

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Jair Rodrigues da Silva**

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR E O ENSINO DE  
LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul  
2018**



**JAIR RODRIGUES DA SILVA**

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR E O ENSINO DE  
LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
professores e gestores.**

**Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício**

**São Caetano do Sul  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Jair Rodrigues da.

A formação estética do professor e o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental / Jair Rodrigues da Silva – São Caetano do Sul – USCS, 2018.

147f.

Orientador: Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional, 2018.

1. Formação estética 2. Formação de leitores 3. Práticas de leitura literária 4. Letramento Literário 5. Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof.(a) Dr.(a) Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício (orientadora)

Prof.(a) Dr.(a) Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof.(a) Dr.(a) Margaréte May Berkenbrock Rosito (UNICID)

## Dedicatória

Dedico este trabalho, fruto de uma pesquisa séria e árdua, ao meu querido pai (*in memoriam*), que me mostrou em seu exemplo de vida o valor do trabalho honesto e a importância de cuidar da família.

Dedico especialmente à minha mãe querida, a melhor pessoa, a mais amorosa que já existiu.

Dedico à Renata, esposa amada e companheira e à Manuela e Rafaela, filhas lindas e amadas.

Dedico este trabalho, o qual trata sobre Literatura, a todos os leitores que, como eu, reconhecem e necessitam do poder da palavra literária.

E em utopia desejo aos que não leem, com o ensejo de que venham a ler.

Por fim, dedico esta pesquisa aos professores formadores de leitores, pois os vejo como semeadores em ação em todos os tipos de seara, parafraseando o que disse o Senhor Jesus a respeito da parábola do semeador.



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Sílvia Moço Aparício, que me orientou e muito me ajudou durante toda a pesquisa e aos demais professores e professoras do Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), especialmente à professora Marta Regina Paulo da Silva, a qual me desvendou os olhos durante as aulas.

Aos companheiros e companheiras de pesquisa, em especial à Sandra e Nicole, por dividirem comigo as angústias e as alegrias deste longo caminho. Aos professores e professoras colegas de profissão da rede de São Caetano do Sul, entre eles, ao João Evangelista e Karin Marcos, grandes companheiros, os quais me lembraram em várias ocasiões que gentileza gera gentileza.

À diretora Marilena Duarte da Cunha, pela sensibilidade e ajuda nos momentos difíceis.

Finalmente, meu agradecimento à prefeitura de São Caetano do Sul, que me possibilitou cursar e concluir o Mestrado Profissional em Educação, esta tão importante etapa de formação, mediante bolsa de estudos.



Motivo

*Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias;  
não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.*

*Se desmorono ou edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
– não sei, não sei. Não sei se fico  
ou se passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno a asa ritmada  
E um dia sei que estarei mudo:  
– Mais nada.*

*Cecília Meireles*



## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as relações entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua prática em sala de aula, com vistas a apontar elementos que contribuam no desenvolvimento de sujeitos efetivamente leitores de Literatura. Para tal, apoiei-me em referenciais teóricos os quais compreendem a Literatura como experiência estética, que nos humaniza e nos faz emocionar, refletir e experimentar sentimentos; bem como na perspectiva do Letramento Literário, defendida por Cosson, a qual propõe a leitura literária na escola que permite a fruição, o ato de compartilhar Literatura com o outro, numa experiência reveladora e significativa para o professor e os alunos. A fim de pensar em uma formação docente que auxilie nessa compreensão, defendo a formação estética do professor, com base em Loponte, como uma possibilidade de sensibilizar-se para proporcionar humanização no processo de aprendizagem, de modo a tornar as escolas e as aulas como campos de experimentação. Como método de pesquisa, segui a abordagem qualitativa, fazendo uso de procedimentos metodológicos inspirados na etnografia da prática educacional, ao buscar conhecer aspectos da formação literária e da prática pedagógica de dois professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal. Por meio de entrevista com questões abertas, levantei informações sobre o perfil leitor desses professores, sua formação acadêmica, prática docente e sua compreensão das práticas de leitura literária que realizam na sala de aula. Além disso, por meio de dados de sala de aula gravados e transcritos, sondei a prática desses professores em momentos em que trabalhavam com a leitura literária. As análises do conjunto desses dados, realizadas com base nas orientações da investigação de conteúdo, evidenciam que não é a formação estética e literária desenvolvida ao longo da vida desses professores, nem a formação acadêmica, nem a formação continuada, da forma como vem sendo proposta no caso dos dois professores, que garantem uma prática docente a qual contribua para o aperfeiçoamento do Letramento Literário dos alunos. Os resultados da pesquisa apontam como alguns fatores que de fato interferem na prática dos professores: a força que a cultura escolar exerce sobre a prática docente, com a ideia de que apenas ler em voz alta é a maneira de garantir que os alunos tenham acesso à Literatura; o tempo e as exigências curriculares da escola, os quais influenciam diretamente na pouca frequência que os professores dedicam à Literatura em sala de aula; a ausência de espaço na escola para discussões de formação estética e literária do professor em reuniões pedagógicas e nos horários semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); a falta, na formação inicial e continuada, de experiências com a leitura literária; a desmotivação do professor, impedindo a tomada de consciência sobre sua própria prática. Em síntese, alguns aspectos que podem contribuir para a formação de leitores de literatura na escola estão ligados à transformação da escola, do currículo, das práticas de formação inicial e continuada de professores, à direção do saber da experiência, este carregado de vivência, paixão. Daí o produto final desta pesquisa ser uma formação continuada que objetiva sensibilizar, despertar o professor para realizar um trabalho significativo com a Literatura e compreender o quanto compartilhar Literatura pode proporcionar a todos os envolvidos uma possibilidade de humanização das relações de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação estética. Formação de leitores. Práticas de leitura literária. Letramento Literário.



## ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate the relations between the literary formation of the initial years' teacher in Elementary School and his practice in the classroom, with a view to pointing out elements that contribute to the development of subjects who effectively read Literature. To that end, I have relied on theoretical references which understand Literature as an aesthetic experience that humanizes us and makes us feel emotion, reflect and try some feelings; as well as from the perspective of Literary Literacy, defended by Cosson, which proposes the literary reading in the school that allows the enjoyment, the act of sharing Literature with the other, in an experience revealing and significant for the teacher and the students. With the aim of think about a teaching formation that helps in this understanding, I defend the aesthetic formation of the teacher, based on Loponte, as a possibility of sensitize yourself to provide humanization in the learning process, in order to make schools and classes as fields of experimentation. As a research method, I followed the qualitative approach, making use of methodological procedures inspired by the ethnography of the educational practice, in a way to seek to know aspects of the literary formation and pedagogical practice of two initial years' teachers of Elementary School in a municipal network. Through an interview with open questions, I gathered information on the reader profile of these teachers, their academic background, teaching practice and their understanding of the literary reading practices that they carry out in the classroom. In addition, through recorded and transcribed classroom data, I probed the practice of these teachers at a time when they worked with literary reading. The analysis of all these data, based on the content investigation guidelines, shows that it is not the aesthetic and literary formation developed during the life of these teachers, neither the academic formation nor the continuing education, in the way it has been proposed in the case of the two teachers, who guarantee a teaching practice which contributes to the improvement of students' Literary Literacy. The research results point as some factors that in fact interfere in teachers' practice: the strength that school culture exerts on teaching practice, with the idea that just reading aloud is the way to ensure that students have access to Literature; the time and the curricular requirements of the school, which influence directly in the low frequency that the teachers dedicate to Literature in the classroom; the absence of space in the school for discussions of aesthetic and literary formation of the teacher in pedagogical meetings and in the Coletive Pedagogical Work Time (CPWT) weekly schedules; the lack, in the initial and continuous formation, of experiences with the literary reading; the desmotivation of the teacher, preventing the awareness of his own practice. In summary, some aspects that can contribute to the formation of literature readers in the school are related to the transformation of the school, the curriculum, the practices of initial and continued teacher training, to the direction of the knowledge of the experience, which is loaded with experience, passion. Therefore the final product of this research is a continuous formation that aims to raise awareness, awaken the teacher to carry out a significant work with Literature and understand how much sharing Literature can provide all involved a possibility of humanization of teaching-learning relationships.

**Keywords:** Aesthetic training. Training of readers. Literary reading practices. Literary Literacy.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	27
<b>2 LITERATURA E LEITURA FRUIÇÃO: CONCEPÇÕES, REFLEXÕES E PESQUISA</b> .....	31
2.1 O que é literatura, afinal? .....	31
2.2 Leitura fruição: além da técnica de ler.....	40
<b>3 A LITERATURA E A ESCOLA</b> .....	47
3.1 O ensino da Literatura na escola: os anos iniciais do Ensino Fundamental em foco.....	47
3.2 Compartilhar Literatura: caminhos e possibilidades .....	52
<b>4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA COMPARTILHAR LITERATURA NA ESCOLA</b> .....	59
4.1 A formação do professor formador de leitores literários: quais são os desafios.....	59
4.2 A formação estética do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um caminho possível.....	64
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	71
5.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	71
5.2 Caracterização do contexto da pesquisa.....	74
5.3 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	77
<b>6 RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA</b> .....	79
6.1 Análise dos dados obtidos nas entrevistas.....	79
6.1.1 Capitu: a importância da formação continuada.....	79
6.1.2 Hamlet: ler é ter autonomia.....	93
6.2 Análise dos dados de sala de aula.....	113
6.2.1 As aulas de Capitu: prazer na leitura.....	114
6.2.2 As aulas de Hamlet: ler é descobrir.....	119
<b>7 PRODUTO</b> .....	131
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141



## APRESENTAÇÃO

O poema de Cecília Meireles, o qual serve de epígrafe para esta dissertação, por várias razões, é o meu favorito de toda a vida, e reflete o momento da presente pesquisa: o instante existe, então vou cantar.

Decidi iniciar esta dissertação com a narrativa de minha trajetória de vida por um motivo em especial: humanizar o processo de pesquisa. O pesquisador é, antes de tudo, um ser humano e sua pesquisa, mais do que querer justificar possíveis erros, está carregada de suas escolhas profissionais, pessoais e crenças, sobretudo, quando estamos na área da educação. Quero dizer que o processo de pesquisa é humanizado; neste sentido, colocam-se o narrar minha história de vida e os motivos que me levaram a este Mestrado Profissional em educação. Por meio da pesquisa, procuro ressignificar as motivações os quais me fazem professor e o porquê de pesquisar a formação literária de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nasci em 1980, na cidade de São Bernardo do Campo, região metropolitana de São Paulo, conhecida como Grande ABC, da qual fazem parte Santo André, cidade onde resido atualmente, São Bernardo do Campo, que, além de minha cidade natal, foi onde me formei pedagogo na Faculdade de São Bernardo, em 2010, e São Caetano do Sul, município onde atuo como professor concursado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde 2010, e onde também cursei o Mestrado Profissional em educação, na USCS.

Sou o terceiro de uma família de quatro filhos, fomos criados com muita dificuldade por meus pais, Paulo e Maria Lúcia. Vivi minha infância e juventude no Jardim Calux, um bairro da periferia da cidade. Durante minha infância, era comum brincarmos de pega-pega, taco, futebol, pular corda, bolinha de gude, pipa e muito mais, em ruas de terra com esgoto a céu aberto. Vez por outra, nossa brincadeira era interrompida pela violência, tiros ou mortes; ainda assim, as lembranças que marcam minha infância são alegres e cheias de carinho por parte de meu saudoso pai e minha querida mãe.

Estudei em escolas públicas desde o Ensino Infantil e quando adolescente frequentei a Fundação Criança de São Bernardo do Campo. Nesta instituição, iniciei o estudo de teatro com a oficina de iniciação teatral. Este foi o ponto de partida para

a minha primeira profissão, a de ator teatral. Desde 1995, quando frequentei a Fundação Criança, não parei mais de estudar teatro em diversos cursos, até obter a formação como ator profissional pelo SENAC-SP em 2002.

Desde então, passei a ministrar oficinas teatrais num programa municipal à época chamado de Juventude Cidadã e em outros programas da prefeitura municipal de São Bernardo do Campo, tais como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Fundação Criança, nos quais ministrei aulas teatrais para jovens e crianças nas comunidades periféricas da cidade até 2010.

Em 2008, me vi em busca de melhores condições profissionais, pois as oficinas teatrais, sempre sob contrato de um semestre ou um ano, não me ofereciam estabilidade financeira e as bilheterias e contratos conseguidos com os espetáculos também não eram suficientes para uma vida minimamente estável. Diante dessa realidade, ingressei no ensino superior, buscando no curso de Pedagogia a possibilidade de atuar como professor no funcionalismo público, assim que conseguisse a aprovação num concurso, o que aconteceu em 2010 na prefeitura de São Caetano do Sul e em 2011 na prefeitura de São Bernardo do Campo. Em São Caetano do Sul, ainda permaneço trabalhando com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; já em São Bernardo do Campo, tive o imenso prazer de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre 2011 e 2013.

Na EJA, lidei com a alfabetização, e neste panorama as teorias de Paulo Freire me permitiram contribuir de maneira significativa na vida de pessoas antes marginalizadas por não saberem ler e escrever. Ainda na EJA, reaprendi o valor da educação e o fato de como a educação pode transformar vidas.

O trabalho na EJA com a narração de histórias também colaborou muito com o processo de ensino-aprendizagem e rendeu mais de um projeto cultural voltado para as narrações de histórias da tradição oral as quais os alunos tinham para contar, e, uma vez que tinham muito a dizer, devido às suas trajetórias de vida, os projetos de narração de histórias e saraus renderam bons frutos, tamanha a experiência e vontade de participar dos alunos. Entre os produtos dos projetos, surgiu o livro *De conto em conto*, uma coletânea de contos de tradição oral recolhidos por mim e uma professora parceira junto aos alunos.

O fato de trabalhar na EJA me deixou muitas boas lembranças e certamente um aprendizado sobre a valorização da educação e o fato de como esta pode ampliar os horizontes de uma pessoa. Foi durante o tempo no qual trabalhei com a

EJA que passei a atuar com mais intensidade com as narrações de histórias e a confecção de bonecos para meus espetáculos.

O início de minha pesquisa com Literatura começou durante o curso de Pedagogia, com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação do professor Wellington de Oliveira, abordando as contribuições da narração de histórias na escola sob o título *A Literatura de tradição como instrumento para formação de sujeitos críticos e reflexivos*. Após concluir o curso de Pedagogia, resolvi seguir em formação e ingressei no curso de Pós-Graduação *lato sensu* Linguagens da arte, na Universidade de São Paulo (USP). Este curso me possibilitou, além de trabalhar com diversas linguagens artísticas, ser aluno da professora Regina Machado, uma grande narradora de histórias, quem muito me auxiliou com suas orientações.

Neste momento, o caminho para seguir pesquisando Literatura seria trilhado, considerando as contribuições dos contos de tradição oral que tanto contribuíram no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Sob a orientação da professora Andrea Cavinato, meu trabalho de pesquisa para monografia foi baseado no universo dos contos orais e na forma como narrar pode contribuir para a alfabetização de jovens e adultos. O título da pesquisa foi: *Carne de língua: histórias da tradição oral enquanto manifestação cultural*. Durante a apresentação da pesquisa, no ano de 2013, além de receber a nota máxima, fui indicado para seguir a pesquisa em nível de Mestrado, porém, devido a questões de trabalho, não pude iniciar o processo seletivo na USP.

Decidi assim continuar em formação e ingressei em outra Pós-Graduação *lato sensu*, agora voltada para o Ensino Superior, uma de minhas metas profissionais. Cursei Docência do Ensino Superior no SENAC-SP. Realizar mais este aperfeiçoamento também se configurava como uma oportunidade para seguir com meu tema de pesquisa: a Literatura. Dessa vez, sob o enfoque da formação de professores no contexto do Ensino Superior, o título da nova pesquisa foi: *Professor leitor: o professor do curso de licenciatura em Pedagogia enquanto formador de leitores*, pesquisa supervisionada sob a orientação da professora Susana Ester Kruger Dissenha. Nessa pesquisa, busquei uma reflexão sobre o processo de formação de professores no Ensino Superior, uma vez que o curso de especialização atendia a esta demanda.

Após concluir mais essa formação, possuía intenções de seguir rumo ao desafio de continuar minha pesquisa em nível de Mestrado, assim como havia sido indicado a prosseguir por recomendação da banca do curso de especialização realizado na USP. Todavia, a dificuldade financeira e limitações de tempo não me permitiam concretizar esse sonho. Nesse momento, realizar o curso de Mestrado se convertera num sonho distante, junto inclusive à meta de pesquisar a formação de professores na universidade.

Diante desse panorama, segui trabalhando artisticamente com a criação de espetáculos. Foi nesse período que trabalhei com o solo teatral *Tião*, no qual atuei, dirigi, escrevi e produzi, encenando de maneira intimista a história de um peculiar sapateiro e sua relação entre curar almas e restaurar sapatos. Criei também o espetáculo de narração de histórias *Carne de língua: histórias do Brasil e da África*. Com esses dois trabalhos, fiz algumas apresentações em 2015 e pretendia seguir com apresentações em 2016 e retomar de vez a carreira artística, uma vez que artisticamente atuo como ator, diretor e dramaturgo de minhas montagens teatrais e narrações de histórias. Em minha trajetória, foram muitos espetáculos teatrais e de narração, além de vivências entre poesia, dramaturgia, dança e circo. Neste momento, considerava a produção artística como uma segunda atividade, visto que seguiria trabalhando como professor na rede de São Caetano do Sul.

Realizar a formação em nível de Mestrado aconteceria somente por um milagre, devido à minha carga de trabalho em escola de tempo integral e a questões financeiras. Porém, em março de 2016, a prefeitura de São Caetano do Sul ofereceu a possibilidade de bolsa de estudo de 90% no curso de Mestrado Profissional em Educação para professores da rede que fossem aprovados no processo seletivo da USCS. Era o terreno perfeito para esse milagre de Deus acontecer em minha vida. E o milagre aconteceu: fui aprovado no processo seletivo e ingressei no curso de Mestrado, muito esperançoso de seguir pesquisando Literatura, adquirir mais conhecimento e agregar maior valor para minha profissão e minha vida pessoal.

Depois de ingressar no Mestrado e seguir pesquisando o papel da Literatura na escola, a luta a ser superada era conciliar a carga de trabalho como professor de uma escola de tempo integral com os estudos e a disciplina que o curso exige; quanto a isto, empenhei-me para ter o melhor rendimento possível.

Este momento da minha vida se chama: esperança. A esperança de honrar a memória de meu querido pai, falecido em 2015, e a esperança de receber da melhor

maneira possível Rafaela, minha segunda filha, que nasceu em fevereiro de 2017, e ainda a necessária esperança para acreditar, porque isso ainda é possível, em dias melhores na educação brasileira, com professores com melhor formação e preparo para exercer a profissão e em condições de trabalho de acordo com a importância da missão a qual realizamos diariamente.

Acredito que minha pesquisa aplicada ao curso de Mestrado Profissional em Educação poderá contribuir, de alguma forma (por mais sutil que seja), para tornar, por meio do compartilhamento da Literatura nas salas de aula, seja na formação de professores, seja no Ensino Fundamental, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais humano e mais significativo.

Um dos pontos centrais deste trabalho final de curso é a formação literária do professor e sua prática de formação de leitores. Para tanto, apresento, de forma resumida, meu percurso pessoal com a Literatura, com o intuito de mostrar o que me aproximou dela e me motivou a pesquisar sobre as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Rememoro os primeiros contatos com a Literatura, a partir das histórias contadas por minha saudosa avó durante suas visitas em casa. As histórias de tradição oral compartilhadas por ela vinham da cultura oral do estado do Piauí, de onde nossa família se origina. São histórias como *Bicho homem*, um ser metade homem, metade monstro que se alimenta dos “miolos” de suas vítimas e as peripécias de meus tios em histórias de onças e raposas. As histórias povoaram toda a minha imaginação, me metendo medo e me fazendo rir.

A seguir, nos tempos de escola, a professora do 4<sup>o</sup> ano me apresentou ao *Robson Crusóé* de Daniel Defoe (1996), uma obra que fez parte de minha história, enquanto ainda estava a descobrir o que era Literatura, no florescer da formação como leitor e fruidor literário. A história do naufrago me fazia viajar e estar com ele em sua estada na ilha.

No final eu já não tinha forças para nadar; era carregado pelo mar, como um tronco de árvore. E uma onda, enfim, me depositou na praia. Estava meio morto de cansaço, mas com um desejo muito forte de sobreviver. Animado por ele, pus-me de pé. Começava a andar, quando uma onda mais forte me ajudou, atirando-me longe, de encontro à areia. Senti então a terra firme sob meu corpo e respirei fundo, imóvel sobre a areia úmida, sem poder acreditar que havia conseguido salvar-me. Mas era verdade: eu estava vivo e salvo (DEFOE, 1996, p. 14).

Mais tarde, durante minha formação como ator teatral, entre as muitas leituras que fiz de autores como Shakespeare, Tchekov, Brecht e tantos outros, ficaram gravadas as obras de Nelson Rodrigues, nas dramaturgias *Vestido de noiva* (2012) e *Álbum de família* (2012); dramaturgias que causaram grande efeito sobre a produção teatral nacional. Destaco aqui a tragédia *Álbum de família*, sobretudo, o diálogo em que Jonas e Tia Rute falam sobre uma jovem garota.

Tia Rute – (*misteriosamente*) Tenho outra. Você conhece?

Jonas – (*interessado*) Já veio aqui?

Tia Rute – (*excitada*) Veio, sim – naquele dia! Até você olhou muito para ela – eu notei!

Jonas – (*estica as pernas, sensualmente*) Como é, mais ou menos?  
(RODRIGUES, 2012, p. 16).

As dramaturgias de Nelson Rodrigues fizeram parte da minha formação como ator teatral. As complexas e polêmicas tragédias de Rodrigues estão fixadas em minha memória afetiva assim como os versos de *A rosa do povo* (2000), do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade:

Na noite sem lua perdi o chapéu./ O chapéu era branco e dele  
passarinhos/ saíam para a glória, transportando-me ao céu./ A  
neblina gelou-me até os nervos e as tias./ Fiquei na praça oval  
aguardando a galera/ com fiscais que me perdoassem e me  
abrissem os rios./ Um jardim sempre meu, de funcho e de coral,/  
ergueu-se pouco a pouco, e eram flores de velho,/murchando sem  
abrir, indecisas no mal./ Ressurgi para a escola, e de novo adquiri/ a  
ciência de deslizar, tão própria de meus netos:/ Sou apenas um  
peixe, mas que fuma e que ri,/ e que ri e detesta (ANDRADE, 2000,  
p. 73).

Os poemas de Drummond embalaram não somente os sonhos de juventude, tanto que seguem no repertório de leituras as quais ficaram marcadas na trajetória de diversos leitores. Lançando mão dos versos deste poeta, participei de saraus em momentos de especial entonação, momentos estes nos quais os versos foram compartilhados com o público. Ao mesmo tempo em que eram recitados, aos poemas foram emprestados sonhos e sentimentos de tantos que se deram, que se doaram nesta experiência literária. Neste pensar, a poesia de Drummond é considerada Literatura, pois encontrou seu leitor e seu ouvinte atento. Nesta relação entre poeta e leitor, a Literatura ganhou seu sentido.

Semelhantemente aos poemas de Drummond, a poesia de Cecília Meireles ocupa espaço privilegiado em minha trajetória de leitor. De sua poesia, destaco em especial o livro *Cânticos*:

Não queiras ter Pátria./ Não dividas a Terra./ Não dividas o Céu./  
Não arranques pedaços ao mar./ Não queiras ter./ Nasce bem alto,/  
Que as coisas todas serão tuas./ Que alcançarás todos os  
horizontes./ Que o teu olhar, estando em toda a parte/ Te ponha em  
tudo,/ Como Deus (MEIRELES, 1982, p. 5).

A memória dos versos de Cecília Meireles ainda hoje reverbera na minha relação com a Literatura, de forma que parece impossível apenas contemplar os versos e os textos teatrais. Foi necessário também criar meus próprios versos e dramaturgias. Essa relação com o universo literário passou a se medir não só nas muitas leituras de fruição e pesquisa, mas ganhou novo significado a partir da produção literária.

Escrevi um livro de poemas sob o título *Aos anjos caídos*, assim como diversas peças que ajudei a levar aos palcos com diferentes grupos teatrais. Nesse ponto, criava com a Literatura uma experiência artística. Dos versos e dramaturgias para a narração de histórias de tradição oral, foi uma sequência natural. Era o momento de seguir a tradição da avó narradora de histórias.

Concebo o meu envolvimento com a Literatura resultante de uma experiência literária semelhante à história de *Uma fábula sobre a fábula*, da qual faço citação:

Allah Hu Akbar! Allah Hu Akbar! Deus criou a mulher e junto com ela criou a fantasia. Foi assim que uma vez a Verdade desejou conhecer um palácio por dentro e escolheu o mais suntuoso de todos, onde vivia o grande sultão Haroun Al-Raschid (MACHADO, 2004, p. 17).

Neste conto, a Verdade, na figura de uma bela mulher nua, deseja encontrar-se com o grande sultão e conhecer seu suntuoso palácio. Para tal, a nua bate nos portões do palácio, identifica-se e diz a que veio. Acontece que, mesmo sendo uma bela mulher, o sultão a teme, por se tratar da Verdade. É então que a Verdade se disfarça com peles grosseiras e malcheirosas e volta a bater nos portões do palácio e se apresenta como Acusação, porém não é aceita novamente. Após nova recusa, a bela mulher se veste com roupas finas, usa joias e perfumes maravilhosos e se

apresenta como Fábula nos portões do grandioso palácio. Assim, finalmente, a Verdade vestida de Fábula conheceu o palácio do sultão, sendo recebida por cem escravas com presentes e muita festa.

Esse conto de origem árabe, o qual faz parte do meu repertório como narrador de histórias orais, ressalta o quanto as histórias rompem muros e tradições para atravessarem os tempos, reinventando-se e permanecendo vivas nas mentes das pessoas de diferentes países e culturas que delas compartilham.

Parafraseando o conto acima, quando permitimos que a Verdade vestida de Fábula adentre em nosso palácio, colocamo-nos em contato com o mágico, com o simbólico que há em cada narrativa.

A reminiscência desses títulos citados acima e minha produção literária explicitam minha relação com a Literatura. Isto porque, como discutirei adiante, o conceito de Literatura passa pela subjetividade e pela experiência de cada leitor. Porém, isso ainda se refere ao que me aproxima da Literatura e à minha particular experiência literária as quais me impulsionam ao ato de pesquisar com o intuito de enriquecer minha prática enquanto professor.

Seguramente, este curso de Mestrado Profissional em Educação muito contribuiu para minha formação enquanto professor. Se o objetivo é colaborar a fim de melhorar a atuação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à formação de leitores literários, com certeza enriqueceu e enriquecerá minha prática, isto porque darei continuidade, em constante reflexão e aprendizado, à minha ação de estar no mundo e minha ação como professor, mediando o conhecimento dos alunos e proporcionando a estes momentos de aprendizagem que espero ser significativos.

Ao mesmo tempo em que estou no papel de professor/pesquisador, torno-me crítico de minha prática e pude perceber, pelo movimento da pesquisa, o quanto é possível refletir sobre o trabalho com os alunos e o quanto podemos aproveitar a possibilidade de enriquecer o exercício a partir do empoderamento que os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa têm proporcionado.

O movimento de ser um professor pesquisador e um pesquisador professor impulsiona a olhar a prática de uma maneira crítica, tanto no que diz respeito à rotina na sala de aula, quanto à percepção da falta de formação, estrutura e condições de trabalho, bem como a desvalorização social e financeira influenciam e acabam por, na maioria dos casos, determinar a formação deficitária dos

professores de Ensino Fundamental. Isso, por sua vez, refletirá na formação de leitores literários.

Neste sentido, pesquisar se converte num movimento de não conformação com o atual estado de coisas que compõe a educação. Educar é nutrir a si e ao outro de esperança.

Como nas palavras de Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), a esperança é um ímpeto inerente aos seres humanos e a desesperança será o movimento contrário, porque, enquanto seres humanos, somos necessariamente dotados de esperança.

A experiência do Mestrado Profissional em Educação foi um abrir de pesadas portas para o conhecimento mais aprofundado. Um conhecimento que se quer esperançoso, como diz Freire (1996) acerca da esperança, e também como não se conformou Maia (2007) ao falar sobre a condição de trabalho dos professores e a crise vivenciada no ensino de Literatura e o sentimento angustiante que vivenciam alguns professores. Eis a fala abaixo.

Foi esse talvez, o sentimento primeiro que me despertou o interesse pela leitura, uma vez que como professora de língua materna experimenta-se, provavelmente, com mais intensidade, a aversão dos alunos por quaisquer atividades que envolvam leitura de textos ou de livros. Desse modo, os momentos de satisfação no cotidiano da sala de aula são tão ínfimos que só restam dois caminhos ao professor: aceitar todas as justificativas para o problema (falta de livros, desinteresse dos jovens, a formação deficiente) ou estudar, com mais profundidade, a questão (MAIA, 2007, p. 59).

Semelhantemente à autora, decidi-me pelo compromisso de estudar as razões pelas quais a formação de leitores literários ainda se apresenta longe do que se pensa a respeito da temática.

Por isso, reafirmo que o ato de esperança, descrito por Freire (1996), é um movimento natural de todo o ser humano, e que a desesperança é que seria o aborto desse nosso ímpeto enquanto seres humanos. Acreditar na educação é um movimento sem o qual não podemos passar, uma vez que, inseridos no chão da escola e dividindo este mesmo chão com os alunos, estamos realizando o movimento da esperança.

Eis a razão de acreditar e de seguir pesquisando. Neste cenário, vejo e revejo a prática de leitura literária com um olhar, posso dizer até aqui, desvendado em

relação ao que acreditava ser o papel do professor referente à formação de leitores literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Encerro com as palavras do apóstolo Paulo, palavras que me motivam a seguir trabalhando sempre: “não se amoldem ao padrão deste mundo, mas transformem-se pela renovação da sua mente, para que sejam capazes de experimentar e comprovar a boa, agradável e perfeita vontade de Deus” (Romanos 12:2).

## 1 INTRODUÇÃO

A escola viabiliza a possibilidade de iniciar os alunos na leitura literária, sendo os professores agentes para o desenvolvimento desse processo. De tal forma, cabe ao professor incentivar, provocar, além de apresentar o aluno e despertá-lo para a leitura literária como obra de arte, como estética e fruição, na questão de ler por prazer, não apenas por ocasião ou obrigação.

Da mesma forma que os processos de ensino-aprendizagem devem primar pela boniteza de seu processo, citando Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996), obra na qual esse autor fala sobre a educação e a autonomia, obra ainda a qual motiva uma educação libertadora. Nesse pensar, cabe aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação do leitor literário, da leitura de Literatura por fruição, por gosto, no sentido de ter a Literatura tal como ela é: arte.

Acredito, portanto, que uma das muitas tarefas dos educadores seria a de despertar a leitura com sentido estético e artístico, de forma a superar a visão de Literatura escolarizada, tal como defende Soares (2011), suplantando a visão de utilização da Literatura de modo burocratizado por práticas pedagogizadas, dentro da sala de aula, para uma real experiência literária por meio da leitura por gosto e fruição. Para tanto, a intenção é refletir sobre a formação de leitura literária dos professores, e sobre como essa formação, ou a falta dela, influencia na prática de formação de leitores.

Em minha experiência, como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenho observado, na prática, de maneira geral, o uso bastante burocrático da Literatura, em atividades que parecem não contribuir para uma real experiência literária na sala de aula, como ler trechos de obras e cópias de trechos de contos ou poemas apenas para fins gramaticais.

A Literatura ainda parece não atingir seu papel nas escolas. Ainda vejo práticas que tendem a uma burocratização de sua natureza poética. Como é possível perceber na afirmação de Zilberman (1988) há três décadas:

(...) o texto só legitima sua presença em sala de aula quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. Pois o modo como as disciplinas Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário, é em primeira instância prático: eles precisam servir para algo, incorporando um

conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante. A Literatura infantil tem comparecido na escola em grande parte das vezes por essa via (ZILBERMAN, 1988, p. 113).

É importante ressaltar que essa tendência de burocratização da Literatura é uma prática antiga na escola, haja vista que a citação acima data de 1988. Ou seja, reflete uma problemática que ainda persiste em nossos dias.

Outro aspecto já apontado por Lajolo há mais de três décadas, em relação à leitura de Literatura na escola, diz respeito à formação do professor. Nos termos da autora:

A formação de um leitor exige, muito mais do que conhecimento de metodologias e técnicas para o desenvolvimento da leitura, familiaridade com grande número de textos. É preciso, pois, que haja espaço para a leitura nos cursos destinados a profissionais de leitura (LAJOLO, 1982, p. 6).

