

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

SORAYA DE MELO BARBOSA SOUSA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
PREOCUPAÇÃO EM FORMAR FORMADORES DE LEITORES DE TEXTOS
LITERÁRIOS**

SÃO LEOPOLDO

2020

SORAYA DE MELO BARBOSA SOUSA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
PREOCUPAÇÃO EM FORMAR FORMADORES DE LEITORES DE TEXTOS
LITERÁRIOS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Área de concentração: Interação e Práticas Discursivas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

SÃO LEOPOLDO

2020

S725f Sousa, Soraya de Melo Barbosa
Formação inicial de professores de língua portuguesa :
a preocupação em formar formadores de leitores de textos
literários / por Soraya de Melo Barbosa Sousa. – 2020.
197 f. : 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos
Guimarães.

1. Letramentos. 2. Letramento literário. 3. Curso de
letras. 4. Formação inicial de professores. 5. Língua
portuguesa. 6. Literatura. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

SORAYA DE MELO BARBOSA SOUSA

**"FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
PREOCUPAÇÃO EM FORMAR FORMADORES DE LEITORES DE TEXTOS
LITERÁRIOS"**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 16 DE JULHO DE 2020.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN - UFC
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROF. DR. CARLOS BATISTA BACH – SMED-NH
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



PROFA. DRA. ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UNISINOS

Dedico esta caminhada a meus pais, Alípio Firmino de Sousa (*in memoriam*) e Isabel de Melo Sousa, a quem devo minha formação leitora e humana; a meu marido, Winston; meus filhos, Cecília, Fernando, Saulo e Iasmine; e meus netos, Beatriz, Augusto, Sara e Leonardo, que me fizeram persistir, retirando as muitas pedras que surgiram no caminho.

AGRADECIMENTOS

O caminho desejado para esta pesquisa foi traçado com muita cautela, prevendo as pedras que se me apresentariam durante todo o percurso, pois nem o poeta, de quem tomo os versos, conseguiu delas se desvencilhar. “Nunca me esquecerei desse acontecimento na minha vida” pessoal e profissional, pois “no meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2010). Mas, retomando os conselhos que nossa poetisa nos dá, acabei “ajuntando novas pedras” (CORALINA, 1997), não para construir novos poemas, como ela o fez, mas para recriar a vida sempre, removendo pedras, plantando roseiras e fazendo doces, para recomeçar de onde a caminhada começava a fenecer. Estando, finalmente, no ponto de chegada proposto, vislumbro cada vez mais as pessoas que estavam comigo, retirando os obstáculos que me impediam de continuar. A elas agradeço essa vitória e com todas compartilho. Represento-as, a partir de algumas, nomeadas a seguir.

A nosso Deus Pai, misericordioso, que nos dá o Filho para nos redimir e o Espírito Santo que nos fortalece, soprando em nosso ser a Sua unção, que nos toca e nos renova, a cada tropeço dado ao longo do caminho. Sem essa certeza e fé, eu não teria chegado nesta página.

A meu pai, Alípio (*in memoriam*), que me incentivou a ler, além da leitura da vida, com seus conhecimentos sobre a história da humanidade, e que me possibilitou ter contato com os mais diversos livros, revistas e almanaques, trazidos de suas viagens, muitos em outros idiomas dos quais tentava adivinhar a pronúncia e os sentidos possíveis; a minha mãe, Isabel, mulher determinada e resiliente que, nos momentos difíceis de nossas vidas, apoiou meu pai com sua arte de bordar e de moldar flores para criar os nove filhos, com toda a dignidade e educação que se possa dar a quem se ama.

À família que Deus me permitiu constituir e que amo incondicionalmente, pela cumplicidade e apoio recebidos em toda essa caminhada, que me fizeram levantar, após os muitos tropeços: além de meu marido, filhos e filhas, netos e netas, a quem dedico este trabalho, estendo meus agradecimentos às minhas noras, Samara e Raphaella, e meu genro, Alberto, aos meus irmãos e irmãs; às cunhadas, aos sobrinhos; enfim, aos familiares que me têm apreço e como referência, por ser o primeiro membro da família Melo Barbosa Sousa a enfrentar um Doutorado.

