir que quem lê livros clássicos é mais leitor do que quem lê livros de romance contemporâneo, por exemplo. O mesmo ocorre quando se diz que a literatura clássica é ultrapassada. E ainda, quando se menospreza quem simplesmente não gosta de ler, pois o gosto pela leitura deve ser estimulado, mas jamais forçado. Precisa-se respeitar o tempo do outro.

Vale a pena refletir sobre a colocação de Abreu (2006, p. 58-59):

Ao tratar de literatura e de valor estético, estamos em terreno movediço e variável e não em terras firmes e estáveis. [...] o que se considera uma história bem narrada em uma tribo africana não é o que se considera bem narrado em Paris; o enredo que emociona uma jovem de 15 anos não é o que traz lágrimas aos olhos de um professor de 60 anos; o que um crítico literário carioca identifica como um uso sofisticado de linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro tem mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e de sentir.

No que se refere à avaliação estética e ao gosto literário, à época, o grupo social e formação cultural são determinantes e interferem no fato de diferentes pessoas apreciarem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes. Entretanto, conforme a autora acima sinaliza, muitos tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas.

Não obstante, a experiência da leitura vai depender estreitamente da relação que o leitor, como indivíduo único, teve durante a leitura de determinada obra. Sendo assim, é difícil expor a vivência com a literatura porque sua essência é sentida, vivida. “O amálgama da experimentação da linguagem literária: difícil de descrever, mas fácil de sentir quando concretamente vivido pelo leitor” (SILVA, 2008, p. 25). Em consonância com isto, Mindlin (1999, p. 104) destaca que:

[...] o livro foi feito para a gente, não a gente para o livro. Não existem regras rígidas que possam ser estabelecidas e, menos ainda, obedecidas, indicando o que deve e o que não deve ser lido. É uma questão de gosto e de interesse pessoal: o mundo da leitura deve ser um mundo de liberdade intelectual. Eu não tenho a menor hesitação em pegar um livro de Agatha Christie depois de ter lido uma peça de Shakespeare. O contraste existe, mas não é pecado, nem sequer pecado venial.

Desta forma, as dicotomias hierarquizadas Literatura/literatura; literatura canônica/literatura de massa; literatura erudita/literatura popular deve ser repensada na

tentativa de remover essas linhas de demarcação que legitimam uma literatura e excluem outras (SIERAKOWSKI, 2012).

Abramovich (1997) fala da sua experiência em ter contato com a leitura desde muito cedo e que por volta dos nove a 10 anos, começou a se debruçar sobre grandes clássicos da literatura. A exemplo, cita-se *Capitães de areia* de Jorge Amado (2008) e *Os miseráveis* de Victor Hugo (2017). Nessa perspectiva, a mesma descreve sua jornada literária como uma salada literária, na qual não havia preconceitos e os mais diversos autores conviviam, os gêneros se mesclavam e as diferentes épocas históricas eram vividas através da literatura. Em seu depoimento, a autora relata que:

[...] essa volúpia de ler, essa sensação única e totalizante que só a literatura provoca (em mim, pelo menos...), esse ir mexendo em tudo e formando meus critérios, meus gostos, meus autores de cabeceira, relendo os que me marcaram ou mexeram comigo dum jeito ou de outro (e até me decepcionando com a memória, que guardava algo melhor...), esse perceber que o ler é um ato fluido, ininterrupto (mas onde tudo pode coexistir, como numa improvisação jazzística), de encantamento e de necessidade vital, é algo que trago comigo desde muito, muito pequenina... E que foi o que me tornou essa viciada total em ler que sou hoje! (ABRAMOVICH, 1997, p. 13-14)

Pensando então no contexto escolar, qual o critério para selecionar as leituras que comporão a dinâmica das aulas? No decorrer de toda a educação básica, observamos uma forte predominância da leitura de recortes de obras clássicas inseridos nos livros didáticos, mas por que não inserir novas linguagens em sala de aula?

A respeito dos clássicos, Calvino (1993, p. 12-13) se mostra categórico:

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. [...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Certamente bebendo da mesma fonte que o autor supracitado, Cosson (2009, p. 33-34) diz que o cânone “traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la”.

Refletindo sobre este pensamento e os anteriores, frisamos que não se trata de defender uma literatura em detrimento de outras, mas sim sugerir que a diversidade literária seja apresentada e se torne presente na vida dos discentes, de forma que cada um descubra o que os fascina. O saber literário, como aponta Barthes (2007), nunca é inteiro nem derradeiro,

ou seja, não está completo, nem fechado, mas abre um leque de possibilidades, sendo flexível e passível de alterações. É nesse sentido que a atuação docente e os meios necessários se tornam decisivos, em possibilitar a apreciação dessa amplitude.

### **3.4 A literatura no território escolar: provocações necessárias**

A leitura literária, considerada como um bem cultural universal (CASTRILLÓN, 2011), deve ser um direito a ser assegurado a todos os segmentos sociais, o que nos leva a considerar imprescindível destacar a importância da mediação na educação literária no contexto escolar e discutir parâmetros para a sistematização de práticas de leitura que maximizem a autonomia do leitor.

Recorrendo a documentos que norteiam a educação, embora não seja demarcada como um componente curricular específico, a literatura se apresenta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e se vincula, essencialmente, à formação dos chamados leitores-fruidores. Já na terceira das 10 competências gerais da educação básica, é possível identificar um direcionamento que se atrela à literatura, ao considerar a escola como lugar propício para as manifestações artísticas. Além disso, o documento destaca o papel dos professores e apregoa a importância e valor da leitura para a formação humana.

No que tange aos contextos de atuação dos pedagogos, na Educação Infantil a literatura aparece com mais notoriedade no campo de experiência denominado na BNCC (BRASIL, 2017) como *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e se pauta na voltada à infância, buscando desenvolver o gosto pela leitura, instigando a imaginação e expandindo o conhecimento de mundo das crianças. Por compreender a etapa que antecede a alfabetização e ortografização, o contato com estes e a diferenciação entre a linguagem verbal e não verbal, são aprendizagens necessárias nessa fase de ensino.

Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2017) leva em conta o que a criança aprende e desenvolve em cada estágio e sua forma de se relacionar com o mundo a sua volta e com o outro. Neste sentido, a aproximação com diversos gêneros literários permite que os educandos iniciem seu relacionamento com os livros.

Em relação ao Ensino Fundamental, que é a área de maior interesse nesta pesquisa, podemos perceber uma narrativa mais sólida a respeito da formação do leitor-fruidor, manifestando-se majoritariamente no componente curricular *Língua Portuguesa*, que dedica o

campo de atuação *artístico-literário* a esta premissa. As práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades do referido campo de atuação envolvem, sobretudo, a participação em ocasiões de leitura, fruição e produção de textos literários, que representam a diversidade cultural e linguística, potencializando assim, o valor humanizador da literatura.

No contexto das séries iniciais, Carvalho (1989) argumenta que a literatura é um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento da personalidade da criança e é um passaporte para experiências cognitivas e pedagógicas positivas, além de propiciar prazer estético. A autora defende ainda que o importante é interessar a criança sob vários aspectos, como intelectual, emocional, psicológico, social e ambiental.

Entretanto, estamos diante de um impasse, pois ao falar de leitura, logo se remete ao ambiente escolar “engessado”, em que professores sendo submetidos às normas da escola e a escola às diretrizes educacionais do Estado, transformam a leitura proposta na escola, havendo exceções, em fins claramente distantes da fruição literária, seguindo abordagem conteudista, não sendo tratada como um direito e necessidade humana, e distante da vida dos leitores em formação, como se a literatura fosse algo alheio à vida e práticas culturais. Na visão de Amarilha (2012), em muitos casos, a literatura é abordada de forma irregular e assistemática, preenchendo de maneira improvisada um vazio pedagógico, sem a preocupação com a formação do leitor.

Há um ensino literário ainda descontextualizado e muito formal, com pouco espaço para a fruição da leitura literária. Não se consegue trabalhar ainda nas escolas uma literatura ativa, alimentada no universo da fantasia, no mundo do imaginado, ou no ‘real’ transposto a um mundo imaginário, a um mundo fictício, além do concreto palpável. Na concepção de Antunes (2012), é preciso que o texto literário provoque a admiração e gosto, que seja uma graça verbal, fora da configuração formal corriqueira.

Diante de tal situação, alguns meandros pertinentes são levantados por Fanny Abramovich (1997) com relação aos desafios do trabalho com literatura na escola: 1) a obrigatoriedade de cumprir prazo, sem considerar a necessidade, vontade e ritmo de cada sujeito leitor (como estabelecer um prazo determinado para a fruição?). 2) os livros são indicados e não escolhidos por cada discente (como uma única e mesma história pode interessar a toda uma classe?). 3) em caso das escolhas de cada um, quais os referenciais para a seleção prévia? 4) quais as alternativas dos docentes? Ampliando as opções para os discentes, ampliam-se também mais materiais para serem lidos pelos professores. Fatores como estes, tornam o quadro de formação de leitores pouco promissor.

Martins (1994) considera que devido à escola ser um lugar onde a maioria aprende a ler e escrever e, talvez, ser o local onde ocorre as únicas oportunidades de contato com os livros, os mesmos passam a ser identificados como livros didáticos. “Abram o livro na página...”. Esta frase é ouvida de forma bastante recorrente na educação básica, referindo-se ao livro didático. Por livro didático, Lajolo (1996, p. 4) entende o seguinte:

[...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

A partir dessa premissa, podemos verificar uma dicotomia em relação ao uso do livro didático, pois ao mesmo tempo que ele fornece um norte a ser seguido, dando suporte no planejamento e organização das aulas, mas, muitas das vezes, a sua utilização pode resultar em amarras e comprometer a autonomia do magistério. Desta forma, consideramos que o problema não é o livro didático em si, mas restringir as aulas ao uso dele, sem adequá-lo à realidade da turma. É necessário então, saber usá-lo com equilíbrio.

Na verdade, a responsabilidade dos profissionais da educação começa na escolha do livro didático dentre as opções que são oferecidas às escolas, visto que, a escola não se desvincula de seu contexto social, e o livro escolhido precisa satisfazer não só as diretrizes do sistema educacional, como principalmente, as expectativas da clientela escolar (LAJOLO, 1996).

Nesse ínterim, pressupõe-se a sensibilidade docente em organizar o uso do recurso, planejar as atividades complementares, decidir o que precisa ser aprofundado ou retomado e o que pode ser abordado de outra maneira. Substituição, alteração e complementação, são palavras que devem fazer presente no dia a dia dos professores, em relação ao manuseio deste material de trabalho.

Mesmo o melhor livro didático não pode competir com o professor, pois ele deve saber quais os aspectos do conhecimento se aproximam mais dos discentes, que modalidades de exercício e que tipos de atividade tem um melhor retorno quanto à aprendizagem. Nas palavras de Lajolo (1996, p. 8) “[...] o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem”.

Portanto, restringir as aulas a somente ao que é estabelecido nos livros didáticos não proporciona diálogos espontâneos e críticos entre docente-discente e de ambos com seu material de trabalho, “bloqueando oportunidades raras de realizarem-se leituras efetivas, consequentes; de se desenvolverem verdadeiros leitores” (MARTINS, 1994, p. 26-27).