Quando estava em preparação para a docência, durante o curso de Pedagogia na década de 2000, não possuía uma formação literária que contribuísse com minha formação enquanto professor, isto é, uma formação que contemplasse a vivência literária e que permitisse compartilhar obras, autores e práticas de leitura literária, a fim de que, quando em regência de sala de aula, pudesse realizar um trabalho com maior valor e sentido literário. O que vivenciei nesse período, quando muito, foram sugestões de obras ou autores, isto sem maiores embasamentos ou exemplos de como apresentar a Literatura no cotidiano de professor.

A minha hipótese é que o fato de não passar por essa preparação no curso de graduação pode contribuir para uma não vivência literária em sala de aula. Como um professor pode proporcionar uma atividade de leitura literária, com um bom livro e bons encaminhamentos, se não foi preparado para tal? Ou, mais especificamente, como a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode influenciar na sua prática de formador de leitores literários?

A partir dessas questões, reflito sobre a relação entre a formação literária dos docentes e as suas práticas de leitura literária em sala de aula junto aos alunos. Outros questionamentos surgem: nós, professores, recebemos formação suficiente e adequada para exercer a função de formar leitores literários na escola? O curso de graduação em Pedagogia pode fornecer tal preparo? Nossa experiência de leitor de

Literatura vem de cursos de formação acadêmica e/ou de nossa história de leitor desde a infância?

Tendo isso em vista, o objetivo geral da pesquisa é investigar os vínculos entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua prática em sala de aula, buscando apontar elementos que contribuam na formação de sujeitos efetivamente leitores de Literatura. Os objetivos específicos são:

- Conhecer aspectos da formação literária de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Descrever e analisar a prática de professores em sala de aula em atividades de leitura literária.
- A partir dos meus estudos e dos dados observados e analisados, propor um projeto de intervenção, visando à ampliação da formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da sua formação como agente incentivador da leitura literária na escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizei alguns instrumentos metodológicos de inspiração na etnografia, uma vez que os dados empíricos de pesquisa foram gerados na escola em que atuo, por meio de entrevistas e acompanhamento das práticas de leitura literária de dois professores, ao longo de um mês.

O trabalho está organizado em 8 capítulos. Na primeira sessão, encontra-se a introdução, com a justificativa e os objetivos da presente pesquisa. No capítulo dois, discuto os temas: Literatura e leitura fruição. Para tal, na primeira subseção abordo o conceito de Literatura, segundo diferentes autores da área de teoria literária. Na segunda e última seção do capítulo, estabeleço uma discussão e reflexão, partindo das concepções de leitura até o conceito de leitura fruição.

No terceiro capítulo, busco analisar a relação entre escola e Literatura. Inicialmente, discuto como a Literatura é trabalhada no cotidiano escolar, incluindo a questão da burocratização da Literatura, comumente realizada pela escola. A seguir, abordo o conceito de compartilhar Literatura como proposta de prática de leitura. No quarto capítulo, discuto o papel do professor enquanto formador de leitores e questões referentes à sua formação literária e estética.

No quinto capítulo, apresento o método de investigação utilizado para o desenvolvimento deste trabalho, a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

No sexto capítulo, apresento as análises dos dados, relacionando-as com o referencial teórico da pesquisa. E, na sequência, no sétimo capítulo apresento o produto desta pesquisa, ou seja, a proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada ao ensino da Literatura.

No oitavo capítulo, estão as considerações finais desta dissertação. Torço para, espero e almejo que esta pesquisa, bem como a proposta de formação, vá ao encontro da escola e dos professores dispostos a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais humano.

## **2 LITERATURA E LEITURA FRUIÇÃO: CONSIDERAÇÕES, REFLEXÕES E PESQUISA**

Neste capítulo, trato, inicialmente, de dois assuntos que põem nossa pesquisa em movimento, dois temas que se ligam e se completam, pois de fato um confere sentido ao outro: Literatura e leitura fruição. São temáticas que estão conectadas intimamente, uma vez que a Literatura ganha sentido com a leitura, como quando o leitor empresta à Literatura sua humanidade, a fim de reconhecer, durante o processo de leitura, os medos e paixões que reverberam em sua trajetória de vida, em seu conhecimento de mundo.

Literatura e leitura fruição são próximas, todavia não são a mesma coisa. Explico, portanto, alguns conceitos e concepções sobre Literatura e leitura fruição, com base em autores representativos nessa área de estudos, tais como Candido (1995), Todorov (2010), Lajolo (1982) e Freire (1993), entre outros.

O intuito ao buscar tais entendimentos tem como pressuposto levar a uma melhor compreensão da formação literária do professor e também daquilo que é imprescindível na formação escolar de leitores literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, busco, com base em diferentes autores da área, um diálogo entre noções de Literatura e de leitura fruição.

### **2.1 O que é Literatura, afinal?**

A Literatura estaria apenas nos livros publicados e nos que ainda estão em processo de criação pelos autores chamados profissionais? Nesta seção, vamos refletir acerca de tal questão, mas podemos inferir que esta forma de conceituar a Literatura poderia ser a mais aceita, diante de uma realidade de padrões culturais e estéticos.

Seria a Literatura uma expressão pertencente apenas a alguns? E estes que possuem a Literatura seriam considerados como seres especiais, os que detêm a palavra literária? Acredito que não: a visão de Literatura que discuto aqui é de uma expressão pertencente a todos os seres humanos, como veremos a seguir.

Na tentativa de conceituar o que é Literatura, recorro a diferentes pesquisadores, os quais serão citados ao longo do trabalho, entre eles Sartre, Todorov, Lajolo, Cavalcanti e Candido. Prosseguindo em minha reflexão do que

seria a Literatura, vamos pensar a partir das palavras do professor Antonio Candido que, em sua obra *Direito à Literatura* (1995), conceitua a Literatura como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos. Uma expressão à qual o homem não passa vinte e quatro horas sem, ao seu modo, acessar.

Vista deste modo, a Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

Esse acesso à Literatura se verifica pela fabulação que, segundo Candido (1995), consiste numa visão romanceada da vida, dos acontecimentos do dia a dia. A fabulação está no cotidiano, está presente na piada, na música, no ouvir e narrar histórias, etc. Por isso, como afirma Candido, a Literatura humaniza, quando faz parte de nossa experiência de estar no mundo. Segundo Marinho (2015), fabular é preciso, pois para sobreviver é preciso sonhar. Fabular está na condição de recriar o mundo, de preencher os vazios da vida, utilizando a palavra como forma de reinventar nossa experiência com novas descobertas e revelações.

Candido ainda diz mais, quando se refere à Literatura como tudo aquilo que apresenta toque poético, ficcional ou dramático expresso em todas as culturas, desde a lenda até as mais complexas estruturas das grandes civilizações. Como podemos observar no trecho a seguir, em que o autor compartilha conosco sua definição de Literatura:

Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (idem, p. 174).

Essa conceituação de Candido (1995) supera o conceito de atribuir apenas o caráter erudito ou altamente complexo ao universo literário. Segundo o autor, a Literatura está inserida no contexto da vida das sociedades e em todas as culturas. Pelas palavras de Candido, a palavra literária é algo comum a todos os seres humanos, letrados ou não letrados.

Lajolo (1982) também discute sobre a definição de Literatura, se seria ou não seria o poema feito para a namorada, a história ouvida sobre bruxas e gigantes. Dentro dessa perspectiva, estão juntos os poemas de Manuel de Barros e Ariano Suassuna, ou os poemas não publicados de um poeta desconhecido.

Na citação a seguir, Lajolo (1982) nos pergunta se as obras de autores desconhecidos, esperando oportunidade de vir ao mundo são ou não são Literatura. Se não o são, por que não? Seria Literatura só o que foi editado e publicado?

Será que são Literatura os poemas adormecidos em gavetas e pastas pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, as peças de teatro que, como dizia Fernando Pessoa, jamais encontrarão ouvidos de gente? Será que tudo isso é Literatura? E, se não é, por que não é? Para uma coisa ser considerada tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público? (LAJOLO, 1982, p. 14).

Certamente, não. Literatura é linguagem e expressão que não cabe num significado único, ou seja, Literatura é o poema de Carlos Drummond de Andrade e os versos dos repentistas da praça, são as histórias de assombração contadas em volta das fogueiras.

Literatura seria o romance *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez (2006), que lhe rendeu o prêmio Nobel de Literatura, uma obra a qual alcançou milhões de leitores e ficou marcada na história da Literatura por seu enredo que trata dos pobres e da infelicidade humana, a partir da família dos Buendía, numa fictícia Macondo, como diz a obra:

Muitos anos depois, diante do pelotão de fuzilamento, o Coronel Aureliano Buendía havia de recordar aquela tarde remota em que seu pai o levou para conhecer o gelo. Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara, construídas à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo (MÁRQUEZ, 2006, p. 5).

O romance de Márquez é Literatura incontestável para muitos, mas é possível dizer que os poemas de poetas os quais jamais serão publicados, mas que foram compartilhados em sarau é também Literatura.

Sobre a definição da Literatura ser muito mais acessível a todos, Lajolo (1982) segue em sua reflexão sobre o conceito:

Será que é errado dizer que Literatura é aquilo que cada um de nós considera Literatura? Por que não incluir num conceito amplo e aberto de Literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais? Ou aquele conto que alguém escreveu e está guardado na gaveta? Porque excluir da Literatura o poema que seu amigo fez para a namorada, só mostrou para ela e mais ninguém? (LAJOLO, 1982, p. 10).

Podemos compreender que, para a autora, a Literatura é fruto de nossa relação com as palavras e que este conceito pode ser subjetivo, à medida que podemos entender como sendo Literatura a obra de Márquez e os contos de um escritor amigo, mesmo sendo desconhecido do grande público.

Ainda buscando a definição de Literatura, vamos ao pensamento de Todorov (2010), quem nos fala sobre o que pode a Literatura quando estamos em contato com ela, por meio da leitura.

Não posso dispensar as palavras dos poetas, as narrativas dos romancistas. Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar (TODOROV, 2010, p. 76).

Sobre o que pode a Literatura, ressalto que, uma vez em contato com a palavra literária, humanizamo-nos, ao passo que experimentamos os mais variados sentimentos. Segundo o autor, a relação entre leitura literária e sentimentos é presente e consiste numa constante troca. Seguindo em seu conceito de Literatura, Todorov (2010) vai além.

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

Quando lemos, podemos nos deparar com as mais diversas situações que nos fazem repensar nossos rumos, nossas escolhas e vontades e, sobretudo, o que

temos feito da vida. Quando Todorov (2010) diz que a Literatura é uma revelação do mundo, compreendemos que ela expressa a situação da própria vida em suas felicidades e misérias. Não que ela sirva como técnicas de cuidados com a alma, mas pelo fato de nos fazer refletir é que a Literatura expressa a condição humana, sob a ótica de um espelho no qual nos vemos refletidos. Por isso, a Literatura pode muito a favor dos leitores.

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre, ao mesmo tempo que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial (TODOROV, 2010, p. 76).

Todorov faz considerações sobre o encontro com personagens e a perspectiva de confronto com outras realidades, com vistas a ampliar nossa percepção de mundo.

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos conhecê-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista de seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo (idem, p. 80-81).

A partir do conhecimento travado com os personagens de contos, romances e demais narrativas, e quanto mais diversos eles se constituem, oportuniza-se uma forma de expansão de conhecimento. Um novo horizonte se abre e nosso universo se enriquece. Será por esse tipo de envolvimento com os enredos e seus personagens que conhecemos culturas e ampliamos nosso repertório e conhecimento de mundo.

A função da Literatura, segundo Todorov, será a de conhecer mais sobre a condição humana, a de nos confrontar com novos aprendizados e novas realidades e, essencialmente, engrandecer nossa experiência. Enfim, isso de modo a melhorar nossa aquisição de saberes. Pelas conclusões de Todorov, a Literatura seria um

espelho turvo em que nos reconhecemos a nós mesmos e nossa humanidade. Trata-se de uma mediação de nossa experiência de estar no mundo.

Já para Sartre (1989), o conceito de Literatura é permeado pela subjetividade, no sentido de que cada pessoa manifesta sua percepção de mundo, inclusive quando em contato com a Literatura e na atribuição de significados e sentidos que sua própria história pessoal confere à experiência literária na qual está inserida.

Segundo Sartre (1989), há um pacto entre escritor e leitor, de forma que este primeiro comunica, expõe sua narrativa, mas é somente com o leitor, por meio da leitura, que a obra do escritor ganha sentido. Por outro lado, o sentido atribuído à obra literária vai variar de acordo com a subjetividade de cada leitor, como destaca Sartre abaixo.

E como as liberdades do autor e do leitor se procuram e se afetam através de um mundo, pode-se dizer igualmente que a escolha que o autor faz de determinado aspecto do mundo é decisiva na escolha do leitor, e, reciprocamente que é escolhendo o seu leitor que o escritor decide qual é o seu tema (SARTRE, 1989, p. 58).

Seria dizer que não há como rotular que esta ou outra obra não é Literatura, pois esse julgamento depende da subjetividade de cada leitor. Por conseguinte, arrisco-me a dizer que Literatura é a obra que ganha seu leitor. É como afirmar que um poema só é poema quando encontra seu leitor. É este leitor, em sua experiência subjetiva de leitor literário, que fornecerá significados únicos à obra, uma vez que cada pessoa carrega suas marcas enquanto sujeito histórico. Podemos compreender que um texto ganha a relevância de Literatura quando emprestamos a este nossos medos, paixões, crenças e histórias, isto é, aquilo que nos faz humanos. Daí a expressão que a Literatura nos humaniza, pois nos proporciona por meio da leitura o reconhecimento ou a confrontação com sentimentos, situações e personagens com os quais nos redescobrimos. É como uma espécie de viagem cujo preço é desvendar páginas ou estar de ouvidos e sensibilidade abertos.

Ainda sobre a relação entre subjetividade e Literatura, Sartre nos diz mais.

Em suma, a Literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente. Numa tal sociedade, ela superaria a antinomia entre a palavra e a ação. Decerto, em caso algum ela seria assimilável a um ato: é falso que o autor aja sobre os leitores, ele apenas faz um apelo sobre a liberdade deles, e, para que suas obras surtam qualquer efeito, é preciso que o público as

assuma por meio de uma decisão incondicionada (SARTRE, 1989, p. 120).

O ato de decisão incondicionada à qual Sartre menciona significa a relação já citada da subjetividade, que permeia as escolhas, e a significação de cada leitor, mediante sua imersão em uma obra literária. É o chamado pacto entre escritor e leitor, o qual define para este último a validade da obra, o que para ele é Literatura e o que não é. O que fica para nossa análise e reflexão é verificar como o conceito de Literatura está ligado à experiência individual de cada sujeito, este considerado como histórico.

Para seguir a discussão e a busca do conceito do que é a Literatura, consulto Benjamin (1994). Para este autor, o contato direto com a narrativa produz um estado de certa inquietude, a partir do envolvimento do leitor dedicado ao ato solitário de ler. Nos termos do autor:

Quem escuta uma história, está em companhia do narrador e mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional). Nessa solidão, o leitor do romance se apodera ciosamente da matéria de sua leitura. Quer transformá-la em coisa sua, devorá-la, de certo modo. Sim, ele destrói, devora a substância lida, como o fogo devora lenha na lareira. A tensão que atravessa o romance se assemelha muito à corrente de ar que alimenta e reanima a chama (BENJAMIN, 1994, p. 213).

É neste estado de solidão que o leitor tem a “companhia” do autor, quando este primeiro adentra a estrutura narrativa e sua experiência literária: quer transformá-la em coisa sua, ou seja, anseia por se reconhecer e por vislumbrar novas situações e sentimentos que, de certa forma, põem em xeque sua condição humana, suas relações com a cultura, segundo o pensamento de Benjamin (1994).

Embora “O narrador” de Benjamin seja um ensaio sobre a narrativa oral, mais precisamente sobre o desaparecimento desta diante de uma sociedade que se modifica, é possível, pela citação acima, perceber que o texto aborda o que a leitura literária agrega ao leitor. Para o autor, o vínculo cioso de solidão frente à leitura indica um leitor que, compenetrado em seu ato de ler, busca encontrar sentidos e significados à arte literária. Assim, esta pode espelhar a condição humana, uma vez que o objeto da Literatura é a humanidade.

Para continuar a reflexão sobre o que é Literatura, busco estudos de Massaud Moisés em *A criação literária* (1973). Nessa obra, o autor apresenta o conceito de Literatura, no sentido etimológico da palavra, para depois ampliar sua definição, como podemos observar na citação a seguir.

A palavra “Literatura” deriva do Latim *litteratura*, que por sua vez se origina de *littera*, que significa o ensino das primeiras letras, o ensino primário, da escrita e das letras. Com o tempo, a palavra ganhou melhor sentido e passou a significar *arte das belas letras* ou simplesmente *arte literária* (MOISÉS, 1973, p. 17).

A partir das palavras de Moisés, a Literatura significa a “arte das palavras”, de textos especiais que se destacam de outros tantos textos escritos, pois carregam o artístico. Um ponto o qual merece destaque é que, para o autor, Literatura abrange somente os textos que foram escritos e publicados, excluindo assim a Literatura de tradição oral.

A discordância de Moisés em relação ao conceito de a Literatura abranger a tradição oral se verifica no trecho abaixo.

Na verdade, só podemos falar em Literatura quando possuímos documentos escritos ou impressos, o que equivale a dizer que a chamada Literatura oral não corresponde a nada. O que há, rigorosamente, é a transmissão oral da Literatura depois que existe o texto escrito ou impresso. Antes disso, é tudo menos arte literária, a não ser embrionariamente: folclore, material antropológico, etc. (MOISÉS, 1973, p. 17).

Vemos que os apontamentos de Moisés divergem daqueles dos autores consultados até aqui acerca da consideração da Literatura oral. Porém, Moisés destaca que a Literatura é arte, e também conhecimento.

A primeira ideia diz respeito à seguinte afirmação, tomada como premissa necessária: a Literatura, do mesmo modo que as demais Artes e as Filosofias, as Religiões e as Ciências, é uma forma ou tipo de conhecimento. E, visto estarmos pretendendo compreender a extensão e o significado da palavra “Literatura”, havemos de nos ater à palavra conhecimento, que é o segundo termo da igualdade (MOISÉS, 1973, p. 20).

De acordo com Moisés (1973, p. 24), “Literatura é a expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal. Ou, mais sucintamente, Literatura é ficção”.

Acerca da definição de Literatura oferecida por este autor, resalto que o julgamento do que é literário é bastante abrangente. Embora Moisés não classifique a Literatura oral como arte literária, o conceito de Literatura é amplo.

Desde o soneto capenga do adolescente sonhador, publicado num jornal acadêmico, até a *Divina comédia*, tudo é Literatura. Pode o soneto carecer de valor artístico, mas possuirá o atributo literário se satisfizer aquelas condições implícitas ou explícitas nas considerações feitas até o momento. Por isso, parece claro que o nosso modo de entender a Literatura só é limitado naquilo em que exige dum texto que seja publicado, datilografado, mimeografado, manuscrito, para ser enquadrado na Literatura (MOISÉS, 1973, p. 25).

Por fim, a partir dessa definição do que é a Literatura, considero essencial destacar o seu caráter artístico, admitindo como referência as contribuições de Jouve (2012). O autor busca conceituar a Literatura enquanto arte; para tanto, primeiro busca uma definição do que é arte. Uma delas está no conceito do belo, enquanto o que desperta em nós o sentido estético o qual é determinado pelo olhar que detemos sobre determinado objeto e o que este provoca em nós. Esse conceito estético de despertar o belo é amplo e permite diversas opiniões. Como exemplos citados por Jouve (2012), o fato de apreciar esteticamente uma tela de um mestre ou um cartaz de publicidade.

Este nos leva a considerar o relativo e o subjetivo na relação de definir o que é arte. Se a Literatura é um objeto de intencionalidade estética, isto é, foi criada com o objetivo de despertar em nós o prazer estético, sua validade enquanto arte passa então por nosso conceito individual e subjetivo do que é arte.

Daí a ideia de que Literatura é arte por que nos leva a despertar o belo, o prazer estético. Em sentido mais amplo, seria mais do que o belo, é o que nos faz emocionar e pensar. Porém, tudo passa pela conceituação do que entendemos por arte nos dias atuais. Sendo assim, um conto oral e *Cem anos de solidão*, embora distintos, despertam a contemplação do belo a partir da experiência de quem os experimenta.

Para fechar a questão: Literatura é arte por sua natureza estética que em algum momento conversa e reverbera em nossa experiência de conceber a humanidade e de estar no mundo. Fazendo (intencionalmente) emocionar, refletir e vivenciar sentimentos e condições da realidade que nos rodeia.

Em síntese, diante do que foi discutido nesta seção, concluo que Literatura é a expressão artística, a comunicação, a fabulação, seja ela escrita, seja contada, a Literatura expressa a condição humana em seus sentimentos, emoções, descobertas e realidades. E, uma vez em contato com a Literatura, seja por meio da leitura, seja pela narração ou audição de um conto da tradição oral, vemo-nos acessando a nós mesmos e ao mundo por meio das narrativas em seus variados gêneros.

E, como disse Candido (1995), não podemos passar vinte e quatro horas sem, a nosso modo peculiar, acessá-la. Pois ela está presente na necessidade de comunicação inerente aos seres humanos.

Uma vez tendo permitido a entrada da Fábula em nosso palácio, jamais seremos os mesmos. A Literatura nos insere na busca pelo conhecimento do que e de quem nós somos, é um espelho no qual buscamos nossa essência e também nossa razão de estar no mundo.

A Literatura nos desperta a criatividade imaginativa, pode ser nossa companheira, dar-nos a mão quando precisamos, como disse Todorov (2010), ensinar-nos e abrir novos horizontes e perspectivas de vida. A palavra literária está em nosso modo de empreender cultura e em nossa atuação enquanto sujeitos históricos. Por tudo isso, o trabalho com Literatura no processo de ensino-aprendizagem não pode se conceber fora da boniteza, da alegria que há a cada virar de página, cada história ouvida e suas muitas descobertas. Porém, esse “portal” se abre para nós mediante a leitura, sem a qual não poderíamos atribuir sentido à nossa experiência de seres humanos. Por isso, a leitura vai além da decodificação de palavras, como veremos na seção seguinte.

## **2.2 Leitura fruição: além da técnica de ler**

Depois de refletir sobre o que é Literatura, meu objeto de reflexão agora será a leitura, pois defendo que as concepções as quais projetamos sobre a Literatura e sobre o ato de ler acarretam implicações diretas nas incumbências dos professores formadores de leitores, especialmente quanto às práticas de leitura literária.

Início a discussão a partir do trabalho de Freire (1993) em *A importância do ato de ler*. Para Freire, a leitura se encontra além da decodificação de palavras; o

ato de ler significa ler o mundo, ler implica necessariamente a percepção do contexto a que a leitura está atrelada.

A citação a seguir define o pensamento de Freire a respeito do ato de ler e seu significado.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1993, p. 11).

Nessa obra, Freire nos fala de sua experiência enquanto professor de língua portuguesa, ainda no início de sua carreira. Em suas aulas, tudo era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva para a leitura do que estava em estudo. Esta forma de trabalho significava ir contra uma leitura mecânica. A preocupação era a de proporcionar ao aluno uma apreensão profunda do objeto de estudo.

O objetivo não era focado na memorização dos textos, mas sim na sua significação, no seu contexto. Sobre o caráter da leitura mecânica, Freire explica:

a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1993, p. 17).

A importância do ato de ler, no pensamento de Freire, não está na leitura mecânica para a memorização de conceitos, nem em seu excesso, sem o devido adentramento nos textos a serem lidos em extensas bibliografias a que os alunos são submetidos.

Para que o ato de ler seja deveras significativo, seja transformador e seja de fato crítico, no pensamento de Freire (1993), deve-se entender que a leitura não é algo que se realiza mecanicamente, alheio à realidade e ao contexto no qual o texto está inserido. Ler é ler o mundo, até porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra e esta dá continuidade ao mundo.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra

e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1993, p. 20).

Seguindo esta definição, vejamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) a respeito da leitura. Segundo os parâmetros, a leitura se configura em um processo de criação de significados, estes necessariamente atrelados a um determinado contexto. Isto, considerando-se os objetivos e conhecimentos de mundo do autor, as características do portador e gênero textual do texto a ser lido.

Outra fonte de definição do que é leitura está na obra *O que é leitura?*, de Martins (1982). Nesse livro, a autora nos oferece uma definição do que é leitura a partir de uma provocação.

Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente "fazer a leitura" de um gesto, de uma situação; "ler o olhar de alguém"; "ler o tempo", "ler o espaço", indicando que o ato de ler vai além da escrita? (MARTINS, 1982, p. 7).

Também para essa autora, o ato de ler se localiza além da decodificação de letras. Ler significa criar um laço afetivo entre nós e um objeto. Para Martins, podemos passar muito tempo sem perceber a existência de algo ou alguém, até que nos deparamos e fazemos uma leitura deste. Nesse momento, se o objeto for, por exemplo, um vaso, ao lê-lo, percebemos sua cor, sua forma, quem o fez e por que está ali. Isto ocorre porque criamos uma relação efetiva mediada pela leitura entre nós e esse objeto. Então, acontece que aquele objeto que não significava nada para nós passou a ter sentido. Isto se deu por causa de nossa leitura.

Semelhantemente, diz a autora, pode ocorrer com pessoas que estão ao nosso redor. Podemos passar muito tempo sem lê-las, sem percebê-las. Porém, quando o fazemos, essa pessoa ganha sentido para nós, de certa forma ela nos importa.

Este fato poderia se observar em relação aos textos, quando apenas “passamos os olhos” sobre um texto, reproduzindo uma leitura mecânica. Isto pode suceder por nossa falta de interesse no texto e quando não encontramos neste nada que nos ligue a uma experiência já vivida por nós. É quando com esse texto que “lemos” não se estabelece uma relação efetiva.

Diria, portanto, que ler é enxergar o mundo, ler é criar relações com o mundo. Da mesma forma, diria que é lendo que fazemos história em nossa ação de estar no mundo. A leitura também é um processo de interação entre leitor e texto, de forma a satisfazer um propósito. A leitura, como diz Solé (1998),

Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de pesquisa sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Nesse sentido, é o leitor que constrói o significado do texto para si. Não que o texto se apresente sem significado, mas é na relação entre o leitor e o texto que este primeiro entabula sentidos com base em sua própria experiência de leitor. A leitura é, portanto, um ato social mediado por nossa própria vida, que envolve nossa história, conhecimento de mundo e objetivos.

Esse ato social e interativo, como destaca Solé (1998), é guiado pelas finalidades de leitura. Um desses objetivos é ler pelo prazer de ler, isto é, a chamada leitura por fruição, a qual permite uma experiência estética por meio da palavra. A esse respeito, Soares (2007), em seu texto “Ler: verbo intransitivo”, afirma o seguinte.

Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago (SOARES, 2007, p. 31).

De fato, ler Literatura requer de nós habilidades diferentes de quando lemos um editorial de jornal, uma receita culinária ou um manual de instruções, segundo Soares (2007). Quando lemos Literatura, lembrando aqui de Antonio Candido, acessamos nossa experiência humana, nossa memória emocional. Isto porque a Literatura é direcionada ao espírito humano.

Nesse cenário, ler Literatura é ler para vivenciar o prazer estético que pode nos proporcionar um poema de Fernando Pessoa, um conto de Gabriel García Márquez e outros tantos textos literários que possamos experimentar e emprestarmos a eles nossos sentimentos e emoções.

A respeito do termo experimentar, podemos conceber a leitura por fruição de um texto literário como uma experiência singular (LARROSA, 2011). Isto devido à experiência remeter ao que se passa em nós, ou nas palavras do autor: “isso que me passa”, permeando uma situação que envolva paixão, visto que o que me passa singulariza a busca, a paixão. É neste sentido que a leitura literária pode representar uma experiência singular, por sua característica que depende do subjetivo, da experiência individualizada.

Neste cenário, Larrosa (2011) nos convida a refletir se a educação com suas fórmulas e práticas dominantes permite e abre espaço para a leitura literária por fruição. Talvez seja por isso que a Literatura esteja escolarizada, retomando Soares (2011). Quando leio Larrosa entendo, cada vez mais, que o ato de propor a leitura fruição em meio ao cotidiano escolar seja remar contra a maré das urgências e das avaliações em que se dá a educação nos dias atuais. Daí a necessidade de seguir remando contra, rumo a uma educação de relações mais humanas.

Diferentemente de um texto didático, no qual buscamos algo para aprender, praticar e avaliar, o texto literário não se preocupa em nos ensinar ou resolver algo. A leitura fruição está em outro viés, em uma visão muito mais estética do que didática. Sendo assim, retomo a definição de estética, no sentido proposto por Jouve (2012), quando este autor conceitua que o estético está ligado à criação artística, ao belo. Nesse sentido, a leitura fruição é igualmente atividade estética, cujo objetivo é o prazer de ler como experiência de ler para fruir, para gostar, descobrir, emocionar-se e tantos outros atributos que a ela possamos relacionar.

Por isso, neste trabalho, é importante destacar a leitura por fruição, entre as diferentes finalidades de leitura. E, além disso, defender que esta prática esteja, de fato, presente no cotidiano da escola, numa perspectiva de formação de leitores maduros e autônomos. Para despertar o prazer de ler, será necessário um texto que nos encante, que nos inquiete e nos convide para ler, ou seja, um texto de fruição. Acerca desse texto, Barthes (1987) nos diz:

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 21).

O texto literário é, por sua característica estética, uma porta que se abre ao hábito da leitura fruição, considerando essa leitura como uma prática que muito pode contribuir para a formação do leitor. Isto porque quem lê um livro movido pelo prazer de ler, realiza-o de forma fruidora. É diferente das práticas utilizadas pela escola mediante leituras impostas aos alunos e forçosamente avaliativas.

Por isso, vejo a leitura fruição como um portal para a formação efetiva de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que por esta prática de leitura o aluno desenvolva o hábito e as competências leitoras de diversos gêneros de texto. Nesse cenário, a leitura literária adquire um valor especial, o de despertar e abrir portas para a formação de leitores. Encerramos esta seção com uma citação de Soares (2007) a respeito da necessidade de a escola considerar a leitura fruição com maior atenção.

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 (SOARES, 2007, p. 33).

De acordo com o pensamento de Soares (2007), a Literatura pode e deve ser trabalhada na escola como matéria de leitura fruição. Isso acontece devido a seu caráter estético e prazeroso, com vistas a desenvolver o hábito da leitura pela própria leitura, isto é, ler sem necessariamente ter que responder a questões em provas e exercícios de forma pragmática.

No capítulo seguinte, abordo as relações entre a leitura literária e a escola, bem como o papel que a Literatura tem ocupado no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para a forma como a prática de leitura literária tem sido utilizada de maneira burocratizada e, ainda, o papel do professor neste processo.

### **3 A LITERATURA E A ESCOLA**

Neste capítulo, abordo relações entre a Literatura e a escola, mais especificamente o trabalho do professor com a Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão realizada neste aqui visa entender de que forma tradicionalmente a Literatura tem sido abordada pelos professores em sala de aula, qual o papel e o lugar da Literatura na escola e quais são os desafios do professor quando se pretende assumir como objeto de ensino da Literatura a experiência da leitura literária, rumo a uma perspectiva de socializar/compartilhar Literatura na escola.

Penso que essa discussão interessa para este trabalho, à medida que pretendo investigar as relações entre a formação literária do professor e a sua prática na formação de leitores de Literatura e, com base neste estudo e investigação, ainda propor um projeto de intervenção, visando à formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, neste capítulo, com base nas contribuições de pesquisadores que têm se preocupado com as relações entre Literatura e ensino, questiono, primeiramente, qual seria o lugar e o papel da Literatura na escola hoje. Na segunda seção, reflito sobre quais caminhos seriam necessários para a mudança nas práticas docentes voltadas à experiência da leitura literária, sob a perspectiva de “compartilhar Literatura”.

#### **3.1 O ensino da Literatura na escola: os anos iniciais do Ensino Fundamental em foco**

Reflito sobre qual é o lugar da Literatura na escola e como ela tem sido trabalhada nas escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como ela é vista e utilizada no cotidiano escolar. Questiono se a Literatura sofre uma formatação para ser ensinada nas escolas. Seria esse o caso de burocratizar a Literatura, a fim de moldá-la às necessidades dos currículos escolares?

Por outro lado, quais são as práticas que proporcionam uma experiência literária com vistas a formar, nessas escolas, a desejada comunidade de leitores? Pondero também sobre quais são as consequências e os resultados de formatar e

burocratizar a Literatura? Este é o assunto de que tratarei nesta seção. Para tanto, buscarei dialogar com Soares (2011) sobre a burocratização literária, com Colomer (2003) acerca das possibilidades do trabalho com a Literatura no dia a dia da escola, e com Zilberman (2008) sobre a potencial emancipação a partir do trabalho com práticas literárias.