Agradeço, ainda, aos queridos amigos e amigas que, ao longo desses quatro anos, incentivaram-me e me garantiram afeto para continuar, apesar dos percalços. E, para representá-los, cito duas pessoas que, mais do que acreditarem em mim, foram incansáveis em tentar me convencer de que eu poderia me aventurar nos caminhos da Linguística Aplicada, quando me preparava para seguir minha pesquisa nos Estudos Literários: Ana Elizabeth Félix (*in memoriam*) e Leonildes Pessoa Facundes.

Às instituições em que atuo – Universidade Estadual do Maranhão e Universidade Estadual do Piauí –, que me proporcionaram essa oportunidade de crescimento profissional, mas também pessoal, dando sua contribuição para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos - RS, pelo acolhimento e cuidado oferecido ao grupo de professores da Uema, do qual faço parte, e a mim, pois muitas vezes me senti um “peixe fora d’água”, por ter que reaprender e ressignificar os saberes da área da Linguística que estavam adormecidos, desde minha graduação. E, para não ser injusta, cito duas professoras: a profa. Ana Zilles, cuja paciência e dedicação ao grupo, na condução de “alemoa”, como ela mesma rotulava, das disciplinas Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada e Paradigmas Metodológicos em Linguística Aplicada, foi inquestionável; e, não menos importante, a Profa. Ana Maria de Mattos Guimarães, que, com sua serenidade e imensa compreensão, respeitando meus limites e investindo, com firmeza, na orientação de meu aprendizado e de minha pesquisa, fez-me prosseguir, quando muitas vezes não acreditava que pudesse continuar. Agradeço a Deus por tê-la posto no meu caminho como orientadora.

Finalmente, espero representar a todos os que me apoiaram até aqui também na figura de meus queridos alunos e ex-alunos que se alegraram com minha conquista, ao ingressar no programa, e seguiram me incentivando, durante todo o percurso feito, bem como meus companheiros mestrandos e doutorandos do PPGLA, com quem pude trocar experiências de vida e de saber, em especial o grupo da Uema e minha nova amiga, Aline Ribeiro Pessôa.

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede. (CORALINA, 1997).

RESUMO

Esta pesquisa traz, a partir de disciplinas desenvolvidas com propósito específico no decorrer do Curso de Letras, a proposta de uma avaliação, por parte dos alunos em formação inicial, sobre seu processo de letramento literário, assim como uma reflexão sobre sua futura prática docente na mediação de leitores do texto literário. Parte da proposição de que, na perspectiva dos letramentos, a escola deve estar aberta para atender a um novo sujeito, situado socio-historicamente na e pela linguagem e, por isso, considera-se a necessidade de uma renovação das práticas de leitura e de práticas sociais, construídas na interação dos alunos entre si e entre cada um com o mundo, respeitando sua diversidade de linguagens. Considera também que a linguagem literária unifica diferentes códigos, línguas, vozes e linguagens (LAJOLO, 2018) e que o ensino da literatura propõe um debate sobre a diversidade social e cultural, ao confrontar *corpus* de textos constituídos por literaturas universal, social e cultural, proporcionando um testemunho da evolução dos posicionamentos filosóficos em relação à questão do sujeito (BRONCKART, 2017a). Desse modo, o problema que norteia este estudo passa pelas seguintes indagações: como o seu próprio processo de letramento literário é compreendido pelos alunos em formação inicial? Sua concepção de letramento literário foi ressignificada ao longo dos eventos de letramento proporcionados por disciplinas do curso de Letras? Como avalia o seu papel enquanto formador de leitores no ensino básico? De que recursos se valeu o professor do curso de Letras para validar sua proposta didática? Portanto objetiva analisar o percurso do letramento literário de alunos do curso de Letras, em formação inicial, discutindo formas de contribuição para esse desenvolvimento, desde os primeiros anos da formação. Pretende, ainda, proporcionar reflexões sobre sua futura mediação na formação de leitores da educação básica, a partir da vivência de práticas de leitura literária promovidas na formação. Acredita que, na perspectiva de um letramento literário, que transponha o espaço escolar físico e temporal, o professor deve apresentar meios que deem ao aluno-leitor autonomia para continuar a desenvolver sua competência de leitor crítico, ao longo de suas interações sociais. O presente estudo caracteriza-se como pesquisa-ação (TRIPP, 2005) de natureza qualitativa e apoia-se nos pressupostos da teoria social dos letramentos (STREET, 2008, 2013, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 2005, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016), nas contribuições sobre