Por essas e outras que muito têm se falado em “crise da leitura”. Meireles (1984, p. 152) defende não se tratar de uma crise de carência, mas sim de abundância, pois de tudo que se possa imaginar, tem-se, mas ao que tudo indica, são as crianças que cada vez menos se interessam pela leitura. Com certa discordância, Abramovich (1997, p. 163) defende que

[...] se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto inocente... Mas os culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras...

Isto nos faz voltar ao ponto anterior. Martins e Silva (2010) chegam a dizer que o programa de leitura estabelecido pelas escolas, sufoca o hábito de leitura. Neste caso, a prática da leitura, a metodologia desenvolvida pelo professor, o contato com os livros, compõem o processo de formação de leitores e se faz necessário questionar sobre os mesmos. Que tipo de leitura tem sido proposta na escola? Como se dá a incorporação da literatura no espaço escolar?

Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 41):

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.

E o que se sucede a partir da leitura? Na maioria das vezes o texto é utilizado apenas para o estudo da gramática normativa, ou seja, “[...] não se aprofunda uma ideia, uma interpretação, não se analisa a forma de escrever dum autor [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 142). Em síntese, não colabora para o crescimento de leitores críticos. Desta maneira, não basta apenas inserir a leitura de livros no currículo, pois sem a preocupação com vários fatores já mencionados, resume-se a obrigação de cumprir normas estabelecidas e toda a diversão é deixada de lado.

Além disso, algo que se observa corriqueiramente é o fato dos momentos de leitura ocorrerem somente durante as aulas, não sendo reservado outro tempo para isso na escola. Em aulas que, por sua vez, já são preenchidas com conteúdos, explicações e exercícios



obrigatórios. Desta forma, a leitura se resume aos fragmentos de textos, enunciados, entre outros, não restando espaço para a apreciação, o deleite, o verdadeiro debruçar-se sobre os livros. Para Coelho (2000, p. 17):

No que diz respeito às atividades com a literatura e a expressão verbal, o espaço escolar deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas, para pesquisa, etc.) e o de atividades livres (salas de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação e etc.). Essa dualidade de ambientes (o livre e o programado) corresponde às duas faces básicas da formação do leitor [...]

Estas práticas literárias acentuam a importância de a escola trabalhar a literatura com uma dupla responsabilidade: servir como um instrumento de formação e proporcionar prazer. O que se espera, sobretudo, é o entendimento que ler não deve ser tratado apenas como uma “atividade escolar”, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital, que desde cedo, precisa ser repleta de significação. Sobre isso, cabe trazeremos a visão de Magda Soares (2008, p. 33):

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

A escola é um espaço de formação de saberes e expansão do conhecimento, cabendo à mesma, alargar os horizontes dos respectivos educandos que a compõe, promovendo o acesso aos bens culturais da humanidade por meio da literatura. No entanto, é perceptível que as instituições de ensino ainda encontram dificuldades em, de fato, formar leitores com autonomia. Mesmo perante os obstáculos, Cosson (2009, p. 23) defende que a literatura deve indiscutivelmente ser propagada na escola:

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

Em acordo com esse raciocínio, Zilberman (1988) reconhece a sala de aula como espaço privilegiado para se desenvolver o gosto pela leitura e estabelecer o intercâmbio com a cultura literária. Contudo, defende um redimensionamento das práticas de leitura na escola, de

modo a transformá-las no ponto de partida para um diálogo mais frutífero entre o livro e o seu leitor.

As dificuldades encontradas nesse processo podem estar relacionadas à própria falta de infraestrutura nos espaços de leitura, acervos literários reduzidos, bem como a necessidade de professores leitores que realmente sintam e disseminem o prazer que a leitura proporciona. No entendimento de Cagliari (2009), é justamente a formação dos professores, um dos fatores responsáveis pelo fracasso da escola em formar leitores. Esses pontos serão aprofundados a partir das respostas oferecidas pelas professoras participantes da pesquisa, apresentadas no Capítulo 4.

#### 4 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM SÃO JOÃO DO PARAÍSO - MA

*“Nem sempre conseguimos o que queremos e essa é a grande beleza da vida, ela pode nos surpreender.”*

Louisa May Alcott (2019)

Dentro das três semanas de duração da coleta de dados, obtivemos o retorno de 14 professoras. Isto pode ser explicado, devido à provável sobrecarga de trabalho que as participantes enfrentavam no período em que o questionário foi enviado, marcado pelo final do semestre, em um momento de retorno às atividades presenciais, como também, pelo início das férias escolares. Portanto, trabalhamos com uma amostra significativa, considerando que representa mais da metade das professoras das escolas selecionadas.

Assim, os resultados foram sistematizados e analisados separadamente em três categorias de estudo: 1) Perfil profissional do público participante; 2) A formação (literária) docente e os impactos na rede de leitura; 3) A mediação docente e o trabalho com a literatura.

##### 4.1 Perfil profissional do público participante

É oportuno começar por discutir sobre a predominância de docentes do gênero feminino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que não só as 14 professoras que participaram da pesquisa são mulheres, como também, todas as 27 contatadas inicialmente, ou seja, todas as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental das seis escolas urbanas do município são mulheres.

Historicamente, foi a partir do século XIX, que ocorreu a inserção da mulher na educação, levando a ocorrência de uma acentuada maioria de docentes mulheres, como é observado até os dias atuais nas esferas educacionais. Todavia, a discussão sobre a feminização do magistério vai muito além de verificar o quantitativo de mulheres em sala de aula e caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. Logo, a forte presença feminina se estruturou na dinâmica do mercado de trabalho, com a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas (VIANNA, 2013). As profissões consideradas femininas tendem a estar ligadas, sobretudo, ao “cuidado”. Por isso, as

modalidades de ensino mais associadas ao cuidar e à maternidade, como a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendem a ter maior concentração de mulheres.

É necessário pois, considerar que condições as levaram a se tornarem efetivamente educadoras, quais os motivos externos e, principalmente, os internos que as conduziram a este caminho. Pensando nisso, questionamos às professoras participantes da pesquisa, a principal razão em terem optado pela carreira docente.

Como devolutiva, seis (42,9%) das participantes responderam que optaram por aptidão ou vocação; quatro (28,6%) das respondentes afirmaram que assumiram a carreira por afinidade com o público-alvo; três (21,4%) participantes indicaram que a opção se deu por considerar um mercado de trabalho favorável e uma (7,1%) professora apontou que a escolha foi por falta de opção na época. Podemos perceber que a maioria optou pela carreira docente justamente pelo que já se naturalizou em relação às profissões femininas. A aptidão/vocação e a afinidade com o público-alvo são o que se espera das mulheres em relação à docência, pois a sociedade insinua que esta condição está enraizada em nós, mulheres.

Vejamos agora o perfil profissional das professoras participantes e o que as breves informações compiladas no Quadro 1, podem nos sugerir.

Como está registrado no Quadro que se segue, nenhuma professora do 1º ano participou da pesquisa. A amostra abrange seis escolas diferentes e conta com cinco professoras do 2º ano, duas do 3º ano, quatro do 4º ano e quatro do 5º ano, sendo que uma das participantes leciona no 4º e 5º ano. Assim, a pesquisa contemplou participantes que atuam em distintos momentos das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que pode contribuir para que compreendamos as concepções e estratégias de formação de leitores ao longo desse período escolar.

**Quadro 1-** Titulação e experiência profissional das professoras pesquisadas.

<b>IDADE</b>	<b>SÉRIE QUE LECIONA</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
26	2º ano	3 anos	Pedagogia	Não
34	4º ano	3 anos	Pedagogia	Não
34	2º ano	11 anos	Cursando Pedagogia	Não se aplica
39	4º ano	8 anos	Cursando Pedagogia	Não se aplica
39	5º ano	19 anos	Pedagogia	Língua Portuguesa e literatura
39	3º ano	12 anos	Pedagogia	Não
40	4º ano	Não respondeu	Pedagogia	Gestão e supervisão
42	3º ano	12 anos	Magistério e Pedagogia	Educação nas Séries Iniciais
42	2º ano	12 anos	Pedagogia	Sim, mas não especificou
45	4º e 5º ano	22 anos	Pedagogia e Filosofia	Sim, na área de História, Geografia e Filosofia, etc.
45	5º ano	19 anos	Pedagogia	Sim, na área de geografia
46	2º ano	22 anos	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado
49	5º ano	21 anos	Pedagogia	Sim, mas não especificou
52	2º ano	31 anos	Pedagogia	Educação Infantil e Psicopedagogia

Fonte: dados da pesquisa coletados através do questionário.

A idade das 14 participantes da pesquisa variou entre 26 e 52 anos de idade, ou seja, a média de idade é cerca de 40,8 anos. Com relação ao tempo de serviço, encontramos uma diferença chamativa, pois das 13 professoras que responderam à pergunta, havia docente que lecionava há 3 anos, até outra que tinha 31 anos de experiência. Não obstante, a média de tempo de serviço entre as respondentes foi de 15 anos, sugerindo assim, um perfil experiente no trabalho na educação.

Tardif (2002) sugere que há uma relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, de modo que os vestígios da socialização primária e da

socialização escolar do professor são marcados por referências educativas de ordem temporal. Logo, o saber-ensinar é uma personalidade modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Não se pode negar que, provavelmente, a formação e percurso educacional contribuam para as práticas pedagógicas a partir das concepções educativas e metodológicas que permearam as suas formações profissionais.

Na perspectiva de Gomes (2003), a identidade profissional docente é um processo de construção contínuo e permeia a revisão de práticas consagradas culturalmente válidas a cada significado que os docentes dão a sua profissão, com base na visão de mundo que possuem, de história de vidas, de conhecimentos, de angústias e de aspirações pessoais e profissionais.

Do ponto de vista da formação em nível superior, podemos observar que todas estão inseridas no campo da Pedagogia, na qual, duas ainda estão em processo de formação e nove das doze formadas possuem especialização em alguma área específica. Curiosamente, apenas uma possui especialização ligada à literatura. Pensando nisso, foi questionado às professoras se as mesmas já haviam participado de alguma formação com foco na literatura, em que, dez (71,4%) professoras responderam “sim”; uma (7,1%) participante respondeu que “não”, e três (21,4%) que “não lembravam”.

Notamos que uma parcela considerável das participantes afirma que tiveram formação na área, o que é bastante positivo. Em contrapartida, adiantamos que nem todas se mostram à vontade com o trabalho na área, indicando a necessidade de olharmos atentamente para o investimento nesse sentido.

Das professoras participantes da pesquisa, oito (57,1%) trabalham em escolas públicas, cinco (35,7) em instituições privadas, conveniadas com a prefeitura municipal, e uma (7,1%) em privada. Elas se distribuem da seguinte maneira: cinco (35,7%) professoras trabalham no turno matutino, oito (57,1%) lecionam no vespertino e uma (7,1%) trabalha em ambos. Há professoras que trabalham desde 10 horas até 40 horas semanais. Com base em 13 respostas, a média apresentada é de 28 horas semanais.

Considerando todas as professoras participantes, as turmas em que elas lecionam possuem uma média de 20,4 estudantes, sendo que a menor turma é composta por 14 e a maior, 30 discentes. Por vezes, as salas de aulas acabam comportando uma quantidade de alunos que ultrapassa o limite aceitável e isso interfere diretamente no trabalho docente, pois exigirá mais desenvoltura e esforço, daquelas que precisam atentar às especificidades do alunado. As professoras são sujeitas a lidarem com salas cheias, cobrindo a falha do sistema em não ofertar espaços suficientes para abarcar devidamente (e com qualidade) toda a comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), atualmente não especifica o número exato de discentes por professor em sala de aula, mas a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou recentemente o Projeto de Lei 4731/12 (BRASIL, 2012), que propõe a alteração da LDB (BRASIL, 1996), ao fixar a presença de no máximo 25 estudantes, nas turmas da pré-escola e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Já nos demais anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o limite sobe para 35 discentes.