Na escola, de maneira geral, privilegia-se a leitura direcionada à necessidade de ler para aprender, para interpretar enunciados e diferentes textos em seus múltiplos gêneros e portadores textuais, entre eles, os jornais e os textos científicos, apenas para citar dois exemplos. Todavia, a escola é e deve ser cada vez mais o lugar da leitura estética, própria da linguagem literária, isto porque, segundo Colomer (2003), à Literatura pertence a interpretação individual, fruto de sua relação pessoal com a obra literária.

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido de que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção o levam a estabelecer seu significado próprio e único (COLOMER, 2003, p. 133).

Nesse cenário, a Literatura contribui na formação leitora do aluno e lhe oferece a possibilidade de ler, a seu modo, a realidade da qual faz parte. É esse o papel do subjetivo, que por sua vez oferta a oportunidade de confrontar-se com os conflitos, tanto os da obra literária, quanto os seus próprios, por meio da experiência pessoal. Segundo Colomer (2003), essa experiência de confrontar a si mesmo e sua realidade é uma das contribuições da Literatura para nossa experiência de estar no mundo.

Contudo, a Literatura parece estar formatada e burocratizada para adentrar os muros da escola. Esta possibilidade se verifica pela relação entre a palavra literária e a escola. Soares (2011) nos indica um panorama acerca dessa relação entre Literatura e burocratização.

Mas não é essa a discussão que se pretende desenvolver aqui; o que se pretende é discutir como a Literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada, erroneamente escolarizada; discutindo isso, implicitamente se estará apontando como ela poderia ser adequadamente escolarizada. Sendo assim, o tema desta exposição deveria, talvez, ganhar um adjetivo, e tornar-se: a

*inadequada* escolarização da Literatura infantil (SOARES, 2011, p. 6).

Fica claro pela citação acima que o pensamento da autora é apontar o quanto a escola tem se apropriado erroneamente da Literatura em sua estrutura, a qual normalmente escolariza tudo que lhe diz respeito, assim como o faz com a Literatura. Soares (2011) assinala ainda o seguinte.

O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da Literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da Literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a Literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares) (SOARES, 2011, p. 6).

Isto ocorre na maioria dos casos nos quais os livros literários, ou paradidáticos, como são chamados, destinam-se a projetos que objetivam avaliar o que o aluno lê e como lê.

Uma das instâncias da escolarização literária passa pela ação dos professores, segundo Soares (2011). Quando o professor indica um livro para leitura, essa leitura está atrelada sempre a alguma avaliação, não havendo espaço para a leitura de fruição, para aquela leitura que se possa fazer por prazer e por iniciativa própria.

E será sempre objeto de avaliação, seja por avaliação oficial, seja ficha de leitura, enfim, todos os instrumentos comumente utilizados pela escola em seu constante exame. Isto porque, uma vez dentro da escola, a Literatura acaba sendo formatada ao padrão escolar de trabalhar e avaliar o conhecimento. Um exemplo está na forma como os livros didáticos apresentam a Literatura, ora recorrendo a trechos de poemas ou contos, para que o aluno identifique aspectos gramaticais, como a localização de substantivos e adjetivos, ora quando o professor utiliza trechos das obras, em vez de compartilhar a obra por completo, ou sem apresentar o autor, passando também por fazê-lo sem o livro, valendo-se de cópias do trecho do livro que lê para a turma.

De forma geral, a escolarização da Literatura compreende atividades que desvalorizam o conteúdo da Literatura, constituindo apenas um instrumento de avaliação, seja como exercício de gramática, seja preenchimento de fichas de leitura ou relatórios de leitura, seja na imposição de um livro que não atende às expectativas dos alunos ou sempre dos mesmos autores.

Atividades que utilizam a Literatura como forma de avaliação reduzem as narrativas e todo o seu potencial estético a atividades didatizadas e burocratizadas, que não têm como primazia despertar o prazer, a fruição literária, a experiência, mas sim utilizar um texto literário, desfigurando-o de sua linguagem artística, para um fim de atividade escolar.

Trabalhar a Literatura desse modo seria privar os alunos de toda a sua riqueza estética. A falta de critérios ao apresentar trechos isolados de obras, a imposição de leituras restritas aos mesmos autores, a cobrança, por meio de uma avaliação escrita, a interpretação de outrem para a leitura do aluno, são alguns exemplos que promovem o contrário do que se espera em relação à formação de leitores. Uma vez que se lê para preencher um requisito, para a aquisição de uma nota, sem usufruir da oportunidade de conhecer a história, seu autor ou mesmo sua ilustração, tal prática acaba, a meu ver, promovendo a formação de leitores de ocasião.

Há frequentemente um empobrecimento da Literatura quando apresentada de forma fragmentada, sem sentido, sem continuidade e fora de seu portador original. Este fenômeno se nota nos livros didáticos e em muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula, tais como em cópias ou na adoção de um livro paradidático, que será lido pelos alunos para ser cobrado nas provas de Língua Portuguesa.

Porém, defendo que a escola pode permitir ao aluno o acesso à Literatura, sem escolarizá-la, explorando todo o seu potencial estético, como linguagem artística, como uma possibilidade de transformação. A Literatura se faz necessária na escola, por tudo o que discutimos até aqui acerca da capacidade humanizadora da arte literária. A educação pode ser de fato emancipadora, se proporcionar aos alunos a oportunidade de construir conhecimento com igualdade de acesso; isto significa propiciar aos alunos uma real experiência literária.

Todavia, faz-se necessário compartilhar a Literatura com o objetivo de vivenciar as narrativas e os versos de forma prazerosa. Sobre este cenário, acredito

que é necessário ler para gostar, para descobrir novos mundos e sensações, ler para sentir medo e se divertir, ler para compartilhar e não somente para quantificar.

Ler Literatura poderá ser um momento de prazer, motivado essencialmente pela curiosidade de ler uma nova história e descobrir novas personagens, conflitos e se perceber envolto numa experiência estética, a qual se dá pela leitura literária.

Acredito que a escola, enquanto instituição, pode tanto formatar e subutilizar a leitura literária, como afirma Soares (2011), quanto agir do outro lado da questão, proporcionando práticas que valorizem o compartilhar Literatura como uma atividade significativa.

O exercício da leitura literária poderá promover uma comunidade de leitores, porque ler Literatura incita o diálogo e a troca de experiências. Acredito na utopia de que seja possível uma imersão na palavra literária por gosto e fruição somente, sem obrigações e sem o compromisso das avaliações. Como defende Zilberman (2008),

O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, seja exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

A Literatura poderá ser emancipatória tanto para alunos quanto para mestres. Sobre essa possibilidade de emancipação, Zilberman (2008) confere à Literatura uma condição maior do que aquela a qual comumente vemos nas escolas, num chamado ler para aprender a ler, para aprender a escrever e para passar nas provas. Talvez uma poesia, um conto, não ensinem nada que esteja presente no currículo, ao passo que a leitura destes promove outros conhecimentos que podem ser, por sua vez, sociais e que, por isso mesmo, transmitem práticas democráticas e de igualdade, com vistas a pensar outros mundos possíveis, novas possibilidades de tolerância e paz tão desejadas em nossa sociedade atual. Isto porque na Literatura há a possibilidade de confronto com o que julgamos ser o certo e o melhor, e com o que identificamos como o pior no mundo e em nós. Como já foi dito, a Literatura pode trazer a experiência de refletir sobre nós e o nosso mundo como um espelho.

O papel da Literatura na escola poderá ser muito mais significativo do que se apresenta. Creio na potencialidade de uma experiência literária verdadeiramente significativa quando envolve em um só ato professores e alunos. Tal como cita

Zilberman (2008), ao referir que a Literatura concorre para a emancipação daqueles que dela usufruem, neste caso em relação aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os professores formadores de leitores e seus alunos.

E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a Literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopéia formava os cidadãos da *pólis* grega. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem comprometer sua história, nem desmentir sua identidade ou alterar sua função (ZILBERMAN, 2008, p. 22).

Parafraseando Todorov (2010), a Literatura pode muito e seu papel na escola poderá ser o de humanizar e mediar as relações entre os mestres e seus alunos. O lugar da poesia, do conto, da fábula, é sempre onde existam pessoas dispostas a trocar, a sentir e vivenciar as mais diversas sensações que a palavra literária pode despertar, tanto na individualidade do leitor quanto numa comunidade de leitores.

A seguir, na próxima seção, discorrerei acerca de como compartilhar Literatura na sala de aula e as possíveis contribuições que a leitura literária poderá agregar ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, debate-se como a escola pode proporcionar experiências significativas em relação à leitura literária por meio de práticas de letramento literário.

### **3.2 Compartilhar Literatura: caminhos e possibilidades**

Nesta seção, busco refletir acerca das possíveis contribuições do compartilhar Literatura no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental nos anos iniciais. É objetivo propor e discutir o termo “compartilhar”, em vez de ensinar ou trabalhar a Literatura; isto se deve ao fato de concebermos a leitura literária sob uma perspectiva de leitura por fruição, ao contrário de burocratizá-la e escolarizá-la, como afirma Soares (2011).

Nesta perspectiva, a Literatura no processo de aprendizagem remete ao pensamento de Freire (1996), em que o processo de ensino-aprendizagem não pode ocorrer fora da boniteza e da alegria. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142). Nesse

sentido, a Literatura representa a boniteza, a alegria do encontro com o novo, o inesperado no cotidiano escolar. Daí vem uma das razões que justifica a expressão “compartilhar”.

A utilização do termo “compartilhar Literatura” em lugar de ensinar ou trabalhar Literatura no processo de ensino-aprendizagem justifica minha posição quanto ao que acredito ser o lugar da leitura literária no cotidiano das salas de aula. Longe de ser uma obrigação presente no currículo, ou algo para passar o tempo da aula ou ainda formatada para exemplificar o uso das classes gramaticais e interpretação textual, a leitura literária é por mim pensada como uma forma estética e artística, com vistas a contribuir com a formação de leitores efetivos que possam manter o hábito de leitura ao longo de suas vidas.

Pensemos inicialmente sobre a palavra “compartilhar”. Segundo o *Dicionário etimológico* de Cunha (1997), a palavra “compartilhar” vem de “partir”, que significa dividir em partes. Segundo o dicionário Michaelis (2017), compartilhar denota: 1 – Ter ou tomar parte em. 2 – Partilhar com alguém.

Dessa forma, na expressão “compartilhar”, a Literatura ganha a dimensão de envolver, de participar o aluno na experiência literária, trazendo no bojo as esperadas contribuições de um trabalho relevante, com práticas de leitura fruição. Compreendendo assim, compartilhar Literatura em sala de aula é mais do que apenas ler, ou entregar um livro para que o aluno o faça. Retomamos Freire (1996) quando o assunto é ler:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito (FREIRE, 1996, p. 27).

Compartilhar Literatura é, portanto, participar a si e ao outro. Mais do que ler, a experiência literária pressupõe uma leitura não mecânica e vazia de sentido, tanto para quem lê como para quem ouve. Compartilhar Literatura requer envolvimento, prazer e fruição, daí sua ideia de boniteza e alegria no cotidiano da sala de aula. Assim, compartilhar Literatura na escola é como abrir uma porta para a construção de sentidos e significados, segundo Cavalcanti (2002).

Quando falamos da Literatura como sendo uma porta aberta para a construção de um sujeito mais feliz, ou pelo menos mais sensível, nos agarramos ao fato de que aí temos o universo pleno de metáforas, de símbolos e jogos capazes de nos arremessar para o êxtase da fantasia, da criação, por conseguinte maravilhoso que nos lança para o mundo (re)criado dos desejos mais secretos, dos anseios sentidos e vividos plenamente, apenas, pelo estabelecido como poético e verdadeiro, tecidos pela palavra-metáfora (CAVALCANTI, 2002, p. 28).

A argumentação da autora corrobora com meu pensamento acerca de compartilhar Literatura na sala de aula, como sendo uma atividade significativa para a formação de leitores literários.

Narrar/contar histórias se configura numa ação de compartilhar Literatura, à medida que este ato pressupõe literalmente ir ao outro. Encontramos um exemplo disso em Machado (2004), cuja pesquisa acerca da arte de contar histórias referencio como um exemplo do que proponho ser o compartilhar Literatura.

Fico pensando em alguém que resolve dedicar algumas horas de sua vida lendo histórias para uma criança desconhecida, deitada numa cama de hospital. Não é o medo que une essas duas pessoas nesse instante. Ambas transitam, cada uma pela sua própria história, dentro do conto. Não se trata de negar ou fugir da realidade, do medo ou da impotência. Experimentam a si mesmas em outras possibilidades de existir, além do medo (MACHADO, 2004, p. 15).

Nesse sentido, narrar histórias é também uma forma de compartilhar a Literatura. Literatura, no sentido que proponho aqui, não se ensina. Assim como não se ensina a sentir alegria, medo ou experimentar descobertas que o texto literário nos proporciona. A experiência compartilhada a partir das histórias orais também é um tema abordado por Benjamin (1994).

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1994, p. 198).

As histórias orais, quando compartilhadas, pressupõem o contato com o outro. É nesse ato que o compartilhar está presente. Não se atende somente ao ato de narrar uma história da tradição oral; Benjamin (1994) fala sobre a experiência da leitura solitária de um leitor de romance, que, mesmo em ato solitário, interage com a

narrativa, emprestando a esta suas emoções, experiências e conhecimento de mundo.

Em síntese, compartilhar Literatura presume o contato com nossos pares; seja em narração de histórias, declamação de poemas ou numa leitura “solitária”, estamos participando, repartindo. Esta prática deve se converter numa experiência significativa, a ser compartilhada entre professores e alunos como iguais.

Compartilhar Literatura na escola significa almejar que o aluno tome a Literatura para si, e que a leve por toda a sua vida como um hábito consolidado, como uma prática de fruição social. Da mesma forma que se vai ao cinema, ao teatro ou a uma apresentação musical. Desejar que nossos alunos se tornem leitores fruidores passa por nossa atuação enquanto formadores. Acerca desse desejo, Colomer (2007) coloca-se da seguinte maneira:

Como pode ajudar a escola no progresso da competência literária? O que se espera que mude no olhar dos alunos, atrás da janela dessa viagem imaginária? A cada ano, as classes se enchem de novos estudantes, que vemos partir no fim do período escolar. Antes de pensar em qualquer tipo de programação ou de atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos os quais se espera que sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem depois que se forem (COLOMER, 2007, p. 63).

Uma das respostas para a frustração de formar alunos não leitores talvez esteja, conforme cita Colomer (2007), no fato de imbricar a leitura à tarefa escolar de encontrar respostas específicas a objetivos específicos sobre o que fomos obrigados a ler, obrigados a interpretar para dar as respostas certas a perguntas que desconhecemos. Em contrapartida, poder-se-ia ler para compartilhar nossa experiência sobre a obra, ler para gostar, ler o que se escolhe frente às opções ofertadas.

Um dos princípios básicos para compartilhar Literatura na escola deverá passar pela experiência pessoal do leitor e sua leitura; numa relação baseada na fruição, diferentemente da leitura escolarizada na qual se pede para interpretar e responder questões criadas a partir do olhar de outrem. Um cenário favorável seria ler para experienciar, como defende Larrosa (2011), em vez de ler para responder a uma outra interpretação, esta formatada apenas para avaliar a habilidade de leitura.

O experienciar, defendido por Larrosa (2011), pressupõe muito mais que um mero contato com a leitura. Significa criar laços, vivenciar a obra lida e sentir por ela tocado, é permitir estar e se ver refletido na obra. Isto difere de ler para decorar, para resumir, para interpretar questões. Somente a experiência real com a Literatura nos permite a possibilidade de superar uma leitura burocratizada, que o professor muitas vezes propõe para si e seus alunos para cumprir as exigências curriculares. Uma experiência significativa de leitura literária poderá abrir a porta para sensibilizar, despertar-nos. Como diz Larrosa (2011), cabe a nós entrar neste jogo (o da leitura literária como fruição), compartilhando nossos sentimentos, ideias e também experiências.

Esta prática pode se converter numa ação que possibilite estimular o sentido da leitura por fruição nos alunos. Talvez uma das chaves para alcançar este objetivo esteja na forma com que o professor compartilha, considerando que compartilhar requer envolvimento do outro. Logo, o ato de compartilhar reflete uma experiência prazerosa com a Literatura. Seria como uma maneira de dizer que a leitura literária vai além da escola e seus formatos, além da burocratização dos textos.

Podemos compreender que a leitura literária poderá moldar uma forma emancipadora do ser humano, a respeito da linguagem. Ler pode permitir a condição de enxergar além, de desvendar os olhos para os discursos os quais nos rodeiam. Assim como na relação que cita Colomer (2007), quando ela diz que ler nos dá a possibilidade de perceber os sinais implícitos contidos na linguagem e perceber que há muito mais do que se diz explicitamente, podendo, inclusive, viabilizar-nos a capacidade de nos libertar do discurso do outro.

Um exemplo de compartilhar Literatura está nas práticas de Letramento Literário defendidas por Cosson (2014), quando o autor apresenta este conceito. Nesta perspectiva de letramento, a Literatura é trabalhada além da leitura em voz alta feita pelo professor. Para o autor, a Literatura pode muito contribuir para o processo de aprendizado.

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2014, p. 17).

Para tanto, seria necessário difundir na escola a leitura literária, de forma a possibilitar aos alunos acessarem os benefícios citados por Cosson (2014). Neste cenário, é esperado que a Literatura seja abordada como além de mais um tema para as avaliações das quais a escola deve dar conta. Segundo Cosson, a Literatura possibilita, por meio da experiência literária, não só o saber do mundo, mas o poder experimentar esta vivência.

Para alterar de fato a forma como a escola se utiliza da Literatura em suas atividades, ou seja, para que de fato a escola possa proporcionar uma experiência literária com vistas à formação de leitores, seria necessária uma mudança de visão acerca do papel da Literatura na escola. A principal delas seria deixar de empregá-la como forma de atividade avaliativa, para ser vista como uma atividade formativa que parte da fruição e que tem como base uma visão estética.

A fim de entender como a escola trata a Literatura, é preciso, segundo Cosson (2014), compreender que a sua utilização vem desde a tradição grega, com as tragédias gregas, que tinham a função de formação moral. De acordo com Cosson, a Literatura apresenta um duplo pressuposto, servindo tanto para ensinar a ler quanto para formar culturalmente. O fato a ser considerado é que a Literatura tem sido descaracterizada no ambiente escolar, conforme cita o autor:

(...) estamos diante da falência do ensino da Literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a Literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (COSSON, 2014, p. 23).

Ultrapassar uma visão conteudista é o argumento de Cosson (2014) para compreender que, mais que um conhecimento, o que a escola pode proporcionar é uma experiência literária, a partir de uma leitura compartilhada. Neste sentido, compreendo o termo “compartilhada” ao qual o autor se refere, no intuito de pressupor a participação do outro. Isto é como dizer que compartilhar a Literatura, como já tratamos anteriormente, resulta numa experiência que se quer significativa para ambos os envolvidos.

Ainda sobre a perspectiva do letramento literário tratado por Cosson (2014), podemos compreender que é possível pensar em dois momentos, como diz o autor, um interior e o outro exterior. O interior diz respeito à leitura propriamente dita, isto é,

a decifração da palavra, a sequência de páginas e capítulos – é o que denomina o autor de encontro entre leitor e obra, ainda no plano individual de leitura.

O momento externo surge a partir da concretização. A interpretação que fizemos da obra requer compartilhar, conversar com um parceiro acerca da impressão causada pelo livro em nossa visão de mundo, isto com vistas à formação de uma comunidade de leitores. Assim, a ideia é que compartilhando suas impressões se constitua a escola, não só uma sala de aula, mas sim uma comunidade de leitores.

A fim de proporcionar momentos de fruição literária, é necessária a intervenção do professor como um agente mais experiente da cultura. Sua ação se faz presente desde a indicação de livros até a proposição de atividades significativas de leitura literária que ultrapassem o caráter avaliativo como mensuração de conhecimento. De modo a concretizá-lo, é requerido do professor um prévio envolvimento com a Literatura, o que se adquire por sua formação enquanto leitor literário e como professor.

Para que sua mediação contribua para a superação desta dicotomia entre mediar e ensinar, a ação do professor deve implicar em ações, como escreve Cosson (2015):

a leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a Literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão ente leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária (COSSON, 2015, p. 169).

De forma que haja uma experiência literária significativa na escola, o professor é um agente essencial. Acerca dessa importância, reflito sobre atuação e o trabalho dos professores e retomo a questão da formação precária para o exercício da docência, que parece não repertoriar para o desenvolvimento de leitores. Segundo Zilberman (1990), a falta de formação dos professores, isto é, de um empoderamento para tal demanda, pode contribuir para o chamado fracasso do ensino de Literatura nas escolas. Trato mais especificamente desse assunto no capítulo seguinte.

## **4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA COMPARTILHAR LITERATURA NA ESCOLA**

Neste capítulo, faço uma discussão acerca da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compartilhar Literatura na escola. Para tanto, na primeira seção, detenho-me no debate sobre a formação desse professor formador de leitores e sobre a importância deste se reconhecer como um leitor literário que compartilhará a Literatura, partindo de seu entendimento e suas convicções literárias, isto é, de sua formação estética.

### **4.1. A formação do professor formador de leitores literários: quais são os desafios**

Como já assinali na introdução deste trabalho e no capítulo anterior, as práticas que a escola exerce para formar leitores de Literatura há muito tempo têm se mostrado burocráticas, de forma que o que prevalece é a leitura como pretexto para aprendizagem de determinados conteúdos e para atender objetivos avaliativos. Ou seja, lê-se para obter notas e aprovação em provas escolares, concursos e vestibulares e uma gama de situações que envolvem a leitura, inclusive a leitura literária. Trata-se de uma problemática já apontada no final da década de 1980 e início da década de 1990 e que ainda hoje persiste no contexto escolar. Nessa mesma época, Zilberman apontava o seguinte.

Denuncia-se a falta de eficiência do professor de Literatura: os alunos não aprendem o conteúdo das disciplinas de que a Literatura faz parte, pois, ao final do processo de escolarização, desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de compreender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo. O ensino de Literatura seria um dos responsáveis por esse fracasso, o que sugere a falência do pressuposto discutido desde o início: a Literatura deixou de ser educativa (ZILBERMAN, 1990, p. 16).

Como se pode depreender da afirmação da autora, também não é nova a discussão sobre a formação do professor para o ensino da Literatura. Condições precárias na constituição do leitor literário é um problema antigo das escolas brasileiras, tal como afirma Lajolo (1993), quando diz que o problema da formação

dos professores vem de longa data. Ao analisar textos que datam de 1835, 1864, 1870 entre outros, a autora constata que a problemática com a valorização do trabalho, formação profissional e baixos salários já vinham de tal época.

A viagem por esses textos mais antigos sugere que não estamos sozinhos, nem somos poucos; ao contrário: os educadores que nos falam pelos textos transcritos contam que somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada, a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora (LAJOLO, 1993, p. 21).

Essa precariedade nas condições de trabalho do professor que, segundo Lajolo (1993), vem se perpetuando na educação brasileira é um dos fatores preponderantes, pois é possível imaginar que a formação literária dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser analisada como um ciclo que se origina em seu tempo de infância na escola, e prossegue para a juventude até a sua formação como professor. Isso poderia refletir numa formação precária deste professor, que não se formou leitor, e na relação com seus alunos no Ensino Fundamental.

Sobre a questão profissional da docência e a desvalorização da profissão de educadores, Nóvoa (2007) aponta que a escola de hoje está repleta de missões: a escola deve tudo abordar, de modo a melhorar a vida em sociedade, visto que a educação, nas palavras do autor, é a chave para o futuro.

No entanto, segundo o autor, há um paradoxo referente ao trabalho do professor, pois enquanto a educação seria a fonte de transformação da sociedade, o professor possui condições medíocres de trabalho e carreira, como se para ser professor não fossem necessários grandes conhecimentos e qualquer um pode ser um professor. Ou seja, ao mesmo tempo em que há uma demanda social para os professores darem conta, ocorre uma crescente fragilização da carreira docente e de seu estatuto.

O desprestígio da carreira docente é um dos fatores preponderantes para o despreparo das práticas educacionais. Neste bojo, está inserida a questão da formação literária, pois se o professor tem uma formação frágil, é razoável estender essa condição para a situação de práticas e hábitos de leitura.

Neste cenário de investigação da formação de professores, é interessante considerar a formação inicial na Pedagogia, curso que prepara os professores para a sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Gatti (2011), este curso procura atender, de forma geral, as demandas das políticas educacionais brasileiras, que por sua vez estão mais preocupadas com o aumento da oferta dos cursos em vez da qualidade da formação profissional.

A preocupação com a expansão dos cursos de formação para professores os quais atuam nos anos iniciais de Ensino Fundamental não garante uma formação coerente com as necessidades dos alunos desse ciclo de ensino e não se alinham com a realidade sociocultural da sociedade brasileira. Para Gatti (2011), não basta apenas titular professores; é necessário que essa titulação corresponda às características exigidas para um trabalho de qualidade com os alunos. Nas palavras da autora, a análise dos currículos do curso de Pedagogia demonstra uma distância de uma política de melhor formação para os professores. As normatizações desse curso ainda se mostram insuficientes para garantir uma formação inicial que garanta um patamar de qualidade.

Em razão dessa situação em relação à titulação de professores egressos do curso de Pedagogia, de forma geral, é possível requisitar a necessidade de uma formação estética e literária mais eficaz para esses professores. Um dos principais fatores para essa realidade dos cursos de licenciatura está no fato, apontado pela autora, da expansão dos cursos de Pedagogia em Ensino à Distância (EaD), sendo que há, ainda segundo Gatti (2011), questionamentos a respeito da qualidade desses cursos e dos materiais utilizados durante os mesmos.

Considerando as lacunas na formação do professor dos anos iniciais, há várias iniciativas do governo federal que visam à formação continuada do professor, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual objetiva alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta finalidade passa a oferecer uma formação continuada para professores alfabetizadores que contempla a Literatura por meio do acesso aos livros literários, obras de apoio e referencial teórico para os professores.

Outra iniciativa é o projeto “Literatura fora da caixa”, organizado por Paiva (2012), que tem por objetivo oferecer mais uma opção de ação formativa aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este material é composto por três volumes, que trazem um conjunto de textos, os quais objetivam contribuir para

uma mediação mais efetiva por parte do professor formador de leitores. “Literatura fora da caixa” é um modelo de material que busca colaborar com a formação literária de professores e alunos; o programa vislumbra proporcionar experiências significativas de leitura literária na sala de aula. Esta obra traz textos de pesquisadores da relação entre Literatura e ensino, como Magda Soares e outros que consulto neste trabalho. Estes estudiosos buscam auxiliar para que a mediação literária dos professores seja mais repertoriada e ganhe maior sentido.

Contudo, além dessas ações, para pensar num professor formador de leitores literários devemos conceber um profissional que seja basicamente um leitor literário e que tenha hábitos de leitura, semelhante ao pensamento de Cosson (2013) sobre o papel do professor:

Muito mais do que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da Literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados pela tradição (COSSON, 2013, p. 21).

Por outro lado, por mais que ocupe um papel fundamental para a promoção da leitura literária na escola, não cabe somente ao professor o sucesso tampouco o insucesso da constituição de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes caminhos dependem de ações de formação inicial e continuada e melhores condições de trabalho.

Um importante fator que se instaurou nos últimos anos, como uma preocupação na formação de leitores, foi o pensamento de que aumentar o acesso aos livros por si só não garante o sucesso em formar leitores, como se os alunos já estivessem ansiosamente à espera deles, como discute Colomer (2007). O que se incorporou ao debate é a atenção com a formação dos professores e com sua própria experiência como leitor.

O gosto e o juízo de valor, seguramente, fazem parte do processo de construção do repertório de leituras. Este é um processo de formação de leitores que também engloba os professores, como Colomer (2007) escreveu sobre a formação de professores:

Vemos isso na formação de professores, à medida que muitos alunos descobrem a produção literária que não tinham conhecido em sua infância. Uma vez que nos perguntávamos qual era a melhor forma de ensinar-lhes a avaliar os livros, uma de minhas colaboradoras respondeu sem vacilar: “a proximidade, a proximidade com os livros” (COLOMER, 2007, p. 147).

A experiência de Colomer (2007), acima citada, aconteceu em relação ao trabalho com a formação leitora de professores, por isso o uso do termo “alunos” ao se referir aos professores em formação. Neste sentido, a autora diz que a leitura é um processo o qual se desenvolve por meio da prática, isto é, o professor sendo leitor efetivo com conhecimento e proximidade com os livros que destinará ao trabalho com seus alunos.

Esse ato de ler só se formaliza mediante a prática de ser o professor um leitor que relaciona as obras e cria sua familiaridade e gosto por determinados gêneros literários e autores específicos. Essa prática acaba por revelar um leitor maduro, gerando contribuições a incorporar no processo de formação de leitores. Isso pode se concretizar por meio da seleção de obras referentes ao gosto e ao juízo de valor, ao escolher entre esta e outra obra literária.

Daí a importância de proporcionar ao professor uma formação eficaz. Uma tomada de consciência a respeito da importância da leitura literária como meio de formação de leitores eficazes se faz necessária, mas para tal, esse mesmo professor precisa ser um sujeito leitor. Ao professor é necessário se conhecer enquanto leitor que se utiliza de seu repertório, especialmente de seu repertório literário, para trabalhar e atender seus alunos. Como defendem Maciel e Paiva (2005):

Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida (MACIEL; PAIVA, 2005, p. 116).

Não se pode exigir uma prática de leitura do aluno sem que nós, professores, sejamos os primeiros sujeitos leitores. Não há como trabalhar a Literatura de forma significativa, se esta não for deveras significativa para o próprio professor. Para Maciel e Paiva (2005), é neste momento que o repertório de leitura literária do professor deverá aparecer e servir como referência para o seu trabalho com os alunos.

Acerca da formação leitora dos professores, Cosson (2013) afirma que sem essa formação específica de Literatura o professor tende a utilizar a Literatura como uma introdução ou ilustração daquilo que deseja ensinar aos seus alunos. É quando a prática literária diz respeito apenas ao instrumental, em detrimento de sua função emancipadora.

Formar leitores que adquiram hábitos e práticas de leitura autônomas é um desafio o qual pode se apresentar como um horizonte distante. Neste sentido, a Literatura precisa estar inserida nos programas de formação inicial e continuada, mas não apenas como atividade burocratizada da qual se mantêm os equívocos atribuídos ao trabalho com os textos literários, que buscam promover receitas desgastadas sobre a leitura, como também pelo prazer de ler.

Enfim, refletir sobre a formação do professor significa meditar sobre as condições atuais da carreira docente. Acerca dessa condição, permito-me um exercício de alegoria a partir do clássico da Literatura *Dom Quixote*.

Ser professor é estar em luta, assim como esteve em épicas batalhas o célebre *Dom Quixote* contra os temíveis gigantes. Nessa alegoria a que me permito aqui, se o professor é Quixote, a educação é a formosa Dulcinéia del Toboso, ou seria ela Aldonza? Honrada dama ou simples camponesa? E quanto ao fiel Sancho? Quem seria ele nesta minha alegoria? O pesquisador, que acredita na educação como Dulcinéia e ajuda seu mestre, encorajando-o e levantando-o após as inevitáveis derrotas do cavaleiro da triste figura?

Um professor dispondo do que tem de formação está para um Quixote, lutando contra os moinhos gigantes. Seria essa uma luta utópica, muitas vezes. Para que as condições avancem, tanto na formação literária de professores quanto conseqüentemente na de alunos, é necessário, embora com as condições desfavoráveis, que a formação de professor possa propiciar aperfeiçoamento o qual possibilite uma tomada de consciência nesse sentido.

#### **4.2. A formação estética do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um caminho possível**

Para refletir sobre a formação estética dos professores dos anos iniciais e o quanto essa formação pode influenciar nas práticas de desenvolvimento de leitores literários, é necessário definir o que é formação estética. Identifico aqui a formação

estética como experiência de vida com a arte, inclusive a arte literária. Sendo assim, formação estética em Literatura remete falar da experiência literária relativa à trajetória desses docentes.

Falar em formação estética é buscar compreender a formação estética desses professores, refletindo sobre sua experiência no que tange à vida pessoal, as experiências vivenciadas na infância, adolescência e vida adulta, e percurso profissional, tanto inicial, no curso de Pedagogia, quanto continuado. Entretanto, analisando as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2015), não encontrei orientações a respeito do trabalho com práticas de leitura literária na formação inicial de professores. Isso indica que a inserção de disciplina a qual contemple essa formação que ora defendo fica a critério da instituição que oferece o curso.