letramento literário de Cosson (2014) e Zapponi (2008) e nas orientações da BNCC (BRASIL, 2017) e da BNC-Formação (BRASIL, 2019) sobre as práticas de leitura literária no ensino básico e a organização dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nos cursos de licenciatura, respectivamente. Consideramos para a análise dos dados a situação da ação de linguagem dos textos produzidos pelo aluno do curso – o memorial de leitura, o diário de bordo e a avaliação diagnóstica –, com base no modelo de análise de textos proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Foram analisados, na infraestrutura textual, os tipos de discurso que constituem o texto produzido pelos alunos, e os mecanismos enunciativos que incorporam o estudo das vozes e das modalizações (BRONCKART, 1999, 2004; 2006; 2017). Também foram analisados os julgamentos e as avaliações emanadas dessas vozes presentes, bem como as marcas de atorialidade, além de seus posicionamentos ativos responsivos, diante do texto lido, com base no conceito de resposta ativa responsiva de Bakhtin/Volochínov ([1929], 1981, 2003, 2016). As análises constataram que os alunos conseguiram fazer uma reflexão sobre seu processo de letramento literário e sobre sua atuação como futuros formadores de leitores literários. Este estudo constatou que não se pode ser mediador de leitores, se não se é leitor. Da mesma forma, não se ensina apenas a partir de teorias e conhecimentos aprendidos. É nas atividades de leitura proporcionadas pelas disciplinas de língua e literatura, através de oficinas e laboratórios de leitura, por exemplo, que os futuros professores podem vivenciar seu processo de compreensão leitora e de escrita responsiva; e preparar-se para uma postura de engajamento que lhe será exigida numa situação de ensino, seja nos projetos de intervenção, durante as práticas ou estágios curriculares de formação, seja na sua docência profissional.

Palavras-chave: Letramentos. Letramento literário. Curso de Letras. Formação inicial de professores. Língua Portuguesa. Literatura.

ABSTRACT

This research brings, based on disciplines developed with a specific purpose during the course of Letters, the evaluation proposal by students in initial training, about their literary literacy process, as well as a reflection on their future teaching practice in mediation of readers of the literary text. It starts from the proposition that in the perspective of literacies the school must be open to meet a new man, situated socio-historically in and through language, and therefore, the need for a renewal of reading practices and social practices is considered, built on the interaction of students with each other and with each other with the world, respecting their diversity of languages. It is also considered that literary language unifies different codes, languages, voices and languages (LAJOLO, 2018) and that the teaching of literature proposes a debate on social and cultural diversity, when confronting corpora of texts constituted by universal, social and cultural, providing a testimony of the evolution of philosophical positions in relation to the issue of the subject (BRONCKART, 2017a). Thus, the problem that guides this study involves the following questions: How is your own literary literacy process understood by students in initial training? Has your conception of literary literacy reframed during the literacy events, provided by subjects in the Literature course? How do you assess your role as a reader trainer in basic education? What resources did the teacher of the Language course use to validate his didactic proposal? Therefore, it aims analyze the path of literary literacy of students in the Literature course, in initial formation, discussing ways of contributing to this development, since the first years of formation. It is also intended to provide reflections on their future mediation in the training of basic education readers, based on the experience of literary reading practices promoted in training. It is believed that, in the perspective of literary literacy, which transposes the physical and temporal school space, the teacher must present means that give the student-reader autonomy to continue to develop their competence as a critical reader, throughout their social interactions. The present study is characterized as action research (TRIPP, 2005) of a qualitative nature and is based on the assumptions of the social theory of literacies (STREET, 2008, 2013, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 2005, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016), in the contributions on literary literacy by Cosson (2014) and Zapponi (2008), and in the guidelines of BNCC (BRASIL, 2017) and BNC-Training (BRASIL, 2019) on literary reading practices in