Das informações primordiais desta pesquisa, apuramos que doze (85,7%) participantes afirmaram que desenvolvem ações de estímulo à leitura e duas (14,3%), responderam que não desenvolvem. Como é intrigante o fato de duas professoras terem respondido que não desenvolvem ações deste tipo, buscamos analisar as peculiaridades das mesmas e seus pontos em comum são: apesar de já possuírem 8 e 11 anos de carreira respectivamente, ainda estão cursando Pedagogia e ambas ministram o componente curricular de Língua Portuguesa.

Com isso, podemos refletir: a leitura é um apêndice da Língua Portuguesa que pode ser descartado? É possível alfabetizar, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, de forma desconexa de textos? O Ensino Superior é primordial para a formação do indivíduo, mas tantos anos de experiência docente não seriam, até certo ponto, suficientes para o entendimento da importância da leitura?

Sobre essas e outras questões, abordaremos no segundo tópico desse capítulo.

## **4.2 A formação (literária) docente e os impactos na rede de leitura**

No tocante aos estudos da literatura nos cursos licenciatura em Pedagogia, Saldanha e Amarilha (2018) realizaram um mapeamento em 27 universidades federais do país e constataram que o ensino superior também apresenta lacunas com relação à formação do leitor de literatura, o que nos leva a crer que essa falta na formação inicial acaba comprometendo toda a rede de leitura, considerando que é responsabilidade do curso de Pedagogia formar professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim sendo, a ampla presença da literatura na formação, sobretudo, daquele que medeia o rito iniciático das novas gerações no acesso à linguagem como patrimônio cultural, imaginário e humano, é indispensável. Deste modo, é necessário problematizar que há um

espaço formativo pouco reconhecido no currículo do referido curso, não suprimindo a necessidade de uma formação que incentive e aprecie a leitura como um valor e uma habilidade necessária e, por conta disso, fragilizando seu agir profissional (SALDANHA; AMARILHA, 2018).

De acordo com os dados da pesquisa publicada em 2018, das 27 universidades, apenas 11 (41%) delas, ofereciam como obrigatória uma disciplina na área de literatura, com diferentes nomenclaturas. Em contrapartida, 16 (52%) das instituições ofereciam disciplinas optativas, mesmo assim, com variação bastante irregular na carga horária, de 30h a 60h semestrais. Como pode-se perceber, os dados insinuam que a oferta de disciplinas sobre literatura no curso de Pedagogia não é consenso, pois até a realização da pesquisa, ainda não havia conquistado total legitimidade como componente curricular obrigatório (SALDANHA; AMARILHA, 2018).

Sabemos que esta não é uma problemática apenas da literatura, pois o curso de Pedagogia é bastante amplo e, na sua amplitude, acaba dedicando poucas horas de aula a temas como, por exemplo, Educação Escolar indígena, Educação Especial, entre outras especificidades. Por outro lado, considerando a importância que se supõe que a literatura tem na vida das pessoas e o papel da escola nesse sentido, a ausência de disciplinas de literatura na grade obrigatória de um curso de formação de professores parece, no mínimo, contraditória. O que somado aos problemas já descritos com relação ao trabalho com literatura na educação básica, faz com que pedagogos e pedagogas, provavelmente, disponham de um repertório muito limitado de livros lidos e acúmulo de trabalho com literatura.

Além disso, mesmo quando se oferta uma disciplina obrigatória que gire em torno da literatura, importa ressaltar que em 60 horas-aula, dificilmente, forma-se profissionais que dominem todas as habilidades necessárias para o trabalho com literatura na educação básica. Uma disciplina, provavelmente, fornece apenas um vislumbre acerca da importância em se atentar para o tema em sala de aula. Por se tratar de uma questão que necessita balançar diversas estruturas, acreditamos que o que pode fazer diferença, a curto prazo, é o interesse dos professores em dedicar tempo à literatura ao longo de suas trajetórias formativas.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2008), a escassez do ensino de literatura dos currículos de Pedagogia implica na falta de preparação teórico-metodológica dos futuros professores, ocasionando a ausência de fruição, prazer e a liberdade decorrente do encontro do leitor com a literatura. Em outros termos, o professor que não dispuser de uma formação que proporcione conhecer a riqueza do texto literário e a experiência estética, encontrará



dificuldades em explorar a sensibilidade e a diversidade de conhecimentos presentes na literatura.

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas (SILVA, 2008, p. 46).

Com interesse em saber sobre a realidade especificamente das professoras participantes, questionamos se durante a graduação, elas cursaram alguma disciplina sobre literatura e quantas. Em relação as que cursaram, três marcaram essa opção, mas não lembram ou não responderam quantas, quatro cursaram 1 disciplina, duas cursaram 2 disciplinas, uma cursou 3 disciplinas e outra respondeu ter cursado várias, mas não especificou quantas. Há ainda três que não lembram se cursaram ou não responderam. Confrontando com o mapeamento feito por Saldanha e Amarilha (2018), é notável que em questão de números de disciplinas, os cursos feitos por algumas das professoras proporcionaram o contato com a literatura de forma mais intensa.

No entanto, Silva (2009) denuncia o cenário da formação de professores no artigo *O professor leitor*, e segundo a pesquisa realizada pelo autor, existem vários condicionantes agindo negativamente na constituição do professor-leitor, destacando-se o fato de haver um vazio no repertório de leitura docente, antes da entrada no magistério, o que corrobora para que estes sejam apenas pseudoleitores ou leitores dependentes de livros didáticos.

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhosos todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (SILVA, 2009, p. 23)

Esta ausência no preparo em reconhecer a riqueza que a literatura proporciona também é uma preocupação expressada por Santos, Marques Neto e Rosing (2009, p. 14), visto que, no entendimento dos autores, há educadores e educadoras que:

Conseguem viver e sobreviver nos diferentes grupos a que pertencem sem terem consciência da necessidade de interpretar o que subjaz às linhas, nas entrelinhas,

para se apropriar de ideias que possam contribuir significativamente no processo de constituição do sujeito enquanto leitor e, conseqüentemente, do cidadão leitor.

Quando questionadas se gostam de ler livros, doze (85,7%) professoras responderam que sim e duas (14,3%) indicaram que, às vezes gostam. Também se questionou se as professoras acreditavam que os educandos percebiam o fato de elas gostarem ou não gostarem de ler, sendo que nove (64,3%) delas responderam “sim” e seis (35,7%) participantes, “não”. O fato dos discentes perceberem ou não, é um forte indicativo da disposição das professoras em se mostrarem leitoras, incitando-os, dessa forma, a também serem leitores. Acreditamos que a docência carrega consigo o espelhar, no sentido de que, muito dos gostos e concepções que os alunos adquirem, são espelhados em seus respectivos(as) professores(as).

Assim, retornamos a um dos questionamentos iniciais desta pesquisa - é possível conceber a ideia de professora sem a remeter à figura de leitora? Silva (2009, p. 23) nos responde, afirmando que “professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.”. O autor defende que, necessariamente, “[...] o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura” (SILVA, 2009, p. 28). Neste sentido, por dever do ofício e por expectativa social, as professoras estão rodeadas de textos por todos os lados.

Em decorrência da conexão à *Internet*, podemos aferir que os lados dessa ilha se esticam, fazendo com que o professor seja levado a navegar em oceanos informacionais cada vez mais extensos (SILVA, 2009). Além, é claro, da leitura de mundo que o mesmo tem de fazer para que seu ensino tenha pé na realidade. Portanto, é possível reverter a situação apresentada anteriormente, pois como bem coloca Silva (2009), existe sempre uma porta aberta no que concerne ao desenvolvimento de competências de leitura. O autor completa que:

[...] seja pelo esforço pessoal, seja pela implantação de políticas públicas de formação continuada, voltadas ao incremento do repertório cultural dos agentes da educação formal, o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar um leitor maduro, revertendo essa maturidade em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem (SILVA, 2009, p. 34-35).

Além de possuir instrumentalização para fomentar a leitura e disposição ao planejamento das atividades, é preciso promover diálogos do leitor com a obra, e dessa forma, é esperado que as professoras conheçam as obras e as tenham lido anteriormente. As

mediadoras trabalharão bem com os textos que melhor dominem. Seguindo esse horizonte, o que se espera que as professoras leiam?

Em relação à frequência de leitura, quando as professoras que participaram da pesquisa responderam, cinco (35,7%) afirmaram que quase sempre leem livros científicos/acadêmicos, oito (57,1%) raramente leem e uma (7,1%) não tem o costume de ler tais livros. Considerando apenas os livros de literatura, há uma mudança no quadro, visto que três (21,4%) leem com frequência, oito (57,1%) quase sempre leem e três (21,4%) raramente. Os dados revelam que dentre o repertório de leitura das professoras, os livros literários são mais frequentes em comparação aos científicos/acadêmicos.

A leitura de livros físicos é hegemônica entre as professoras participantes, pois 78,6% costumam ler mais no formato físico do que digital. Apenas uma recorre mais aos livros digitais e duas costumam alternar entre ambos. Sobre o acervo particular de cada uma, uma das participantes afirmou não possui livros literários em casa, oito possuem até 10 livros, quatro possuem de 11 a 30, e uma possui 51 ou mais livros.

Quando questionadas sobre quantos livros literários as mesmas leram, aproximadamente, nos últimos 12 meses, duas responderam que leram apenas 1; nove, que leram de 2 a 5 livros, e três afirmaram que leram de 6 a 12 livros.

Os dados oriundos da pesquisa despertam curiosidade. Não chegamos a questionar como as professoras adquirem esses livros para manter a frequência de leitura. Mas podemos pensar que uma possível prática seja o revezamento de livros entre as professoras, já elas indicaram que leem mais livros físicos do que virtuais.

Em relação aos dados que expressam a quantidade de livros lidos no período de um ano, não há espaço para a prepotência/arrogância no universo da leitura, ou seja, não podemos ditar um ritmo de leitura como único e verdadeiro e definir se as quantidades apresentadas são um total fracasso ou um sucesso.

No entanto, a frequência de leitura é significativa na perspectiva da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2020). Realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e colaboradores, é a única pesquisa em âmbito nacional que objetiva avaliar o perfil do leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e estudados e se tornaram referência quando se trata de índices e hábitos de leitura.

Assim sendo, leitor, de acordo com a definição da pesquisa, é quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos 3 meses. Não leitor é quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Acreditamos que leitor é, portanto, quem lê no mínimo 4 livros ao longo do ano.

Não há como saber ao certo quantos livros foram lidos pelas docentes e em que periodicidade, mas a maioria das respostas se enquadra em uma escala que contém a quantidade de quatro livros, elucidando um aproveitamento admissível para caracterizá-las como leitoras, de acordo com os critérios do IPL.

Com o intuito de ir mais a fundo nessa questão, procuramos saber a respeito do gosto literário de cada uma das participantes. Assim, foi questionado se as professoras tinham preferência por algum gênero literário específico, ao passo que as respostas estão sintetizadas no Quadro 2. Considerando que a resposta foi livre, ou seja, não tinha opções prévias e poderiam citar quantos gêneros quisessem, algumas indicaram mais de um. No referido Quadro, podemos ver a quantidade de vezes que cada gênero foi citado.

