

O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: vozes de professores

ALFABETIZACIÓN LITERARIA EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: voces de profesores

LITERARY LITERACY IN PEDAGOGICAL PRACTICES: teachers' voices

Sandro Everton do Nascimento¹

<https://orcid.org/0000-0003-2632-6028>

Berenice Rocha Zabbot Garcia²

<https://orcid.org/0000-0002-0353-4310>

Rosana Mara Koerner³

<https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>

Resumo

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como se dão as práticas pedagógicas utilizadas nas atividades de letramento literário de 12 professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade catarinense com vistas à formação de leitores através de literatura infantil juvenil. Tendo em mente as concepções sobre letramento literário propostas por Coelho (2009), Cosson (2014, 2017 e 2020), Cagneti e Lira (2018) e Soares (2012), a análise realizada a partir dos relatos dos Professores permitiu-nos conhecer parte da rotina docente considerando o trabalho realizado com a leitura formativa em sala de aula, por meio de práticas do letramento literário. A pesquisa é de ordem qualitativa (GONÇALVES *et al.*, 2011) e a geração de dados se deu por meio de entrevistas

¹ Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Professor de Literatura Infantil na rede estadual de Santa Catarina. E-mail: sandro-1905@hotmail.com

² Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular do Curso de Letras e da Pós-graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Coordenadora do Projeto Institucional de Literatura Infantil Juvenil, PROLIJ/ UNIVILLE. E-mail: berenice.rocha@univille.br

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular dos Cursos de Letras e Pedagogia, e da Pós-graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com

Como referenciar este artigo:

NASCIMENTO, Sandro Everton do; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot ; KOERNER, Rosana Mara. O letramento literário nas práticas pedagógicas: vozes de professores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-21, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6821>

semiestruturadas com doze Professores que atuam no 9º ano da Rede Estadual de Joinville-SC (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados demonstram a importância da escuta da voz dos Professores para a compreensão das rotinas docentes e como elas colaboram para a formação do leitor literário.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Formação de leitores. Letramento literário.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo son las prácticas pedagógicas utilizadas en las actividades de letramiento literario de 12 profesores de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas en una ciudad de Santa Catarina con vistas a la formación de lectores a través de literatura infantil juvenil. Teniendo en cuenta las concepciones sobre letramiento literario propuestas por Coelho (2009), Cosson (2014, 2017 y 2020), Cagneti y Lira (2018) y Soares (2012), el análisis realizado a partir de los informes de los Profesores, nos permitió conocer parte de la rutina docente considerando el trabajo realizado con la lectura formativa en el aula, a través de prácticas del letramiento literario. La investigación es cualitativa (GONÇALVES *et al.*, 2011) y los datos fueron generados a través de entrevistas semiestructuradas con doce Profesores que actúan en el 9º año de la Red Estatal de Joinville-SC (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). El análisis de datos se realizó con base en los supuestos metodológicos del Análisis de Contenido (BARDIN, 2016). Los resultados demuestran la importancia de la escucha de la voz de los profesores para la comprensión de las rutinas de enseñanza y cómo ellas contribuyen para la formación del lector literario.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas. Formación de lectores. Letramento literario.

Abstract

This article presents the results of a research that aimed to understand how the pedagogical practices are used in the activities of literary literacy of 12 teachers of Portuguese Language in Elementary School of public schools in a city of Santa Catarina with a view to the formation of readers through juvenile literature. Bearing in mind the conceptions about literary literacy proposed by Coelho (2009), Cosson (2014, 2017 and 2020), Cagneti and Lira (2018) and Soares (2012), the analysis carried out from the reports of the Professors allowed us to know part of the teaching routine, considering the work done with formative reading in the classroom, through practices of literary literacy. The research is qualitative (GONÇALVES *et al.*, 2011) and the data was generated through semi-structured interviews with twelve Professors who work in the 9th grade of State Schools in Joinville-SC (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Data analysis was performed based on the methodological assumptions of Content Analysis (BARDIN, 2016). The results demonstrate the importance of listening to the voice of Teachers for the understanding of teaching routines and how they contribute to the formation of the literary reader.

Keywords: Pedagogical practices. Reader training. Literary Literacy.

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui se apresenta compõe o campo de estudos acerca dos

letramentos, mais especificamente do letramento literário. Os estudos de letramento revelam-nos que apenas ler e escrever já não são habilidades suficientes para se viver em sociedade e que apenas decodificar palavras não nos permite uma relação plena com os diversos textos que circulam na sociedade. Nesse sentido, é preciso compreender os significados dos usos da leitura e escrita nos mais diversos contextos sociais, como forma de cumprir as exigências dessa sociedade letrada; daí a importância de uma crescente compreensão acerca de como se dão as práticas pedagógicas utilizadas nas atividades de letramento literário de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de escolas públicas com vistas à formação de leitores através de literatura infantil juvenil, objetivo aqui proposto.