basic education and the organization of curricular content to be worked in undergraduate courses, respectively. For the analysis of the data, we considered the situation of the language action of the texts produced by the student of the course - the reading memorial, the logbook and the diagnostic evaluation –, based on the text analysis model proposed by the Sociodiscursive Interactionism. In the textual infrastructure, the types of discourse that constitute the text produced by the students, and the enunciative mechanisms that incorporate the study of voices and modalizations were analyzed (BRONCKART, 1999, 2004; 2006; 2017). The judgments and evaluations emanating from these present voices were also analyzed, as well as the marks of atoriality, in addition to their active responsive positions, in view of the text read, based on the concept of active responsive response by Bakhtin/Volochínov ([1929], 1981, 2003, 2016). From the analysis, it was found that the students were able to reflect on their literary literacy process and on their performance as a future trainers of literary readers. This study argues that one cannot be a reader mediator, if one is not a reader. Likewise, it is not taught only from theories and knowledge learned. It is in the reading activities provided by the disciplines of language and literature, through workshops and reading laboratories, for example, that future teachers can experience their process of reading comprehension and responsive writing; and prepare for an engagement posture that will be required in a teaching situation, either in intervention projects, during practices or curricular training internships, or in your professional teaching.

Keywords: Literacies. Literary literacy. Language Course. Initial teacher training. Portuguese language. Literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura curricular do curso de Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.....	105
Quadro 2 – Distribuição da carga horária para as disciplinas de Prática Curricular ajustada à turma colaboradora da pesquisa.....	107
Quadro 3 – Síntese dos procedimentos de geração de dados.....	108
Quadro 4 – Etapas da pesquisa.....	123

LISTA DE SIGLAS

ALTL	Análise Linguística e Literária
AvD	Avaliação Diagnóstica
BNC	Base Nacional Curricular
BNC	Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Dedicação Exclusiva
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEMO	Memorial de leitura literária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/MA	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PROG	Pró-Reitoria de Graduação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	CAMINHOS A PERCORRER: UMA INTRODUÇÃO	15
2	QUESTÕES A PENSAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA	21
2.1	O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	28
2.1.1	Os Parâmetros Curriculares da Educação (PCN)	29
2.1.2	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	33
2.1.3	O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE) e as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino	39
2.1.4	A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação)	45
2.2	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA: IMPLICAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DE SEU LETRAMENTO LITERÁRIO	48
3	LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	55
3.1	LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS	56
3.2	LETRAMENTO LITERÁRIO	62
3.3	LETRAMENTO LITERÁRIO PRESSUPÕE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	71
3.3.1	O que é literatura	72
3.3.2	Como formar leitores literários?	77
4	PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	88
4.1	ISD: ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA PARA A ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA	88
4.2	A ATIVIDADE RESPONSIVA ATIVA.....	93
4.2.1	Dialogismo/interdiscursividade/intertextualidade	97
4.3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	101
4.3.1	O campo de investigação	103
4.3.2	Geração de dados	108
4.3.3	Escolha do <i>corpus</i> e categorias analíticas	118
5	CAMINHOS ANALÍTICOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	122
5.1	TRAÇANDO OS CAMINHOS TRILHADOS.....	123
5.2	(RE)CONSTRUINDO UM PERFIL DE LEITOR.....	128

5.2.1	Allan, um leitor “mediano”	130
5.2.1.1	Analisando o percurso de letramento literário de Allan.....	131
5.2.2	Dalton, um leitor criterioso	133
5.2.2.1	Analisando o leitor criterioso.....	134
5.2.3	Clarice, uma leitora reflexiva	135
5.2.3.1	Analisando a leitora reflexiva.....	136
5.2.4	Marina, uma leitora voraz	137
5.2.4.1	Analisando a leitora voraz	138
5.3	AVALIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO	140
5.3.1	Da família ao Curso de Letras	141
5.3.2	O compromisso do professor de Letras na formação do aluno enquanto leitor	148
5.4	AVALIANDO A FORMAÇÃO DO FUTURO FORMADOR DE LEITORES .	151
5.5	AVALIANDO A COMPREENSÃO LEITORA: MEMORIAL DE LEITURA ...	160
5.5.1	Allan: memórias escassas do meu letramento literário	161
5.5.2	Dalton: memorial de leitura, minha trajetória	165
5.5.3	Clarice: memorial de leitura	169
5.5.4	Marina: páginas da minha vida junto às leituras literárias	171
6	CAMINHOS (PER)CORRIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	176
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193
	APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	195
	APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO MEMORIAL DE LEITURA LITERÁRIA	196

1 CAMINHOS A PERCORRER: UMA INTRODUÇÃO

Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.
(MEIRELES, 2013).