Enfim, utilizo aqui o termo formação estética docente inspirado nas contribuições de Loponte (2017), quem considera o termo apresentado na perspectiva de pensar em vida como obra de arte, relação entre arte e vida e entre ética e estética. Nas palavras de Loponte, em contato com a formação estética o professor poderia educar-se e sensibilizar-se, com vistas a proporcionar humanização no processo de aprendizagem, de modo a ver tanto os alunos, quanto as práticas de sala de aula com outros olhos. Para tal, ainda segundo Loponte, é necessário rever os rumos da formação dos docentes, de modo que haja na escola um campo fértil, nas palavras da autora, de experimentação.

Uma demanda que se faz presente é pensar uma formação estética a qual esteja livre de um ideal, do que se entende por belo. Isto é, que a formação estética possa se expandir para a vida cotidiana, e convida a autora, para nossas práticas pedagógicas.

O termo estética, livre da obrigação do belo, corroborando com Loponte (2017), pode estar presente na formação de professores a partir da proposição de vivências artísticas e culturais que não necessariamente sejam assistir a filmes ou a visitas a museus como única forma de promover a formação estética no curso de Pedagogia. Um exemplo de vivência que pode despertar o senso estético para a formação literária poderia estar presente num sarau poético ou numa releitura a partir de uma narração de histórias constituída de objetos e materiais de uso cotidiano, numa feira literária, etc.

O estético pode estar em atividades assim parecidas realizadas nos cursos de formação para professores que possam sensibilizar por meio de dinâmicas que fujam do lugar comum, como os citados acima. Um modelo do que julgo propiciar essa possibilidade de promover uma formação estética na formação de professores está no produto desta pesquisa, que apresento ao final deste trabalho.

Estética na formação docente remete às exigências as quais defendeu Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige ética e estética. Para Freire, estética é boniteza. Daí arrisco a dizer que a Literatura é a boniteza na escola e no processo de ensino-aprendizagem. A ética à que se refere Freire está na capacidade de intervir, de escolher, de romper. Neste horizonte de atuação, a meu ver, o professor poderia romper com a burocratização da Literatura e abraçar a experiência estética nas práticas de compartilhar a palavra literária em sala de aula. Semelhantemente, concordo com o autor, ao dizer que transformar a experiência de ensinar em treinamento e técnica é burocratizar sua experiência formadora.

Vejo essa perspectiva de formação estética do professor como um potencial de formá-lo para compartilhar Literatura no cotidiano escolar. Tenho concluído cada vez mais que não se pode trabalhar a Literatura na escola sem envolvimento estético. Daí a questão de a formação estética contribuir para as práticas de constituição de leitores. Nas palavras de Loponte (2017),

se a formação docente for capaz de expandir-se para outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis “campos de experimentação” (LOPONTE, 2017, p. 448).

A compreensão da importância da experiência estética como a trajetória de vida e também como formação docente poderá contribuir para o que se espera do trabalho com Literatura nas escolas. A mediação do professor passará por sua experiência, e o professor poderá, por meio de sua vivência literária, construir saberes que possam oportunizar uma educação emancipatória.

Isto porque a Literatura, enquanto estética, contribui para a formação do humano, como apontam Pinheiro e Ramos (2013), ao observar que a natureza simbólica e o potencial do texto literário visam à humanização do leitor. Este por sua vez conduz a um alargamento das experiências do leitor, podendo ele interagir com questões humanas presentes nos textos literários.

É preciso reconhecer que a experiência estética a qual diz respeito ao literário não se restringe apenas aos suportes dos livros, sejam eles de formato tradicional, sejam digitais, a que muitos atualmente têm acesso. Neste cenário, a Literatura oral se faz presente também. Segundo Aguiar (2013), a Literatura se originou nas fontes orais e passou por longo processo para chegar aos livros. Assim como na história da passagem da Literatura oral para a escrita, a oralidade permeia nossa experiência literária ainda hoje.

Para Aguiar (2013), nossa formação leitora se inicia na primeira infância, quando ouvimos canções de ninar e histórias para dormir. Segundo a autora, os primeiros contatos com a palavra são fundamentais para a formação da sensibilidade linguística. Neste pensar, ler um conto ou ouvir um conto se equivalem enquanto experiência literária.

Não obstante, ressaltando ainda o valor estético da arte literária, penso imediatamente que quem lê um conto o faz por que quer satisfazer sua necessidade do prazer estético. É razoável pensar que quem lê um romance de Machado de Assis, o faz por que quer fruir, usufruir do prazer de ler e não obrigatoriamente quer entender as razões e os porquês do autor. Isto é, quando leio, possuo o desejo de curtir, de me envolver no enredo, e não de entender as razões.

Ou seja, ler Literatura não está associado a responder questões. Até porque a matéria da Literatura é inerente à experiência humana. Diferentemente do texto acadêmico, em que é necessário se fazer entender por que é texto científico. Jouve (2012) nos fala sobre essa distinção entre os textos literários e científicos e seus objetivos. Nas palavras de Jouve, o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo; se o quisesse, não escreveria como escreveu. Os textos literários não possuem a mesma finalidade dos científicos. Como vemos na citação a seguir.

Quando um físico escreve: “a energia é igual à massa multiplicada pela velocidade da luz ao quadrado”, sabe exatamente o que está querendo dizer. (quanto a Rimbaud ou Nerval, não estamos lá muito certos) e deseja ser entendido o mais exatamente possível. Em outros termos, o contrato de leitura do texto científico não é igual ao contrato de leitura do texto literário. É inexato dizer que consideramos a obra literária como a expressão de um querer-dizer coerente (JOUVE, 2012, p. 83).

Como se pode perceber, nas palavras do autor citado, a estética na obra literária não está a serviço de entendimentos e explicações. O objetivo do literário é fruir esteticamente, ele ilumina dimensões do humano.

Haja vista o valor estético dos textos literários e seus objetivos fruidores é que voltamos à seção anterior, "compartilhar Literatura", em que defendo o porquê de trabalhar a Literatura como prática de formação de leitores na escola. É neste cenário que surge uma questão a qual se refere às finalidades: se a Literatura remete ao gosto, ao prazer estético, este pode ser desperto em um aluno e em outro não. Portanto, a formação estética do professor contribui com o objetivo de mediar a formação de leitores.

Sua ação passa por entender o que é a arte e decidir entre diferentes obras e formas de compartilhá-las com seus alunos. Segundo Jouve (2012), o professor não se pergunta sobre a definição da obra de arte, mas quais aspectos podem ser explorados durante o ensino. Ao professor cabe a mediação de proporcionar que a experiência literária subjetiva se converta em saberes que poderão se tornar conhecimento para os alunos. Tudo isto mediante sua ação de apresentar o autor, a época, socializar os conflitos e propor discussões, de modo a participar das impressões pessoais dos alunos, e a efetivar uma comunidade de leitores num ambiente de troca de impressões e experiências.

Isso não significa obrigatoriamente que o faça buscando cobrar essas impressões, frutos da experiência subjetiva e individual, em forma de avaliações e questões burocratizadas, como se este fosse o único caminho de satisfazer a alta necessidade escolar de avaliação e notas classificatórias.

Para encerrar a seção, reitero as palavras de Azevedo (2004), autor literário que trata sobre a formação de leitores e especialmente sobre como a Literatura pode ser recomendada na escola por professores que não são leitores. Isto é, demandam leitura literária e eles próprios não leem Literatura.

Esta sugestão vazia de sentido não contribui para a formação de novos leitores. O discurso destes adultos está esvaziado de significados, semelhante a um professor que exige a leitura de seus alunos sem que seja ele, primeiramente, um leitor. Tal prática pode corroborar o pensamento de que toda a leitura deve atender a um fim avaliativo, em que devo entender para responder a uma interpretação alheia.

Este fato de conceber toda a leitura como didática poderá afastar o sentido essencial da Literatura: o caráter estético, e fazer compreender, por parte do leitor, a

meu ver, o errôneo pensamento de que se deve compreender uma lição e mais ainda chegar a uma única interpretação sobre a leitura.

Esta forma de pensar pode ser a mais vigente nas escolas e salas de aula, cujos professores, muitas vezes, por não terem consciência e formação, exigem interpretações unilaterais dos textos e cobram exercícios de gramática e ortografia como único fim nas atividades de leitura. Este pode ser um exemplo de distanciamento do valor estético na formação de leitores.

Por fim, ressalto a questão de dialogar acerca das possíveis influências da formação estética do professor formador de leitores, estando ele em sua formação inicial no curso de Pedagogia ou na formação continuada. Talvez por isso a necessidade de caminhar rumo a um horizonte de uma educação emancipadora, que contemple entre muitas questões a leitura fruição na escola, o que é como remar contra as muitas ondas. Se assim for, sigo remando.

No capítulo seguinte, apresento as definições e caminhos metodológicos empregados nesta pesquisa. Os sujeitos, as etapas e o campo de pesquisa, bem como os objetivos e as conclusões alcançadas a partir da análise dos dados da pesquisa também são exibidos.



## **5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento, inicialmente, os procedimentos metodológicos da pesquisa, que foram divididos em duas etapas principais: 1) entrevistas com os professores da escola da rede municipal de São Caetano do Sul, onde atuo como docente; 2) gravação, por dois professores, de suas aulas de Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, apresento a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

### **5.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Considerando que busco, com esta pesquisa, compreender as relações entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas práticas de sala de aula de ensino de Literatura, desenvolvi a investigação na escola em que atuo, há 7 anos, como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de já ter bastante familiaridade com o contexto e com os colegas professores. Por estar inserido no contexto da pesquisa, posso explorar e conhecer melhor esse ambiente de ensino-aprendizagem, considerando a disponibilidade dos colegas professores que já confirmaram o interesse em contribuir com a pesquisa. É importante destacar que tal decisão foi tomada somente depois de conversa que entabulei com todos os professores sobre os objetivos da minha pesquisa, como também da autorização da Secretaria Municipal de Educação. Os professores concordaram em participar sem qualquer objeção.

Caracterizo a investigação aqui apresentada como uma pesquisa qualitativa, com procedimentos metodológicos inspirados na etnografia da prática educacional. Como define André (2002), a abordagem qualitativa é necessária para compreensão de fenômenos complexos e dinâmicos, como é o caso deste estudo em que, como pesquisador, também faço parte do contexto no qual atuam os professores investigados e, portanto, não estou em uma condição neutra em todo este processo de pesquisa e coleta de dados.

Já a inspiração nos procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica justifica-se, sobretudo, pelo fato de que, como defende André (2002), os problemas são averiguados no contexto em que ocorrem e o contato do pesquisador com esse contexto é imprescindível. Nas palavras da autora, “um contato direto do

pesquisador com a situação pesquisada permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2002, p. 41). Além disso, esse contato mais próximo do investigador com o contexto, nas situações naturais em que os dados são obtidos, enfatiza muito mais o processo do que os resultados, o que permite maior compreensão da realidade escolar e de como os participantes enxergam e concebem os aspectos problematizados na/pela pesquisa (idem).

Assim, os dados de minha pesquisa foram coletados por meio de instrumentos relacionados à etnografia: entrevistas gravadas em áudio do pesquisador com os professores, gravação em áudio de práticas em sala de aula, acesso aos materiais utilizados pelos professores em suas aulas e aos textos oficiais da escola (Proposta Curricular, Planos de Ensino, etc.), anotações de campo registradas pelo pesquisador, entre outros.

Cabe ressaltar ainda que todos esses dados serão triangulados com o intuito de:

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2002, p. 41).

Tendo isso em vista, os dados da pesquisa foram coletados em duas etapas principais. Na primeira etapa, entrevistei dois professores da escola da rede municipal onde atuo como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a disponibilidade de ambos e a compatibilidade de horários em que eu podia me encontrar com eles para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram semiestruturadas, com roteiro de questões abertas, relacionadas ao tema principal da pesquisa, com o objetivo de: identificar o perfil dos professores, pressupondo aspectos da leitura literária em sua vida pessoal, formação acadêmica e prática docente; e conhecer, por meio dos relatos dos entrevistados, como realizam e compreendem as práticas de leitura literária na sala de aula. Para tal, elaborei o roteiro da entrevista, com base em três tópicos descritos a seguir.

### **I – Perfil pessoal e de formação acadêmica**

- Nome.
- Idade.
- Formação acadêmica.
- Tempo de experiência na escola e na docência.
- Avaliação da formação acadêmica como professor, isto é, uma breve autoavaliação elaborada pelo professor sobre sua formação acadêmica.
- Informação da presença ou não de uma disciplina voltada para a formação literária, na sua formação acadêmica.

### **II – Perfil leitor**

- Comentar sobre livros literários que fizeram e que fazem parte de sua trajetória enquanto leitor, compreendendo o período desde a infância e a adolescência na escola e fora dela, até a vida adulta nas experiências pessoais e de formação e docência.
- O que é uma leitura literária significativa para você?
- Quais gêneros literários você mais aprecia e quais autores?
- O que você considera necessário para ser um leitor literário? Você se considera um leitor literário?
- Com que frequência você lê Literatura por fruição?

### **III – Perfil profissional**

- Tempo de aula dedicado à leitura literária.
- Critérios para a escolha de um livro para leitura em sala de aula.
- Por que ler/ensinar Literatura na escola?
- O papel da Literatura para a formação de leitores.
- O que torna um livro de Literatura um bom livro para ser compartilhado em sala de aula?
- Qual o papel do professor para a formação de leitores literários?
- Pode o professor ser um formador de leitores se ele não é um leitor?
- A escola oferece espaço para formação do professor leitor de Literatura e para ensinar literatura?

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas em sua íntegra. A segunda etapa da coleta de dados está centrada nas práticas de leitura literária em sala de aula dos professores entrevistados. A minha ideia inicial era acompanhar e observar as aulas desses dois professores nos dias em que realizam atividades com a leitura de textos literários. Contudo, minha rotina diária na escola, que consiste em média de 9 horas de trabalho, chegando a 12 horas em dia de reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), não me permitiu acompanhar o trabalho dos professores sujeitos desta pesquisa.

Com isso, os dados de sala de aula foram coletados por meio da gravação em áudio, pelos próprios professores, dos momentos em que trabalharam com leitura literária, ao longo de um mês aproximadamente. Todos esses dados também foram transcritos por mim e, sempre quando precisei de maiores esclarecimentos sobre as aulas gravadas, dialoguei com os professores.

Para a análise dos dados das entrevistas e de sala de aula, utilizo a metodologia de análise do conteúdo, com base em Bardin (1977), que oferece um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição e análise do conteúdo dos enunciados, permitindo uma interpretação de tais informações, por meio de categorizações e inferências. De acordo com Bardin (1977, p. 121), a análise de conteúdo organiza-se em torno de três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Seguindo essas fases, analisamos o conjunto de dados, à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, com vistas a uma melhor compreensão das relações entre a formação literária do professor e sua prática em sala de aula para a formação de leitores de Literatura. Os resultados da investigação, como evidenciado nos capítulos seguintes, ofereceram subsídios para a elaboração de uma proposta de formação continuada de professores voltada à prática de leitura literária, visando ampliar o repertório tanto pessoal quanto profissional do docente.

## **5.2. Caracterização do contexto da pesquisa**

A escola que defini como campo de pesquisa faz parte da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul e está localizada em um bairro que faz divisa com as cidades de Santo André e São Bernardo do Campo.

O bairro onde a escola está localizada é um bairro de predominância residencial, contando com alguns comércios de natureza variada. Os alunos que são atendidos nessa escola, em sua maioria, residem nos bairros do entorno da escola e bairros vizinhos, cuja população é caracterizada como classe média e classe média baixa.

Na escola, são atendidos cerca de trezentos e trinta alunos no período integral, divididos em treze turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A estrutura física da escola é composta por treze salas de aula, uma sala de robótica, um ateliê de artes, uma sala de apoio pedagógico, dois pátios, uma quadra de esportes coberta, um refeitório, um anfiteatro, um laboratório de informática, uma sala de dança, uma secretaria geral de escola, uma sala de apoio à inclusão, uma enfermaria, uma sala de professores, quatro salas destinadas à equipe gestora da escola que é composta por direção, vice-direção, coordenação pedagógica e coordenação de oficinas, e orientação pedagógica. Há um parquinho com brinquedos para crianças do primeiro e segundo anos, a biblioteca foi remanejada para uma sala maior ao lado da quadra de esportes e durante todo o ano de 2017 não foi aberta para os alunos.

Apesar de contar com essa estrutura, o espaço físico da escola é reduzido e geralmente os alunos ficam a maioria do tempo em sala de aula, nos dois períodos, o que tem sido objeto de críticas tanto de alunos quanto de professores. Um dos fatores para essa crítica é a falta de professores especialistas. Essa falta de professor demanda que o professor polivalente assumira essas aulas sem professor, o que geralmente acarreta em aulas dentro da sala de aula com atividades que complementam as disciplinas do currículo oficial ministradas pela manhã.

Especificamente, a rotina de trabalho da qual fazemos parte se divide em dois blocos, sendo cinco aulas no horário da manhã, no qual ministramos aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, além das aulas de Educação Física, Artes e Artes Cênicas, ministradas por professores especialistas. No segundo bloco, no período da tarde, ministramos aulas de Orientação de Estudos, Robótica, Produção de Texto, Experiências Matemáticas e Apoio Pedagógico. Isso além das aulas de apoio, ministradas duas vezes por semana, e do horário de HTPC. Também são oferecidas oficinas de Artes, Música, Expressão Corporal, Iniciação Esportiva, Dança, Inglês e Italiano, que são ministradas por professores especialistas nestas áreas.

O currículo utilizado na escola segue o currículo municipal, implantado na rede de ensino em 2013, após sua construção se conceber de forma coletiva em reunião de diversos professores que debateram quais conteúdos seriam apropriados para cada ano, levando em conta os PCNs. O currículo contempla os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História do primeiro ao quinto ano. De acordo com as Orientações Curriculares (OCs) (GARCIA, 2013) de base socioconstrutivista, este currículo criado em 2013 por um coletivo de educadores da rede municipal prevê para os anos iniciais do Ensino Fundamental o ensino de Literatura, propondo o trabalho com os gêneros literários na disciplina de Língua Portuguesa do primeiro ao quinto ano em atividades de leitura, interpretação e práticas de leitura. Isso contemplaria desde os contos de fadas e as fábulas no primeiro ano até o texto teatral e ficção científica no quinto ano, para citar dois dos exemplos contidos neste documento. Todavia, estas orientações citam o trabalho literário enxergando no professor um modelo de leitor e ensino, e a leitura literária como uma habilidade de compreensão e interpretação de textos a ser desenvolvida para com os alunos.

Entre estas habilidades estão: a leitura em voz alta com fluência de diferentes tipos de textos, entre estes os gêneros literários citados para o quinto ano e a habilidade de identificar informações explícitas e implícitas em de textos narrativos como crônicas e contos. Não foi possível encontrar o ensino de Literatura elencado como prática de fruição e formação de leitores. A abordagem proposta por esse documento municipal evidencia uma característica de escolarização da Literatura, tal como critica Soares (2011). Não encontrei nela orientações para o Letramento Literário defendido por Cosson (2014) ou atividades que proporcionem o compartilhar Literatura, tampouco a criação de uma comunidade de leitores na sala de aula.

O fato destas OCs (GARCIA, 2013) terem sido produto de um trabalho coletivo de professores da rede municipal sugere que o ensino literário, de maneira geral, foi idealizado segundo uma tradição de escolarizar a Literatura, com vistas a utilizá-la como suporte para a aquisição de habilidades de compreensão e interpretação, que tem como objetivo principal a avaliação escolar de conteúdos da Língua Portuguesa. O que não significa dizer que em toda a rede de ensino deste município todos os professores encaram e trabalham a Literatura de forma escolarizada, ao mesmo tempo que nos dá um parâmetro de que seria relevante

debater com os educadores acerca das práticas de leitura literária que visam ao Letramento Literário e o compartilhar Literatura no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada dos professores é realizada com oficinas no Centro de Capacitação para Profissionais da Educação (CECAPE). Comumente, a oferta das oficinas chega por *e-mail* e por convite direto da coordenação pedagógica da escola, não sendo obrigatória a presença nessas oficinas.

As reuniões de HTPC são utilizadas para discussão de pauta, que gira quase sempre em torno de recados e demandas burocráticas dadas aos professores, tais como prazo de entregas de projetos, notas, menções e faltas, a discussão de projetos que virão a ser realizados. O horário de HTPC não tem sido utilizado como espaço de formação continuada para os professores.

A equipe gestora da escola é composta por professoras nomeadas em cargo de confiança. A hierarquia de cargos é assim composta: diretora; vice-diretora; coordenadora pedagógica, responsável pelo trabalho desenvolvido com os conteúdos regulares nas disciplinas desenvolvidas no período da manhã; coordenadora de oficinas, cuja ocupação consiste em orientar as oficinas da tarde e seus planejamentos e projetos, incluindo os professores especialistas nas áreas de esporte, linguagens artísticas e línguas estrangeiras. A orientação pedagógica é responsável pelo atendimento aos alunos e suas famílias, desenvolvendo assuntos referentes a comportamentos e necessidades especiais. Esta equipe de gestão é trocada a cada mandato de prefeito, ou conforme necessidades da Secretaria Municipal de Educação.

### **5.3 Caracterização dos participantes da pesquisa**

Os dois professores participantes da pesquisa atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da rede municipal de São Caetano do Sul. São 1 mulher e 1 homem; ambos apresentam formação em nível superior no curso de Pedagogia e também cursaram o Magistério. O professor tem idade de 32, com 13 anos e experiência na docência e atua nessa escola há 7 anos, A professora tem 43 anos, com 25 anos de experiência docente e atua nessa escola há 10 anos. Para preservar a identidade dos dois professores, eles serão

denominados aqui, aleatoriamente, com nomes de personagens de obras clássicas da Literatura. Assim, a professora será denominada Capitu, e o professor Hamlet.

## **6 RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados recolhidos com a participação de dois professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos em entrevistas e em gravações das aulas de Literatura em sala de aula, ambos os dados foram registrados em áudio e posteriormente transcritos em sua íntegra. Com base na metodologia de análise de conteúdo Bardin (2009), identifiquei categorias de análise que me permitiram conhecer a formação literária e estética dos dois professores participantes, bem como sondar sua prática de leitura literária, a fim de identificar o quanto essa formação influencia ou não na formação de leitores literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **6.1 Análise dos dados obtidos nas entrevistas**

Conforme já dito no capítulo anterior, o professor e a professora participantes da pesquisa são aqui nominados Capitu e Hamlet. A partir da investigação dos dados das entrevistas desses dois professores, com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, levantei as seguintes categorias:

- A. Formação estética, literária e hábitos de leitura.
- B. Formação acadêmica e leitura literária.
- C. Concepção de leitura e Literatura.
- D. Prática de leitura literária em sala de aula.

#### **6.1.1 Capitu: a importância da formação continuada**

Capitu tem 42 anos, é casada e tem um filho de 10 anos de idade. Formou-se no Magistério em 1994 e em Pedagogia em 2002, e atua como docente desde 1997, e desde 2007 na mesma rede municipal de São Caetano do Sul. Leciona há 10 anos na atual escola e, no momento, atua em uma turma de 3<sup>o</sup> ano, com carga horária de 50 horas aulas por semana, 25 horas-aulas com as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia no período da manhã e à tarde mais 25

horas-aulas com as oficinas de Iniciação Científica, Robótica, Experiências Matemáticas, Produção de Texto e Orientação de Estudos.

Quanto à formação literária, em sua trajetória de vida desde a infância à vida adulta, Capitu revelou que não se iniciou na família, por ter os pais analfabetos e que por isso não incentivaram a leitura. Segundo seus relatos, houve parentes que a encorajaram, mas ela pouco se lembra desse fato. O relato a seguir refere-se a lembranças de seu contato com a Literatura na infância.

*Nossa, de infância? Em casa... Infelizmente minha mãe não era alfabetizada. Então, eu não tive contato com a Literatura quando criança, então é uma grande pena, porque eu vejo meu filho e ele tem e lê tantos livros. E realmente isso fez a diferença em minha vida. Mas infelizmente não tive ninguém, acho que só um tio ou uma prima que me incentivava, mas mesmo assim ela não me deu nenhum livro (CAPITU).*

É importante observar que a fala da professora considera também os contos orais enquanto obra literária. Isto é, a professora considera a Literatura oral, que compreende histórias contadas de boca, como se diz na linguagem da narração de história. Em algum momento de sua infância, Capitu afirmou entrar em contato com a Literatura, seja ela em livros, seja oral, embora não tenha citado na entrevista exemplo das histórias que ouviu durante sua infância.

A professora não se lembra de ter tido contato com a leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao fazer referência a essa fase de sua infância.

*Eu não me lembro de nenhum. Era mesmo aquela aula bem tradicional mesmo. 42 alunos na sala, bem rígida mesmo e aí ela... Nossa, não me lembro de ela ler pra gente, não me lembro (CAPITU).*

Sobre a fase da adolescência, a professora relatou que suas leituras eram feitas por exigência da escola, para avaliação, no sentido a que se refere Soares (2011) sobre como a literatura é tradicionalmente tratada na escola. Isto é, condicionada a fins avaliativos e suporte para exercícios gramaticais e de interpretações.

Portanto, suas experiências literárias, como leitura fruição, foram com os livros de romance de Sidnei Sheldon, que pessoas lhes recomendavam e ela tomava emprestado na biblioteca. É nesse momento que a professora sinaliza sobre

o prazer de ler, quando também se iniciou a leitura de Literatura evangélica, gênero literário que ela começou a ler nessa fase de adolescência, conforme evidencia o relato a seguir.

*E depois quando eu estava no Fundamental II a gente lia livros para fazer prova mesmo. Que é o que a gente tinha que fazer. Quando eu estava na adolescência, quando eu tinha uns quatorze anos, uma pessoa indicava alguns livros de romance, aí eu lia. Eles me emprestavam e eu também pegava emprestado na biblioteca, porque não tinha dinheiro para comprar. Então, eu pegava emprestado mesmo. Então, eu lia alguns. Lia do Sidnei Sheldon como Um estranho no espelho. Outros que eu gostava de ler era de literatura evangélica também, que falavam sobre a questão das missões fora do Brasil, como as pessoas sofriam muito pela causa. Então, eu gostava mais dessa área. Sempre li muitos livros dessa área (idem).*

Ainda sobre as leituras realizadas na escola e feitas inicialmente por obrigação de prestar as avaliações, Capitu diz como se sentia diante dessas leituras obrigatórias.

*Porque era para fazer prova e eu me senti meio que forçada. O bom era que se a gente tivesse o hábito desde criança – não seria tão maçante. Mas, como eu não tive, infelizmente, várias pessoas que me dessem esses livros para ler. Então, eu tinha que ler aqueles livros resmungando para poder fazer as provas, senão, certamente eu não teria lido. Eu nem lembro do nome! (CAPITU).*

Para a professora, o fato de as leituras serem obrigatórias, objetivando apenas as avaliações, tornava-se uma leitura pesada, que não tinha o mesmo apreço obtido nas leituras dos romances de Sheldon, por exemplo. Nesse momento, Capitu retoma o fato de não ter tido o incentivo de leitura literária em sua infância. Para ela, se tivesse passado por essa experiência, sua fluência leitora seria melhor. No final de seu relato, Capitu destaca o fato da obrigatoriedade de ler, e que, por ter lido para este fim, não conseguiu guardar nada de significativo da leitura, tampouco os títulos dos livros lidos.

Sobre os aspectos de leitura na fase da vida adulta, a professora Capitu relata suas experiências e gostos de leitura. O que podemos destacar é que o gosto adquirido na fase da adolescência, como a leitura de livros por indicação, permanece, em especial, a leitura de Literatura evangélica, que continua fazendo parte de seu universo leitor, como vemos no trecho a seguir.

*Então, eu leio livros assim por indicação. Às vezes, eu escuto no rádio. Alguns livros que eu leio são de Rubem Alves. Continuo lendo Literatura evangélica. Vários livros eu já li, até porque meu marido é teólogo, então eu já li vários livros de teologia. Eu leio muitos livros nessa área ultimamente e alguns quando eu estou me preparando para concurso. Aí eu leio alguns outros, sempre nessa área (CAPITU).*

Outro fator que cabe destacar nesse percurso da professora é a leitura, por indicação, de romances, gênero literário que permanece desde a adolescência, apesar de não ter um autor que cite como favorito: “*eu gosto de ler romance. Mas autor preferido eu não tenho. Eu vou pela indicação mesmo*” (idem).

Pode-se perceber que os hábitos de leitura literária da professora Capitu na fase adulta da vida têm continuidade direta de hábitos vivenciados na adolescência. Seus gêneros literários preferidos estão na Literatura evangélica e no romance. Já quanto à frequência com que lê, o discurso da professora revela que ela continua lendo por indicação e que lê de acordo com sua disponibilidade em meio aos afazeres de sua rotina, mas considera que deveria ler com mais frequência.

*Agora mesmo eu estou lendo um livro que minha sobrinha me indicou, eu vi o tema e achei interessante. Só que depende da época e se dá tempo também. Mas eu acho que eu deveria ler mais. Minha frequência acho que é razoável, acho que eu deveria ler mais (CAPITU).*

Quanto às experiências estéticas, no sentido proposto por Loponte (2017), da professora Capitu, estas são, em sua maioria, referentes ao universo religioso, a eventos e cultos evangélicos dos quais participa. Nesse contexto sociocultural, a professora lê livros, participa de cultos em que há peças teatrais, além da estrutura comum dos cultos evangélicos como música e ministração de sermão. A professora assiste a filmes desse e de outros gêneros e afirmou ter o hábito, não muito assíduo, de visitar exposições de artes.

Quanto à sua percepção sobre a formação acadêmica recebida e a leitura literária, a professora atribui maior valor à formação continuada oferecida pela rede em que atua e à interação com os colegas professores do que à formação na graduação. A professora relatou que nos cursos de Pedagogia e Magistério não adquiriu uma formação específica para trabalhar com Literatura, nem uma disciplina voltada para a área de Literatura.

*Não. Não teve. O que tinha era metodologia do Ensino Fundamental, mas específico de Literatura não teve, não. (...) Eu aprendi pelos cursos de formação que eu tive aqui na rede. A rede proporcionava para gente cursos em que eles faziam indicação, colocavam os livros em exposição, a formadora falava dos autores, também aprendi com meus colegas de escola, principalmente com o J., a conhecer outros autores também. Mas foi mais na formação continuada mesmo que eu aprendi e no dia a dia também que eu conheci bons autores para ler na faixa etária que eu estou trabalhando (CAPITU).*

Ela também comenta que a ausência dessa formação lhe faz falta no exercício da docência.

*Então, eu senti falta quando eu fui pra sala de aula. Eu senti falta de conhecer vários autores, de mais leituras para ampliar meus horizontes também. Acho que se tivesse tido seria outra realidade, eu ia traçar outro caminho diferente (idem).*

É possível observar que, para a professora Capitu, a leitura literária é uma importante etapa de formação de leitores e que, nesse sentido, vê sua formação acadêmica ainda insuficiente, mas que em contrapartida aprende durante o exercício da docência.

No que diz respeito à sua concepção de leitura, o posicionamento da professora é o de conferir importância para o ato de ler o qual, segundo ela, abre os caminhos para que o sujeito possa formar-se leitor e ter como resultado maior eficiência quanto ao aprendizado, como evidencia o relato a seguir.

*Porque [a leitura] abre o caminho. Para várias situações do dia a dia das crianças, da nossa mente. Sem ela, a vida não tem sentido, a aula em si. Porque é ela que abre o caminho pra gente. Como eu sempre digo: ler é importante porque abre caminhos. Porque te abre novos horizontes. É importante para conhecer novas situações. Conhecer por exemplo a questão da economia, conhecer uma determinada situação. É importante porque você cresce com isso. E deixar de ficar pensando pequeno, como dizem as pessoas. E começar a pensar em outras situações, às vezes de sua vida mesmo, ou da sociedade (CAPITU).*

Quanto à sua concepção de Literatura, a professora sinaliza dizendo que Literatura é arte e que por isso é muito importante para a formação dos alunos. Para Capitu, ler Literatura se diferencia das demais leituras justamente porque é

uma linguagem a qual pode proporcionar momentos significativos para os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

*Eu acho que sim [se literatura é ou não arte]. Porque matemática, ciências são coisas mais técnicas, que você está passando informação de algum conteúdo. Agora literatura te leva para outras situações, outros lugares, te faz interagir mais com o que você quer com as crianças. Para despertar isso neles, essa imaginação e essa vontade de ler, de conhecer mais e de ler outros livros. E de crescer com a leitura, eu penso. Por isso, é tão importante ler. Eu creio que sim [sobre a importância da literatura para os alunos], porque para a criança na escola a gente sempre vai buscar mais. A Literatura é uma leitura muito poderosa para abrir horizontes. Quem lê, entende mais as coisas, se posiciona, fala e escreve melhor. Ler Literatura é muito importante. Sem ela, a coisa fica meio vazia, meio vaga. Fica uma coisa muito mecânica. A Literatura é muito importante na vida das pessoas (idem).*

Capitu também faz referência ao valor da literatura, como é possível identificar em seu relato a seguir.