Sob o ponto de vista de Graça Paulino (2004), o termo **letramento** está revestido de tal complexidade que é quase impossível pensarmos somente em apenas um tipo de letramento. A autora sugere a utilização do termo **letramentos**, no plural, pois leva em consideração “a complexidade de processos sociais e discursivos” (PAULINO, 2004, p. 68) que estão envolvidos nas ações de usos da língua. Hoje sabemos que há diversos tipos de letramentos que exigem práticas de leitura e escrita variadas. De acordo com a autora:

[...] isso faz com que tenhamos de distinguir, por exemplo, o letramento funcional, que diz respeito às práticas cotidianas de leitura e escrita de textos de domínios como o informativo e o instrucional, do letramento literário, que diz respeito às práticas de leitura sem finalidades pragmáticas [...] (PAULINO, 2004, p. 68).

Nesse contexto, podemos afirmar que a leitura de poemas, contos, romances, crônicas, entre outros, exige do leitor habilidades e níveis de competências específicas. Isso se dá, conforme nos ensina a autora, porque as estratégias de produção e recepção dos textos literários diferenciam-se dos textos de domínios informativos e instrucionais, bem como os gêneros e suportes dos textos.

Sob essa perspectiva, o letramento literário apresenta-se ao Ensino da Literatura dos alunos da Educação Básica como um instrumento de potencialização para o ensino dos caminhos para trilhar o texto literário, enquanto o Professor configura-se como um condutor da experiência literária, guiando o aluno pela multiplicidade de sentidos encontrados no texto.

Dessa forma, como espaço privilegiado de circulação da leitura, a escola configura-se como uma importante agência de letramento literário, e tem o Professor como o agente protagonista responsável por promover o encontro entre o leitor e a obra. A relação que pode ser estabelecida entre o papel da escola e o ensino da literatura não é recente. Algumas obras, até de longa data, como Zilberman (1991), na emblemática obra intitulada **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor, e Marinho e Silva (1998), na obra **Leituras do professor**, se debruçaram sobre várias alternativas que pudessem contribuir para o trabalho com a literatura na escola. Naquele momento, o conceito de **letramento literário** ainda não estava consolidado. Assim, tratando de letramento literário, mais recentemente, é preciso destacar Cosson (2014) e Paulino (2010), que nos provocam à reflexão sobre a promoção do letramento literário na escola. Em visitas a sites de buscas de teses e dissertações, foi possível encontrar trabalhos que apontam para o trabalho com o letramento literário nas escolas, variando tanto no foco da pesquisa como na metodologia empregada.

Tal cenário indica que o interesse pela literatura está instalado, mas que ainda há muito a ser compreendido. Nesse sentido, coloca-se a questão norteadora da pesquisa que aqui se apresenta: quais são as práticas pedagógicas usadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental com vistas à promoção do letramento literário de seus alunos? Para tal, foram propostos os objetivos de identificar quais práticas vêm sendo realizadas pelos docentes pesquisados; investigar quais são as intencionalidades na promoção de tais práticas; e, ainda, conhecer os principais desafios encontrados pelos professores durante as atividades de letramento literário. A pesquisa foi realizada em uma cidade grande de Santa Catarina, mediante entrevista com docentes de Língua Portuguesa. Os dados foram categorizados e analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Na seção que segue, trazemos os principais pressupostos teóricos que orientaram o estudo.

1 DESENVOLVIMENTO

A Literatura possui um importante papel a cumprir nas salas de aula e na formação das subjetividades dos nossos jovens. Para Coelho (2009, p. 15),

[...] tal predominância pode parecer absurda aos distraídos que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte.

A leitura literária revela-se, assim, como um importante instrumento para emancipação dos sujeitos, pois, como exercício da mente, ler permite-nos compartilhar de múltiplas experiências. Nesse contexto, é preciso que a escola defina seu papel, dando à literatura um lugar de destaque nas atividades escolares.

O letramento literário revela-se como um caminho promissor para o trabalho com a literatura, pois permite o encontro do leitor com a obra, tendo na figura do Professor o mediador que auxiliará esses sujeitos a serem capazes de compreender, através da leitura, o mundo que os cerca. Esse ensino não ocorre da maneira que a escola tradicional trilhou no passado, mas se dá com o auxílio do Professor na condução da experiência literária, guiando o aluno leitor a encontrar maneiras de perceber as camadas do texto literário e suas múltiplas interpretações (CAGNETI; LIRA, 2018).

Compreende-se leitura, assim, como uma experiência a ser realizada, que revela quem somos e nos permite “[...] entrar num território desconhecido, ainda estranho que, no entanto, nos promete certa recompensa, uma experiência em algum ponto reparadora, algo assim como um retorno para casa, para nós mesmos” (ANDRUETTO, 2017, p. 85).