**Quadro 2-** Relação de gêneros literários indicados como preferidos pelas participantes e a quantidade de vezes em que foram citados.

GÊNERO LITERÁRIO	QUANTIDADE
Não há preferência (gostam de todos ou depende do enredo)	8
Poemas	3
Fábulas	2
Contos	2
Crônicas	1
Drama	1
Romance	1
Série Vaga-Lume	1

Fonte: dados da pesquisa coletados através do questionário.

Analisando o Quadro 2, dentre as professoras que possuem preferências, há uma certa tendência ligada aos possíveis materiais de trabalho, já que poemas, contos, fábulas e crônicas são recomendados para serem trabalhados nas etapas iniciais da educação básica. Uma professora especificou ainda, gostar da *Série Vaga-lume*, uma coleção infantojuvenil. A preferência por estes gêneros pode indicar uma falta de repertório literário, que influenciará o trabalho de formação de leitores literários e vice-versa. Além disso, Fischer (2008) aponta que os brasileiros têm predileção pelos gêneros menores, uma vez que estes gêneros estão mais ligados à cultura de massas e ao mercado moderno, ou seja, são os que mais circulam e, de certa forma, os de mais fácil acesso

Há um dilema latente acerca das classificações quanto aos gêneros literários, por isso, acreditamos ser necessário fazer algumas colocações. Historicamente, a divisão tripartida estabelecida pelo filósofo Aristóteles (1993), isto é, lírica, épica e dramática, consolidou-se. No entanto, com o aparecimento de obras que não apresentavam elementos já previstos pelas teorias existentes, esta divisão daria conta de todos os textos literários? (SOARES, 2007). É nessa lógica que as três “categorias” possuem subcategorias (gêneros) que vão se moldando à medida que urge necessidade.

Para entendermos esta problemática, podemos exemplificar o caso dos romances, que só no século XIX se expandiram como ramificação dos gêneros literários. Anteriormente, eram obras que não se enquadraram nos modelos ajustados e que, numa análise mais meticulosa, mostravam-se rebeldes às convenções e cheias de novas possibilidades. Com isto, o remédio muitas vezes foi rebaixá-las como obras sem valor, por falta de parâmetros norteadores (ARAGÃO, 1989). Além disso, a ramificação não parou nos romances, atualmente estes já se dividem em: romance adulto, contemporâneo, cristão, de banca, de época, entre outros.

Com efeito, os gêneros que, a princípio eram nitidamente demarcados, sofreram modificações, na qual, alguns evoluíram para gêneros diferentes, outros simplesmente desapareceram (como é o caso da epopeia), e os que permanecem já não são puros, mas mesclados por outros. Tudo isso contribuiu para que houvesse muitas convergências e divergências entre esses pesquisadores, no tocante às suas teorias (TOFALINI, 2000).

Alguns teóricos defendem a tese da imutabilidade dos gêneros, valorizando a obra pela sua obediência a leis fixas de estruturação, enquanto outros defendem a liberdade criadora, procurando mostrar que cada obra apresenta diferentes combinações de características dos diversos gêneros. Staiger (1972) defende a tese de que os gêneros literários existem por si, entretanto, jamais são puros. Embora um gênero seja sempre dominante, estará, invariavelmente, mesclado por outros, ou seja, para ele os gêneros não existem isoladamente.

Contudo, podemos perceber que o sistema literário, dinâmico, aberto, sistêmico, permite o florescer de novos gêneros, o desenvolvimento e a transformação/adaptação de outros já existentes e a subdivisão em categorias mais ou menos mutáveis. Em suma, os literários diferem-se dos demais, principalmente, por seu teor artístico, de modo que a estética se torna elemento fundamental. Assim sendo, os critérios de análise diferem-se dos demais também.

Para entender quais foram os incentivadores de leitura das participantes da pesquisa, sete professoras se reportaram aos professores que tiveram, em que três se referiram a figura

de um(a) professor(a) em especial. Cinco participantes da pesquisa relataram que tiveram maiores incentivos por parte de familiares, destacando-se mãe, citada por três professoras; avó, indicada por uma, e irmã, também por uma. Ainda houve duas que tiveram interesse partindo de si próprias, e uma que via na leitura uma forma de se aperfeiçoar. Destacamos que uma professora citou sua irmã e também seus professores, por isso, há mais incentivadores do que participantes da pesquisa.

Em complemento a este questionamento, as professoras descreveram suas experiências íntimas com a literatura, considerando em que circunstâncias começaram a ter contato e interesse pelos livros literários e em qual período de suas vidas isso veio a ocorrer. Assim, com base nas respostas, podemos elencar quatro categorias, que divergem entre si:

a) O contato com livros literários se deu no seio familiar;

Pelo menos duas professoras comentaram que o despertar para a leitura literária, ocorreu em casa, com o auxílio da figura materna, tanto direta, como indiretamente. A forma indireta se dá pelo fato da mãe possuir livros e o hábito de ler, tornando-se um exemplo próximo para seus filhos e filhas, que já crescem nesse meio estimulador. Uma das professoras mencionou que tiveram desde sempre contato com diversos gêneros literários.

Uma terceira professora, relatou que a sua adolescência foi marcada pela leitura de romances e livros de faroeste. Incluíamos ela nesta categoria, tendo como base seu relato em outra questão, na qual a mesma diz ter começado a se interessar pela leitura ao ver o sofrimento dos seus pais por não terem emprego fixo. Podemos interpretar que a mesma passou a ver na leitura, somando-se aos estudos em geral, uma forma de alcançar voos maiores e conquistar estabilidade.

b) O despertar para literatura se iniciou na educação básica;

Boa parte das professoras, isto é, seis delas, afirmaram que a literatura se fez presente em suas vidas por meio das instituições escolares. O mais interessante é que há relatos desde a educação infantil, ensino fundamental, até o ensino médio, ou seja, para cada uma, o contato se deu em uma etapa específica da educação básica.

Considerando a educação infantil, uma professora relatou acerca das suas lembranças referentes aos momentos de contação de histórias, que a deixavam encantada, o que reforça a ideia de que há abundantes estratégias para inserir a literatura na educação, desde as primeiras etapas da escolarização, tornando mais significativa a trajetória do alunado.

c) O interesse pela literatura emergiu no interior do processo de formação docente;

Algumas professoras só tiveram contato e interesse pelos livros literários durante o ensino superior, o que revela falhas no sistema da formação básica. Uma das professoras

relatou ainda que assim que começou a cursar o magistério, deparou-se com vários livros e isso de certa forma a incentivou a amar o ato de ler.

d) Surgimento de interesse atrelado à atuação em sala de aula.

Outro fator observado, corresponde ao despertar para a literatura em decorrência das demandas no próprio exercício e prática docente, por ter o entendimento da necessidade em aperfeiçoar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem discente. Logo, uma das professoras, já no ambiente de trabalho, teve clareza da importância em buscar o conhecimento literário e assim, desenvolver projetos com a comunidade escolar.

A mesma professora faz menção também a contribuição para o acesso aos livros com a chegada dos acervos literários advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2008. De acordo com o portal do FNDE (BRASIL, 2013), os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinho, além de obras clássicas da literatura universal.

Dentro deste tópico, podemos inserir um relato bastante interessante, que não necessariamente se deu em virtude do exercício da profissão, mas que veio a ocorrer somente após a participante já atuar na sala de aula. Uma professora respondeu ter sido incentivada por outra professora, que é sua amiga. Deduzimos que o incentivo pela leitura se deu após estar atuando profissionalmente, devido ela já ter 22 anos de carreira docente e segundo o seu relato, o despertar literário ocorreu há 15 anos.

De acordo com a resposta redigida pela professora (que leciona no 4º e 5º ano) no questionário:

Antes eu não gostava de ler, porém com o incentivo de uma professora amiga minha peguei gosto pela leitura e hj [sic] 15 anos depois posso me considerar amante dos livros, inclusive tenho variados livros de vários gêneros, porém, os que mais gosto são os de literatura.

Analisando as quatro categorias, fica evidente que a literatura permeia por diferentes contextos, que nunca é cedo demais para se deleitar com ela e que mesmo quando todo um percurso é negligenciado, ela pode surgir em algum momento, com tendência a permanecer. Desta forma, as professoras estão sujeitas a resgatarem a importância da leitura em suas vidas e na dos estudantes.

Não obstante, existem marcas que vão se tornando específicas na trajetória de cada uma, pois somos a extensão das relações de ensino-aprendizagem que tivemos contato e tiramos os pontos positivos e negativos disto. Segundo Lajolo (2002), a forma como o educador desenvolve as atividades de leitura tem a ver com a sua história, ou seja, há certa tendência em se repetir um pouco da experiência de sua própria história de leitura. Caso as relações do professor com os livros sejam débeis, grandes serão as chances de que sua atuação na esfera do ensino da leitura deixará muito a desejar. Assim, fica evidente a responsabilidade destinada aos professores em proporcionar experiências que venham a enriquecer a formação dos educandos.

Para concluir este tópico, questionamos às professoras qual oportunidade elas gostariam de ter a fim de melhorar a formação profissional. Conforme as respostas, podemos enumerar três eixos: 1) aquisição de equipamento público; 2) formação continuada; 3) condições de trabalho.

O primeiro eixo é composto pela resposta de uma professora, em que a mesma citou que gostaria que o município possuísse uma biblioteca. De fato, a existência de uma biblioteca pública indica uma boa aliança para com a docência, visto que pode ser um ambiente para uso tanto por interesse pessoal, como para ser explorado junto aos discentes.

O segundo eixo é composto pelas respostas de oito professoras, estando ligadas à formação, cursos e pós-graduações. Cabe ainda fazer algumas especificações: duas professoras explanaram sobre a acessibilidade à graduação e pós-graduação, defendendo que estas deveriam ser mais acessíveis financeiramente ou melhor, públicas e gratuitas, localizadas no município; outra professora respondeu sobre o seu desejo de cursar uma segunda pós-graduação e outra sobre cursar pelo menos duas formações por ano; três professoras especificaram o que almejam cursar, sendo uma especialização em letramento e alfabetização, um curso preparatório específico em literatura infantil e um curso de língua inglesa. A última professora deste eixo respondeu que gostaria de ter a oportunidade de cursar mestrado.

O terceiro eixo, que corresponde às condições de trabalho, diz respeito aos salários, precariedade dos contratos de trabalho e ausência de concursos públicos, como também, falta de tempo dedicado aos estudos. A relação entre contrato e concurso e referências aos salários, foi citada por três professoras. Uma respondeu que gostaria que tivesse um concurso na cidade pois os contratados são discriminados, às vezes. Outra professora refletiu sobre necessidade de melhora na qualidade dos salários de professores, principalmente, de contratados. A terceira mencionou que gostaria de ter emprego fixo, para que assim, pudesse



se aperfeiçoar com novos cursos. No que diz respeito ao tempo de estudo, duas professoras, gostariam de ter mais tempo para estudar e ler, sendo que estas possuem carga horária de serviço de 40 horas semanais.

No âmbito da formação de estudantes leitores, muito se fala no papel dos professores. No entanto, é preciso nos voltar também para a realidade deste professorado, já que muitos são os condicionantes que interferem ou que propiciam o exercício de um bom trabalho. Estas condições podem se relacionar com o acesso aos recursos necessários, com a acessibilidade na formação continuada e como vimos, com o cenário geral de trabalho. Quanto melhores as condições de trabalho docente, mais a comunidade escolar se beneficia da efetivação das aprendizagens necessárias.