*O valor da solidariedade, de humanizar as relações, porque da literatura pode se tirar muitas conclusões. Quando você lê um conto, você pode tirar várias conclusões da história de um personagem e pelo que ela passa podemos tirar uma lição. Creio que sim, porque é como se você saísse de uma coisa formatada que são as matérias para outra dimensão que é a literatura. Uma nova dimensão mesmo. Acho que o Paulo Freire tem toda a razão, é necessário ter beleza, ter estética na escola. Com certeza está negando esse direito. Tem professor que não dá valor a essas questões. Imagina. Quando eu entrei na rede e a gente lia todos os dias eram 10 minutos todos os dias ou uma aula corrida durante a semana, tinha professor que não lia, porque não achava interessante, que achava perda de tempo, para passar as matérias e o conteúdo ia ficar atrasado. Era uma pena, como que essas crianças iam ter contato com a Literatura se o professor não se interessava e não gostava? É bem perigosa esta questão (CAPITU).*

Para a professora Capitu, a leitura literária é um importante ato de melhorar sua prática de professora, por isso diz que, enquanto professora, deveria e quer ler mais. Sobre prática significativa de leitura, Capitu diz que para ela uma leitura se mostra significativa quando é aplicável à vida. “Significativa. É quando eu consigo aplicar na minha vida. Quando eu vejo sentido na minha vida. Aí eu acho que ela foi significativa” (idem).

Daí a ideia da professora sobre a leitura literária ser necessariamente formativa. Para Capitu, ler é saber. Como afirmou acerca da questão sobre quem lê, sabe mais.

*Porque conhece mais. Você lê sobre um assunto e conhece mais, sobre temas, autores. Então, quem lê, sabe mais. A gente fala isso e vê isso com as crianças, aquelas que têm uma bagagem a mais de leitura no terceiro ano e outras que não tem pelos argumentos, formas de se colocar é outra coisa. A gente vê até no nosso meio mesmo (ibidem).*

Como se pode observar, a capacidade formadora da leitura literária, segundo a professora, está ligada diretamente à apreensão de novos conhecimentos, isto é, quem lê, realiza-o para saber mais.

Por outro lado, a professora reconhece a falta de hábito de leitura dos brasileiros em geral, e se inclui nesse perfil, como evidencia o seu relato.

*Acho que isso aí é uma pena. Porque o brasileiro não tem esse hábito que deveria ter. Eu acho que a gente deveria buscar mais. Eu mesmo que sou professora sinto essa dificuldade e eu acho que eu deveria buscar mais. É... Eu não sei. Acho que o dia a dia é muito corrido. Trabalho o dia inteiro e casa, acho que a gente acaba se esquivando mesmo dessas coisas. Mas assim, esses dias eu ouvi uma professora dizendo que ela deixa de ver TV para ler um livro. Então, eu comecei a pensar sobre isso. Poxa, é verdade. Acho que a gente deveria largar a TV e ler um livro. Os brasileiros tem isso de não ler muito. Eu, mesmo sendo professora, sinto essa necessidade de largar a TV e ler mais (CAPITU).*

Ela afirma ainda que se as pessoas lessem mais nossa sociedade seria melhor e que a falta desse hábito contribui para uma alienação da sociedade em relação aos direitos, aos deveres e à participação efetiva na sociedade.

*Faz. Faz muita falta. Porque as pessoas são muito alienadas, porque, quanto mais informação, mais cultura, mais culto será o povo. Eles vão poder interferir mais na sociedade, opinar, vão ter uma visão de mundo totalmente diferente. Não vai ficar preso na opinião dos outros, porque quem lê mais, sabe mais. Ler é bom para saber seus direitos e ampliar horizontes. Se as pessoas lessem mais, nós não estaríamos nessa condição, estamos lá embaixo nos índices de leitura. Se os brasileiros lessem mais, eles poderiam opinar mais, criticando mais a situação econômica ou seja o que for. Seria muito melhor, seria outro país (idem).*

Por fim, quanto às suas práticas de leitura literária em sala de aula, é possível perceber que Capitu tem consciência da importância dessa prática; porém, ela demonstra dependência do incentivo das propostas da rede escolar em que atua.

*Eu dedico umas 2 aulas por semana. Às vezes, 1, às vezes, 2. Antigamente, eu lia todos os dias ao menos 20 minutos, eram leituras por capítulos, porque era uma proposta da nossa rede, da nossa formação continuada. Mas infelizmente isso foi se perdendo. Hoje eu leio à tarde, algumas vezes por semana, uns 30 minutos. Mas eu acho que isso deveria ser uma prática diária (ibidem).*

Nesse relato, a professora explicita como realiza sua prática e de como fazia quando tinha maior incentivo para compartilhar literatura com seus alunos. Ela ainda observa a insatisfação com sua prática, e que esta deveria ocorrer com maior frequência. Para a professora, a sua atual prática de leitura está aquém do que deveria ser em relação à frequência de ler para e com os alunos.

Outro aspecto, apontado pela professora, é sobre o acervo de livros de que a escola dispõe para o trabalho com a leitura literária.

*Eu trago alguns de casa, mas a escola aqui tem bastante. Mas a escola precisa ir se renovando, porque os que tem aqui são muito antigos. Deveria se renovar a biblioteca da escola. Mas tem vários livros aqui para eles escolherem, sim (CAPITU).*

Para Capitu, os livros da biblioteca são antigos. Nesse sentido, é possível entender que a preocupação da professora é com a atualidade das obras, o que não, necessariamente, está relacionado à sua qualidade literária. Além disso, ao referir-se à biblioteca da escola,<sup>1</sup> considera-a desorganizada e em espaço inadequado, mas reconhece que há livros de bons autores, e demonstra selecionar as obras, levando em consideração a adequação à faixa etária.

*Ela não é muito organizada, mas tem alguns autores bacanas. Tem uns que não dá muito para a faixa etária, depende. Mas tem vários livros legais, mas deveria ser melhor organizada. Acho também que eles deveriam ter tempo para ir lá, para eles mesmos escolher e ter contato com os livros. A gente leva para a sala alguns livros. Eu acho que deve ser uma coisa meio sem graça para eles não poder ir lá. Eu penso que se for uma biblioteca organizada eles poderão ter prazer*

---

<sup>1</sup> A Biblioteca da escola funciona em uma sala de coordenação pedagógica. E, como já foi dito, no ano de 2017 não ficou disponível aos alunos.

*em vir e escolher o que eles querem ler. (...) Não tem, porque a biblioteca fica na sala da coordenadora e é pequena também. Então a gente acabou levando pra sala de aula. E o que falta é renovar os livros lá para que eles possam ter acesso a outros livros. Falta mesmo uma organização por lá. Se eles pudessem ler na biblioteca, ter o espaço deles de leitura seria muito mais interessante (idem).*

A desorganização e o espaço inadequado da biblioteca são fatores que, para Capitu, interferem no incentivo à leitura pelos alunos. A motivação da coordenação da escola para que os professores levem livros para a sala de aula e realizem atividades de leitura literária também é ressaltada pela professora.

*Foi falado uma vez só no início do ano e depois não falaram nem incentivaram mais desde então. Eu acho que deveria ter, nas reuniões de HTPC, espaço para discussões assim. Debater literatura, apresentar livros. Se fala de tantas coisas nas reuniões e não se fala do essencial. Deveriam apresentar os livros, falar pra gente ir renovando os livros e eles mesmos levarem, eu acho que deveria ser dessa forma (ibidem).*

Pelas palavras de Capitu, parece não haver um acompanhamento por parte da coordenação das práticas de leitura literária dos professores em sala de aula, exceto em uma atividade que, embora a professora aprecie por envolver os pais, seja uma atividade escolarizada, com o objetivo de avaliação, e não de fruição, na perspectiva que defendo neste trabalho.

*Trimestralmente, a gente escolhe um livro e fazemos um trabalho com ele, neste sentido tem um acompanhamento. Essa prática vem de dois anos para cá, antes não tinha e eu acho bem válido esse trabalho de incentivar os pais a lerem os livros com os filhos em casa. Eu achei bem legal. Então, o que eles fazem: nós escolhemos os livros, são 3 um por trimestre, eles leem e a gente faz a avaliação. Não há um acompanhamento da coordenação, só nestes 3 livros (CAPITU).*

Outro aspecto da prática em sala de aula ressaltado por Capitu refere-se à importância da significação da leitura literária para os alunos, como revela o trecho a seguir, no qual ela relata uma experiência de leitura em sala de aula.

*Teve uma leitura que a gente fez, que eles gostaram muito e interagiram bastante. Colocaram suas opiniões e crianças, que*

*quase nunca falavam, colocaram sua opinião. Foi bem válido. Por isso, a literatura é importante para formar leitores. A partir do gosto de ler é que se forma um bom leitor.*

*Então, foi um conto indicado por J. Os contos de enganar a morte. Eu dava aulas de leitura mesmo nas oficinas do período da tarde e eles adoraram mesmo, comentaram foi muito bom. Eu lia cada dia em uma sala uma história. Foi muito significativo esse dia (idem).*

O interesse dos alunos pela leitura também é evidenciado pela professora, sobretudo, quando eles têm o livro em mãos.

*Nessa sala [em] que eu estou esse ano eles querem ler, principalmente quando eles também tem o livro. É uma briga essa hora pra ver quem vai ler primeiro. A maioria é porque está interessado na leitura e quer participar. É uma turma que apesar de ser agitada se interessa muito pela leitura. Normalmente, eu deixo os livros à disposição na sala e eles vão lá pegar depois da lição. Tem aluno que devora os livros. Esse livro que estamos lendo neste trimestre, tem aluno que está lendo pela segunda ou terceira vez. Eles são bem interessados em leitura. É uma turma de terceiro ano com trinta e dois alunos (ibidem).*

A escolha de um bom livro também é uma condição importante ressaltada por Capitu, mais uma vez demonstrando a preocupação com adequação do livro à faixa etária. Para ela, um bom livro:

*(...) tem de ter uma introdução bacana. Uma introdução que chame a atenção dos alunos, principalmente da faixa etária, que converse com os alunos de uma forma que não seja maçante (CAPITU).*

Por outro lado, Capitu destaca a interferência das tecnologias no gosto das crianças pela leitura e literatura, como ilustra o seu relato a seguir.

*A literatura é uma leitura muito poderosa para abrir horizontes. Quem lê, entende mais as coisas, se posiciona, fala e escreve melhor. É importante a tecnologia, mas eles deixam de ler por isso. Eu vejo pelo meu filho, quando ele era pequeno ele lia mais, agora o negócio dele é ficar no computador, toda hora tem que ficar barrando ele. Eu compro livros para ele e pergunto: já leu? Ele mesmo pede pra gente comprar livro pra ele e ele não termina de ler, ele fica enrolando para ler o livro, tudo por causa da tecnologia e coisas virtuais e jogos. Eu acho que atrapalha sim, tem que saber dosar estas coisas com as crianças (idem).*

Nesse contexto, Capitu, ao tornar explícita sua concepção sobre a prática da leitura literária na escola, destaca a importância do papel do professor como mediador dessa prática.

*Incentivar e ser um modelo para esse aluno. Agora, quando um professor pega um livro e não se prepara e lê simplesmente, não tem sentido nenhum, mas quando ele se envolve com o livro e se prepara antes, a aula e a leitura de literatura fluem melhor.*

*Ler é compartilhar. É muito ruim quando a gente lê e não comenta, é egoísta. Eu mesmo leio vários livros, porque alguém comentou, recomendou. Falar e ouvir sobre o livro me deixa curiosa. Teve um livro que eu li, Ostra ferida não produz pérola, do Rubem Alves, que eu ouvi no rádio sobre ele. De tanto eu ouvir falar sobre o livro, eu comprei e depois emprestei para outras pessoas. Nós temos que passar as coisas boas para as crianças, a gente tem que passar adiante o livro e indicar para que outros leiam. Se fosse assim, nós íamos construir uma sociedade melhor (ibidem).*

Nesse papel de compartilhar literatura, de mediadora da leitura literária, Capitu reconhece a relevância da formação literária do professor para consolidar leitores. Para ela, durante o exercício da docência, é essencial a troca de experiências entre os pares.

*Eu acho que trocando experiências com aqueles que tiveram. Até porque não são todos. Tem uma maioria que tiveram uma boa formação. Então, geralmente trocando experiências com seus pares e a própria escola incentivar através do coordenador e passar isso pra gente. Precisamos formar esses leitores (CAPITU).*

Além disso, Capitu demonstra reconhecer que o fato de o professor não ter passado por uma formação acadêmica ou continuada que o preparasse para a formação de leitores não deve impor ao professor um papel de vítima. Ela frisa que os professores devem movimentar-se, com vistas a proporcionar aos alunos uma boa formação, ainda que ele, enquanto aluno, não tenha tido essa oportunidade.

*Mas ele não deve se acomodar, ele não deve deixar sua péssima experiência influir nas crianças, ele deve ir atrás e buscar e resgatar isso, porque se não, como será o futuro dessas crianças? O professor tem de pensar na importância da literatura para as crianças e ele deve então ir atrás (idem).*

Tudo isso, a despeito das poucas condições que a escola oferece para a formação literária dos professores, como evidencia seu relato a seguir, quando se refere à formação continuada oferecida aos professores da rede em que atua, inclusive nos momentos de HTPC na escola.

*Quando eu entrei na rede tinha. Agora, de uns três anos para cá não tem tido, infelizmente. Eles não podem pensar que todos os professores estudaram em escolas maravilhosas, tiveram famílias que ajudaram. Não são todos assim. Cada um tem sua formação geral. Eles têm que pensar nos alunos, nas futuras gerações. E preparar melhor os professores.*

*O tempo é desperdiçado com reclamações de salas lotadas, com alunos indisciplinados, com coisas que infelizmente não serão resolvidas. Seria muito bom se a gente pudesse ocupar o tempo com discussões assim, de literatura, com práticas de sala de aula, com trocas de experiência, porque tem professores fazendo trabalhos bacanas de literatura em suas salas e pode passar para os outros. Tem que ter essa troca entre os professores e suas práticas, para os professores crescerem e melhorar como profissionais (ibidem).*

Diante desse cenário da escola em que não há espaço para discutir as práticas de formação de leitores literários, a professora fornece sugestões de como poderia ser tratada essa formação de professores.

*Trazer pessoas de fora para conversar com a gente, pessoas mais experientes, dar palestras, oferecer cursos, oferecer livros a trazer autores. Penso que deveria mesmo ser um espaço de formação para os professores.*

*(...)*

*Queria que trouxessem livros para a gente conhecer, que tivesse indicação, que pudesse conhecer autores que às vezes eu nem conheço. Acho que poderia ser abordado nessa linha.*

*É uma formação urgente. Eles deveriam incentivar mais, porque se um país se faz com gente que lê, a escola deveria formar leitores e incentivar os professores, para que a gente possa formar melhor nossas crianças.*

*Quando a gente tinha a formação, era quinzenal. Eu acho que mensal já seria um bom começo. Pra gente tomar gosto e depois ser quinzenal (CAPITU).*

O que se espera, na visão de Capitu, é que a escola possa contribuir para formar um leitor ideal e que a escola tem esse potencial formador. Porém, é necessário investir e apostar nesse papel.

*O leitor ideal é aquele que sempre está lendo. Que termina um livro e já começa outro, é como se comesse, devorasse os livros. Que não ficasse como eu que demoro com os livros. Ler mais, terminar um*

*livro e já começar outro, sem tréguas, é muito importante isso. Se a escola quiser, ela pode formar esse leitor. Se a escola investir e apostar nisso, com certeza pode conseguir, sim, esse leitor ideal (idem).*

Além disso, Capitu, exemplificando com sua própria experiência, destaca a importância do comprometimento dos professores e acredita que uma mudança é possível, como assinala em seu relato de esperança sobre como a escola deveria ser.

*Eu acho que depende dos professores. Não são todos, infelizmente. Mas tem um pessoal que investe, sim, na formação de leitores, que aposta, que dá o sangue pela causa. Até porque não é fácil você ter uma sala de trinta e poucos alunos que não querem saber de ler. Mas eu acho que o país vai mudar assim. Não sei se é a maioria ou a minoria que pensa assim, não sei dizer a porcentagem, mas alguns contribuem, sim, e outros não, infelizmente.*

*É possível, por isso a gente tem que pensar isso desde a educação infantil. Porque na educação infantil, quando eu trabalhava, a gente já tinha essa formação, e era interessante que abordava desde o berçário e na época as educadoras falavam: nossa, como eu vou fazer se eles não param quietos? Mas eles paravam nessa hora. Eles mandavam uma professora modelo pra cada creche e ela fazia a leitura para as crianças e dava os livros pra eles, e imagina, não rasgava, não. Ela mostrava as figuras. Ela apresentava a capa, o autor, falava... Era muito interessante, a gente nem acreditava. Então, é desde o bebezinho que a gente tem que incentivar a leitura, para quando crescer formar esses leitores.*

*Não depende só dele. Mas ele tem de incentivar os alunos, mostrar bons livros. Se tivesse uma mobilização de diretores, de coordenadores para isso... Mas se o professor não der o pontapé inicial para isso, fica muito difícil de algo acontecer. Não adianta os de fora quererem, o professor é primordial para isso acontecer.*

*Sim, mesmo sem uma formação ideal. Mas é as duas coisas, como eu já falei. Tem de pensar no futuro dessa criança, não tem jeito, tem que ir atrás.*

*É preciso oferecer uma formação em serviço, como em horário de HTPC, onde a gente poderia trocar mais e aproveitar essas ideias de literatura, é a formação externa e a prefeitura deveria trazer essa formação e ter pessoas capacitadas e voltadas só para isso e o professor se interessar. Porque às vezes tem formação e o professor nem vai atrás. Tinha de ter o incentivo da própria escola para o professor se capacitar e também ter a troca entre os colegas.*

*Eu acho que sim. Porque se não cair a ficha e ficar em seu mundo travado nada vai acontecer. Como numa sala tem livros à disposição e na outra, não, porque o professor não quer saber. Tem de ter essa consciência, mas para isso os professores precisam ser despertados. Por isso, tem que ir nas reuniões uma pessoa que entenda e que desperte para isso. Tem muitas coisas que eu faço hoje que eu não*

*gostava de fazer, mas fui despertada. Alguém me despertou, uma formação me levou a outros caminhos (CAPITU).*

Em síntese, podemos dizer que, a partir dos dados obtidos na entrevista, a professora Capitu demonstra considerar a importância da Literatura para a formação de leitor, e que muito desse processo passa pelo trabalho do professor.

Capitu afirmou não ter tido uma formação suficiente em relação à leitura literária quando estava cursando Pedagogia, mas que é importante o professor passar por formações que contemplem uma constituição literária a qual possa prepará-lo para as práticas de leitura em sala de aula. Outro fator importante é a valorização que a professora atribui à Literatura e, ainda que não tenha desenvolvido (segundo ela) uma formação literária adequada, ela segue trabalhando, às vezes, com maior ou menor intensidade, a Literatura em suas práticas de leitura em sala de aula. Para ela, seria importante passar por formações que incentivassem a leitura literária e a formação de leitores.

A partir dos dados colhidos na entrevista acima, é possível perceber que a formação literária da professora Capitu se mostra fragilizada, especialmente quanto aos hábitos de leitura durante as fases da vida, uma vez que, por sua fala, torna-se evidente que a escola não lhe propiciou momentos de fruição literária. Muito de sua leitura, voltada para o contexto religioso, pertence a um gênero literário que não é comumente praticado nas leituras escolares.

Nesse sentido, sua formação literária pessoal não influencia em sua prática como professora formadora de leitores. Por exemplo: em momento algum, a professora traz livros que lhe foram significativos durante sua infância para compartilhar com alunos, assim também em relação ao compartilhamento de algum conto oral que ouviu durante sua infância. Isto também se deve ao fato de que seu momento de maior interação com a leitura literária começou durante a adolescência e, talvez por isso, os romances que lia nessa época de sua vida não são fonte de recomendação para a faixa etária de 3<sup>o</sup> ano com que trabalha na escola.

A formação acadêmica da professora em relação às práticas de leitura literária também não a influencia. Isto porque Capitu afirmou não ter passado por essa formação durante os cursos de Magistério e Pedagogia. Apesar desse fato, a professora relata tentar manter uma rotina de leitura literária em seu trabalho com os alunos, ainda que em anos anteriores o fazia diariamente em virtude da formação continuada pela qual passava à época e que agora lê em alguns dias da semana.

O critério para escolha das obras para ler com os alunos não se verifica por sua formação literária, nem por formação acadêmica, mas sim a partir da indicação de alguns colegas de profissão e de seu próprio repertório de obras lidas em anos anteriores.

O fato de a professora se declarar como não leitora de Literatura não a impede de ler para seus alunos, embora sua prática se restrinja à leitura em voz alta para a turma, como veremos na segunda etapa de análise.

O que se pode depreender em relação aos objetivos desta pesquisa, cujo principal é o de investigar as relações entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua prática em sala de aula, buscando apontar elementos que contribuam na formação de sujeitos efetivamente leitores de Literatura é que Capitu, ainda que declare não possuir formação literária e não ser hoje uma leitora de Literatura, mantém uma prática de leitura com seus alunos, que consiste em ler em voz alta e dispor livros literários num canto de sua sala. Ela o faz motivada pela importância que ela atribui ao trabalho com Literatura, com o objetivo de contribuir para a formação de leitores. Para tanto, Capitu se coloca como um modelo de leitora, pois ela afirmou ser importante que o professor seja um exemplo de leitor para seus alunos.

### **6.1.2 Hamlet: ler é ter autonomia**

Hamlet tem 32 anos, é casado e tem um filho de 7 anos de idade. Hamlet formou-se no Magistério em 2004 e em Pedagogia em 2008 e atua na educação desde 2002. Primeiramente, atuou como estagiário; depois, como auxiliar de educação, até chegar a professor. Já fez cursos na área de artes, entre eles de teatro, desenho e dramaturgia, com o intuito de melhorar sua prática de professor. Leciona há 7 anos na atual escola e, no momento, atua em uma turma de 1<sup>o</sup> ano, com carga horária de 50 horas aulas por semana, 25 horas-aulas com as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia no período da manhã e à tarde mais 25 horas-aulas com as oficinas de Iniciação Científica, Robótica, Experiências Matemáticas, Produção de Texto e Orientação de Estudos.

Quanto à sua percepção sobre a formação acadêmica recebida, o professor avalia que o curso de Magistério, aliado ao estágio, muito o auxiliou e influenciou em sua prática como professor.

A respeito das concepções de leitura e Literatura e sobre qual o seu entendimento destes temas, o professor Hamlet demonstrou interesse e um posicionamento claro acerca do que é e do que pode o ato de ler.

*Eu acho que a leitura [ela] amplia o seu mundo. Pensando cronologicamente, quando você absorve outros gêneros, você passa a conhecer diferentes mundos, você passa a conhecer sociedades diferentes. Quando ao contar um conto de Grimm, por exemplo, não é só o conto em si, mas é um período histórico em que você pode falar sobre as profissões de antigamente: ferreiro, moleiro, caçador e eles se perguntam: por que não tem caçador hoje? Porque a sociedade mudou muito. Então, a leitura [ela] sempre te leva a coisas novas. Ela aguça sua curiosidade, ela te ensina muita coisa. Então, ler é fundamental, porque isso te leva a ter mais conhecimento e isto faz com que você, pelo menos para mim, que eu queira saber mais, que eu queira entender mais. É complicado como a pessoa não tem o domínio da leitura, e às vezes ela questiona: ah, esse livro é ruim, eu vi esse determinado livro e ele é ruim. Mas calma aí, que referência você tem? Quantos livros sobre o assunto você leu? Será que esse não foi o único livro que você leu sobre o assunto? Será que você deu oportunidade de gostar do gênero ou você simplesmente descartou? Então, a leitura [ela] muda o mundo da pessoa. Quando você lê um livro sobre um determinado local, você está aprendendo, quando você lê um livro sobre história do Brasil, você pode compreender sobre a cobrança de impostos que tem da nossa sociedade, o que se tem hoje foi baseado em tudo desde os primórdios da nossa história, então, quando você lê aquilo você aprende mais. Para entender como as coisas funcionam, você tem de ir atrás. A leitura te permite isso, com a leitura de um simples manual você pode criar um projeto, com a leitura de um livro você consegue viajar para a Espanha, para o local que aquele livro te apresenta. Eu espero um dia viajar e poder visitar a Europa, a Grécia e ver aqueles lugares que se vê em livros e de certa forma eu já viajei para lá dentro da minha mente. A leitura nos dá a possibilidade de viajar e de montar a história do jeito que a gente quer. Quando você vê um filme, você já vê tudo ali formado, mas, quando você lê um livro, você monta o ambiente, você cria o personagem principal, você cria as feições dele, cria a forma dele interagir com você, eu acho maravilhoso (HAMLET).*

Em sua definição de Literatura, Hamlet também se mostra seguro ao defini-la como arte e que a possibilidade de interação entre leitor e obra são amplas. Além disso, segundo ele, todas as pessoas podem ter acesso a esse universo de criação de acordo com as experiências individuais de cada um.

*Com certeza. Com a Literatura você interage, você cria um ambiente, você monta uma história ali, você monta um cenário de acordo com suas próprias experiências pessoais de acordo com o que você está entendendo. Você cria aquilo que você quer ver.*

*Literatura com certeza é arte. Uma arte que parece ser para poucos, mas que todos nós temos a capacidade de criar. É então que você vê o quão criativos eles (crianças) podem ser. Eu já li textos de alunos, me surpreendi e pensei: nossa agora esse aluno se superou! Ele criou uma estratégia muito legal para resolver o conflito. Eu acho que é arte, sim. Eu considero a Literatura como arte (idem).*

Concluindo o pensamento, o professor Hamlet acrescentou quais são as contribuições de trabalhar Literatura na escola. Em sua fala, ele destacou que trabalhar com Literatura pode se configurar num grande diferencial para a formação dos alunos, especialmente no tocante à formação leitora.

Hamlet enumera habilidades que são estimuladas a partir da leitura, tais como a interpretação e a criatividade. De acordo com ele, a leitura de Literatura pode contribuir com a formação ética das crianças, como numa fábula. O professor demonstra certa desenvoltura com o tema, ao dizer que a leitura extrapola a palavra escrita.

*Quando a gente fala de ler, não lemos só a palavra escrita, mas sim o mundo, as pessoas. A leitura [ela] faz parte de nossa forma de interpretar o mundo, ela é fundamental para que a gente saia do senso comum e a buscar mais. A leitura vai ser fundamental sempre, independente da evolução do mundo, sempre terá uma interpretação e, quanto mais eu leio, melhor eu posso me sair. Porque ela estimula a criatividade, mostra para a criança que tem diferentes modos de transmitir uma ideia, um conceito, uma sensação, de transmitir a própria palavra. Um conto de fadas pode transmitir um conceito, uma emoção, para que você entenda o que é emoção, alegria, medo... Que através de uma fábula você pode aprender o que é ganância... (pausa) as fábulas fazem isso com a gente (HAMLET).*

O professor Hamlet aponta, seguindo o tema leitura, o que é para ele uma leitura significativa. Assim, ele define o que faz de um livro, uma leitura literária, algo relevante para ele, pensando enquanto sujeito leitor, não se detendo como professor formador de leitores.

*Eu acho que quando você consegue entrar na história. Quando você consegue apagar o ambiente, você apaga o que está acontecendo em volta, esquece o celular, esquece ali o ambiente em que você está e consegue mergulhar na história. Eu acho uma sensação de prazer como se aquilo ali fosse um palco e você é o câmera que está filmando tudo. Pra mim é assim, agora que eu estou lendo um livro de suspense de Stephen King, onde uma enfermeira desenvolve uma obsessão por um escritor que está no leito de uma cama e o texto inteiro se desenvolve naquilo; eu lembro que eu estava lendo e parecia que eu estava ao lado da cama, acompanhando ali todo o*

*diálogo, toda a movimentação dos personagens. E eu comprei o livro numa quinta e acho que terminei no domingo. Porque eu tinha um tempo livre e ficava ali até saciar, até dar fome, até ter uma situação que pudesse me tirar... Quando eu pego interesse por um livro assim, é difícil me parar.*

*Para ela ser significativa? Eu acho que ela tem que trazer algo novo que eu não saiba. O fato de eu gostar muito dos livros de verbete de vários assuntos é esse que você vai aprender algo novo ou relembrar algo. Vou dar como exemplo o guia dos curiosos da língua portuguesa, a gente estuda muitas regras da língua portuguesa de um jeito às vezes maçante na escola, quando a gente está no Ensino Fundamental II e aí quando você pega a mesma regra e lê ela com um exemplo ali engraçado, buscando outra forma de buscar, aquilo torna-se algo interessante. Então, algumas regras como o que é uma onomatopeia, o que é um palíndromo, uma cacofonia eu só aprendi mesmo depois que eu li o guia. Não foi algo que eu entendi na escola, foi algo que eu entendi depois. Acho que a leitura que traz algo diferente pro seu mundo assim pra mim é bem estimulante. Isso é prazeroso e significativo também (HAMLET).*

Hamlet demonstra interesse sobre o tema leitura e fez questão de narrar o que lhe despertou o interesse pela leitura, que, como se pode perceber no trecho a seguir, o prazer e a motivação em ler vem de sua infância. Para Hamlet, a curiosidade foi um fator motivador na busca pela leitura.

*O que me despertou o interesse pela leitura, acho que foi a curiosidade. Eu sou curioso por natureza, quando tem uma situação, desde a minha época de escola eu quero saber sobre aquilo. E quando você é criança, pelo menos na minha época de infância nós jogávamos muito coletivamente, então eram jogos de perguntas e respostas em que você tinha que descobrir o significado de tal coisa, tinha perguntas sobre esportes, conhecimento geral. Daí que eu sempre fui curioso e eu ficava lendo as cartinhas para ver qual que era o atleta que fazia tal esporte, qual que era a peça de teatro que tinha acontecido em tal tempo... Eu sempre fui muito curioso para saber essas informações e esses dados da humanidade, vamos dizer assim. Isso foi uma coisa que me ajudou, fazer essas brincadeiras com muitos jogos que envolviam leitura, acho eu, foi um caminho para partir para a leitura mais específica em si. E também o que me ajudou muito foi que uma das minhas primeiras namoradas era devoradora de livros. De início, eu fiquei intrigado e depois eu fui contaminado. Eu lembro que ela lia seis livros por semana, e livros dos mais variados gêneros. Então, eu pensei: eu não leio. Nossa, eu não lia nada, e eu nem pensava em ser professor nessa época, mas eu pensava: não leio nada. Vou ter que ler alguma coisa. E aí, a partir disso eu acabei tomando gosto (idem).*

Visando compreender a formação estética e literária do professor Hamlet, é importante considerar as fases de sua vida em infância, adolescência e vida adulta.

Partindo da fase da infância, o professor revela como se iniciou sua formação literária e estética. Na fase de infância, o professor relata como se interessou pela leitura e como teve acesso a ela em seu meio familiar.

*Na minha infância, na primeira fase até os seis, sete anos, eu lembro dos livros infantis, dos contos de Grimm, que eu gostava muito de ler. Tinha aquele livro que ele era grande e trazia vários contos. Eu lembro que ele ficava até um pouco surrado, porque eu tenho uma família grande, com muitos irmãos e os livros ficavam na mão de todos, tinha alguns riscos, mas eu lembro que todos gostavam de ler ele. Mas era uma leitura muito individual, os meus pais eram analfabetos e eu não tinha quem lesse para mim. Então, quando eu adquirir a leitura, foi que eu mesmo passei a ler e sempre ia e curtia o meu momento sozinho, isso na infância (HAMLET).*

Hamlet segue rememorando, com certa emoção, seu percurso como leitor. Ele dá destaque aos livros que teve de ler obrigatoriamente pela escola, os quais lia para cumprir a exigência, mas que não lhe interessavam tanto quanto os livros que lia por fruição e enfatiza um título e autor em especial. O que chama a atenção no relato do professor é um discurso que transmite prazer, isto ficou evidenciado pela forma como vai lembrando sem dificuldades do autor e de como fez a escolha do livro em especial. Para ele, a leitura literária era um objeto de descoberta e fruição significativa.