De acordo com o Professor Rildo Cosson (2014), a leitura literária realizada na escola precisa ser planejada de maneira formativa, evidenciando o caráter polissêmico e emancipador da literatura. Para o autor:

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Nesse processo descrito pelo autor, o Professor age como um agente de letramento literário, responsável por promover o encontro do aluno com o texto e potencializar sua

compreensão através de estratégias de construção da competência literária. Essas habilidades, tão caras ao ensino da literatura, referem-se à aquisição do “domínio das regras da comunicação literária” (COSSON, 2020, p. 182), que considera a linguagem literária como um jogo que precisa ser aprendido e internalizado pelo aluno e que requer do Professor estratégias que auxiliem o aluno a converter enunciados linguísticos, transformando-os em sentidos literários.

O autor ainda reflete sobre os ganhos com o compartilhamento da leitura em sala. Para Cosson (2017, p. 38):

[...] através da identificação do leitor com a obra e as trocas culturais em sala de aula, intensificadas pela mediação do professor, as visões de mundo do aluno defrontam-se com visões de mundo da obra de outras leituras de seus colegas. Não se detêm necessariamente em uma ou em outra, nem necessariamente se contrapõem, mas propiciam o tecido de novas tramas, possíveis embriões de novas compreensões.

Assim, cada vez que o Professor oportuniza a partilha das leituras realizadas, realiza práticas dialógicas que permitem ao aluno servir-se do entendimento dos outros membros da comunidade leitora, e tem ampliada sua compreensão. Segundo Vygotsky (1996), somos construídos por meio das interações dialéticas das pessoas com o meio sociocultural, e o trabalho com a literatura pode ser potencializado ao promovermos seu compartilhamento.

Nesse contexto, o Professor é o condutor da experiência literária e, segundo Silva (2009, p. 45):

[...] se o professor despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado, ele será capaz de apreciar mais intensamente as obras que ler e, mais do que isso, será capaz de prosseguir em seu percurso de leitor sozinho. Para que isso possa acontecer, porém, é preciso que o professor se assuma de fato como docente, ou seja, aquele que conduz. Conduzir não é cobrar, nem punir, nem intimidar. É andar junto. Um passo mais à frente, talvez, por já conhecer o caminho, mas permitindo ao grupo que lidera o prazer da descoberta de novas trilhas e novas paisagens.

A autora destaca o papel do docente enquanto promotor de leitura. O professor, por possuir maior competência literária que seus alunos, será aquele que guia seu aluno no encontro dos sentidos literários apresentados no texto e que podem não ser percebidos

pelo aluno em uma leitura mais desatenta. Entre tantas atribuições que o professor de Língua Portuguesa assume no seu cotidiano docente, é na formação de leitores que se encontra uma das mais significativas tarefas, por relacionar-se à formação da consciência de nossos jovens da Educação Básica.

2 METODOLOGIA

Convém destacar que os dados utilizados na construção deste artigo são recortes de uma pesquisa realizada no ano de 2020. A referida pesquisa é de abordagem qualitativa, pois, compreendemos que no estudo qualitativo ocorre um contato direto com o campo de pesquisa e os com os sujeitos envolvidos na investigação. Mediante o uso de procedimentos descritivos, é possível analisar falas, discursos, escritas, considerando-os à luz do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos (GONÇALVES *et al.*, 2011, p. 38).

Para analisar os dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo, considerada como a metodologia mais apropriada por tratar-se de um método que recorre à interpretação inferencial, o que permite ao pesquisador ir além daquilo que se apresenta na mensagem. De acordo com Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Dessa forma, as mensagens constituem o *corpus* da análise de conteúdo cuja pretensão é tão somente fornecer técnicas para que possamos descobrir o verdadeiro significado das mensagens analisadas. Assim, é possível ao pesquisador, ao fazer uso dessa metodologia, fazer inferências sobre os elementos de comunicação, sejam eles orais ou escritos.

Para a realização da coleta de dados, o instrumento utilizado foi a entrevista, uma vez que torna possível o acesso imediato à informação desejada, mesmo envolvendo diferentes tópicos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). De acordo com as autoras, uma entrevista bem realizada pode permitir o tratamento de assuntos variados, desde assuntos estritamente

íntimos, até mesmo temas de natureza complexa e de escolhas individuais.

A pesquisa recebeu Parecer do Comitê de Ética⁴ em Pesquisa (CEP) favorável à sua realização. Os sujeitos envolvidos são Professores da rede pública estadual de uma grande cidade catarinense. Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir do conjunto de 33 Professores de Língua Portuguesa do 9º ano da Rede Estadual em Joinville. Vinte e um Professores concordaram em conceder entrevistas, e entre os aceites e algumas desistências, entrevistamos 12 Professores. De acordo com Minayo (2010, p. 57), “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”. A tipologia da pesquisa foi de ordem descritiva, explorando fontes primárias ao ter contato direto com os atores da pesquisa.