### **4.3 A mediação docente e o trabalho com a literatura**

As compreensões das professoras a respeito da literatura é um ponto que merece atenção, pois estamos justamente buscando entender como ocorre a formação de leitores no município e as concepções que embasam a prática docente é um ponto chave desse processo. Recebemos a resposta de treze professoras, nas quais algumas foram tímidas no uso das palavras e outras forneceram algumas interpretações interessantes, conforme podemos apreciar no Quadro 3.

A partir das respostas, podemos pensar em diferentes perspectivas sobre a literatura, reforçando, assim, a sua multiplicidade de sentidos. Destacamos, por exemplo, que pelos menos duas professoras tratam da literatura como uma forma de viajar pelo desconhecido, explorando as narrativas estéticas. Outras duas abordam a literatura do ponto de vista de suas funcionalidades práticas, entendendo que a mesma contribui para a ampliação do vocabulário, bem como nas formas de comunicações sociais. Na visão de três professoras, a literatura é ainda uma arte, são obras de diversos gêneros que englobam diferentes elementos. Podemos interpretar também que uma professora vê na literatura um cúmplice para o aperfeiçoamento da leitura, neste caso, a decodificação da língua escrita.

**Quadro 3-** Respostas das participantes ao serem questionadas sobre suas concepções em relação à literatura.

<b>COMPREENSÕES A RESPEITO DA LITERATURA</b>
Fundamental.
De grande importância.
A literatura é uma arte.
Leitura de vários tipos.
É sempre bom ter esse conhecimento.
Muito importante para aperfeiçoar a leitura.
Algo muito importante que devemos praticar dia após dia.
Literatura é um conjunto de produção... e verdadeiramente uma arte.
Literatura é vida, cultura. É resgatar a história e viajar pelo mundo inteiro.
Ao ler amplia-se o vocabulário, despertar para a leitura seja ela acadêmica ou literária.
Eu acredito que nos ajuda muito na comunicação de interação social pois ela tem o papel de transmitir conhecimentos.
Conjunto de obras escritas em gênero literário de arte estética, que leva quem ler ao mundo dos sonhos e desconhecido.
É a arte de compor e expor livros. Alguém que se dedica a arte de produzir textos e livros em vários gêneros literários como contos infantis, crônicas, dramas etc.

Fonte: dados da pesquisa coletados através do questionário.

Acreditamos que o entendimento das professoras em relação à literatura, respinga diretamente em suas respectivas práticas docentes, pois sem a consciência da importância da literatura na vida dos sujeitos, dificilmente a mesma terá espaço nas relações de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as compreensões apresentadas pelas professoras estão de acordo com o que propomos nas discussões teóricas, seguindo o viés da literatura como ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, como também, a fruição literária.

Seguindo esse pressuposto, questionamos às professoras como o livro literário é utilizado/explorado nas aulas das mesmas, se são desenvolvidas atividades em torno da leitura e caso sim, quais são. Assim, doze (85,7%) professoras afirmaram que realizam atividades e duas (14,3%), que não realizam.

Quando questionamos se as professoras utilizavam apenas o livro didático para trabalhar literatura nas suas aulas ou recorriam a algum outro subsídio, seis responderam que se valiam somente do livro didático; quatro disseram que recorrem aos livros literários; uma, que utiliza apostila de leitura e três não responderam. É preocupante perceber que boa parte usufrui apenas o livro didático, visto que neles, os gêneros literários que aparecem com maior frequência são o narrativo e a poesia, possuindo papel secundário e subsidiário (SOARES, 1999).

Sobre as práticas de trabalho com literatura, as professoras do 2º ano apresentaram respostas diferentes. Uma delas relatou que utiliza o livro literário por meio da leitura e interpretação das histórias em torno da leitura, realiza também teatro, paródia e roda de leitura com sua turma. Outra professora respondeu que faz uso do “cantinho da leitura” e como atividade, aplica questionários. A terceira professora informou que utiliza dos livros para leitura e realiza atividade impressa sobre o que foi lido. A quarta professora apenas respondeu que usa os livros frequentemente e propõe debates e produção sobre os temas abordados. Há ainda uma professora que não utiliza livros e nem realiza atividades sobre os mesmos.

No 3º ano, uma das professoras afirmou que costuma realizar a leitura compartilhada e, posteriormente, desenvolve interpretação e debates sobre o livro lido. A segunda professora disse que utiliza o livro através da apresentação dos gêneros literários e, em seguida, realiza discussão sobre o entendimento dos fatos ocorridos com os personagens, enredo e clímax da história, seja fábulas, contos ou poemas.

Em relação às professoras do 4º ano, observamos que uma delas relatou que trabalha com os livros literários por meio de produções textuais. Outra professora respondeu que trabalha de forma clara e produz debates com os estudantes. A última professora desse ano, disse que não utiliza livros literários. A professora que ministra no 4º e 5º ano afirmou que só utiliza o livro didático.

Referente ao 5º ano, obtivemos a resposta de três professoras. Uma delas respondeu que utiliza livros literários de acordo com o ano e planejamento, realizando teatro como atividade. Outra professora, assim como uma das professoras do 2º ano, apontou que utiliza o “cantinho da leitura” e aplica questionários. A terceira professora afirmou que costuma estipular a “hora do conto”, realizar a leitura para os discentes dramatizarem, pedir para os eles lerem e contarem o que entenderam, como também, fazerem fichamento. Segundo ela, as atividades propostas giram em torno da dramatização e apresentação para a escola sobre as histórias lidas.

Em geral, as respostas das educadoras foram significativas pois há a presença de abordagens e metodologias lúdicas. Essas e outras práticas são apontadas por Cosson (2015), pois o autor entende que esses mecanismos de leitura, atrelados a intervenção e intencionalidade dos professores, são importantes para que a criança se sinta naturalmente envolvida pelo texto literário por meio de atividades através das quais ela possa aprender enquanto brinca.

Nesta linha de pensamento, Santana (2015) recomenda colocar à disposição da criança diversas leituras, construir o hábito da leitura, criando rotinas de rodas de leituras, na qual, a

criança possa ter a oportunidade de criar e recontar a partir do que já foi lido e possa manusear os livros de forma que sinta prazer, encantamento e familiaridade com os mesmos.

Desse modo, a partir das respostas das professoras sobre a utilização das histórias literárias em suas aulas, podemos considerar que boa parte vem desenvolvendo um trabalho com responsabilidade, centrado em práticas que de fato condizem com as teorias acadêmicas relacionadas a temática.

Dentre as duas professoras que responderam que não realizam atividades em torno dos livros literários, identificamos que uma se considera inexperiente com o público do Ensino Fundamental, pois antes trabalhava com a Educação Infantil. Desta forma, ela ainda está se adaptando ao novo cenário. A segunda professora relatou que não ministra o componente curricular de Língua Portuguesa e respondeu não ter costume de usar livros literários, apenas livros didáticos.

Ainda se preserva a ideia de que o manuseio do texto literário é exclusivo da Língua Portuguesa, pois a mesma tem, necessariamente, o texto como um objeto de ensino. Em contrapartida, é imprescindível para a formação de estudantes leitores, que o incentivo à leitura literária seja de responsabilidade não apenas daqueles que ministram esse componente curricular, mas de todos os profissionais que compreendem a importância em estimular à promoção e o desenvolvimento desta prática.

Tanto tal que, dentre as professoras que desenvolvem atividades e ações de estímulo à leitura, há uma que não é responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa. Segundo ela, a leitura de livros está presente em suas aulas, seguida por atividades sobre o texto lido. Adoue (2018, p. 65) confirma esta possibilidade ao colocar que

A literatura é um caminho para se aproximar à realidade estudada por todas as ciências. Ela pode apresentar um problema matemático como um enigma a ser desvendado. Pode apresentar um processo físico por meio de uma metáfora ou de uma fábula. Pode iluminar a riqueza de um processo histórico pelos olhares de diferentes personagens. Pode nos transportar para outras geografias. Pode nos sugerir usos novos para a língua convencional e tomar distância dela. Pode representar fenômenos sociais a partir de exemplos diversos. E é também uma possibilidade de reflexão filosófica. Se a gente pensa nas aulas como um enredo, um texto literário pode ser o estopim que apresenta o tema e o seu problema.

Sobre isso, Coelho (2000) vê a probabilidade de a literatura ser o fio de Ariadne no labirinto do ensino, o eixo que organiza as unidades de estudo, ao propor uma metodologia com viés transversal, interdisciplinar, transdisciplinar, que interliga diversos saberes. Araújo (2015, p. 20) disserta que as histórias infantis são um “[...] porto seguro para o aprendizado de conteúdos escolares, principalmente para os mais diversos, atendendo, dessa maneira, as

finalidades pedagogizantes [...]”. Assim, fica evidente os benefícios de ter contato com os textos literários nas etapas iniciais da educação.

Em busca de levantar experiências desenvolvidas pelas professoras ou pela escola em que trabalham, perguntamos às professoras se já haviam desenvolvido alguma que merecia destaque e caso sim, pedimos para citá-la. Cinco delas responderam “não” e uma deixou a pergunta em branco. Oito responderam “sim”, sendo que sete acrescentaram quais experiências já haviam realizado. As experiências foram bem diversificadas, não havendo predominância de uma série sob outra.

Das duas professoras do 2º ano que responderam essa questão, uma afirmou que já foram desenvolvidos projetos de leitura. A outra professora relatou sobre a realização de feira literária, na qual, as crianças expuseram criações literárias. Nesta mesma direção, houve um relato de uma das professoras de 3º ano, referente a leitura e produção de poemas por parte dos discentes. Outra professora do 3º ano respondeu que acredita que cada texto lido em sala é uma experiência vivenciada, o que realmente deve ser entendido dessa forma.

No contexto do 4º ano, apenas uma professora respondeu, relatando o trabalho em torno da literatura de cordel. Já no 5º ano, duas professoras responderam. Uma delas afirmou ter trabalhado histórias, como o da *Menina do Cabelo de Fita Amarelo e Chapeuzinho Vermelho*, em apresentação. Outra professora relatou ter desenvolvido um projeto de leitura com exposição dos gêneros em praça pública.

Notamos que todas essas experiências parecem expressar formas de extrapolar o trabalho com textos do livro didático, buscando exercitar veementemente a fruição literária. Para além disso, é interessante que as professoras consigam vislumbrar como cada um recebeu as histórias, quais opiniões formaram a respeito, se realmente se envolveram, o que marcou e chamou a atenção, o que não gostaram e o que mudariam na história.

Não se restringindo apenas aos registros escritos, dialogar com as crianças já contribui bastante para diagnosticar o processo de internalização da leitura. Há tanto para ser apreciado e discutido antes e após a leitura dos livros. Como exemplo, citamos a análise da estética da capa e o tipo de encadernação. Um dos pontos positivos de haver esta discussão é a percepção por parte da turma que não há problema em haver opiniões divergentes e que o mais importante é saber respeitar os pontos de vista e jeitos de ler dos demais.

Dentro dessa discussão, Abramovich (1997) direciona a atenção para o reforço de estereótipos adotados na maioria dos livros, na qual, a estética e características dos personagens se atrelam ao protagonismo ou lugar de subalternidade, por exemplo. Logo, é preciso ter discernimento ao selecionar livros para trabalhar com crianças, evitando obras que

reforçam preconceitos direta ou indiretamente. Neste caso, recomendam-se livros que estimulem os indivíduos a ocuparem espaços e posições que desejam e não que os limitem, atribuindo um lugar imutável para tais.