O caminho a seguir era fato. Difícil era trilhá-lo, retirando as pedras que poderiam me fazer tropeçar. Mas, antes, é preciso explicar como cheguei até aqui. O que faz uma professora de Literatura, Mestre em Teoria Literária, apaixonada por literaturas de resistência, enveredando pelos domínios do fantástico e do insólito, escolher os caminhos da Linguística Aplicada para sua pesquisa de Doutorado com foco em formação de professores de Língua portuguesa?

Uma explanação da minha trajetória acadêmica deve justificar o meu interesse nesse objeto de estudo. Sou formada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), concluída em 1989, graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1991. Fiz Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2004. Sou da primeira turma de Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos Literários, da UFPI. Durante 33 anos, trabalhei na Educação Básica (de 1987 a 2010), nos níveis fundamental e médio, em escolas públicas e privadas de Teresina (PI). A partir de 2003, ingressei como professora substituta na Educação Superior, na UESPI e UFPI, ficando até 2010, quando fui aprovada por aquela universidade, com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE). Em 2011, fui convocada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no primeiro concurso para professor efetivo, de um novo campus dessa instituição. Para assumir o regime de trabalho de 20 horas, abri mão de minha condição de Dedicção Exclusiva, na primeira universidade, ficando em regime de 40 horas e assumi 20 horas na UEMA. Foi nesta instituição que encontrei terreno fértil para dedicar-me à pesquisa. Mesmo com carga horária reduzida, a partir de 2013, orientei um projeto de extensão intitulado “Leitura literária na escola”, o qual contemplava, a cada ano, um gênero literário específico. Assim, em 2013/14, orientei oficinas de leituras de contos de fadas em que se trabalhou a leitura e a produção de contos tradicionais e modernos, no 6º ano do Ensino Fundamental. Em 2014/15, as oficinas contemplaram crônicas de autores brasileiros, no 7º ano. No período 2015/16, continuei com o projeto novamente aprovado, com oficinas de

contos de mistério para as mesmas turmas anteriores. O objetivo desse projeto era fechar os quatro anos do Ensino Fundamental, para publicar os resultados do trabalho sobre letramento literário – tema que abracei para o anteprojeto de Doutorado ao concorrer a uma vaga na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos - RS).

O motivo que me levou a escolher o Doutorado em Linguística Aplicada foi poder continuar, de forma mais pontual, a investir no que acredito como educadora: formar pessoas críticas, criativas e sensíveis para atuar numa sociedade mais justa e inclusiva. Para isso tornar-se possível, acredito que o verdadeiro papel da escola é promover de fato os letramentos, entre eles o literário. Assim, optei pela linha LP3- Interação e Práticas Discursivas, do referido Programa, para melhor fundamentação teórica e novos conhecimentos para minha formação profissional e como pesquisadora na área de formação de professores de Língua Portuguesa.

Na verdade, mesmo no ensino básico, sempre me dispus a levar meus alunos à leitura de obras literárias completas. Na escola particular, nossa mediação era criar um interesse pelas leituras, para discutir sobre o mundo que elas apresentavam, e, após as discussões, os alunos eram convidados a produzir, entre outras possibilidades, um texto dramático numa releitura dessas obras para seu contexto histórico de leitor. Para a apresentação, a turma era dividida em grupos pela identificação com os trabalhos designados a cada um: autores do texto dramático, figurinistas, atores, criação de cenário, escolha de músicas. As obras eram, em sua maioria, pertencentes ao cânone literário tradicional, é verdade, mas havia sempre um diálogo com outras linguagens artísticas, sendo o mais importante o diálogo entre a visão de mundo e de homem compreendida pelos alunos, com a produção de sentidos e o confronto com a visão de mundo e de homem construída por eles, a partir de seu contexto de leitor.