Esses docentes possuem graduação em Letras e podem atuar na rede de ensino como Professores efetivos ou contratados em caráter temporário (ACT). Os relatos apresentados pelos docentes representam o *corpus* para análise. Como forma de garantir-lhes o anonimato, eles foram nomeados como P1, P2, P3, de acordo com a ordem em que concederam as entrevistas.

A partir da transcrição das entrevistas concedidas, foi possível realizar a exploração do material e iniciar a análise dos dados. Fundamentamo-nos em Bardin (2016) e seus conceitos sobre a Análise de Conteúdo para esta análise. De acordo com a autora:

[...] o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceitual de “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, como emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016, p. 147).

Entre as respostas dos docentes, a partir dos indicadores encontrados, foi possível delinear as seguintes categorias que serão abordadas na seção que segue: as práticas pedagógicas de leitura formativa mais utilizadas pelos Professores, as suas intencionalidades na escolha dessas práticas, assim como os principais desafios

⁴ Esta pesquisa foi aprovada na avaliação do Comitê de Ética (CEP) de acordo com parecer nº 4.392.428.

enfrentados no trabalho com a leitura literária.

3 DISCUSSÃO

As práticas pedagógicas para a promoção do letramento literário foram depreendidas de respostas a vários questionamentos, ainda que abordassem aspectos um tanto distintos. As respostas dos entrevistados apresentaram práticas pedagógicas que revelam o esforço dos Professores da Educação Básica na formação de leitores competentes, bem como na promoção de uma reflexão sobre o fazer docente com o texto literário. Assim, P4 nos relata:

[...] durante a leitura dos textos eu permito que o aluno opine, converse, exponha, [...]. Cada um opina de acordo com sua realidade, aí a gente vai construindo, é assim que a gente faz: é falando, é conversando em sala, é lendo o texto em grupo.

As práticas que envolvem o trabalho com a leitura devem ser construídas a partir do diálogo que se dá com as obras. A Professora propõe atividades que pretendem promover interlocuções entre o texto e o grupo, de forma livre e democrática, caracterizando uma comunidade leitora. Compreendemos, a partir de Vygotsky (1996), que, ao destacar a importância da história e da cultura para a formação dos sujeitos, ressalta-se a escola como responsável pela ampliação e potencialização das interações dialéticas dos alunos. Assim, “a cultura é, [...], parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (VYGOTSKY, 1996, p. 27).

Dessa forma, o discurso da Professora parece ir ao encontro do que se espera do trabalho com o texto literário, uma vez que a escola, enquanto espaço de circulação de leitura literária, “[...] deve potencializar a interação dialética para propiciar uma relação satisfatória com o meio sociocultural, a fim de internalizar os modos historicamente determinados e culturalmente organizados pelo próprio homem” (KANASHIRO; FRANCO; SILVA, 2014, p. 05).

Outras Professoras também revelam um pouco de sua rotina no trabalho com o texto quando dizem:

(P7) São várias coisas que eu vou trabalhando dessa forma, através de fragmentos, fragmentos da literatura. Porque pegar um livro e pedir para eles lerem, alguns leem, outros não leem...

*(P9) [...] eu costumo trabalhar muito não só o texto, mas em cima do texto a parte **gramatical**. [...] (grifos nossos).*

Ao responderem sobre o trabalho com o texto literário, as professoras demonstram algumas práticas que Soares (2012) considerou como uma equivocada escolarização do texto, referindo-se ao uso que P7 faz dele, apresentando-o de forma fragmentada, arriscando-se abalar os conceitos que o leitor tem de uma narrativa e privando-o de uma experiência estética completa.

Por sua vez, P9 deixou evidente que faz uso de textos literários para ensinar gramática. Essa é uma prática que também nos faz refletir sobre a adequada abordagem da literatura em sala de aula. Ao fazer uso do texto como pretexto para ensinar gramática (LAJOLO, 1993), a Professora arrisca-se a desfigurar o texto literário quando abordado pelo aspecto do funcionamento da língua, esgotando as possibilidades de fruição estética. De acordo com Lajolo (1993, p. 53), está ao alcance do Professor “assumir com os alunos, perante o texto, uma perspectiva que o violente o menos possível. Uma perspectiva que respeite sua natureza específica de texto, qual seja, o constituir ponto de encontro entre autor e leitor”.

Nesse sentido, quando o texto literário é utilizado de maneira equivocada, seja ensinando gramática ou seu uso fragmentado, há o risco de transmitirmos ao aluno a mensagem de que a literatura está ligada a tarefas escolares, e isso pode diminuir as chances de esse leitor interessar-se pela leitura fora do ambiente escolar.