A fada, a princesa, a mocinha, são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada... O mocinho, o príncipe, é alto, corpulento, forte, elegante, bem barbeado (ou até imberbe), sempre com aspecto de quem acabou de sair do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie e qualidade... (ABRAMOVICH, 1997, p. 36).

É notável então que, os livros podem se configurar como fonte de informação e reflexão sobre relações familiares, crescimento pessoal, desenvolvimento físico, autodescobertas, identidade, diferentes formas de poder e desigualdades sociais. Dessa forma, as histórias contadas às crianças devem tratar de problemas típicos das infâncias. Daí os livros precisam possuir linguagem simples do início ao fim, as ilustrações devem predominar sobre o texto, as personagens podem ser tanto humanas, como bichos, ou robôs e objetos, especificando sempre os traços comportamentais, como bondade e maldade, força e fraqueza, beleza e feiura (COELHO, 2000).

A maioria dos aspectos mencionados anteriormente, encontramos principalmente nos contos de fada, na qual, para Aguiar (1990, p. 23), “os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial.” Assim sendo, os psicanalistas encontraram nos contos de fadas uma fonte rica para estudos e interpretações do comportamento e anseios humanos. Muitas dessas contribuições estão presentes no livro *A psicanálise dos contos de fada*, de Bruno Bettelheim (2016).

A partir disso, a ideia matriz é despertar o desejo de ler, que não se separa do desejo de pensar, de sentir, de viver, de conviver, pois a leitura pode ser entendida como uma das dimensões da vida. Em síntese, não se pode impor a leitura, nem a tornar uma atividade mecânica, muito menos reduzi-la a fins imediatamente utilitários, sem sensibilidade nem imaginação. Despertado o desejo de ler, inicia-se a convivência e um duradouro amor, na qual, o livro aberto oferece hospitalidade àquele que o convoca e “os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir” (LARROSA, 2010, p. 139).

Entendendo a importância da leitura literária, um apanhado de autores tem se dedicado ao estudo e proposições de práticas que podem ser trabalhadas no ambiente escolar, como é o caso de Carvalho, Novaes e Rodrigues (2017). Estes autores apresentam a Sequência Didática como uma forma sistematizada eficaz para se trabalhar com a leitura na perspectiva do professor como mediador em sala de aula.

A ideia é que os educandos leitores ou não leitores vivenciem diversas experiências por meio da literatura, com obras selecionadas de acordo com sua faixa etária, capazes de propiciar momentos de prazer e descoberta. Desse modo, a melhor forma de colaborar com a formação desse leitor é colocá-lo em contato desde cedo com a literatura e através da escola, é possível potencializar essas práticas com o texto literário, utilizando livros adequados às suas capacidades e necessidades vitais.

Em síntese, Cosson (2009) apresenta uma sequência de práticas pedagógicas constituída em quatro etapas:

1) Motivação: esse primeiro momento é fundamental para o encontro do estudante com a leitura. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, como uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal a leitura proposta;

2) Introdução: apresentação do autor e da obra. O professor pode justificar sua escolha e falar da importância da obra para o momento destinado à conversa com os discentes. Os discentes são convidados a manusear o livro, procurar fazer a leitura da capa, identificando vários elementos ali disponíveis;

3) Leitura: deve ter um acompanhamento do professor, na qual, o mesmo pode auxiliar o aluno nas suas dificuldades. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da história;

4) Interpretação: se dá em dois momentos, o primeiro caracterizado como interior, ocorre a decifração detalhada da obra, relacionando-a com a história de leitor do aluno e as relações familiares. Já no momento exterior, há a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65).

Tendo em vista esta explanação, podemos nos indagar que se há tantos materiais de estudo, autores que podem alicerçar o trabalho docente, práticas consolidadas que podem inspirar o fazer em sala de aula, o que interfere negativamente na formação de leitores literários?

Algumas sugestões foram apontadas pelas professoras participantes e discutidas na seção terciária a seguir.

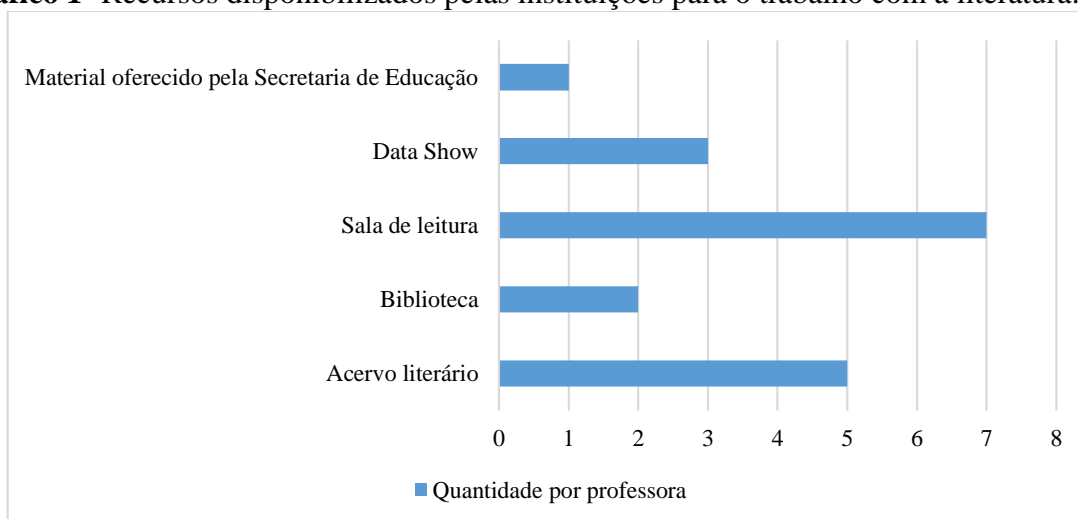
#### 4.3.1 Entraves na formação de leitores literários

Em relação as principais dificuldades encontradas no trabalho envolvendo a leitura de livros literários, as professoras apresentaram tendências em suas respostas que permitem ser agrupadas em cinco categorias. A primeira delas, apresenta dois extremos, visto que uma professora respondeu não ter dificuldade e outra respondeu ter várias, não especificando quais.

A segunda categoria corresponde a ausência de biblioteca/acervo de livros. Nesta categoria, encontram-se sete professoras participantes da pesquisa, na qual, três mencionaram a ausência de biblioteca e duas o acesso a livros literários. Outras duas professoras foram mais a fundo, visto que uma respondeu sobre a falta de alguns livros mais importantes e outra sobre o acesso assíduo a novas obras literárias. Esta última exalta a necessidade de atualização dos acervos literários escolares, a fim de proporcionar o contato com diferentes obras. Já sobre “livros mais importantes”, não se sabe o que a professora quis dizer com isso, mas aparentemente, a mesma se refere a obras literárias fundamentais que são ausentes no acervo limitado da escola.

Nesta lógica, questionamos também quais recursos as instituições dispõem para o trabalho com a leitura literária, na qual, as professoras poderiam marcar mais de um recurso e citar outros.

**Gráfico 1-** Recursos disponibilizados pelas instituições para o trabalho com a literatura.



Fonte: dados da pesquisa coletados através do questionário.



É indispensável que as escolas possuam bibliotecas e nelas tenham um acervo bibliográfico à disposição de seus usuários, entretanto, de acordo com a pesquisa realizada, apenas uma escola das seis envolvidas possui esse recurso, que foi citado por duas professoras que trabalham na mesma instituição. A escola é privada e possui convênio com a prefeitura municipal.

Este quadro é preocupante, pois a criação de bibliotecas escolares é ancorada pela Lei nº 12.244/2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e tem o intuito de ser efetivada no prazo máximo de 10 anos, desde a data de sua criação. O prazo foi ultrapassado e como já sinalizamos, esta lei não se consolidou na prática, de forma majoritária, nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em São João do Paraíso - MA. De acordo com a lei, em seu Art. 2º,

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010b).

Para além da diversidade e quantidade de materiais, os PCNs (BRASIL, 1997) correspondente à Língua Portuguesa, destacam sobre a organização do espaço físico destinado às bibliotecas. Assim, deve ser considerado a iluminação, estantes, disposição dos livros, mobiliário etc., a fim de garantir que os materiais sejam disponíveis para toda a comunidade escolar, “mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura” (BRASIL, 1997, p. 61).

Logo, o sistema educacional brasileiro ainda precisa caminhar muito para alcançar a qualidade da educação, pois embora haja discussões a respeito da leitura e da biblioteca escolar na legislação, o que se pode perceber é a falta de efetivação de políticas públicas continuadas como uma alternativa para que a biblioteca escolar saia da narrativa e comece a fazer parte da realidade brasileira. Para que ocorra a efetivação de tais propostas, é necessário que exista acompanhamento, debate e cobrança por parte da sociedade (SALA; MILITÃO, 2017).

Na terceira categoria, se enquadra dificuldades relacionadas aos estudantes não saberem ou não gostarem de ler. Segundo o relato de uma professora, alguns deles não sabem ler e não têm oportunidades de realizar a leitura de livros. No entanto, não saber ler não precisa ser um limite para o trabalho com literatura na sala de aula. Na realidade, a formação de leitores literários pode ser uma estratégia no processo de alfabetização.

Se os discentes ainda não se apropriarem da leitura e escrita, a escuta de textos literários é uma alternativa viável. O importante é aproximá-los do universo literário. Além disso, Pennac (1998) prevê que o professor que lê em voz alta o faz para leitores que não sabem ler, não somente por não serem alfabetizados, mas porque a vivência de leitura não se restringe à capacidade de decifrar o código escrito. As modulações de intenção, de situação de sua voz produzem o sentido que ainda não é tão fácil de ser percebido por leitores de primeira viagem.

Neste seguimento, Abramovich (1997) traz pontos relevantes que carecem de ser considerados antes de tudo. Não se pode simplesmente pegar um livro e ler, há de se atentar quanto à forma que se conta a história. Em outras palavras, “[...] é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar as pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 21). No selecionar de histórias, o melhor a se fazer é evitar descrições cheias de detalhes, pois as crianças se interessam pelo diálogo, as ações e acontecimentos. As descrições literárias são para serem lidas e não ouvidas.

O professor precisa ainda saber curtir o ritmo que cada narrativa pede e até exige, ou seja, é necessário saber usar as modalidades e possibilidades da voz. Isto inclui falar baixinho ou alto a depender da situação e fazer pausas certas para que os ouvintes fiquem curiosos e imaginem o que está por vir. Assim sendo, “o oral completa-se com o visual. Não é só a história que importa: é a maneira de contá-la. São as expressões fisionômicas, a voz, os trejeitos, as onomatopéias, toda a dramatização...” (MEIRELES, 1984, p. 145). E que a criança tenha a liberdade de manusear o livro, pois mesmo em caso de não saber ler, ela cria interpretações a partir do que vê.

Dentro dessa perspectiva literária, não se pode deixar de lado os livros que contam histórias sem texto escrito, ou seja, apenas usando ilustrações. Fato este, que não significa a ausência de uma narrativa sequenciada. Esses livros, especificamente, estimulam possibilidades para o uso da imaginação em prol da interpretação dos fatos visuais. É possível assim, criar e recriar histórias. Para Abramovich (1977, p. 33):

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar.... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...