*Depois, o que me marcou bastante é que tem um livro em especial que eu digo para mim mesmo que foi livro que mudou a minha ideia de leitura... A gente lia uns livros obrigados pela escola, alguns livros da Coleção Cachorrinho Samba, alguns livros do Marcos Rey, livros do... (pausa) fugiu o nome do autor. Ah, Luiz Carlos Marinho. Então, tinha aqueles livros já destinados para o público infante juvenil que a gente lia pra escola, e apesar de ser uma leitura gostosa, pra gente era por obrigação, não era aquela coisa que a gente dizia assim que a pessoa pegou o gosto de ler. O livro que marcou mesmo a minha vida foi o livro do J.D. Salinger, O apanhador no campo de centeio. Porque foi a primeira vez que eu fui a uma biblioteca pública em São Bernardo. Eu entrei e, tipo, eu pensei: vou escolher um livro para levar para casa, e você passa por corredores e mais corredores sem ter ideia de que livro você vai pegar e eu peguei o livro, era um livro de capa cinza. A capa dele nem era chamativa. Só tinha a capa cinza com o nome do autor J.D. Salinger e o nome do livro, O apanhador no campo de centeio... (pausa) e eu não tinha muito a prática de ler e eu devorei o livro em menos de 3 dias. A história é maravilhosa, é uma história que é muito parecida com o cotidiano dos jovens, é uma história muito boa. Eu acho que é o único livro*

*famoso desse escritor. Esse foi o livro que marcou a minha busca por mais (idem).*

Para Hamlet, aprender a ler se deu concomitantemente com a descoberta do prazer de ler, o que parece ter tornado a sua leitura significativa até hoje. Agora sobre o período da adolescência, ele revela quais leituras fizeram parte da sua vida. Em seu relato, aparecem as leituras da escola, e outras que ele buscava pelo próprio prazer, pelo gosto de ler.

*Aí na adolescência eu já fazia as duas coisas. Lia os livros da escola, aqueles livros de autores brasileiros. Mas eu já tinha gosto, depois dessa leitura que eu falei, eu passei a frequentar a biblioteca frequentemente. Então, eu lia por semana três, quatro livros. As minhas leituras favoritas eram os livros de suspense, principalmente da Agatha Christie, do Arthur Conan Doyle, livros com personagens marcantes. Crônicas, adoro ler crônicas... Mário Prata, do Luiz Fernando Veríssimo, é isso, às vezes vai fugir alguns nomes. Mas eu gostava muito de ler. Eu acho que eu aproveitava mais os livros que eu lia por conta própria, indicações de amigos e coleções do que os que a escola pedia. Eu lia os livros da escola, mas eu também já tinha formado um gosto e pensava: agora eu vou ler tal gênero. Então, foi isso que me atraiu, principalmente os livros de suspense (HAMLET).*

Em especial na fase da adolescência, Hamlet comenta como eram as leituras obrigatórias que a escola exigia. Ele admite neste trecho se eram prazerosas essas leituras pelo fato de serem obrigatórias.

*Então, pra mim não era muito prazeroso, porque normalmente, quando a gente lê na escola, a gente não tem uma preparação. É difícil a gente encontrar um professor que, antes de cobrar a leitura de você, tente mostrar como a leitura é gostosa. E aí normalmente a gente começa lendo poesias lá do trovadorismo, que é um texto mais difícil de a gente entender. Hoje, quando eu ouço “todo mundo e ninguém” eu acho um texto fantástico. Mas naquela época que eu estudei pra mim era grego, são palavras mais difíceis, você fica meio enrolado, eu até fui atrás das palavras, como eu era curioso. Eu também não me preocupava muito com a métrica, o declamar, a sonoridade daquilo. Não me interessava, me interessava apenas o entender aquilo. Mas era da minha curiosidade própria, não era que o professor cobrasse. Naquela época se caía num erro de seguir a ordem cronológica. A gente ia do trovadorismo, passava para o barroco... Não vou lembrar a sequência, ia pro romantismo, depois tinha o parnasianismo. Mas são leituras que exigem um pouco mais da pessoa, exigem um compreender da época, exige entender o momento histórico em que aquilo foi escrito para que seja mais prazeroso. E não acho que tenha que ser um primeiro caminho. Talvez o primeiro caminho seja entender o que é, o que a pessoa*

*gosta de ler. Pra mim a leitura se tornou prazerosa depois que eu entendi o nicho daquilo que eu gostava de ler, que eram os livros de suspense e a partir daquilo que eu fui me diversificando. Depois de ler algumas, eu pensei em outras coisas e decidi procurar uma crônica, porque tem assunto policial também. Depois disso que eu comecei a ir por outros caminhos. Não sei hoje como deve estar o Fundamental II, mas hoje o caminho que se faz ao chegar na escola, antigamente o caminho de ensinar literatura era um caminho difícil, eu não sei se continua do mesmo jeito. No Fundamental, eram lidos muitos textos clássicos, não se trazia coisas diferentes. Tinha textos científicos mais ligados à biologia, texto informativo. Mas não se tentava contos de autores modernos ou crônicas, sempre traziam esses textos e se fixavam nos contos clássicos e nos contos de fadas (idem).*

A seguir, o professor Hamlet fala das leituras obrigatórias e dos resumos de livros que a escola exigia como atividade avaliativa. Em sua visão, ele diz como era realizar esta atividade, e comenta se foi uma leitura prazerosa ou uma leitura mais pesada, somando-se ao fato de ler para depois resumir. Esta atividade de ler para resumir, ler obrigatoriamente para cumprir uma exigência, é comparável ao que Soares (2011) debate sobre a escolarização da Literatura. Consiste em um exemplo que não contribui para a formação de leitores. O aspecto o qual resalto é que, nessa fase da vida, a leitura por fruição já pertencia ao hábito de Hamlet, o que não o desestimulou a ler. Isto se pode perceber quando ele narra sua relação de obrigatoriedade e depois de fruição com a obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, a qual releu na fase adulta, já superada a leitura como forma de avaliação.

*Apenas no Ensino Médio. Se eu fui cobrado antes, eu realmente não me lembro. No Ensino Médio, tem alguns livros do Machado de Assis, Memórias póstumas, foi um dos livros que foi cobrado a leitura e o resumo. Algum entendimento sobre poemas famosos como "Soneto de fidelidade" onde a gente lia e tentava tirar dele algum entendimento. Mas pegar o livro e resumir eu me lembro mesmo é do Machado de Assis, Memórias póstumas de Brás Cubas, se eu li. Se eu tive outro livro para eu resumir, realmente eu não me lembro. Era tediosa pelo fato que eu te falei de não ser uma leitura tão ligada ao momento assim da pessoa. Também por ser um texto de linguagem rebuscada e você ter de ir ao dicionário para entender algumas palavras. Então, era algo que eu fazia para buscar a nota em si e não algo que eu fazia por prazer. Depois de adulto, eu reli o Memórias póstumas, e aí foi outra visão e outro entendimento sobre o texto e tornou-se algo prazeroso. A primeira leitura na escola foi terrível (HAMLET).*

Passado esse momento das leituras obrigatórias e dos resumos, é possível perceber no discurso do professor um envolvimento com a Literatura, de modo que

sua relação com as leituras extrapolaram as leituras exigidas pela escola. Para Hamlet, a leitura era um momento de fruição. Na fase adulta, o interesse por alguns gêneros continuou, como o suspense. Nesta fala, o professor revela quais livros costuma ler, o que interessa para ele na leitura. O que costuma buscar para ler e também com que frequência lê.

*Eu ia mais por interesse próprio. Porque a escola que eu estudei até tinha uma biblioteca e normalmente o que eles pediam eram leituras de capítulos de livros. E o professor conseguia aquilo xerocado pra gente, nunca era uma leitura que se exigia muito e eu morava e moro longe da biblioteca e de início eu ia com essa pessoa com quem eu me relacionava e depois eu passei a ir sozinho. Eu ia por interesse próprio, pegava ônibus e ia de mochila, trazia três livros, devolvia mais quatro. Sempre foi por interesse próprio e durante um bom tempo eu ia toda a semana, no mínimo de quinze em quinze dias. Eu passava dos meus dezoito aos meus vinte e quatro anos, dá para eu falar que eu ia para a biblioteca a cada quinze dias. Porque sempre tinha um livro novo, sempre tinha mais um livro sobre aquele autor. A própria Agatha Christie que tem um não sei quanto de livros publicados. Eu ia num dia pegava um, depois ia em outra semana e pegava outro.... Foi o período que eu mais busquei a leitura. Daí quando eu entrei para fazer a formação no Magistério, e junto com isso eu comecei a fazer teatro e aí naturalmente eu passei a pegar livros de teatro, eu pegava peças para ler, peças do Jean-Paul Sartre, peças do Molière, peças dos autores russos. Eu passei a devorar esse tipo de livro. Quando eu comecei de fato a Pedagogia, depois do Magistério que eu lia muitos livros ligados ao teatro e ao Magistério, aí quando eu fui fazer Pedagogia, eu lia os livros que a gente recebia indicação, os livros da Emília Ferrero, livros do Ives de La Taile, livros do Piaget, do Vigotsky, livros que eles pediam, mas aí eu já tinha o meu gosto, que sempre foi ligado aos livros de suspense, policial e também passei a curtir muito os livros que falavam de curiosidade. Então, eu adoro pegar o Guinness Book para ler, eu gosto de pegar livros com verbetes que fala de assuntos variados. Eu tenho em casa a coleção do Guia dos Curiosos do Marcelo Duarte sobre vários assuntos, é um livro gostoso que a gente pega e lê sobre aquilo que te interessa no dia, sem precisar seguir uma sequência. Esses são livros que ajudam em minha prática, porque você vai adquirindo cultura e conhecimento sobre vários assuntos. Hoje, na fase adulta, minha preferência é sobre os livros de curiosidades em geral e os livros policiais. Já li romances, já li livros de poesia, mas poesia não é muito o meu forte (HAMLET).*

Sendo mais específico acerca da frequência com que lê, Hamlet fala com que frequência lê e o que costuma ler. É neste ponto que se pode perceber que o professor teve uma experiência significativa com a leitura literária e que efetivamente se formou um leitor que pode ser identificado como maduro, pois mantém a leitura

por fruição além de ter consolidado suas preferências em relação aos gêneros literários.

*Hoje, eu diria que um pouco por semana. Já tive fases em que eu lia mais. Não vou dizer que só por causa do trabalho, mas também tem outras coisas. Hoje, eu leio um pouco por semana. Atualmente, eu estou lendo um livro de suspense. É um livro bem grande de mil páginas, então eu leio ele, uma, duas ou três vezes, um ou dois capítulos. Mas estou fazendo bem devagarzinho, mais por motivos particulares que tomam meu tempo e não me deixam parar na frente do livro para ler (idem).*

Os hábitos de leitura cultivados durante a infância e adolescência contribuíram para a manutenção da prática individual de leitura do professor Hamlet. Por sua fala, é possível verificar que ele mantém hábitos e práticas de um leitor maduro, o que foi sendo construído ao longo de sua formação. É importante ressaltar que alguns dos livros os quais ele leu durante sua trajetória foram revisitados por ele para compartilhar com sua turma em diferentes ocasiões.

Acerca de sua formação acadêmica, o professor relata que estudou Magistério para depois cursar Pedagogia. Para ele, a oportunidade de estagiar e cursar o Magistério se converteu numa viva experiência de aprendizado, como ele relata de início.

*Bom, eu me formei primeiro no magistério, de 2002 a 2004 e depois eu fiz pedagogia de 2006 a 2008. Essa foi a minha formação básica, eu fiz também, mas como complemento para me ajudar na docência, curso de teatro, de clown, de desenho, curso de texto teatral, mas tudo sempre com o objetivo de melhorar a minha prática de sala de aula. Eu acho que grande parte da minha formação ajudou muito. Na época que eu fazia Magistério, eu tinha a possibilidade de estudar pela manhã e na parte da tarde eu estagiava na Educação Infantil e Fundamental. Então, eu pude acompanhar, durante os dois anos do Magistério, a prática de vários professores continuamente toda a terça, quarta e quinta-feira. Então, foi algo que na Pedagogia a gente não tem. Na Pedagogia, se o próprio aluno não for atrás, ele fica sem essa possibilidade. No Magistério, a gente era por parte “obrigado” a fazer isso, pois fazia parte do nosso conteúdo, da nossa rotina de trabalho e estudo. Então, foi essencialmente que muito do que eu peguei e pinceladas de várias práticas de professores que eu vi atuando em sala de aula que me ajuda na minha prática hoje. No meu caso, eu acho que o Magistério me ajudou mais. Porque eu tive excelentes professores, né. A turma era muito reduzida, em sala nós tínhamos 26 anos, contra 80 e tanto da Pedagogia. E a própria possibilidade de a gente discutir certo assunto pela manhã e à tarde, você ir para a escola e vivenciar aquele assunto fazia muita diferença na nossa prática. Tanto que eu posso falar que minha turma de Magistério, cerca de 70 a 80% das pessoas que fizeram o curso*

*viraram professores. Na minha turma de Pedagogia, eu acho que menos de 30% chegaram a virar professores. Dá uma ideia de que a preparação no Magistério era muito mais interessante (HAMLET).*

Segundo o professor, a oportunidade de estagiar o ajudou muito durante sua formação, o que se repetiu com também no curso de Pedagogia. No que tange à formação literária, ele afirma que pôde presenciar a prática de várias professoras, o que o deixou mais seguro para realizar suas práticas, incluso neste bojo de práticas as de leitura literária.

*Eu tive uma professora da Pedagogia que me ajudou bastante, a professora XXXXXXXX, uma professora maravilhosa que me dava muitas referências, que me ajudava muito a escolher livros. Ela me falava de livros que ela tinha trabalhado em sala de aula e que foram interessantes, ela trazia as produções dos alunos. Não produções em que o aluno tinha que falar de um pedaço específico do livro, mas que o aluno simplesmente produzia sobre aquilo que ele gostou do livro, uma produção mais livre que propunha o próprio entendimento do aluno e eu achava aquilo maravilhoso, porque eram trabalhos bem expressivos e não necessariamente escritos, alguns eram ilustrados apenas e que mostravam que aquilo foi marcante de algum jeito pro aluno. Então, foi uma professora que me ajudou muito. E, quando eu fiz Pedagogia, eu tive a sorte de poder fazer um estágio em Pedagogia, que o estágio em Pedagogia não era uma oportunidade para todos na faculdade que eu fiz, porque era um estágio remunerado, nem todos podiam fazer, porque era um horário muito grande, eu ia pra faculdade à noite e fazia um estágio de 160 horas por mês, então eu passava manhã e tarde na escola e depois ia para faculdade, era um bom tempo de estágio e durante esse estágio eu tive professoras de sala, que nem hoje eu sou, que me davam muitas referências, que eu via lendo um livro e pensava: “eu tenho que ler esse livro quando eu estiver em sala”, e anotava o nome do livro e deixava separado que um dia eu posso usar essa referência e isso foi na Pedagogia, porque eu já estava um pouquinho mais preparado pra absorver isso e tive essa professora na Pedagogia que me incentivou e o meu estágio na Pedagogia também foi muito bom nesse aspecto de você ir atrás dos livros e você ver pessoas aplicando na prática delas esses livros. Isso me ajudou muito a pensar: esse livro é muito maçante, esse aqui se não tiver uma pegada de ação na série que eu estiver não vai funcionar legal. Então, isso me ajudou bastante pra pensar a leitura em sala de aula (HAMLET).*

Quando o assunto do diálogo foi a existência de uma disciplina específica no curso de Pedagogia que tratasse de formação literária, o professor foi direto ao responder que não houve disciplina cujo foco estivesse voltado para esta formação, como ele relata a seguir.

*Então, no Magistério não teve nenhuma disciplina voltada para o ensino da literatura infantil ou infanto-juvenil. Houve umas indicações da professora que dava a disciplina de metodologia da língua portuguesa, que dava indicações de livros interessantes que a gente poderia ler, de utilizar a leitura e capítulos para prender a atenção dos alunos... Mas não tinha uma matéria específica sobre isso... Na Pedagogia, houve uma disciplina de didática, que a professora, por ser professora de Fundamental I, [ela] trazia essas experiências do que era o ler na escola, ela citava alguns exemplos, dando sugestões de como era importante impostar a voz, de fazer modulações de voz na sua leitura pra tirar os alunos do ambiente normal deles. Porque se você lê um livro pra uma criança sem tentar demonstrar aquilo que o livro está querendo dizer, às vezes a leitura fica vazia. Então, a gente tem que mostrar a partir da nossa empolgação com a história que aquilo pode ser algo maravilhoso, que aquilo pode ter ação, que mesmo ele sentado lá na cadeira que aquilo pode ter ação e ser interessante. Então, a gente não tinha a matéria específica. Chagamos a trabalhar um livro da Neli Novaes Coelho que fala de literatura em sala de aula, eu não lembro o nome do livro, mas sei que ele fala de Literatura em sala de aula que dá indicações e que fala de bons autores brasileiros e internacionais que você pode usar como referência. Mas disciplina em si que voltasse para a formação de leitores eu não tinha. Não teve uma disciplina o que tivemos foram professores que nos apontavam caminhos para pensar nesses aspectos, mas não era uma disciplina em si, era uma vontade do professor de mostrar isso pra gente. Não era uma disciplina (HAMLET).*

Em relação à formação estética, Hamlet relata que realizou por iniciativa própria no período em que cursava Pedagogia cursos de arte, como desenho e teatro, isto com o objetivo de melhorar a sua prática enquanto professor. Esta prática cultural proporcionou ao professor vivenciar outras experiências e um novo olhar para sua formação enquanto educador, como cita Loponte (2017). Estes são fatores de formação estética que devem ser levados em consideração para sua didática em sala de aula. Além disso, fazem parte de sua prática cultural o hábito de ir a *shows* musicais, visitar exposições e ir ao cinema e teatros.

Analisando o entendimento do professor sobre leitura literária em sala de aula, ele relata como deve ser, em sua opinião, o posicionamento do professor para este trabalho, abordando a realidade da escola e as expectativas sobre as práticas de leitura literária e como estas poderiam ser.

*Então, eu acho muito complicado quando você vê professores que não gostam de ler. Eu acho que a leitura [ela] é fundamental pro professor. E o professor que não é curioso. Muitas vezes, você tem que usar suas referências de leitura, você tem que utilizar estratégias*

*ali que te ajudem. Você pode usar contos, você pode usar materiais que te ajudem, materiais paradidáticos tudo para mostrar o caminho, mas se o professor não tem curiosidade de ler, de saber como é a informação aquilo acaba mesmo prejudicando a aula dele. Então, uma coisa que eu acho legal que meus alunos falam sobre mim que eles acham que eu sei tudo, mas se eu sei um pouquinho a mais é que eu leio bastante. Então, fatos curiosos, explicar algo interessante vem da minha leitura de verbetes, de fatos curiosos e isso mostra a importância de você correr atrás. Então, quando você traz um livro pra eles sobre determinado assunto como referência, você está mostrando que está preocupado com a formação deles. Quando você cobra deles algo que não seja só o conteúdo e dá mais opções a eles de irem atrás de outras histórias e mostrar para eles, quando você lê um livro de determinado autor, como o Marcos Rey, você mostra pra eles aquele livro e você diz: “esse autor tem esses outros livros”, você mostra isso para eles, você dá oportunidade. Você também tem que mostrar para eles, conhecer os best sellers, não que você tenha que ler todos, mas conhecer. As crianças ficam admiradas com isso, então você tem que conhecer. O que foi moda há uns anos atrás, como os livros Percy Jackson. Quando eu falei pra eles que eu tinha lido, eles acharam maravilhoso e eles pensaram: nossa, ele é adulto e ele leu esse livro! Isso serve de estimulante, muitos compraram o livro depois disso e outros que não se interessavam passaram a se interessar. Então, quando você é um professor leitor e você mostra isso para eles, eles passam a respeitar mais a leitura, eles passam a querer mais a leitura. Eu acho que é fundamental a leitura na vida do professor. Se ele não tem isso, não que ele não vá ser um bom professor, mas ele deixa de mostrar para a criança o quanto isso é importante (HAMLET).*

Ainda falando sobre a importância do hábito de ler e sua influência para a formação de leitores, o professor Hamlet discorre sobre como professores que não se formaram leitores podem escolher bons livros.

*Eu acho que faz todo o sentido. Porque é difícil você saber o que é um bom livro. Você tem a ideia dos outros sobre os livros. Mas se você não tiver uma concepção sua sobre o livro você... (pausa) por mais que seja um livro bom, a forma como você vai trabalhar ele na sala de aula. Nós temos escritores maravilhosos no Brasil, se você pegar a Ana Maria Machado pra trabalhar na sala, pra mim pode ser muito gostoso porque eu gosto da dinâmica dela, mas se eu vou trabalhar determinado assunto e eu não tenho interesse sobre aquele assunto, a leitura normalmente mostra, a leitura em voz alta mostra qual é o interesse da pessoa sobre aquele assunto, se a pessoa faz aquilo por obrigação, ou se a pessoa demonstra que aquilo é importante também pra ela. A leitura que a gente busca tem de ser interessante para os alunos e também para o professor, ele tem de se sentir bem. Por isso que no planejamento ele tem de ter um pouquinho de liberdade, pra que o professor possa escolher também os textos. Se ele gosta de determinado texto, que ele leve também, se está de acordo com a faixa etária da criança. A crônica que se*

*trabalha no quinto ano permite isso. Você tem um livro que você vai usar como base e você pode ir trazendo outras crônicas sobre determinados assuntos, trazer um jornal que tenha uma crônica, trazer uma revista de um cronista que você gosta e mostrar para eles. Criar uma crônica de acordo com um tipo de assunto que eles gostam, dá uma liberdade legal para o trabalho. Mas, se a pessoa não gostar do gênero textual, fica difícil ela demonstrar para o aluno que aquilo pode ser algo prazeroso. É a mesma coisa de você fazer uma criança que não gosta de jogar bola, jogar bola. Aquilo para a criança vai ser maçante, mas se você mostrar para ela porque que jogar bola deve ser legal, talvez aquilo passe a fazer algum sentido para ela, acredito que o professor passe a prática leitora. Pra mim, é difícil avaliar por que eu tenho a prática leitora, eu adoro ler em sala de aula, adoro ler livros em capítulos. Ler sempre traz informações novas, sempre traz conhecimentos novos pro aluno. Mas eu penso que, se a pessoa faz isso por obrigação, deve ser muito chato (HAMLET).*

Sendo mais específico sobre esse tema, Hamlet fala sobre um professor que não teve uma formação mais específica para trabalhar com Literatura, nem ninguém que lhe falasse sobre tipos de livros e de práticas de leitura e autores. E, como esse professor, não tendo recebido essa formação como ele, pode atuar em favor da formação de leitores.

*Ele pode buscar uma formação na área, mas acho que não é o fundamental. Ele tem de gostar daquilo que ele faz e se ele for trabalhar com leitura em sala de aula o mínimo que ele tem que fazer é ir atrás de livros que tragam pra ele experiências prazerosas e que ele possa transmitir isso pra criança. Acho que todo mundo tem um tipo de livro que gosta mais. Eu gosto muito de falar pra eles, principalmente quando eu estou no quinto ano, de que eles busquem aquele tipo de livros que eles gostem, que eles comecem com aquilo, se eles gostam de esportes, então vamos buscar um jornal, o caderno de esportes para ler. Eu gosto de curiosidades, então vamos pegar um guia sobre tal assunto. É esses guias que estão na moda, esses para meninos, os somente de meninas... Eu gosto de contos, mitos, então vamos buscar um livro que fale sobre mitologia grega. Que o professor traga, se possível, peça para o aluno trazer o livro para você dar uma olhada. Eu acho que o professor tem que dar uma olhada especial para isso, mostrando que o professor tem interesse se o aluno tem essa prática na vida dele (idem).*

O professor prossegue em sua opinião de como deve ser um professor formador de leitores e como ele atua.

*O professor formador de leitores? Primeiro, eu acho que dentro da sala de aula ele tem que ler. Muitas vezes, a gente acaba*

*atropelando e dizendo que não tem tempo, justificando por uma série de coisas o motivo de não trabalhar com livros: “– ah, eu tenho muito conteúdo pra passar, eu tenho que dar conta disso daqui.. Eu tenho que fazer avaliação...” Mas se eu não ler para a criança, ou eu faço uma leitura mensal ali na sala, ou você não mostra pra ela porque que aquilo ali é interessante. Então, você tem que trazer você mesmo e mostrar como aquilo tem de ser interessante, pegar aqueles textos que eles prepararam e mostrar pra sala e mostrar as produções, para que eles vejam que todos têm essa capacidade de produzir textos, então o professor, acho que o primeiro momento é ele trazer livros para a sala de aula, de preferência livros que não fiquem apenas nos conteúdos, mas que tragam experiências diferentes. Não é necessariamente porque você está trabalhando crônica que você vai passar três meses inteiros lendo só crônicas. Você pode nesse meio tempo trazer outros assuntos que falem sobre outras coisas, pra que ele talvez por meio da família, ou por influência do professor ele possa ir atrás de outros títulos. Ele tem que pôr o livro em sala de aula. Muitas vezes, a gente acaba não pondo, a gente usa o livro didático como muleta, acaba ficando só com o livro didático, mas a gente tem que mostrar para eles que esses livros existem. Uma coisa que estimula e que não tinha na escola em que eu estou atualmente é o empréstimo de livro, a biblioteca era um lugar que as pessoas não visitavam, os professores não utilizavam ela como parte da sala de aula, por ser um espaço pequeno e que não dava para entrar com os alunos, mas desde que eu comecei eu tentei fazer o empréstimo de livros, peguei uma boa quantidade de livros num carrinho para poder levar para a sala e os livros ficavam lá disponíveis para eles. Eu acho que os livros, fisicamente, devem estar em contato com o aluno e algo que por si já estimula a leitura. Lógico que tem aquele aluno que se interessa mais e aquele que se interessa menos, mas se você não der oportunidade, não colocar na mão do aluno a informação do livro paradidático, não chegará nele (HAMLET).*

Hamlet fala se realizou ou está realizando algum curso de formação continuada que o auxiliou em sua prática como professor formador de leitores. E discursa sobre sua prática de leitura para com seus alunos. Neste trecho, ele cita como o curso de teatro o ajudou no momento de ler para seus alunos. Neste relato, é possível retomar o conceito de formação estética apontado por Loponte (2017), observando quanto o teatro, como questão estética, agregou para o trabalho de Hamlet na docência.

*Eu não posso dizer que fiz um curso específico nessa área. Os cursos que me auxiliaram como professor foram os cursos de teatro. Eu sempre quis fazer um curso de contador de histórias, mas nunca foi uma vontade grande que eu disse: “agora eu vou fazer este curso”. Sempre fiquei na vontade de fazer. Mas os cursos de teatro me ajudaram muito. Acho que mais ou menos há uma semana atrás eu fui numa sala em que eu tinha que ler para eles “O gato de botas”*

*e eu iniciei a leitura fazendo a voz do gato. Depois que eu fiz a voz do gato, o olhar deles mudou. Aquilo que poderia não ser interessante e tedioso despertou e eles pensaram: a"ah, tem alguma coisa aí". Que eu mostrei para eles a modulação da voz, porque aquilo não precisa ser lido como uma bula de remédio. A gente pode ler aquilo com outra intenção tentando desenhar na mente deles como é aquela história. Então, o teatro me ajudou bastante nisso, porque eu fazia muito isso em aula. Não que todo o professor tenha que fazer teatro, mas foi uma coisa que me ajudou (idem).*

Na escolha de livros que ele utiliza para sua leitura, para compartilhar com os alunos, ele define seus critérios e gostos. Aqui é possível identificar que sua formação estética e literária influencia em suas escolhas, como no trecho a seguir.

*Para minha leitura pessoal, eu vou atrás do tema curiosidade primeiro. Eu tento pegar também livros best sellers, mas por meu interesse pessoal, tem os livros de suspense, os livros que eu acabo comprando são mais livros de suspense ou livros do gênero verbetes com informações, normalmente eu escolho para comprar esses. Livros que vão trazer alguma coisa para surpreender eles. Eu tento pegar um livro que vai trazer informações que não fazem parte do cotidiano deles, porque aquilo acaba por mostrar um outro mundo, um livro bom que eu li para eles foi da autora Bárbara Soalheiro, como fazíamos sem que é um livro que mostra para eles como a humanidade fazia sem papel higiênico, como que a humanidade fazia sem escova de dente, como que a humanidade fazia sem internet, sem celular... E quando você lê para eles, eles diziam: "ah, professor, mas eles faziam como? Eles levavam todo esse tempo para levar a informação para a pessoa? Ah, mas eles faziam um buraco no chão para fazer as necessidades? Eles iam pro meio do mato?" "Sim". Então, fica um choque neles, porque não faz parte. "Eles tinham que andar tantos quilômetros para pegar água? Não tinha água na torneira?" E quando você fala: "não, porque não existia torneira". Parece que você está falando algo assim que eles não conseguem vislumbrar. Então, você tira o aluno do estado de conforto dele. Eu acho que é legal você trazer uma leitura que tira do aluno o conforto dele. Um estado em que você faz ele entrar num estado diferente. É que nem música. Você pegar as músicas da moda e colocar para eles tocarem, você talvez estaria ali influenciando um gosto que ele já tem, você pode trazer uma música diferente, uma batida diferente, isso pode trazer para eles uma experiência diferente. Quando trabalho com quinto ano, eu gosto muito de utilizar os livros de contos de mistério de literatura infantil e juvenil. É um texto que se aproxima deles e que sempre desperta a curiosidade deles e faz despertar um "e agora, o que vai acontecer na sequência?" Então, ano passado eu li com eles O rapto do menino de ouro, do Marcos Rey, e depois desse sugeri outros livros do Marcos Rey, como O mistério do 5 estrelas ou outros livros da coleção, que tem O escaravelho do diabo, e o ano passado eu li mais um livro em sequência que... (pausa) esqueci o nome do livro... Eu li outro livro em sequência, A morte tem sete herdeiros, quando a gente passou a trabalhar o gênero de contos de assombração. São*

*livros que têm continuidade e o aluno está sempre pensando se surge um fato novo que ele tem de decifrar. Então, são livros que eu acho que estimula bastante o contato com a literatura (HAMLET).*

O professor narra um processo de prática de leitura quando ele trabalhou o livro de mistério, *O rapto do garoto de ouro*. Em seu relato, está o porquê da escolha desse livro e como foi feito o trabalho junto aos alunos.

*São baseados em vivências que eu já tive em sala de aula e eu já vi outros professores e lendo também e gostei e foi um dos livros que eu li na infância também. Eu gosto de fazer esse paralelo de falar com eles de o que no livro mudou hoje na sociedade? Então, os jovens que descobrem o mistério do livro, eles não têm celular e é uma coisa que não faz parte da realidade de hoje, não é? E a gente consegue fazer esses paralelos para mostrar a influência do autor e se você pegar um livro do Pedro Bandeira, A droga da obediência, você vai ver que eles usaram outros artifícios para ir atrás e a gente pode fazer um paralelo: e se fosse hoje, como a gente faria? Como vocês acham que a gente descobriria tal informação? E a criança vai fazendo o contraponto dela com a realidade: “Ah, se fosse hoje ia usar o celular, a gente ia pesquisar o lugar na internet”. A gente costuma teorizar muito as coisas e não trazer pro dia a dia da sociedade. A gente esquece que temos uma sociedade diferente da que a gente cresceu e que a forma da criança lidar com a sociedade é diferente da forma como a gente via a sociedade. Nunca podemos deixar de buscar referências naquilo que eles estão acostumados que é uma Literatura mais descontraída. Eles já são bombardeados por informação e você tem que ter o jogo de cintura para trazer uma informação de forma diferente às vezes descontraída, às vezes surpreendendo, tirar eles do chão, para que a informação possa fazer sentido para eles. Se você for ensinar gramática e ficar preso só na regra, o aluno pode até aprender, mas isso tende a não fazer sentido e não ser significativo, mas se você fizer um jogo, uma brincadeira, que estimule ele a fazer uma análise diferente... Você tem que variar as estratégias e fazer com que o momento de leitura seja algo mais aproximado deles, que não fique só no formal, para que diante de várias estratégias o aluno possa escolher a melhor para ele (HAMLET).*

Hamlet reflete acerca da tecnologia e da possibilidade desta influenciar na formação de leitores. Ele analisa e demonstra conhecimento do assunto, referindo-se ao termo “nativos digitais” e ao “bombardeamento de informações”. Aqui, ele considera a influência das mídias digitais na formação de um leitor literário.