Quando questionada sobre suas intencionalidades na escolha de determinadas práticas para o trabalho com a leitura, a Professora P1 assim relata:

(P1) Literatura é sentimento, é emoção. Então eu gosto muito de fazer esse trabalho, é dessa forma que eu planejo as minhas aulas, nesse movimento de sentimento, às vezes meu, às vezes minhas aflições diárias de professora, do aluno, às vezes da sociedade.

Ao relatar as motivações que a guiam no trabalho com a literatura, P1 busca em sua fala demonstrar como os sentimentos estão presentes no seu fazer docente. Partindo do pressuposto de que o ato de educar não é neutro, compreendemos que a prática pedagógica está permeada pela intencionalidade docente, uma vez que esta “[...] visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017, p. 16).

Nesse contexto, a atuação dos Professores durante as práticas pedagógicas nem sempre está ligadas somente aos saberes específicos de sua disciplina. Por vincular-se a objetivos educativos, a ação docente pode privilegiar práticas reflexivas que revelam ao Professor como ensinar, e, nessa ação, revela-se sua visão de mundo, suas crenças, seu posicionamento político, entre outros.

Entre as motivações relatadas pelos Professores, muitos deles reconhecem o aluno como ponto de partida para o processo educativo:

(P2) Eu levo em consideração as coisas que eles se identificam. Então eu sempre pergunto o que eles gostam de assistir, o que eles gostam de jogar, o que eles gostam de ouvir... e aí eu percebo que eles gostam muito de, principalmente o nono ano, eles gostam muito de contos de terror...

Assim como declara P2, 9 dos 12 professores entrevistados também consideraram o universo do aluno como ponto de partida no trabalho com o texto literário. Desse modo, os Professores propõem uma aproximação aos interesses dos alunos, entre seus jogos, músicas preferidas, programas de TV, e, assim, propõem considerar esse repertório para sugerir obras/leituras mais próximas a esse capital cultural, como forma de conquistar o leitor. Esse esforço para capturar o interesse do aluno pode ser uma estratégia contra o desinteresse do aluno pela leitura, ocorrência que também foi mencionada pelos docentes. Vejamos outra Professora que também comenta sobre suas intencionalidades:

(P3) Eu levo em consideração o que está mais próximo da realidade do meu aluno. O que é mais atual, o que eles estão mais familiarizados. Até para eu ter um retorno. Eu não posso levar uma linguagem mais rebuscada porque eles não vão compreender. (grifos nossos)

Confirmando o propósito de conhecer um pouco da realidade de seus alunos como forma de implementar ações docentes mais pontuais, P3 parece até mesmo condicionar

seus resultados apostando nessa estratégia, justificando: “Até para eu ter um retorno”. Entretanto, mesmo considerando positivas suas motivações, essa Professora nos faz refletir quando declara: “Eu não posso levar uma linguagem mais rebuscada porque eles não vão compreender”. Essa afirmação mostra-se preocupante, pois enquanto agente de letramento literário, o Professor precisa apresentar ao seu aluno textos de complexidades variadas como forma de construir pouco a pouco sua competência literária. Conforme Andruetto (2017, p. 92), “[...] necessitamos de mestres e professores que valorizem a importância de introduzir nos novos leitores a dificuldade, docentes capazes de construir um leitor a quem não seja igual este ou aquele livro”.

Cosson (2020), ao referir-se à construção da competência literária, afirma que é possível ao aluno construir uma gramática da literatura em que seja possível adentrar na multiplicidade do texto com mais facilidade e segurança. Essa competência é adquirida pouco a pouco através de experiências adquiridas em cada leitura e que chamamos de competência literária, e tem no Professor um guia nesse processo.

Outra motivação relatada pelos Professores para a escolha de suas práticas com a leitura literária e que percebemos significativas na fala dos Professores é a necessidade de compreensão do perfil da turma, como observamos em suas falas:

(P1) Primeiro, eu percebo assim... qual o nível de leitura da minha turma? Isso é algo que eu faço, um diagnóstico que eu faço já nas primeiras aulas do ano, eu faço um questionário, uma brincadeira que eu já consigo ter um perfil da turma, [...]

(P5) Depois de conhecer a minha turma (uma turma é diferente da outra), a gente vai estudando os alunos e vai vendo o que apetece cada turma.

(P6) [...] eu tento traçar a mentalidade da turma, eu faço uma dinâmica com eles, eu coloco no quadro: séries, filmes, livros, jogos, hobbies.