Outra professora seguiu a perspectiva de que a maioria dos educandos não gostam de ler. Sabemos que ninguém “nasce” gostando ou desgostando de ler. Essa é uma condição desenvolvida, a partir do processo de socialização e a escola tem uma contribuição importante nesse sentido. Essa justificativa parece culpabilizar a criança por isso. Uma outra professora também aborda sobre a falta de interesse pela leitura e considera a tecnologia um empecilho, pois esta desperta outros atrativos. Do ponto de vista da professora, isto se intensificou ainda mais com a pandemia e, conseqüente, aulas remotas. Mais uma vez, será mesmo que a tecnologia, os jogos, a TV, competem com os livros? Ou a forma como a literatura é trabalhada que não dialoga com os interesses da criança?

De acordo com Pró-Letramento da área da Alfabetização e Linguagem, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de sua aproximação significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar melhor o caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor (BRASIL, 2007, p. 26).

Na quarta categoria, uma professora relacionou as dificuldades ao fato de algumas famílias não reconhecerem a importância da leitura. A leitura transcende a sala de aula, pois além da leitura de textos, é necessário que o professor faça a leitura das vivências de cada estudante. Acredita-se que há os que, de certa forma, já carregam uma bagagem literária fora da escola, como também há os que não têm acesso à material escrito em casa, que não têm exemplos de leitores na família, cuja formação enquanto leitor fica restrita à escola.

Na última categoria, o empréstimo de livros foi citado como dificuldade no trabalho com a leitura literária, tendo em vista que, segundo o relato de uma professora, mesmo assinando termo de responsabilidade, a maioria das vezes, o alunado não devolve os livros à instituição escolar. Sobre o empréstimo de livros, questionamos às professoras se os discentes tinham acesso ao acervo literário e oito responderam que não, já as outras seis afirmaram que eles podem pegar emprestado os livros da instituição escolar.

O uso da biblioteca, o empréstimo e devolução de livros deve ser aprendido. Provavelmente, ao emprestar livros para uma sala diversa, corremos o risco de que parte deles se percam, não sejam devolvidos ou estraguem. A solução para essa questão é não emprestar nenhum livro a ninguém? Como podemos desenvolver a consciência coletiva de que o livro

do espaço público pertence a todos e, por isso, eu também preciso cuidar dele e devolvê-lo para que todos possam ter acesso ao mesmo? Responsabilizar a criança resolve o problema?

Ponderar sobre todos as nuances subjacentes ao aprendizado literário nos faz mais conscientes da linha de continuidade que preside a educação literária desde seu início. Logo, os objetivos e conteúdos são muito mais fáceis de definir quando se sabe por onde se anda e em que direção. E ao saberem aonde querem chegar, os professores podem ser muito criativos em achar os meios para fazê-lo (COLOMER, 2007). Segundo a autora:

Isso inclui preocupar-se com questões muito minuciosas: de como obter bons livros a como controlar a conservação do material escrito na aula. E, naturalmente, requer programar o ensino das distintas matérias, como algo que se desenvolva ao redor das práticas de leitura e escrita dos alunos. Em um ambiente ativo de alfabetização, a literatura não tarda a encaixar-se de diferentes formas. (COLOMER, 2007, p. 118)

Dado o exposto, Solé (1998, p. 51), preconiza que a escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que permeiam nas sociedades, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Na perspectiva da autora, fazer com que o alunado se interesse pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da própria instituição. Em concordância, Colomer (2007) diz que muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra para sobreviver e as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra para resgatar-se. Assim sendo:

“Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa o lugar privilegiado (COLOMER, 2007, p. 141)

Não se trata de reservar à escola toda a responsabilidade, pois a prioridade da escola na formação de leitores não exclui a atuação da família e nem da sociedade como um todo, incluindo os meios de comunicação e principalmente as políticas públicas que, efetivamente, viabilizem e garantam a democratização da leitura (ANTUNES, 2009).

Por isso, as condições fora dos espaços escolares também devem ser revistas, já que nem todos têm condições de investir em livros, as bibliotecas municipais são escassas e há muitos outros elementos que dificultam o acesso. Ademais, os resultados fornecidos pelas recorrentes edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, reforçam o papel imprescindível das escolas no desenvolvimento da leitura como também sinalizam os caminhos para fomentar sua prática fora dela e pela vida afora dos leitores.

Assim, ao longo deste trabalho, procuramos refletir sobre como os livros e as professoras trabalham juntos para corroborar com as novas gerações no transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrute da vida que a literatura lhes abre. A partir da aplicação dos questionários, dos resultados obtidos e mediante a análise dos mesmos, conseguimos abstrair noções robustas acerca do tema estudado. Assim, esperamos que sejam fornecidas contribuições para se repensar tanto a formação literária docente, como discente, em busca de uma educação cada vez mais emancipatória, no que tange à reflexão sobre formação de leitores literários.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“- Pode parar de nadar agora, Lilly. Finalmente chegamos à costa. ”*

Colleen Hoover (2018)

A pesquisa pretendeu averiguar como se dá a formação de leitores literários no contexto de escolas urbanas de Ensino Fundamental de São João do Paraíso – MA e, para isso, procuramos analisar os desafios e possibilidades, a partir da compreensão docente, no provocar/promover as experiências literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do referido município.

Elencamos quatro objetivos específicos de modo a aprofundar sobre a temática principal e, quanto ao primeiro, avaliamos que conseguimos discorrer sobre os benefícios da literatura na formação humana justificando-a como direito fundamental. O suporte de teóricos foi fundamental nesse processo, fornecendo múltiplas visões acerca da literatura, mas com, pelo menos, um elo em comum: a literatura faz parte inarredável dos direitos do cidadão e é um bem comum a ser oferecido a todos e todas.

Também refletimos sobre a formação literária das professoras participantes da pesquisa, destacando sobre as suas experiências íntimas com a literatura. Percebemos que muitas professoras tiveram o contato com a literatura ainda na educação básica, desenvolvendo o gosto pela leitura literária desde a tenra idade. Já outra parte veio desenvolver ligação com os livros somente no ensino superior ou até mesmo atuando na sala de aula, por lidar com seu material de trabalho. Esta percepção indica uma fragilidade no sistema educacional, negligenciando a formação plena dos estudantes desde as etapas iniciais da educação.

Com base na perspectiva das professoras, identificamos que a literatura ocupa nas escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental um lugar relevante, mas que a não democratização do acesso aos livros, através de bibliotecas, é um empecilho na qualidade da formação de leitores ofertada, pois reduz as possibilidades de trabalho. Na realidade, o déficit de bibliotecas escolares foi uma das principais dificuldades apontadas pelas professoras, sendo necessário também, a obtenção de espaços modernos, com relação a acervo e mobiliário, para realmente cumprir sua função de convidar à permanência e oferecer-se como lugar de leitura.

Tendo em vista os suportes que as professoras participantes recebem para a mediação da leitura literária, discutimos integralmente sobre as estratégias utilizadas pelas mesmas para aproximação com o livro literário no ambiente escolar. Buscamos sugestões de possibilidades alicerçadas em estudos teóricos e podemos apontar que as práticas desenvolvidas pelas professoras condizem o que nos deparamos.

Muito embora nem todas as professoras assumam o compromisso de trabalhar a literatura no seu exercício, encontramos um cenário animador no que diz respeito as metodologias utilizadas pela maioria das professoras participantes, que exploram a literatura em suas aulas, realizando diversas atividades em torno da leitura. Evidentemente, cada professora possui uma concepção de literatura e umas são rodeadas por equipamentos de trabalho, outras nem tanto. Por isso, pensar a formação de leitores literários implica considerar a realidade das mediadoras desse processo.

Evidenciamos que a formação inicial e continuada das professoras se mostrou como fator preponderante para o desempenho na mediação da leitura literária, já que as formadas, com pós-graduações se mostraram mais à vontade com essa tarefa. Com base nos estudos realizados, esse desempenho só ocorre também diante da assertividade e preocupação do professorado com seu repertório de leitura, que deve continuamente ser ativo e diverso. Além, é claro, de conhecer as indicações de livros para os educandos e buscar as melhores abordagens, com base nas especificidades da turma.

Reforçamos a essencialidade das professoras mediadoras de leitura literária sejam antes de tudo, leitoras, pois sem essa combinação, sequer podem saber a importância de lutar pela conquista do direito à literatura, tanto para si, como para os discentes. Que a escola, *locus* privilegiado, e, muitas vezes, único, saiba ser a instância de sensibilização para a leitura literária e incentivar nossos estudantes e a comunidade em geral a juntar esforços para amarrar as pontas desconectadas, reivindicar as políticas públicas e a garantia que sejam realmente implementadas.

Com este trabalho, conseguimos aferir as condições necessárias para a efetivação de ações de fomento à leitura e para o acesso ao livro. Entendemos ainda que não basta investir em bibliotecas, se o leitor não for cativado. Desse modo, podemos pensar que para haver bibliotecas, tem de haver demandas, para haver demandas, é necessário haver estímulo, para haver estímulo são necessários mediadores e os mediadores, que necessitam de formação adequada e do suporte e acesso aos acervos literários para desenvolver a fruição literária.

Nós nascemos condenados a aprender. Não temos alternativa a não ser aprender, mas dificilmente alguém chegará ao livro sem algum tipo de apoio, nem que seja a curiosidade

despertada por objetos e comportamentos à sua volta. Considerando isso, podemos usufruir, de forma mais significativa do saber cultural e literário produzido ao longo dos anos, se as mediações forem generosas, solidárias, respeitadas com nossos corpos, nossas mentes, nossas diferenças e singularidades.

Neste sentido, é necessário considerarmos que a presença de um discente não leitor que se depara com um professor que não o estimula a ser de fato leitor, em uma escola que não prioriza a formação de leitores, desencadeia anomalias em sua formação, como, por exemplo, dificuldade em interpretação textual. Se um dos papéis da escola é a formação do cidadão em sua plenitude, concluímos, portanto, que a formação de leitores deve ser tratada com sensibilidade, em todas as instâncias educacionais e realmente concretizadas no âmbito escolar.

No que toca à estreita relação da leitura e escola, entendemos que essa relação é tão legítima quanto necessária. Deste modo, neste trabalho procuramos defender a literatura em duas vertentes: servir como um instrumento de formação, associada as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, como também, proporcionar a fruição literária. Para isso, acreditamos que a escola é um ambiente que pode desenvolver ambas. A ideia de escolarizar a literatura não pode ser confundida com o desejo legítimo de que a mesma extrapole os muros e o período de vida escolar.

A temática é bastante sugestiva e abre um campo amplo de aprofundamento, pois surgiram achados ao longo do percurso. Uma das principais dificuldades na escrita deste trabalho foi justamente não fugir da discussão principal, já que muitos leques despertaram atenção. Logo, entendemos ser possível extrair diversos temas secundários a esta pesquisa, que podem muito bem ser analisados separadamente em novas pesquisas, como é o caso de buscar também o ponto de vista dos discentes e da sociedade, abordar sobre formação de leitores em outros níveis de ensino, alargar as discussões sobre preconceito literário, sobre a inexistência de bibliotecas escolares e municipais, sobre a seleção de livros literários para o público-alvo se atentando para evitar o reforço de estereótipos e optando por livros com representatividade, entre outras possibilidades.