*Nós observamos pouco e damos muita pouca atenção a isto na escola. Hoje, muitos alunos, que são nativos digitais, tem o hábito de pesquisar as informações nos sites de pesquisa e achar a informação numa questão de segundos, coisa que a gente demorava o tempo de ir à biblioteca, pegar o livro, ver se era aquilo mesmo. E hoje em dia eles tem a facilidade de ter a informação no mesmo minuto. O nosso cuidado deve ser o de mostrar quais são as fontes fidedignas, mostrar que não há uma só fonte de pesquisa. Em minhas aulas de informática, eu procuro sempre dar a informação de que deve-se saber da fonte, para que a informação possa ser de confiança. Ao mesmo tempo, esse fascínio pelo mundo digital e suas informações concorre com os livros literários (HAMLET).*

O professor Hamlet faz uma comparação entre a época em que ele era aluno e tinha de ir até a biblioteca municipal para pesquisar e a facilidade de acesso que se tem na atualidade. Hamlet afirma que a responsabilidade do professor nesta época de muita informação é apresentar fontes confiáveis.

O professor comenta o que seria interessante e o que ele queria que fosse discutido numa formação literária para os professores, segundo seus critérios. Ele vê a formação continuada como uma possibilidade de melhora das práticas de leitura literária em sala de aula e dos próprios professores reverem o papel da Literatura para a formação de leitores.

Em seu entendimento, a escola não oferece espaço durante as reuniões de HTPC e reuniões pedagógicas para que os professores comentem suas experiências com práticas de leitura literária. O mesmo comentário apareceu na entrevista da professora Capitu. Este fato indica que a coordenação da escola usa este tempo de reuniões coletivas para fins de organização de eventos e demandas burocráticas, conforme a opinião dos dois professores.

Para Hamlet, existe a possibilidade de os professores da escola não desejarem analisar a prática, tanto a própria quanto a do outro. Segundo ele, seria muito importante ter o espaço para discutir sobre determinada obra e quais projetos poderiam surgir a partir dessa análise do grupo. De acordo com Hamlet, a possibilidade de discutir e analisar em grupo pode provocar o professor a buscar mais e até a se preparar melhor para incorporar a Literatura em sua sala de aula.

*Primeiro, que tivesse espaço pra gente discutir em grupo sobre determinado livro e fazer um projeto em sala e depois debater em grupo para poder analisar, uma coisa que eu vejo é só uma discussão teórica que não leva à prática, talvez pelo medo de trazer sua prática pelo medo da análise do outro. Não é porque somos*

*professores que acertamos sempre. A gente tem que mostrar isso, a partir do momento que a gente divulga essas informações e mostra como foi, você está dando subsídios para o outro também tentar. Falta muito o espaço para troca de quais livros e experiências os professores utilizaram, fica tudo fechado em sua aula e sua escola. Tinha que ter uma discussão no âmbito curricular. Tem crianças que não têm contato com a leitura literária; se isto está inserido no currículo, nós damos um cutucão no professor para ele perceber a importância e trabalhar isso na sala de aula. Não é só disponibilizar o livro, mas promover que o aluno tenha mesmo contato com os livros (HAMLET).*

Algo que poderia ser mudado na opinião de Hamlet diz respeito ao espaço nas reuniões dos professores para trocas de experiência entre professores. Ele destaca também a importância de palestras com escritores e pesquisadores, com o intuito de proporcionar aos professores uma discussão teórica e prática sobre Literatura, o que poderia agregar repertório quanto às práticas de leitura literária.

*É importante não só a palestra com professores que tenham essa prática com escritores dessa área, como Nelly Novaes Coelho, como outros escritores. Se isto for feito com uma criança, o contato direto com os livros fará toda a diferença na vida desses alunos. Uma formação assim pode fazer a diferença, pode fazer o professor rever a importância da Literatura na sala de aula, pode fazer com que o professor se motive a buscar mais, a pesquisar e a incorporar mais a Literatura em sua prática de sala de aula (HAMLET).*

A partir dos dados colhidos na entrevista com o professor Hamlet, é possível perceber que, embora não tenha passado por uma formação literária nos cursos de Magistério e de Pedagogia, sua formação estética e literária obtidas por meio de oficinas artísticas, suas leituras e seus gostos literários influenciam-no positivamente em suas práticas pedagógicas de leitura literária. Segundo os relatos registrados na entrevista, o professor faz uso de seu repertório de leitor e de seu interesse pessoal com a Literatura para trabalhar com os alunos. Para Hamlet, a escola não oportuniza um espaço de formação e trocas de experiências literárias entre os professores, o que em sua opinião dificulta o trabalho para e com os alunos.

Analisando ambos os professores, é perceptível observar semelhanças em suas trajetórias e formações. Começo destacando a formação literária de ambos. Os pais tanto de Hamlet quanto de Capitu eram analfabetos, por isso não incentivaram os filhos à leitura de livros. O que destaque é que o fato de Hamlet ter aprendido a ler lhe abriu as portas para a leitura literária, como quando ele relata que iniciou lendo o

livro *Contos de Grimm* para depois ler outros livros. Já Capitu não possuiu influências familiares, e afirmou não ter tido contato com livros literários na infância, inclusive na escola.

Mais tarde, no período da adolescência Hamlet descobria e mantinha o hábito de leitura de livros literários, enquanto Capitu lia romances indicados por amigos. Entra aqui também na adolescência a questão das leituras obrigatórias da escola para fazer provas e resumos dos livros lidos. É importante ressaltar que para ambos essa obrigação de ler era uma atividade maçante, por isso não havia o prazer de ler. Esta obrigação como atividade avaliativa é uma das críticas que Cosson (2014) faz sobre a experiência de leitura literária, a qual a escola propõe e acaba por não contribuir com a formação de leitores efetivos.

A escola não manifestou papel significativo na formação literária dos dois professores. É possível perceber que a escolarização da Literatura (SOARES, 2011) está presente nessa escola, quando a professora Capitu relata como os seus professores tratavam a Literatura como obrigação, com fins de avaliação. O mesmo ocorreu com Hamlet, quando ele assinala que as leituras na escola eram sempre feitas por obrigação.

Em ambos os casos, a formação literária se engendra por iniciativa própria, de acordo com o contexto em que viviam. Destaca-se a curiosidade do professor Hamlet em ler e ir à biblioteca, e o quanto essa sua formação, influencia em suas práticas de leitura como professor formador de leitores. Isto pode ser percebido por seu entusiasmo ao falar dos livros que leu em sua trajetória como leitor e igualmente em suas práticas como professor formador de leitores literários. É nessa fase que Hamlet passa a admirar os livros de suspense e mistério; este gênero literário permanece nos hábitos de leitura na vida adulta.

Já na formação literária de Capitu, é enfatizada a influência da religião evangélica e da leitura de livros que narram as missões de evangelismo. Esse gênero passou a fazer parte dos hábitos de leitura da professora Capitu desde essa época de sua vida.

As experiências estéticas são distintas. Enquanto Hamlet buscou uma vivência cultural entre teatro e desenho artístico, para, segundo ele mesmo, melhorar sua atuação como professor, Capitu buscou o meio religioso enquanto experiência estética. Considera-se formação estética (LOPONTE, 2017) como vida como obra de arte, e ainda a trajetória de vida e suas experiências como importante

aspecto também da formação estética docente. É na questão estética que ambos se diferem, pois ambos possuíram uma formação como professores muito parecida.

Os cursos de Magistério e Pedagogia foram cursados por ambos, eles também foram estagiários no Ensino Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em comum, há o fato de não terem realizado cursos de Pós-Graduação. Em especial, Hamlet destaca o período de estágio como muito significativo em sua formação, inclusive em aspectos da formação literária, pois ele afirmou ter observado a prática literária de professoras que lhe foram válidas, a ponto de utilizá-las em sua ação como professor formador de leitores.

Em relação à formação continuada, ambos também apresentam trajetórias parecidas, pois eles participaram de cursos e oficinas oferecidos pela Secretaria de Educação da cidade e de outras atividades, como eventos realizados dentro e fora da escola. A interação é considerada muito importante para Capitu, já que em sua fala aparece a indicação de livros literários fornecida pelos colegas de profissão. A conexão entre os pares e a troca de experiência são citadas por ambos, quando o assunto discutido foi a necessidade de oportunizar uma formação literária para professores. Ambos demonstraram acreditar que a troca de experiências entre os pares é importante para o crescimento do trabalho com os alunos, inclusive quanto às práticas literárias.

Os dois professores reconhecem a importância da formação como leitor e o quanto essa experiência é influente nas práticas de leitura em sala de aula. Tal fato é explicitado tanto por Hamlet, quando revela a influência dos livros que leu e suas escolhas de títulos para compartilhar com seus alunos; quanto à Capitu, quando ela faz referência sobre como o “razoável” hábito de leitura adquirido ao longo dos anos parece fazer falta nas suas práticas de leitura literária em sala de aula.

Outro fator em comum é que ambos defendem a presença da formação literária nas ações de formação continuada. Fazendo ligação com os referenciais teóricos abordados, é possível vincular as falas do professor Hamlet e da professora Capitu ao pensamento de Todorov (2010), para citar o quanto pode a Literatura para nos fazer vivenciar diversos sentimentos, descobertas e emoções.

Os resultados das análises realizadas até aqui indicam a necessidade de refletir sobre a formação em leitura literária para professores e o quanto essa questão pode influenciar na formação de alunos leitores literários. Nesse sentido, a trajetória de leitura literária do professor é um fator a ser considerado, porém não é

condição determinante nem suficiente para uma prática de leitura literária na escola da forma como defendo neste trabalho, destacando aqui o que diz Larrosa (2011) quanto a oportunizar experiências e vivências de natureza estética e literárias aos professores.

Como defende Larrosa (*idem*), o saber da experiência, este carregado de vivência, de paixão, de sensibilidade no tocante à experiência literária do professor tem lugar na escola e mais precisamente na formação inicial e continuada dos professores. Isto remete também à demanda de propostas de formação continuada para professores a respeito das práticas de leitura literária, tema sobre o qual trarei propostas como produto desta pesquisa.

## **6.2 Análise dos dados de sala de aula**

A coleta de dados dessa etapa da pesquisa deu-se com a efetiva participação dos professores. Como já foi dito no capítulo 5, os professores gravaram as suas próprias aulas e me forneceram o material em áudio gravado. Realizei as transcrições do material na íntegra e todas as vezes que houve necessidade para melhor compreensão dos dados, recorri aos professores para que me dessem maiores explicações sobre as práticas realizadas, tais como para obter informações sobre critérios de escolha das obras, planejamento das atividades, entre outras.

Inicialmente, orientei os dois professores a gravarem, aproximadamente ao longo de um mês, os momentos de suas aulas nos quais realizavam o trabalho com a leitura literária em situações naturais de suas práticas rotineiras, posicionando o gravador em lugar adequado na sala de aula, de modo que pudessem captar todas as intervenções e interações realizadas nas aulas.

Os professores lecionam em turmas de 1<sup>o</sup> ano no caso de Hamlet e 3<sup>o</sup> ano no caso de Capitu. De acordo com o currículo escolar, como já apontado no capítulo anterior, na caracterização do contexto da pesquisa, os professores devem trabalhar com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e as oficinas, ministradas no período da tarde: Produção de Texto, Orientação de Estudo, Iniciação Científica, Jogos Matemáticos, Robótica e Informática. É no contexto das aulas de Língua Portuguesa que realizam as atividades de leitura literária. Sendo assim, cada professor organiza suas aulas distribuindo ao longo da semana as disciplinas citadas acima e em quais momentos desenvolverá as práticas

de leitura literária. As leituras que foram gravadas pelos professores foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa no horário da manhã. Não há uma recomendação específica por parte da coordenação pedagógica da escola para a prática de leitura literária em relação ao título nem em qual momento ou por quanto tempo deve ser realizada a leitura.

Para a análise dos dados de sala de aula, também utilizei a metodologia de análise do conteúdo, com base em Bardin (1977), o que me permitiu levantar as seguintes categorias:

- A. Frequência das aulas de leitura literária.
- B. Critérios de seleção das obras lidas nas aulas.
- C. Organização para realização das leituras.
- D. Estratégias e dinâmicas das leituras.

Passo agora para as análises das aulas de leitura literária, segundo tais categorias. Primeiramente, investigo dados das aulas da professora Capitu e, na sequência, do professor Hamlet.

### **6.2.1 As aulas de Capitu: prazer na leitura**

O conjunto dos dados de sala de aula da professora Capitu compreende 5 aulas, cada uma com duração em média de 10 a 15 minutos corridos. Essas aulas ocorreram ao longo de 2 semanas, perfazendo um total de 1 hora e 10 minutos de aulas gravadas.

Observando, de modo geral, as informações das aulas da professora Capitu, foi possível identificar que a frequência com que ela realiza as atividades não é diária, mas sim em dias alternados, considerando a rotina que estabelece em sua turma. Essas aulas são sempre as primeiras da manhã, pois, segundo Capitu, é o momento de calma e a concentração dos alunos é muito maior.

As 5 aulas realizadas pela professora, consideradas para a análise, correspondem à leitura do livro intitulado *Os Pestes*, do autor inglês Roald Dahl (1916-1990), autor de outros títulos conhecidos e que viraram filmes entre eles *James e o pêssego gigante*, *O B.G.A.*, *A fantástica fábrica de chocolates*, entre outros. Trata-se de um livro infanto-juvenil da literatura inglesa, lançado no Brasil em 1995 e com segunda edição em 2009. Em 2010, foi selecionado pelo Programa

Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O livro tem 112 páginas, foi ilustrado pelo artista plástico inglês Quentin Blake e é dividido em 31 capítulos.

*Os Pestes* é a história de um casal de velhos que odeiam crianças e que vivem fazendo malcriações um com o outro, como quando a senhora Peste colocou seu olho de vidro na caneca de cerveja do senhor Peste, que para se vingar colocou uma rã embaixo dos lençóis da esposa. Eles criam uma família de macacos em seu quintal e adoram caçar passarinhos para comer o empadão de passarinho toda a semana. A vida deles muda com a chegada de um pássaro africano, que ajudará a família de macacos a escapar e a preparar um inesperado fim para um casal tão horrórico como os Pestes.

Segundo a professora, vários fatores foram considerados para a escolha do livro em questão: a indicação da obra, há 3 anos, por um colega professor da mesma escola; sua própria experiência positiva com a leitura da obra em anos anteriores (desde 2015, a professora lê o livro para suas turmas); o fato de os alunos já conhecerem outras obras do mesmo autor; a adequação do livro à faixa etária; obra de muita qualidade e que suscita interação; o gosto de ler essa história aos alunos.

Vejamos, no trecho a seguir, como a professora introduz a leitura com os alunos, explicitando um desses motivos.

### **Episódio 1 (aula 1): início da leitura do livro *Os Pestes***

*P – Bem, vou começar. Bom dia a todos.*

*Alunos – Bom dia!*

*P – Vou ler um livro para vocês que se chama: Os Pestes. O autor é Roald Dahl. Esse autor é o autor de o B.G.A., que nós lemos este ano e no ano passado com a turma do 3º ano. Foi bem bacana. Ele tem vários livros bacanas, esse autor aqui. Vou ler uma introdução sobre o livro (A professora lê a apresentação na orelha do livro feita pela editora).*

*P – Essa foi a introdução. Agora vou ler essa parte para vocês.*

*(A professora lê da p. 7 até a 20, que se referem aos capítulos de 1 a 6).*

A professora faz a leitura em pé em frente aos alunos, de vez em quando circula pela sala para mostrar alguma ilustração. Ela procura dar ênfase às falas das personagens e mostra entusiasmo durante a leitura e comentários aos alunos. O

fato de a professora apreciar esta obra de Roald Dahl fica evidente durante a leitura do livro, sobretudo, pela forma espontânea com que ela vai lendo e comentando.

No que se refere à organização da sala para as leituras, ocorreu da primeira à última aula da mesma forma: sempre com os alunos sentados em fileiras, um atrás do outro, e a professora lia de frente para todos e, de quando em quando, andava pela sala para mostrar as ilustrações dos livros. É possível perceber isso no trecho a seguir.

**Episódio 2 (aula 1): momento quando a professora mostra a ilustração aos alunos**

(A professora está mostrando a ilustração em que aparece a senhora Peste).

Aluno 1 – *É feia mesmo.*

Aluno 2 – *Nossa...*

Aluno 3 – *Ela tem um risco aqui na cara!*

Aluno 4 – *Gente, tá gravando.*

(A professora segue lendo até a página 20; quando termina a leitura, ela encerra a gravação).

Vale destacar que toda a leitura dessa aula durou cerca de 13 minutos.

Quanto à dinâmica e estratégias das leituras, no caso do livro em questão, a professora dividiu as leituras em 5 partes, fazendo cada dia a leitura de alguns capítulos. Isto porque os capítulos do livro são curtos. Sendo assim, a cada aula, a professora lê de 4 a 5 capítulos.

No início da leitura, por exemplo, conforme evidencia o episódio 1 transcrito acima, há uma apresentação breve do autor e da obra, mas sem a exploração de nenhum dos 2 aspectos com mais cuidado por parte da professora. Percebe-se que a professora tem de ler naquele dado momento, mesmo que em sua leitura não haja pressa aparente.

Nas outras aulas, em que a professora dá continuidade à leitura, ela costuma retomar brevemente a parte de onde havia parado a leitura na aula anterior, sempre buscando interagir com os alunos, como evidencia o episódio a seguir.

**Episódio 3 (aula 4): retomada de aula anterior com a participação dos alunos**

P – *Bom, parei na parte que o pássaro africano chega para ajudar. Quem lembra mais ou menos do que eu contei até agora?*

Aluno 1 – *Lembro dos macacos.*

P – *Que eles ficavam de cabeça para baixo, né? Eles sofriam bastante, eles tinham que comer...*

Aluno 2 – *Que a velha voou lá pra cima.*

P – *Que a senhora Peste voou? Bom, hoje vamos ver que o pássaro africano vai ajudar os macacos. Vamos ver o que vai acontecer. (A professora lê da página 61 até 78 e os alunos acompanham a leitura em silêncio. Durante a leitura, a professora ri e faz entonações, dando interpretações à leitura, isto é uma característica comum na forma de Capitu ler para seus alunos).*

Do mesmo modo, ao encerrar a aula de leitura, a professora pausa em algum momento de suspense da história, motivando os alunos a expressarem suas hipóteses sobre o que poderá ocorrer na sequência do texto. O episódio a seguir evidencia essa estratégia.

#### **Episódio 4 (aula 4): momento de encerramento da aula de leitura**

P – *Nossa, gente, que ideia genial dos macacos! O que vocês acham que ele vai fazer, hein? Tem alguma ideia?*

Aluno 1 – *Eu sei! Eles vão colar.*

P – *Como eles vão fazer isso?*

Aluno 1 – *Eles vão colocar cola em todo o lugar e quando o senhor e a senhora Peste entrar, eles vão ficar colados.*

Aluno 2 – *Mas aí vai cair um montão de tinta!*

Aluno 3 – *Eles vão passar um monte de cola nos Pestes e vão colar eles e colocar eles de cabeça pra baixo.*

Aluno 4 – *Eles vão jogar cola super ultra forte na casa inteira e quando eles chegarem vai colar eles e colocar eles de cabeça pra baixo.*

Aluno 5 – *Eles vão morrer de cabeça pra baixo! (Risos e falas)*

P – *Não percam amanhã, a cena dos próximos capítulos.*

É possível dizer que em todas as aulas houve diálogo e interação entre a professora e os alunos. A diferença é que em algumas aulas a professora propicia maior interação do que em outras. Trago, para efeito de comparação, a última aula, na qual o seu início, quando ela retoma de onde parou na aula anterior, dá-se de maneira semelhante àquela dos outros dias, proporcionando a participação dos alunos, como ocorre no episódio a seguir.

#### **Episódio 5 (aula 5): início da aula de leitura com retomada da aula anterior**

P – *Bom, paramos na parte: “Começa a colagem”. Eles iam fazer o que mesmo?*

Aluno 1 – *Uma armadilha.*

P – *Isso. Uma armadilha para colar quem mesmo?*

Aluno 2 – *Os Pestes.*

P – *Isso mesmo, o senhor e a senhora Peste. Eles vão fazer o que mesmo?*

Aluno 3 – *Uma traquinagem.*

Aluno 4 – *Uma pegadinha.* (Risos dos demais alunos da sala)

P – *O que eles vão usar?*

Vários alunos: – *Cola! Vai usar cola.*

P – *Ok, vamos começar então, porque vai começar a colagem.*

(A professora lê da página 79 a 108, os alunos acompanham a leitura em silêncio. Durante a leitura, a professora ri e faz entonações, dando interpretações à leitura).

No entanto, no encerramento da aula e do livro, a própria professora faz a sua interpretação da história, não dando voz aos alunos para comentarem e expressarem sua opinião sobre a leitura, como evidencia o episódio a seguir.

#### **Episódio 6 (aula 5): encerramento da leitura do livro**

P – *Viva! Viu? Foram fazer as coisas ruins e se deram mal. O corpo foi encolhendo, encolhendo até entrar no pé e só ficou a roupa deles. Entrou por uma porta e saiu pela outra, e quem quiser que conte outra! Vocês gostaram da história?*

Alunos em coro: – *Sim!*

P – *Olha só! Esse livro é pequenininho, tem só 108 páginas, mas é muito curto, tem as imagens. É um livro pequeno, mas que prende a atenção da gente. Porque você começa a ler e quer saber o que acontece com os Pestes, porque eles eram muito malvados. Eles faziam coisas ruins, faziam coisas más com os macacos. Muito legal!* (Conversas e risos entre os alunos)

Aluno 1 – *Onde posso comprar esse livro?*

P – *Vai em qualquer livraria que você acha. Qualquer livraria.*

Tal fato pode ser explicado pela pressa da professora em encerrar a atividade de leitura, como também pela experiência de uma prática cristalizada da professora que, desde o seu tempo de escola, não permite a vivência da leitura literária como defende Cosson (2014), a respeito de permitir que o aluno expresse sua opinião sobre a obra, a qual pode ser proferida não só oralmente, mas por meio de um texto escrito ou um desenho que possam estar em exposição, evidenciando assim que a sala é uma comunidade de leitores os quais trocam suas experiências e percepções pessoais com a leitura para o grupo, isto é, a comunidade de leitores. Jouve (2012) traz o sentido de que a leitura enquanto estética é uma atividade prazerosa e que não está vinculada a um entendimento único, ou prescrito.

Ainda assim, pode-se perceber que, ao longo das aulas, tanto a professora Capitu quanto os alunos apreciaram e se divertiram com a leitura do livro. Os comentários das crianças demonstram que elas manifestavam interesse pela história e foram interagindo, quando a professora provocava, com os acontecimentos do enredo, formulando suposições do que aconteceria. O interesse delas também pode ser evidenciado, o tempo todo nas aulas, quando faziam silêncio durante a leitura da professora.

Um aspecto que merece destaque em suas aulas é que a leitura do livro não está atrelada a qualquer objeto de avaliação formal, seja prova, seja outro tipo similar de avaliação. Em momento algum das aulas analisadas, a professora cita que os alunos serão avaliados sobre seu entendimento da história do livro. O objetivo da leitura está mais voltado à fruição, ainda que em alguns momentos não seja oferecida a oportunidade de os alunos expressarem suas percepções sobre a leitura, como efeito de uma prática tradicionalmente desenvolvida pela escola, em que cabe ao professor a palavra final do entendimento de um texto.

Vale destacar também que a professora forneceu uma lista com seis obras<sup>2</sup> com as quais, segundo ela, realizou a mesma prática de leitura literária em sua sala, sempre seguindo as mesmas estratégias evidenciadas nesta análise.

O objetivo da professora ao realizar a leitura literária, a meu ver, encaminha-se à perspectiva de compartilhar a literatura, pois não está vinculada a exercícios e avaliações, tampouco é uma determinação do currículo ou da gestão escolar. É uma prática que, ainda que possa ser ampliada rumo às perspectivas propostas por Cosson (2014), Jouve (2012) e Larrosa (2011), já discutidas neste trabalho, corresponde a uma escolha e uma iniciativa da professora Capitu, coerente com suas concepções de leitura e de Literatura, evidenciadas na análise dos dados das entrevistas. Em entrevista, a professora reconhece o caráter artístico da Literatura e o quanto a atividade literária contribui para a formação de leitores.

### **6.2.2 As aulas de Hamlet: ler é descobrir**

---

<sup>2</sup> As obras são: *Cultura da terra*, de Ricardo Azevedo; *Contos da Rua Brocá*, de Pierre Gripari; *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; *Um dono para Buscapé*, de Giselda Laporta Nicolelis; *O B.G.A.*, de Roald Dahl (o mesmo autor de *Os Pestes*); e *Malala – a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca.

As práticas de leitura do professor Hamlet tiveram uma duração de 5 a 20 minutos. Inicialmente, este professor realizou a leitura de um livro em um único dia e, como identificou que era um dado com pouca duração, realizou uma segunda leitura, desta vez realizando sua prática ao longo de 11 aulas, com a duração de tempo acima descrita.

Analiso agora a prática de leitura literária do professor Hamlet, ressaltando o uso das categorias de análise criadas para este fim. A leitura do professor se deu com 2 livros, assim faremos a análise de ambas as leituras. A primeira leitura realizada foi do livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, de Audrey Wood, Don Wood e a segunda de *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira.

A opção de realizar a leitura de dois livros partiu do professor, em virtude de ele julgar a leitura de um livro em um único dia muito pouco para contribuir com esta pesquisa, daí sua opção em trazer um segundo livro para ler em capítulos, a obra já citada de Pedro Bandeira.

Acerca da categoria 1, podemos dizer que o professor propõe organização diferente da turma em relação a ficarem sentados em suas cadeiras. Numa forma mais intimista de compartilhar a leitura e as ilustrações do livro, o professor pediu que os alunos sentassem no chão em sua volta. Sobre o critério de seleção para este livro, o professor afirmou em conversa posterior que se deu ao fato de este livro fazer parte das práticas de leituras literárias de outras professoras que ele presenciou enquanto estagiava no curso de Pedagogia. Os autores da obra, Audrey Wood (1948-) e Don Wood (1948), são norte-americanos e autores de outros livros de sucesso de Literatura infantil, entre eles *A casa sonolenta*, *O rei bigodeira* e *A bruxa Salomé*.

O livro escolhido pelo professor narra a história de um ratinho que colhe um morango e com medo de um grande urso que poderia tomar seu morango o ratinho o esconde, tentando protegê-lo do urso. Trata-se de um livro com ilustrações muito ricas, criadas por Don Wood (esposo de Audrey). Esta obra, assim como as outras dos autores, é conhecida dos educadores do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso foi escolhida por Hamlet. De modo a aproveitar para compartilhar as ilustrações, dispôs os alunos sentados à sua volta. Foi uma atividade de prática literária que durou 1 aula, isto devido à duração do livro, que era de história mais curta, como se pode perceber pela transcrição abaixo.

**Episódio 1 (aula 1): leitura do primeiro livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado***

(O professor dispôs os alunos sentados no chão à sua volta e iniciou a leitura)

*H – Pessoal, o livro que eu vou contar pra vocês hoje é: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. A pessoa que escreveu esse livro se chama Audrey Wood, que é uma mulher que mora lá na Inglaterra e quem fez os desenhos se chama Don Wood, que é marido da Audrey Wood e que também mora na Inglaterra. Aqui no final do livro tem todos os detalhes da vida deles. No final, eu vou deixar o livro lá atrás e quem quiser pode tentar ler. Primeiro eu leio, depois eu mostro a ilustração para vocês, está bom?*

*Alunos em coro – Está bom.*

(O professor inicia a leitura e vai mostrando as ilustrações; hora ou outra, os alunos fazem alguns comentários tais como: “– Olha! Que bonito! Que grande! – Hum, que delícia de morango!” No final, o professor abre o diálogo novamente)

*H – Fim. Será que ele está com a barriga cheia aqui no final?*

*Aluno 1 – Tá preguiçoso e tá muito gordão.*

(Seguem diversos comentários dos alunos e encerra a gravação. Esta leitura aconteceu de forma ininterrupta e durou cerca de 5 minutos).

Em relação à organização e dinâmica da prática, noto que a disposição de sentar em roda proposta pelo professor e a forma como ia compartilhando o livro me fazem crer que se tratou de uma maneira mais intimista de compartilhar a obra com os alunos.

No que se refere às estratégias do professor, pode-se perceber que a interação entre as partes existe e que o professor também dialoga com os alunos. Em especial, destaco o fato de o professor Hamlet deixar o livro à disposição dos alunos, para que estes possam ler. Isto porque se trata de uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental.

Assinalo também que esta prática literária visa à fruição e à formação de leitores como objetivo principal, e não está vinculada a nenhuma avaliação; leituras como esta e a que vem a seguir fazem parte da rotina de trabalho do professor. Por seu caráter fruidor, a prática de leitura do professor compartilha a Literatura na sala de aula e propõe um momento de apreciação estética, assim como defende Jouve (2012) a respeito da Literatura, e propiciou um momento de vivenciar uma comunidade de leitores na escola, um conceito de Cosson (2014).

Em diálogo com o professor Hamlet, ele afirma que a finalidade da sua prática de leitura literária está centrada em ler por prazer. Esta prática de leitura literária difere da proposta da professora Capitu, já analisada, e na segunda leitura que o professor Hamlet fará, a qual será investigada em seguida, apenas na forma de dispor os alunos. A forma de ler em voz alta, mostrar as ilustrações e dialogar permanece a mesma. Este fato será nosso objeto de reflexão após a averiguação da segunda leitura.

A segunda leitura realizada pelo professor está no livro, do autor Pedro Bandeira. O critério de adoção deste livro obedeceu à questão da formação estética do professor, pois ele afirmou conhecer e gostar do livro desde sua época de formação, além de o professor apreciar outras obras do escritor brasileiro Pedro Bandeira (1942-), autor que fez parte de seu repertório de leitura na infância e adolescência. O professor também já leu outros títulos do mesmo autor para outras classes em anos anteriores. Pedro Bandeira é autor de *A droga da obediência* e outros títulos conhecidos da Literatura infantil e juvenil brasileira. Este fato denota que este escritor faz parte do repertório de leituras em sala de aula do professor Hamlet, o que sinaliza a influência de sua formação estética em sua prática de formação de leitores.

O *fantástico mistério de Feiurinha* ganhou o prêmio literário brasileiro Jabuti em 1986 como o melhor texto infantil. A obra narra a história de princesas de contos de fadas e um escritor em busca de escrever a história da princesa Feiurinha, para que a história pouco conhecida não se perdesse e desse fim à magia dos contos de fadas. O conflito é que nem o escritor, nem as princesas sabiam narrar a história. O *fantástico mistério de Feiurinha* foi adaptado para o cinema e é uma história muitas vezes lida por educadores que trabalham com crianças. O livro tem 64 páginas e é dividido em 11 capítulos.

Quanto à organização e dinâmica da prática de leitura, desta vez manteve-se o tradicional, com cada aluno sentado em seu lugar e o professor lendo o livro em voz alta e hora ou outra mostrando as ilustrações. O livro foi compartilhado em 11 aulas cujo tempo variou de 2 a 20 minutos durante 3 semanas, isto devido ao fato de o professor não ler o livro todos os dias por causa dos horários e rotinas das disciplinas escolares e exigências do currículo.

**Episódio 2 (aulas 1 e 2): o professor inicia a leitura do livro *O fantástico mistério de Feiurinha***

*H – Crianças, hoje eu vou começar a ler um livro em capítulos, o nome do livro é: O fantástico mistério de Feiurinha, e o autor é Pedro Bandeira. Hoje, eu leio o capítulo 1 e cada dia que for passando eu leio um novo para complementar a história, tá?*

(O professor começa a leitura do capítulo 1, das páginas de 6 a 10.

*H – E aí acaba o capítulo 1.*

**Aula 2**

*H – Pessoal, eu vou aproveitar pra continuar a nossa leitura em capítulos do livro O fantástico mistério de Feiurinha, do autor Pedro Bandeira. Nós já ouvimos o capítulo 1. Levanta a mão quem lembra do que já aconteceu na história?*

Aluno 1 – Eu.

*H – Diga, xxxxxxx.*

Aluno 1 – Era um menino que falava com ele mesmo.

*H – Não era bem um menino, xxxxxx. Quem era, xxxxx?*

Aluno 2 – Um escritor estava numa sala e também foi lá um carinho e...

Aluno 3 – Eu sei!

Aluno 2 – E ele escreveu um livro.

(Hamlet faz uma leitura em que procura modular a voz, procurando ler de forma clara e alta para os alunos. Percebe-se que ele não cria diferentes vozes para as personagens da história, sua intenção é buscar interação por meio de sua leitura, com pausas e modulações na voz)

*H – Então ele diz que é um carinho. Não é bem um carinho, mas é Caio, o lacaio quem chegou e pediu para ele uma missão importante. A partir do capítulo que eu vou ler agora, vai descrever essa missão.*

(O professor lê da página 11 até a página 15 em que está o capítulo zero e meio)

*H – E aí acabou o capítulo 2.*

Aluno 4 – Mas já?