Para 5 dos 12 Professores entrevistados, o reconhecimento do perfil da turma parece representar uma importante etapa no trabalho com a literatura. Ele seguramente traz ao mediador pistas importantes sobre os gostos dos leitores, que possibilitarão ao Professor maior segurança para selecionar textos, filmes, livros que servem de apoio nas atividades que visam ao letramento literário. Cosson (2020, p. 204) assim reflete:

[...] as formas de se traçar um perfil de leitor são variadas, a exemplo de questionários, entrevistas, grupos focais, testes e listas de obras lidas, para mencionar aquelas consideradas mais objetivas e imediatas, ao lado de jogos e dinâmicas, que podem ser consideradas menos precisas, mas que possuem a vantagem de envolver o leitor diretamente no processo.

Nesse sentido, ao traçar um diagnóstico do perfil da turma para se trabalhar, o autor defende o estabelecimento do nível de competência literária dos alunos. Dessa forma, seria possível delinear um ponto inicial do nível de leitura dos estudantes para, assim, traçarmos um nível de competência literária que pretendemos atingir com o fim de determinado ciclo.

De um modo geral, as entrevistas revelaram o esforço do Professor na construção de leitor literário. Vejamos o relato de P8 ao considerar as práticas com a leitura:

(P8) Sim, é a nossa intenção, eu procuro sempre fazer com que o aluno perceba aquilo que não está na linha, que está nas entrelinhas, para que ele perceba qual foi a intenção do autor. Claro que para o 9º ano é uma tarefa bem complicada, não é fácil... porque muitas vezes eles não têm maturidade para chegar a esse caminho sozinho, então a gente tem que ir induzindo, até que eles percebam, né? [...]

P8 comprova em sua fala a importância do papel do Professor de Língua Portuguesa no ensino da literatura. Como mediadora desse processo, P8 relata sua intenção em aproximar o aluno dos sentidos literários do texto e o faz com a consciência de que deve guiar o aluno para as respostas que o texto traz, sem com isso entregar as respostas ao leitor, assim como traz P1 em sua fala: “esse texto o meu aluno vai conseguir compreender? Quais são os pontos que eu vou ter que fazer inferências para que ele compreenda? Sem eu dar respostas, para que ele também busque, pesquise, vá além...”.

Essas falas vão ao encontro do que se espera do Professor, que, estando comprometido com a descoberta dos sentidos literários pelos alunos, leva-os à compreensão daquilo que passaria despercebido durante uma leitura menos atenta. Nesse sentido, Cagneti e Lira (2018) refletem que o leitor que pretendemos formar não deveria contentar-se com as questões fechadas que se apresentam no texto sem antes confrontá-las com as suas próprias experiências de vida, procurando relações com outros textos, não se satisfazendo apenas com a visão do escritor.

Quando questionados sobre as dificuldades que norteiam o trabalho com a leitura em sala de aula, os Professores relataram, sobretudo, suas percepções acerca dos obstáculos que fazem da formação de leitores uma atividade sempre desafiadora. Assim, suas respostas foram categorizadas de acordo com as percepções sobre o seu trabalho e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Entre suas respostas, foi possível perceber que metade dos entrevistados aponta a falta de um acervo adequado nas bibliotecas como um desafio significativo no trabalho com a leitura. A biblioteca escolar é certamente um instrumento essencial no apoio ao trabalho de letramento literário. Percebe-se, entre as reclamações, a queixa de um acervo insuficiente, que não contempla os anseios docentes. Nesse sentido, esses Professores responderam sobre o que consideram um obstáculo para a realização do seu trabalho:

(P2) Então eu acho que esse é um desafio: tornar a biblioteca mais atrativa como um todo.

(P4) Falta talvez uma biblioteca mais completa na escola, né?

(P8) Olha, para ser sincera, primeiramente a disponibilidade na biblioteca, porque nós não temos um acervo muito grande. [...] Claro que tem sempre aquelas preferências, né? Adoro o Machado de Assis, por exemplo, os contos do Machado, mas se não tem disponíveis eu faço algumas cópias, mas eu gosto que eles tenham contato com o livro, né?

O Programa Nacional Biblioteca da Escola, através do PNBE Literário, é desde 1997 o responsável pelo provimento das bibliotecas escolares da Rede Estadual, contribuindo para a construção do repertório de alunos e Professores. Seria a qualidade das obras disponibilizadas nas bibliotecas escolares inadequada para os anseios dos alunos e Professores do 9º ano, uma vez que não se pode falar em um desabastecimento de obras?

Por sua vez, P6 parece discordar dos colegas e levanta uma importante questão:

*(P6) Eu não tenho uma reclamação das bibliotecas de nenhuma escola que eu dei aula, todas elas... ah... faltava um ou outro livro ali... mas dava para fazer uma seleção decente... **mas é difícil quando tu quer trabalhar um livro com a turma toda, um pouco mais complicado...** (grifo nosso).*

Observamos que P6 destoa dos outros Professores; no entanto, esse docente levanta uma questão relacionada ao número de títulos da mesma obra quando diz: “é difícil

quando tu quer trabalhar um livro com a turma toda”. Dessa forma, P6 parece observar que as bibliotecas escolares não estão preparadas para que o Professor ofereça aos seus alunos o mesmo livro e, assim, possa promover uma discussão no grupo, como em uma comunidade leitora, promovendo práticas mais alinhadas com os paradigmas do letramento literário.