Finalizando sem concluir, essas considerações nos permitem esboçar que o fomento à leitura, à formação de leitores literários e à formação de mediadores de leitura deve ser uma pauta constante. É essencial, cada vez mais, cultivarmos a inquietude em nós e nos demais. Urge não aceitar menos do que o melhor ambiente de leitura, o melhor livro, as mais vastas possibilidades de leitura, sem deixar de fugir do que afinal de contas, é direito dos cidadãos.



Por princípio, almejamos que todos e todas, independente de gênero, classe social, cor ou religião, tenham acesso à chave que abre as portas do mundo da leitura literária.

Vida longa à literatura!

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ADAMS, Lyssa Kay. **Clube do Livro dos Homens**. Tradução: Regiane Winarski. 1. ed. São Paulo: Arqueiro, 2021.
- ADOUE, Silvia Beatriz. Como trabalhar com literatura na escola. *In*: ESTEVAM, Douglas; KOLLING, Jorge Edgar. Boletim da Educação – Número 14 Julho de 2018. **Literatura, Sociedade e Formação Humana**: Lutar, Construir Reforma Agrária Popular. 1.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. Bibliografia: p. 63 - 66.
- AGUIAR, Vera Teixeira. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 1990.
- ALCOTT, Louisa May. **Mulherzinhas**. Tradução de: Diego Raigorodsky. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. Editora Companhia das Letras, 2008.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O texto literário**: suporte lexical da criação estética. *In*: ANTUNES, I. Territórios das palavras: o estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Bibliografia: p. 119-134.
- ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros Literários. *In*: SAMUEL, Roger (Org.). **Manual de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil**: embates, discussões e reflexões. 2015. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4867?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4867?locale=pt_BR) . Acesso em: 07 jan. 2022.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4731, de 19 de novembro de 2012**. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio. Brasília: Câmara dos deputados, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=560047> Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação - FNDE**: Programa do livro. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico> . Acesso em: 04 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-joao-do-paraiso.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação básica. **Pró-letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: Alfabetização e Linguagem: Ed. Revista e ampliada incluindo SAEB/PROVA BRASIL. Brasília: MEC, 2007.

BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Metodologia Científica na Educação a Distância**. João Pessoa: Editora Universitária da Universitária da UFPB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica.** 6. ed. São Paulo: Global Universitária, 1989.

CARVALHO, Isaias; NOVAES, João; RODRIGUES, Rosilma. **Práticas de leitura em sala de aula: uma sequência didática para o letramento literário.** Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 9, n.2, p. 253-275, jul. /dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2801/2349>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever.** São Paulo: Pulo do gato, 2011.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

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

COSSON, Rildo José Mota. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? Nuances: estudos sobre Educação,** v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural.** Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004. Bibliografia: p. 95-128.

ECO, Umberto. **O nome da rosa.** Tradução: Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf). Acesso em: 24 jan. 2022.

FISCHER, Luís Augusto. **Literatura brasileira: modos de usar.** Porto Alegre: LP&M, 2008.

FISHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Tradução: Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1986

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

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. 2003. 62p. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

HOOVER, Colleen. **É assim que acaba**. Tradução: Priscila Catão. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera, 2018.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo – SP: Editora Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, v. 16, n. 69, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LUIS, Antônio Filardi. **Dicionário de expressões latinas**. 2 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

MAAS, Sarah Janet. **Corte de névoa e névoa e fúria**. Tradução: Mariana Kohnert. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera, 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, 1994.

MARTINS, Milena Ribeiro; SILVA, Marcia Cabral da. Experiências de leitura no contexto escolar. *In: Literatura: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Bibliografia: p. 23-40.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de (Coord.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINDLIN, José. O Bibliófilo e a Leitura. *In*: ABREU, Márcia (Org), **Coleção História de Leitura – Leitura, História e História da Leitura**. Fapesp. Campinas - SP. Editora Mercado das Letras, 1999. :

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; BORTOLACI, Natália. **A literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**: experiência na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. *Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 99-113, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2568>. Acesso em: 20 jan. 2022.

O NOME da Rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Bernd Eichinger, Jake Eberts, Tomas Schuly. Alemanha: 20th Century Fox Film Corporation, 1986 (130min).

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução: Leny Werneck. 4ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SALA, Fabiana; MILITÃO, Silvio César Nunes. Biblioteca escolar no Brasil: origem e legislação nacional educacional. *In*: CONGRESSO Nacional de Educação: Formação de Professores, Contextos, Sentidos e Práticas, 13., 2017. **Anais eletrônicos**. Bibliografia: p. 4669 – 4785. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341\\_12048.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341_12048.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em revista**, v.34, p. 151-167, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SANTANA, Maria Rosinéia Dias de. **O processo de aquisição da leitura na escola**: as contribuições da literatura infantil. 2015. 99 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8456?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8456?locale=pt_BR). Acesso em: 16 jan. 2022.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. **Literatura de Massa e Formação do Leitor**: O Letramento De Receptores Da Saga Crepúsculo Do Papel Às Telas. Maringá – PR. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2012.

SILVA, Ana Maria Macêdo da. **Práticas de leitura nas séries iniciais**: conceitos, estratégias e experiências. 39 f. Monografia (Especialização em Geografia e Território: Planejamento Urb. Rural e Ambiental) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância). 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: reflexão com relances de depoimento. *In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**: pronto e contraponto. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação da Leitura do Brasil, 2008.*

\_\_\_\_\_. O professor leitor. *In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. Bibliografia: p. 23-36.*

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In: **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.*

\_\_\_\_\_. Introdução - Ler, verbo transitivo. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.*

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais de Poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

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

TOFALINI, Luzia Aparecida Berloff. Gêneros Literários: Confluências e Divergências. **Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 8, p. 139-144, n. 3, 2000. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/1792/1559> . Acesso em: 05 jan. 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. Bibliografia: p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 03 jan. 2022.*

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

**APÊNDICE A – PERGUNTAS QUE COMPUSERAM O QUESTIONÁRIO  
APLICADO AO PÚBLICO ALVO**

Seção 1 de 5

**PESQUISA COM DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Prezado(a) professor(a),

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua formação profissional, especificamente no que se refere ao trabalho com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que possamos identificar as formas de abordagem mais recorrentes do texto literário e principais dificuldades na formação de leitores literários nesse nível de ensino, no contexto de São João do Paraíso- MA.

Os dados serão analisados na monografia da graduanda Jemima Marinho Abreu, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, orientada pela prof.ª Dr.ª Janaína Ribeiro de Rezende. Por isso, agradecemos imensamente a sua adesão à pesquisa.

Responda com sinceridade e clareza cada questão.

Comprometemo-nos em garantir o anonimato das informações levantadas, sem a identificação dos profissionais e da instituição que participarem da pesquisa. Assumimos o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos, posteriormente.

E-mail:

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

( ) Eu concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

Seção 2 de 5

**QUESTIONÁRIO**

**DADOS DO(A) PROFESSOR(A)**

1. Gênero (refere-se à identidade com a qual uma pessoa se autodetermina):  
( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Prefiro não dizer ( ) Outro. Qual?
2. Idade:
3. Instituição escolar que atua:  
( ) Sebastião Archer ( ) Batista ( ) Fortunato Macedo ( ) Natividade Marinho ( ) Centro Educacional Vitória Cardoso ( ) Crescendo Passo a Passo ( ) Outra. Qual?
4. A escola que você atua é:  
( ) Pública ( ) Privada ( ) Privada e conveniada com a prefeitura municipal
5. Série(s) para qual leciona:  
( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano



6. Turno:  
 Matutino  Vespertino  Ambos

Seção 3 de 5

### QUESTIONÁRIO

#### PERFIL PROFISSIONAL / FOMARÇÃO LITERÁRIA DO(A) PROFESSOR(A)

7. Você optou pela carreira do magistério predominantemente por:  
 Aptidão ou vocação  Afinidade com o público alvo  Mercado de trabalho favorável  
 Perspectiva de aumento da renda familiar  Outro. Qual?
8. Qual a sua formação?  
 Magistério  Pedagogia  Cursando Pedagogia  Não tenho e não estou cursando nada  Outra. Qual?
9. Você possui pós-graduação? Caso sim, em qual área?
10. Você já participou de alguma capacitação/formação continuada com foco na literatura?  
 Sim  Não  Não lembro
11. Durante a sua graduação, você cursou alguma disciplina com foco na literatura? Quantas?
12. Qual seu tempo de serviço no magistério?
13. Quais disciplinas você leciona?
14. Qual sua carga horária semanal?
15. Qual o número aproximado de alunos por turma?
16. Você gosta de ler livros?  
 Sim  Não  Às vezes
17. Você acredita que seus alunos percebem isso?  
 Sim  Não percebem
18. Quem foi seu maior incentivador da leitura?
19. Escreva sobre sua experiência íntima como a literatura (como você começou a ter contato e interesse pelos livros literários? Foi na escola? Em casa? No ensino superior? Em que período da sua vida?). Se não for o seu caso, é importante destacar o contexto.
20. Você costuma ler livros científicos/acadêmicos com que frequência?  
 Sempre  Quase sempre  Raramente  Não tenho esse costume
21. Você costuma ler livros de literatura com que frequência?  
 Sempre  Quase sempre  Raramente  Não tenho esse costume
22. Você costuma ler mais livros físicos ou digitais?

Físicos  Digitais  Alterno entre ambos  Não tenho esse costume

23. No caso dos livros digitais, você costuma ler por quais meios? (Pode marcar mais de um)  
 Celular  Notebook  Kindle  Não tenho esse costume  Outro. Qual?

24. Quantos livros literários você tem em casa?  
 Nenhum  Até 10  De 11 a 30  De 31 a 50  51 ou mais

25. Nos últimos 12 meses, quantos livros literários você leu, aproximadamente?  
 Nenhum  1  2 a 5  6 a 12  Outro. Qual?

26. Você tem preferência por algum gênero literário em particular? Qual?

27. Qual oportunidade você gostaria de ter a fim de melhorar sua formação profissional?

Seção 4 de 5

## A LITERATURA NO TERRITÓRIO ESCOLAR

28. Você desenvolve ações de estímulo à leitura nas suas aulas?  
 Sim  Não

29. O que você compreende a respeito da literatura?

30. Como o livro literário é utilizado/explorado em suas aulas?

31. Após a leitura, é realizado algum tipo de atividade sobre o livro (questionário, teatro, desenho, pintura, debate, entre outros)?  
 Sim  Não

32. Em caso afirmativo, quais atividades você costuma realizar?

33. Você utiliza apenas o livro didático para trabalhar literatura nas suas aulas ou recorre a algum outro subsídio?  
 Somente o livro didático  Outro. Qual?

34. Quais recursos a instituição onde você atua dispõe para o trabalho com a leitura literária? (pode marcar mais de um)  
 Acervo bibliográfico com livros literários  Biblioteca  Sala de leitura  Data show  Outro. Qual?

35. Os alunos têm acesso ao acervo literário para empréstimo?

36. Quais as principais dificuldades encontradas no trabalho envolvendo a leitura de livros literários?

37. Você ou a escola já proporcionou alguma experiência literária que merece destaque? Descreva-a.

Seção 5 de 5

**OBRIGADA POR CHEGAR ATÉ AQUI!**

Caso seja necessário realizar uma entrevista (virtual) com os participantes desta pesquisa, com o intuito de apurar mais informações sobre experiências literárias, você teria disponibilidade e interesse?

Sim  Não

Se a resposta da pergunta anterior for sim, escreva seu nome completo e contato abaixo.

*Link do questionário online:* <<https://forms.gle/mSTcanotLvzXGRha6>>