(O professor encerra a gravação)

Na categoria, há 3 estratégias e dinâmicas de leitura em sala de aula. A partir da citação acima, é possível perceber que existe interação entre alunos e professor e que os alunos se interessam pela leitura. Inclusive porque o professor explica que é uma leitura sequenciada e ele vai tentando lembrar os alunos dos fatos acontecidos nos capítulos anteriores, para dar sequência no capítulo destinado para aquela aula.

Assim como na primeira leitura, o professor vez ou outra mostra a ilustração do livro para as crianças e estabelece os diálogos e questões antes e após a leitura, como fica evidente em mais este trecho selecionado.

### **Episódio 3 (aulas 8 e 9): o professor dialoga com os alunos a respeito dos acontecimentos da narrativa**

(O professor inicia dizendo)

*H – Vamos lá, gente. Capítulo 8 e estamos chegando no final.*

(O professor lê da página 42 a 43 no capítulo 0 quase 1, numa leitura de cerca de 3 minutos ao final, e comenta)

*H – Este capítulo foi curtinho, né?*

(Encerra a gravação. Não há interação entre professor e alunos nesta aula)

#### **Aula 9**

(O professor inicia o capítulo fazendo comentários com a turma e lê da página 44 a 52 dos capítulos 0 quase 1 e capítulo 0, mais que quase caindo no 1. Ele busca um diálogo com as crianças, relembrando a leitura anterior. Os alunos respondem interessados e se inicia um diálogo)

*H – Vamos lá, pessoal, vamos continuar o capítulo 9. Hoje, a Jerusa vai contar a história da Feiurinha. Quem lembra o que aconteceu até agora na história da Feiurinha? Fala pra gente, xxxxx.*

*Aluno 1 – A Feiurinha... Ela... Aí as bruxas fala...*

*H – Calma.*

*Aluno 1 – As bruxas roubaram a Feiurinha, aí a Feiurinha...*

*H – Calma, você foi bem rápido. Então, as bruxas roubaram a Feiurinha da casa dela e levaram ela para onde?*

*Aluno 2 – Eu sei, professor.*

*H – Fala, xxxxx.*

*Aluno 2 – Elas levaram a Feiurinha para um lugar de medo.*

*H – Isso. Levaram ela para um lugar onde ninguém ia e tinham medo. E o que mais?*

*Aluno 3 – Aí tinha um burrinho...*

*H – Tem certeza? Que animal era? Era um cavalo, um burro?*

*Aluno 4 – Era um bode.*

*H – Era um bode!*

*Aluno 4 – Aí o burrinho... O bode se transformou num príncipe.*

*H – Isso. E quando ela estava lá toda triste apareceu um bode que se transformou num príncipe. Ele disse para ela que iam se casar e voltou pro castelo dele... (O professor mostra a ilustração andando pela sala de aula) Olha ele indo. Depois, ele volta para buscar ela. Então, eu vou continuar dessa parte.*

(O Professor Hamlet lê da página 52 a 59 na continuação do capítulo 0, mas que quase 1. Ele mostra a ilustração mais uma vez andando pela sala, repetindo sua característica de entonação e modulação da voz)

*H – Olha o príncipe e a Feiurinha depois que ela se transformou.*

*Vários alunos – Oh, que linda! Que bonitinha!*

*H – Então acaba aí o capítulo 9.*

A transcrição abaixo evidencia os objetivos do professor Hamlet ao proporcionar uma leitura por fruição descolada de questões avaliativas. Como se trata do final do livro, o professor comenta sobre a forma de ler e de seus hábitos de

leitura enquanto sujeito leitor que é. Destaco mais uma vez a troca entre professor e alunos a respeito da leitura.

**Episódio 4 (aula 10): Hamlet chega ao final da leitura e abre diálogo com os alunos sobre a apreciação do livro**

(O professor Hamlet inicia lendo da página 60 até a 63, que são as páginas finais da história, e depois abre o diálogo mostrando a ilustração)

*H – Olha a máquina de escrever. E chegamos ao fim da história. O que vocês acharam?*

*Vários alunos – Foi legal.*

*H – Foi legal? Chata?*

*Aluno 1 – Foi legal.*

*Aluno 2 – Mais ou menos.*

*Aluno 3 – Foi muito curta.*

*H – É legal ouvir uma história que acaba na mesma hora, ou uma que vai lendo de pedacinho em pedacinho?*

*Aluno 4 – De pedacinho em pedacinho.*

*H – Por que você acha isso, xxxxx?*

*Aluno 4 – Porque cada dia você lê uma parte e fica mais legal.*

*H – É legal, né? A gente fica curioso pra saber o que vem depois. Quando vocês começarem a ler, bem aos poucos vão começar a ler os livros grandes. E quando eu leio livro grande, eu não consigo ler tudo de uma vez, mesmo eu, professor. Esse livro é pequeno pra mim, então eu conseguiria pegar ele e ler inteiro no mesmo dia. Mas se eu pegar um livro de 200 a 300 páginas eu não vou conseguir ler tudo num dia, eu vou lendo de pouquinho em pouquinho até a história terminar. Então, até o final do ano eu vou ler mais alguns desses livros. Só que vocês vão ter que ficar preparados, porque são histórias que a gente vai lendo de pouquinho em pouquinho, está bom?*

(Encerra-se a gravação e a aula)

O professor demonstra entusiasmo durante a leitura e procura por meio desta cativar os alunos para a leitura de livros literários, com o objetivo de formar leitores. Nota-se pela gravação e em conversa posterior com o professor que ele buscou cativar os alunos pela leitura e mostrar que ler um livro em capítulo pode ser uma atividade divertida. Como se trata de uma turma de alfabetização, Hamlet procura se colocar como de modelo leitor, como aparece em sua fala durante a entrevista realizada na primeira parte da coleta de dados deste trabalho. Repito que a prática de leitura deste professor busca a leitura por fruição e não está associada a avaliações e interpretações.

Hamlet também utilizou, assim como na primeira leitura, seu repertório de obras literárias lidas durante sua formação, e recorreu a um autor que já havia lido

durante sua infância e juventude. Assim como a prática de leitura da professora Capitu, visto que são muito parecidas, a de Hamlet poderia evidenciar o conceito que defende Cosson (2014), o de estabelecer uma comunidade de leitores a partir da interação dos alunos com as leituras e suas interpretações compartilhadas, não só oralmente como registradas em texto e desenhos. Este fato também corrobora com a pesquisa de Jouve (2012) a respeito da interpretação não ter sentido e forma única.

A meu pedido, posteriormente à leitura deste último livro, o professor me passou uma lista com 10 títulos literários<sup>3</sup> que ele compartilhou este ano com sua turma. Essas leituras foram estabelecidas seguindo as 2 leituras anteriores e com o mesmo objetivo de fruição.

O professor Hamlet acredita que a prática de leitura literária contribui para humanização do processo de ensino-aprendizagem, conforme já analisado na seção anterior. Um fruto de seu pensamento está nas 2 leituras que serviram como objetos desta análise.

Refletindo sobre quais são as relações entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua prática em sala de aula, o caso do professor Hamlet mostra que a formação leitora, constituída pelos livros os quais este professor leu durante sua trajetória, compreendida desde e infância até a vida adulta e formação profissional, efetivamente contribui para a seleção de obras a serem compartilhadas com os alunos e que a leitura não está obrigatoriamente ligada aos exercícios e avaliações da disciplina de Língua Portuguesa. Porém, quanto à prática e encaminhamentos das leituras, falta maior repertório, como os apontados até aqui nas pesquisas de Cosson (2014) e Jouve (2012), com vistas a práticas que visem a uma leitura mais autônoma feita pelos alunos, sem estarem vinculadas sempre à leitura e à interpretação do professor. Assim, as interpretações deixariam de ser a do professor e passariam a ser dos alunos, a respeito do que leram e compartilharam, evidenciando assim uma leitura baseada na fruição, e que seja autônoma, buscando assim colaborar com a formação de sujeitos efetivamente leitores de Literatura.

---

<sup>3</sup> *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque; *A folha*, de S. M. King; *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka; *Os três jacarezinhos*, de Helen Ketteman; *Os três porquinhos malcriados e o lobo bom*, de Liz Pichon; *Chá das dez*, de Celso Sisto; *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky; *Os três porquinhos*, de Giusi Quarenghi; *Camilão, o comilão*, de Cláudio Martins; além das 2 obras aqui analisadas.

O que podemos considerar entre a entrevista e os dados de leitura em sala de aula do professor Hamlet sé a crença dele de que a Literatura é arte e precisa ser compartilhada com este viés. Por isso, há o esforço no sentido de o momento da leitura ser diferente da aula, merecedor de impostação e modulação de voz, bem como destaque para pausas dramáticas e entonações diferenciadas para determinada palavra ou trecho, que é uma técnica teatral utilizada por Hamlet, certamente produto de sua formação estética quando o professor frequentou cursos teatrais os quais tinham para ele o objetivo de melhorar sua própria prática.

Outro fator já comentado está na preocupação do professor ser um de modelo de leitor para os alunos. Esta preocupação do professor revela-se evidente no final da leitura do segundo livro que foi utilizado para a análise da prática do professor em seu comentário sobre a leitura de livros que ele fez e que os alunos podem vir a fazer. Indubitavelmente, as marcas de formação literária e estética influenciam nas de leitura do professor Hamlet, ainda que estas não contemplem apenas a leitura em voz alta e o diálogo como única forma de compartilhar leitura literária.

Alguns pontos importantes sobre a prática de leitura literária da professora Capitu: desde o início de seu contato com a literatura, Capitu sempre escolheu as leituras em função da indicação de outras pessoas, o que reflete em sua prática. Ela também seleciona o livro em função da indicação de um colega. Não que isso seja negativo, mas demonstra certa insegurança de Capitu quanto ao que escolher para ler aos seus alunos. Esse é um aspecto de sua formação leitora o qual reverbera em sua prática. Outro fator que merece destaque consiste em repetir práticas que deram certo, como ler o mesmo livro, o mesmo o qual serviu de referência para esta análise em anos anteriores, o que provocaria a sensação de mais segurança à professora, em vez de investir e arriscar-se a uma nova leitura. Porém, retomando o que já foi discutido, a marca a ser considerada com maior relevância é o fato de a professora não associar momentos de leitura como este citado às obrigatórias avaliações e exercícios de Língua Portuguesa. Este fato, por si só, é indício de que a professora, a seu modo, acredita na leitura literária como atividade contributiva para a formação de leitores efetivos.

Refletindo sobre a prática de leitura literária dos 2 professores participantes, concluo que ambos, mesmo com formação literária e estética distintas, realizam sua prática de forma muito parecida. Parece-me, diante do material analisado, que as

práticas se restringem a ler em voz alta para os alunos e buscar diálogos como forma de encaminhamento da obra lida.

Ressalto que, ainda que esta prática apresentada por ambos se tenha se limitado a ler em voz alta para a classe, ambos os professores o fizeram e seguem realizando esta prática com o objetivo de fruição literária e conseqüentemente de formação de leitores. De fato, não houve, ao menos nos casos aqui analisados, a questão de avaliar o entendimento e a interpretação dos alunos da obra lida, tampouco trechos da obra foram utilizados para exercícios ou avaliações, a fim de quantificar o nível de entendimento. Ainda que demonstrem, à luz desta pesquisa, pouco repertório de atividades, o trabalho de ambos os professores busca ir contra a burocratização literária que Soares (2011) criticou persistir nas escolas.

Contudo, os dados de sala de aula evidenciaram que a prática literária dos professores ainda carece de maior embasamento e variedade de abordagens as quais oportunizem aos alunos oportunidades de Letramento Literário.

Entretanto, o que friso é o fato de que ambos os professores realizam a mesma prática literária, mesmo possuindo diferentes formações estéticas e literárias. Por essa mesma constatação, passo a considerar que esta formação influencia na prática literária, mas não garante por si só uma atividade efetiva de Letramento Literário. Ou seja, apresentar uma boa formação e ser leitor literário, como é o caso do professor Hamlet, não faz dele um professor com uma prática mais refinada do que a professora Capitu, que afirmou não ter tido formação literária. Para melhor exemplificar o que considero como práticas de Letramento Literário, retomo Cosson (2014), o qual aponta práticas que caminham neste sentido. Uma delas diz respeito ao incentivo da criação de uma comunidade de leitores na sala de aula, de forma a superar o que o autor chama de leitura simples realizada pelo professor, como parecem ser os casos de Hamlet e Capitu.

Este incentivo passa por 2 momentos, determinados por Cosson (2014) como interior e exterior. O primeiro é o encontro do leitor com a obra, que após o ato de ler e decifrar as páginas do livro, apreende caráter individual e não poderá ser mediado ou substituído por um mecanismo pedagógico ou outros subterfúgios, como assistir ao filme criado a partir do livro ou ler os resumos. O segundo, o momento exterior, parte justamente de o aluno expor suas interpretações e significados, a fim de ampliar os sentidos construídos do individual para a classe, o que poderá constituir-

se assim numa comunidade de leitores. Isto devido à troca de saberes e interpretações do individual para o coletivo.

Um exemplo citado pelo autor de externalização da leitura está no fato de um aluno compartilhar sua interpretação da obra por meio de uma resenha para o jornal da escola, ou para o mural da sala, ou um desenho de uma cena significativa da trama, uma teatralização da obra ou até maquetes ou colagens, abordando nestes casos outras linguagens artísticas para a compartilhar a interpretação do aluno, que passou do individual ao coletivo. E é neste coletivo, permeado de interpretações individuais, que se fortalece uma comunidade de leitores.

Finalmente, concluo que não é uma formação estética, nem leitura literária desenvolvida ao longo da vida, nem a formação acadêmica mais efetiva para a formação de leitores, nem a formação continuada o que vai garantir uma prática como vem sendo proposta no caso dos 2 professores. Não são apenas estes os elementos que garantam uma prática a qual valorize o Letramento Literário. Passo a acreditar que, diante da base teórica e das categorias de análise desta pesquisa, é viabilizada uma tomada de consciência do professor, a respeito da importância do assunto da formação de leitores literários e do papel do professor para que esta ação possa ser um movimento contrário ao das práticas burocratizadas de leitura literária que formam leitores de ocasião que visam, assim como a escola, desenvolver mais uma etapa de avaliação.

Neste horizonte, este trabalho de Mestrado Profissional propõe como produto de pesquisa atividades de sensibilização ao professor, a fim de motivá-lo a refletir sobre a importância de sua ação, motivando a formação estética e literária para uma efetiva formação de leitores. Apresento esta proposta no capítulo seguinte, no qual especifico a mesma, bem como procuro justificar sua validade.



## 7 PRODUTO

### **Compartilhar literatura: proposta de formação literária e práticas de leitura para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Após analisar os dados em suas categorias, passo a propor, a partir dos mesmos e dos referenciais teóricos consultados durante a pesquisa, uma proposta de formação continuada para professores desse segmento de ensino que contemple os repertórios literários e contribuam com sua formação e práticas literárias.

Nossa proposta de formação continuada propõe práticas com o objetivo de contribuir e de repertoriar o trabalho de leitura literária de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, nossa proposta visa ir ao encontro dos professores desse segmento de ensino, com vistas a refletir sobre as possíveis contribuições da Literatura para o processo de ensino-aprendizagem, além de repertoriar esses professores com teoria e prática. O objetivo principal é sensibilizar para a importância da formação literária e estética, buscando assim dialogar com os professores acerca dos saberes literários, trocar experiências, com o intuito de otimizar as práticas de leitura literária que objetivam a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Proponho dois *workshops* com duração de três horas cada, cujos conteúdos versam sobre os temas: “O papel da Literatura na escola” e “Práticas de leitura literária”. A finalidade principal da proposta é proporcionar ao professor vislumbrar a literatura com viés artístico em atividades teóricas e práticas, as quais o convidem a sensibilizar-se e a despertar sobre as possibilidades e contribuições de trabalhar a Literatura sob uma perspectiva artística. Os encontros foram pensados para enriquecer a prática, e convidar o professor a repensar o papel e o potencial literário para sua própria formação.

Os encontros não visam oferecer métodos e aulas literárias prontas num pacote fechado para desenvolver em sala. Ao contrário, o que se propõe é uma formação estética e literária que contribua para a formação do professor, em vez de sequências didáticas.

### **Compartilhar literatura: práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

**Justificativa:** os *workshops* são um convite para refletir sobre as possíveis contribuições de compartilhar Literatura no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental nos anos iniciais. Apresento esta proposta com base nesta pesquisa de Mestrado Profissional, nos diálogos que mantenho com professores desse nível de ensino, em minha experiência enquanto professor e em referenciais teóricos, os quais defendem uma concepção ampla de Literatura como fruição e apoiam-se em práticas de leitura literária desenvolvidas na sala de aula. O *workshop* convoca os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para vivenciar práticas, dialogar e compartilhar Literatura. Entre os temas propostos estão: por que compartilhar literatura?; o papel da Literatura na escola; burocratização *versus* Letramento Literário; troca de experiências, obras e autores; o professor como narrador de histórias; rodas de leitura; vivência poética e outros que proponham discussões teóricas e vivências de práticas literárias. O objetivo é lançar e discutir o termo “compartilhar”, no lugar de ensinar ou trabalhar a literatura. Isto se deve ao fato de concebermos a leitura literária sob uma perspectiva de leitura fruição, em vez de burocratizá-la, escolarizá-la, como afirma Soares (2011). Nesta perspectiva, a Literatura no processo de aprendizagem remete ao pensamento de Freire em (1996), em que o processo de ensino-aprendizagem não pode se dar fora da boniteza e da alegria. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

**Objetivos:** intimar o professor para uma experiência literária que visa contribuir com sua formação estética. Refletir sobre a importância da leitura literária no processo de ensino-aprendizagem. Dialogar e experienciar práticas de leitura fruição. Compartilhar literatura, dividindo e conhecendo saberes literários.

**Duração:** 2 encontros, de 3 horas cada um.

**Público-alvo:** professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Gestores, coordenadores e interessados no geral.

**Recursos:** recursos de multimídia e diferentes materiais para a escrita e ilustração dos participantes, tais como linhas de lã, objetos variados, cola branca, revistas,

sucatas, etc. Os livros que serão expostos fazem parte do acervo pessoal do palestrante.

**Metodologia:** dialogada e prática. Leitura de trechos de livros literários, apresentação de autores e narração de histórias e saraus. Apreciação de vídeos de práticas de leitura literária, realizada por professores dos anos iniciais. Recomendação e exposição de livros literários para indicação.

**Avaliação:** processual, a partir da participação nas discussões e práticas, e por meio do registro em diário de bordo dos participantes da pesquisa.

### **Programação do primeiro encontro**

1 – Iniciar com as boas vindas e a narração da história: “O primeiro narrador de histórias”, como um convite a vivenciar a palavra literária. Logo depois, propor uma discussão sobre o conto, cujo objetivo é compartilhar interpretações e percepções dos participantes.

2 – Vivência: sugerir a divisão do grupo em subgrupos, nos quais os participantes são convidados a recontar a história narrada, utilizando-se dos materiais disponíveis, entre eles sucata, papel e lápis, linhas, etc. Apreciação dos trabalhos e discussão.

3 – Discussões teóricas: primeiro momento: o que é Literatura? Dialogar acerca da definição de Literatura segundo os autores consultados nesta pesquisa de Mestrado, entre eles Candido (2005), Lajolo (1982), Sartre (1989) e Todorov (2010), e partir da definição dos participantes. No segundo momento: discutir o termo: “compartilhar Literatura”. Quais os entendimentos dos participantes sobre o que seria “compartilhar Literatura”? Após o debate, apresentar a proposta “compartilhar Literatura na sala de aula, caminhos e possibilidades” em seus objetivos e justificativas.

5 – Vivência: recomendação literária. Abordar esta atividade, que consiste em recomendações literárias indicadas pelos professor e pelos alunos, a partir de experiências individuais de leitura literária. Depois de breve discussão desta

temática, assistir a um vídeo de recomendação literária, recolhido por este pesquisador em uma turma de alunos de terceiro ano. A seguir, a recomendação de obras aos próprios participantes para serem compartilhadas no segundo encontro.

### **Programação do segundo encontro**

1 – Narração de histórias: *Carne de língua* (um conto da Literatura oral). Logo após a narração, debate sobre as impressões do conto. Impressões dos participantes que receberam a indicação do livro e a questão de uma comunidade de leitores.

2 – Discussão teórica: autores e obras para compartilhar em aula. Exposição de livros: *Os Pestes* (2009), *O crocodilo enorme* (2002) e *O B.G.A.* (2009), de Roald Dahl; além de *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* (2002), *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (2009), e *Contos de enganar a morte* (2002), do autor Ricardo Azevedo, e outros escritores. Reflexão sobre os critérios adotados pelos participantes para a escolha de livros literários.

3 – Vivência: a poesia de Manuel de Barros e as possibilidades de trabalho com a poesia em sala de aula: a poesia coletiva e o sarau. Exibição de vídeo com sarau de alunos a partir da poesia de Manuel de Barros. Esse vídeo foi recolhido pelo pesquisador durante uma atividade de sarau numa turma de terceiro ano.

4 – Discussão teórica: leitura fruição, conceito e definições de autores como Jouve (2012) e Cosson (2014). Entendimento e visão dos participantes sobre o tema.

5 – Vivência: o professor como narrador de histórias. Apresentação da proposta aos professores. Quem conta uma? Quem pode ser um narrador de histórias? Apresentação de autores que tratam do tema, entre eles Machado (2004) e Matos e Sorsy (2005) e narração de histórias que algum participante se proponha a contar. Exibiremos e dialogaremos com os participantes sobre as técnicas de narrar histórias, sobre quem pode ser um narrador de histórias e como poderá fazê-lo. Apresentaremos termos como “essência da história” e explicaremos o fato de como a história contada nunca é a mesma. Também compartilharemos sugestões de leituras teóricas e repertório.

6 – Discussão teórica: o papel do professor e a influência de sua formação estética e literária sobre a prática de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco aqui Soares (2011); Cosson (2015); Jouve (2012); Larrosa (2011) e Todorov (2010).

7 – Vivência: sarau com poesia e narração de histórias.

8 – Apresentação do diário de bordo criado pelos participantes e avaliação geral, elaborada por cada participante, em formulário próprio cedido pelo palestrante. O momento seguinte contará com um *feedback* dos participantes, organizado numa roda de conversa final, com o intuito de aprimorar esta proposta de intervenção.

### **Referências bibliográficas do *workshop***

AZEVEDO, Ricardo. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. São Paulo: Ática, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995 (p. 169-191).

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

\_\_\_\_\_. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente (São Paulo), v. 26, n. 3, p. 161-173, set.-dez. 2015.

DAHL, Roald. **O crocodilo enorme**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Pestes**. São Paulo: Editora 34, 2009a.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_. **O B.G.A.** São Paulo: Editora 34, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. jul.-dez. 2011.

MACHADO, Regina. **Acordais fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, Gislayne de Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SARTRE, Jean Paul. **O que é Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as relações entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua prática em sala de aula, buscando apontar elementos que contribuam na formação de sujeitos efetivamente leitores de Literatura.

Para tal, procurei conhecer aspectos da formação literária de dois professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de entrevista com questões abertas sobre o perfil leitor desses professores, sua formação acadêmica e prática docente, e sobre como realizam e compreendem as práticas de leitura literária na sala de aula. Além disso, analisamos a prática desses professores, por meio de dados de sala de aula, em momentos em que trabalhavam com a leitura literária.

As investigações do conjunto desses dados evidenciaram, por um lado, que a formação literária e estética do professor influi em suas escolhas e repertório de leitura. Por outro lado, essa formação leitora e estética não garante ao professor o desenvolvimento de práticas de leitura literária em sala de aula que contribuam para a formação de leitores. Foi possível perceber que ambos os professores, com formação literária e estética diferentes, e tendo cursado Magistério e Pedagogia, realizam uma prática de leitura literária em sala de aula muito semelhante, concentrada apenas na leitura em voz alta para os alunos, trazendo alguma interação com os alunos, mas centrada somente na figura e na interpretação do professor. Em outras palavras, os dados apontam que não é uma formação estética e de leitura literária desenvolvida ao longo da vida, nem a formação acadêmica, nem a formação continuada, da forma como vem sendo proposta no caso dos dois professores, que garantem uma prática docente a qual contribua para o desenvolvimento do Letramento Literário dos alunos.

Destaco o caso do professor Hamlet, que utiliza livros e autores os quais fizeram parte de sua formação leitora, para selecionar as obras que compartilha com seus alunos. Porém, diante das análises dos dados, foi possível identificar que esta formação leitora e estética não assegura ao professor o exercício de práticas de leitura em sala de aula que colaborem para a formação de leitores na perspectiva do Letramento Literário, tal como propõe Cosson (2014). Isto é, o conceito de promover uma experiência literária e compartilhar literatura.

Concluo que possuir uma formação literária e estética que permita o uso de repertório literário e cultural, como apresentou o professor Hamlet, não é condição para desenvolver práticas que efetivem a formação de sujeitos autenticamente leitores e autônomos.

Um professor bem intencionado, que lê com por fruição para seus alunos, mesmo ele sendo um sujeito leitor literário, selecionador das obras que lê com seus alunos a partir de repertório construído ao longo de sua formação, como foi o caso do professor Hamlet, ainda assim, é realizada a mesma prática leitora da professora Capitu, que afirmou ter uma experiência menos relevante com a leitura literária ao longo de sua vida.

Esta constatação a que cheguei corrobora os resultados a que também alcançou a pesquisadora Sousa (2006), ao afirmar que o fato de o professor possuir um perfil leitor não garante a condição de realizar práticas de leitura literária mais assertivas. Entretanto, alguns fatores podem nos ajudar a compreender como dois professores com formações estéticas distintas acabam por realizar a mesma prática de leitura literária, que é o caso de ler em voz alta para a sala como único meio de prática de formação de leitores. Prática esta que se mostrou, diante do Letramento Literário defendido por Cosson (2014), pouco efetiva, diante dos exemplos que esse autor propõe.

Nas duas práticas literárias e nas entrevistas, não observei as práticas de empréstimos e a recomendação de livros aos alunos, ou outras que evidenciassem a palavra literária na voz dos alunos. Ao contrário, nas aulas a palavra literária sempre esteve na voz dos professores.

Um dos fatores está na cultura escolar de que ler em voz alta é a maneira de garantir que os alunos tenham acesso à Literatura. Esta é uma prática muito forte na escola que serviu como campo de pesquisa. De positivo há o fato de que as leituras dos professores não estavam atreladas aos exercícios gramaticais ou avaliações de rendimento para medir o quanto o aluno sabe interpretar.

Ainda falando em cultura escolar, soma-se a circunstância de as exigências de aplicação de conteúdos influenciarem diretamente na frequência e no tempo que os professores dedicam ao ato de ler Literatura. Ambos os professores relataram que falta tempo para ler, por isso as leituras não foram realizadas diariamente. Isto parece um indicador de que o currículo escolar não abre espaço para a leitura que se faz por fruição, mas somente para aquela a qual se pretende avaliar. É preciso

considerar que esta escola não abre espaço para discussões de formação literária nas reuniões pedagógicas e nos horários semanais de HTPC, o que apareceu como uma crítica na fala de ambos os professores.

O fato de os professores participantes não terem passado por uma formação seja inicial ou continuada que tratasse especificamente de práticas literárias pode ser também mais um fator que indique as práticas centralizadas apenas em ler e comentar as obras.

Finalmente, o fator que acredito sobressair a todos os anteriores é a motivação do professor, é a chamada tomada de consciência. Uma vez imbuído deste desejo de rever, de otimizar sua prática e conseqüentemente de não conformação com a cultura de escolarizar a Literatura, relegando a esta um papel de instrumento de avaliação burocratizada, o professor pode buscar mais, conhecer mais. Afinal, cito, mais uma vez o pensamento de Freire (1996) de que ensinar exige esperança e de que a educação é libertadora.

Daí o produto final desta pesquisa de Mestrado Profissional ser uma formação continuada, a qual objetiva sensibilizar, despertar o professor para realizar um trabalho significativo com a Literatura, permitindo-o enxergar o quanto trabalhar com Literatura pode proporcionar a todos os envolvidos uma possibilidade de humanização das relações de ensino-aprendizagem. Isto porque a matéria da poética literária é a própria condição humana.

Ao chegar neste momento da pesquisa, volto minha atenção ao início e revejo o quanto aprendi e renovei minha crença numa educação de fato transformadora. É fato que ganhei muito mais conhecimento e que durante este processo revi e melhorei minha prática de formador de leitores e especialmente renovei a fé de que a boniteza, a justiça de garantir o direito à Literatura ainda é possível para todos nós.

Neste cenário em que me vejo rodeado por práticas cristalizadas e certezas definidas *versus* o movimento de aprender juntos, de sensibilizar e tornar a escola menos burocrática, menos opaca, sigo caminhando, sempre crendo que a educação é um movimento de esperança, no qual podemos alcançar outros níveis de generosidade, de olhar para o outro, de rever e finalmente de compartilhar.

Se a escola, enquanto instituição, burocratiza a Literatura, subjugando-a ao currículo, parece que ao menos em questão de repensar a forma de tratamento passa a surgir com a inclusão do termo Letramento Literário, encontrado na pesquisas de Cosson (2014). Assim, parece haver um novo indício de que esta

cultura cristalizada pode ser alterada em virtude de uma nova visão da palavra literária e seu papel na escola. Isto porque no eixo educação literária da Base Nacional Comum (BRASIL, 2017) há a necessária diferenciação no pensamento entre leitura e leitura literária, que não se trata de ensinar literatura, mas de promover o contato com esta, com vistas a apreciar textos literários, num ato de ler por fruição, tendo esta leitura como objetivo formar leitores.

Acredito, pelo menos em nível de currículo, que as indagações de Zilberman (1990), com as quais iniciei as questões dessa pesquisa, possam finalmente ser atendidas. Assim como acredito que este horizonte de leitura fruição como formação de leitores possa de fato passar a ser considerado, em detrimento da escolarização da Literatura, no momento em que os professores tenham uma tomada de consciência a este respeito.

Daí que retomo o propósito de meu produto de pesquisa em sensibilizar, em talvez despertar o professor para o trabalho com Literatura em sua forma legítima de experienciar, de fruir por meio da palavra literária para assim, enquanto professores, mediar e proporcionar o encontro com a Literatura e conseqüentemente formar leitores efetivos na escola.

Desejo que esta pesquisa, bem como a proposta de formação continuada, possa ir ao encontro de escolas e professores e que seja um instrumento de cooperação para uma educação mais humana, uma educação com boniteza, da qual fazem parte a justiça do acesso à Literatura, retomando Candido (2005), a alegria e o processo da busca, sempre citando Freire (1996) e a condição natural de ter esperança.

Espero, com este trabalho, poder contribuir, sensibilizando os professores para as contribuições possíveis ao trabalhar a Literatura no contexto de sala de aula. Por meio de seu caráter estético e humanizador, surge a reflexão do papel do professor como mediador para a formação de leitores efetivos de Literatura e também de outros gêneros de leitura que possam se fortalecer a partir da leitura literária.

Creio, finalmente, que é necessário aprofundar a temática em níveis de maior excelência, no que tange à formação estética e literária de professores, bem como seguir pesquisando sobre as práticas de leitura literária as quais oportunizem uma formação eficaz de leitores. Isto com vistas a gerar leitores efetivos e autônomos quanto aos hábitos de leitura.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor literário. In: PINHERO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado das Letras, 2013 (p. 83-106).

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2002.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. Disponível em: <goo.gl/Gf33qU>.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. São Paulo: Moderna, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre Literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <goo.gl/zXPjC3 >.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002.

COMPARTILHAR. In: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

COMPARTILHAR. In: **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <goo.gl/PpFfDC >. Acesso em: 9 jan. 2017.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

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

\_\_\_\_\_. A formação do professor de Literatura: uma reflexão interessada. In: PINHERO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Broccheto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente (São Paulo), v. 26, n. 3, p. 161-173, set.-dez. 2015.

DAHL, Roald. **Os Pestes**. São Paulo: Editora 34, 2009.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusóé**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**, São Caetano do Sul: CECAPE, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. jul.-dez. 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 69, p. 429-452, abr.-jun. 2017.

MACHADO, Regina. **Acordais fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. Os discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor nas séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MARINHO, Jorge Miguel. **Fabulação: um mundo onde todos sonham.** 2015. Disponível em: <goo.gl/b2gBik>. Acesso em: 8 nov. 2017.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATOS, Gislayne de Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: 2007, p. 1-24 (palestra publicada na Revista SIMPRO-SP).

PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

PINHERO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Broccheto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RODRIGUES, Nelson. **Álbum de família: tragédia em três atos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Vestido de noiva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012b.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte CEALE; Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1998.

SOUSA, Ana Cláudia de. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. 2006. Disponível em: <[goo.gl/VDEsp4](http://goo.gl/VDEsp4)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Editora Brinque. 2012. (Coleção Itaú de Livros Infantis).

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. O papel da Literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.