Entre outras percepções sobre as dificuldades em seu trabalho, destaca-se o relato de P6 que, enquanto Professor admitido em caráter temporário (ACT), faz uma reflexão sobre suas condições de trabalho. Assim sendo:

*(P6) [...] como não sou um professor efetivo, [...] sempre que eu chego numa escola, é uma escola nova [...] Então eu vou pra escolha de vagas e eu pego uma escola que geralmente não é uma escola que eu tinha dado aula no ano passado e **eu tenho que começar do zero...** Começar do zero no sentido de fazer eles buscarem a leitura e tentar deixar aquela semente ali, porque **eu não posso ter um planejamento de longo prazo pra aquela escola.** Eu peguei aula em fevereiro, meu planejamento, o que eu quero fazer com esses alunos aqui vai ter um resultado incrível daqui a dois ou três anos! Eu sei que não, porque eu sei que no ano que vem pode ser que eu não esteja naquela escola... **então eu tenho que fazer algo que caiba dentro do meu contrato** (grifos nossos).*

Durante sua entrevista, P6 relata sua frustração, que parece estar relacionada ao contrato de trabalho que o impede de atingir os resultados almejados. Enquanto Professor ACT (Admitido em Caráter Temporário), P6 possui um contrato que não permite que ele continue lecionando para a mesma turma do ano anterior, não tendo chances de dar continuidade ao seu trabalho de formação leitora. De acordo com Gatti (2016, p. 168), “a não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico”.

Nesse sentido, Andruetto (2017, p. 94) afirma que converter-se em leitor leva seu tempo e é uma tarefa de alta intensidade. Com a afirmação “o que eu quero fazer com esses alunos aqui vai ter um resultado incrível daqui a dois ou três anos! Eu sei que não, porque eu sei que no ano que vem pode ser que eu não esteja naquela escola...”, parece justificar sua insatisfação ao não colher resultados futuros como consequência da falta de estabilidade no trabalho.

Por outro lado, temos a percepção de P2 sobre o trabalho continuado com a leitura literária:

(P2) Quando eu começo a desenvolver esses alunos desde o 9º ano, quando ele chega no ensino médio, que é o terceiro ano, que vai fazer uma redação para o vestibular, eles têm mais facilidade. Eu creio que isso melhora, não vou dizer que 100%, mas uns 80% na produção de texto e conhecimento, 80% a mais de quem não tem essa prática.

Na fala dessa Professora, é possível refletirmos sobre a eficácia que a estabilidade pode trazer ao seu fazer docente enquanto agente de letramento literário. A possibilidade de estabilidade do Professor de Língua Portuguesa, aliada a um trabalho sistemático com a leitura literária, pode representar ganhos significativos para a formação do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como questão norteadora quais são as práticas pedagógicas usadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental com vistas à promoção do letramento literário de seus alunos, trouxemos dados obtidos por meio de entrevistas com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma cidade de Santa Catarina. Os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo, que pressupõe a identificação de categorias, as quais correspondem aos objetivos de identificar quais práticas vêm sendo realizadas pelos docentes pesquisados; investigar quais são as intencionalidades na promoção de tais práticas; e, ainda, conhecer os principais desafios encontrados pelos professores durante as atividades de letramento literário.

As entrevistas realizadas nos permitiram observar inicialmente que 50% dos Professores entrevistados, durante seus relatos, mencionaram atividades que envolvem interações dialógicas nas práticas pedagógicas, envolvendo conversas, discussões, debates sobre os temas da obra lida. Os Professores demonstraram possuir o entendimento de que as atividades com o texto literário podem ser realizadas de maneira dialógica, em um exercício de reflexão sobre o texto lido, que vai ao encontro do conceito de letramento literário e que pode propiciar trocas culturais significativas, levando o estudante a novas compreensões sobre as obras.

Outros professores demonstraram em suas falas que algumas práticas que fazem parte dos seus repertórios no trabalho com a leitura podem configurar práticas equivocadas no trabalho com o texto. São atividades que não respeitam a integridade do texto literário como expressão artística. Compreendemos que o encontro do leitor com a obra é um momento fundamental, assim como a valorização do espaço do texto literário em sala. Esse encontro do leitor com a obra pode ser um momento decisivo para a formação do futuro leitor.

Fica evidente que nem sempre as práticas dos professores mostram-se adequadas para o trabalho com o texto; por isso, a formação continuada dos Professores é uma oportunidade para que docentes atualizem seus conhecimentos, e é uma oportunidade para troca de experiências.

Dados sobre as intencionalidades docentes mostram que 75% dos Professores (9 dos 12) têm preferência por práticas que partem da realidade do aluno, com atividades que consideram o seu interesse sobre determinado tema, seus repertórios e gostos pessoais.

No entanto, 33% dos profissionais (04 de 12) relataram que costumam permitir que eles escolham as obras que irão ler. Talvez em nome de certa autonomia dada ao aluno, essa liberdade na escolha das obras pode representar uma leitura mais comprometida com o lazer. Tal prática pode denotar que essa leitura não terá um acompanhamento do Professor, e não há nada de errado em ler para deleitar-se; no entanto, isso não condiz com as práticas de leitura formativa que almejamos.

Dentre as dificuldades encontradas no trabalho com a leitura literária, um dado significativo diz respeito ao contrato do Professor que é admitido em caráter temporário (ACT). Certamente esse tipo de contrato, que não permite que o Professor continue a atuar na mesma escola de ano para ano, pode gerar certa insatisfação no Professor por não permitir dar sequência ao trabalho de formação do leitor, nem lhe permitir avançar com projetos a médio e longo prazos.

Reconhecemos, ainda, que a realização de concursos públicos e a efetivação progressiva do quadro docente poderá amenizar o problema da falta de estabilidade dos Professores na formação de leitores.

Entre os entrevistados, 66% apontaram o desinteresse do aluno pela leitura como um obstáculo significativo para o trabalho com o letramento literário. Esse dado mostra-

nos que o profissional docente convive com desafios que muitas vezes o obrigam a implementar estratégias variadas, retrocedendo, muitas vezes, em um esforço em despertar o gosto pela leitura, mesmo em alunos do 9º ano, que supostamente deveriam possuir certa fluência leitora. Isso torna o trabalho de formação do leitor ainda mais desafiador.

Quando adentramos o campo das considerações, observamos de início que a formação do leitor exige determinação e persistência por parte do Professor. O processo de formação leitora requer um trabalho sistemático com a leitura e, frente às condições nem sempre favoráveis do trabalho docente, torna-se um desafio para esses Professores da Educação Básica. A participação dos profissionais de Língua Portuguesa na pesquisa foi essencial, pois seus relatos jogam luz sobre tópicos importantes e atuais para o trabalho com a leitura e literatura.

O letramento literário é um tema que cada vez ganha mais força nas discussões acadêmicas e deveria estar presente nas conversas das salas dos Professores das Escolas Básicas, bem como nos cursos de formação continuada de professores.

O processo de letramento literário apresenta-se como um potencializador do ensino de literatura e um importante instrumento que nos permite guiar o aluno pela experiência literária. A partir da ampliação da competência literária, conduzida pelo agente de letramento literário, é oportunizado ao estudante compreender a multiplicidade de sentidos dos textos.

Compreendemos que simplesmente ler por ler não deve ser o objetivo das aulas de leitura, mas, antes, a apreensão dos múltiplos sentidos presentes no texto. Para isso, é necessário compreender que a literatura precisa ser ensinada como uma disciplina formativa nas escolas.

Nesse cenário, cumpre à escola reconhecer no ensino da literatura um importante instrumento de reflexão e transformação da realidade para superar

[...] o fato [de] que o nosso país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada. Crianças e adultos são alfabetizados de forma escassa, limitados a livros didáticos, que pouco contribuem para as práticas de letramento (POSSAMAI, 2013, p. 623).

Ainda que os dados aqui apresentados façam alusão a uma dada realidade, são indicativos dos modos como os professores trabalham na promoção do letramento literário em suas aulas e que podem, inequivocamente, se replicar em outros contextos. Com uma maior participação dos gestores e coordenadores, é possível pensarmos programas de leitura e ações que possibilitem um ganho maior com a experiência literária. Por meio dos paradigmas do letramento literário, é possível ainda a intensificação da compreensão do texto literário; assim, alcançaremos resultados ainda melhores na construção de uma sociedade leitora.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 10 set. 2021.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A Leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CAGNETI, Sueli de Souza; LIRA, Áurea Rocha. **Basta ler para ser Leitor?** São Paulo: Paulinas, 2018.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. São Paulo: Moderna, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramentos Literários: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- GONÇALVES, Mônica Lopes *et al.* **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 3. ed. Joinville: Editora da UNIVILLE, 2011.
- KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. O Ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural. **X ANPED SUL**,

Florianópolis, p. 1-13, out. 2014. Disponível em:

http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/987-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas-RS: EDGUFPEL, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

POSSAMAI, Leusa Fátima Lucatelli. Alfabetizar letrando com sentido e significado para a vida dos educandos. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, v. 15, n. 30, p. 621-648, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1585>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PROGRAMA Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

Enviado em: 19-11-2021

Aceito em: 28-05-2022

Publicado em: 17-06-2022