Na escola pública, sempre trabalhei com a 5ª série (hoje, 6º ano), segmento em que, para muitos professores, os alunos “davam trabalho”. Levava os livros da biblioteca para a sala de aula, a cada 15 dias, e espalhava pelo chão, onde os alunos se sentavam para escolher o livro que levariam para casa para sua leitura. Durante as duas semanas seguintes, no início de cada aula, era dada a oportunidade para quem quisesse falar do livro que estava lendo, sobre a sua compreensão leitora. Além disso, os alunos tinham um diário de leituras, onde registravam as suas impressões sobre a leitura feita. Como resultado dessas

socializações, os alunos faziam uma lista de reserva dos livros que mais os atraíam pelos comentários feitos por quem leu. Alguns passaram a ir diretamente à biblioteca e fazer empréstimos. No final do semestre, fazíamos uma exposição de produções feitas a partir das leituras. Era possível apresentar suas leituras em qualquer gênero e em qualquer suporte.

Ao chegar à universidade, como professora do curso de Letras, surpreenderam-me alunos em formação que, para ler uma obra solicitada, ficavam revoltados, ou porque não gostavam de literatura, ou não entendiam por que, ao solicitar a leitura da obra, não era dado o roteiro de leitura. “Para que ler, então?” era a pergunta de muitos quando ouviam a sugestão de ler para compreender o que a obra/autor fala sobre o mundo e o homem ficcionalizados, e como esse universo ficcional poderia ser comparado com as crenças, valores e verdades do mundo do leitor. Essa era a pedra que surgiu no meu caminho, enquanto professora formadora de professores formadores de leitores do texto literário. Entendi, então, o que diz Todorov (2016) quando afirma que, na escola, não se aprende acerca do que as obras falam, mas do que falam os críticos.

Não concordando com este papel para a escola, passei a refletir sobre como proceder para a formação de leitores do texto literário, pois o encontro do leitor com a obra deveria proporcionar o exercício da introspecção e favorecer o desenvolvimento de sua subjetividade e da capacidade de lidar com a pluralidade, as emoções, a capacidade humana de interagir como direito básico do homem (CHIAPPINI, 2005). Aliás, todos os meios em que a linguagem literária se manifesta são válidos para a promoção do letramento literário se atendem às necessidades dos leitores nas relações sociais nas quais estejam inseridos. Portanto é função da escola proporcionar ao aluno a discussão sobre as múltiplas visões de mundos e de homens, ficcionalizados pelos textos literários; o que lhe garante o conhecimento de uma diversidade social e cultural, para uma formação autônoma e humana (CANDIDO, 2007). Ou seja, garantir aos alunos a sua participação no debate interpretativo que orienta as atividades humanas, a partir do ensino de literatura (BRONCKART, 2017a).

Um dos muitos desafios que vislumbrei ao iniciar a pesquisa é o fato de que, como atuei no duplo papel de professora e pesquisadora, deveria estar permanentemente em vigília sobre os meus pré-conceitos e concepções sobre a prática docente do professor de Língua Portuguesa e o que deveria “enxergar” de

estranhamento nos eventos de letramento em que participei como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Estabelecido isso, busquei, nessa investigação, refletir sobre o percurso do aluno do curso de Letras nas suas práticas como sujeito leitor e na compreensão de seu papel na formação de leitores. Esses são os caminhos que me propus a percorrer. Para isso, era necessário um plano que mostrasse estratégias. A seguir, como é de praxe, apresento formalmente esse plano.

A proposta de pesquisa aqui apresentada volta-se para alunos do curso de Letras em formação inicial, no sentido de levá-los a refletir sobre seu letramento literário, enquanto alunos, e sobre suas perspectivas como futuros professores mediadores desse processo, com alunos da Educação Básica. Considera-se, para este estudo, a importância do letramento literário na formação de professores, enquanto cidadãos críticos e atuantes, em todas as práticas sociais em que possam interagir, inclusive nas suas práticas docentes. A partir desse olhar, desenvolve-se a seguinte proposição: se os alunos do curso de letras vivenciarem práticas de leitura literária que lhes propiciem uma compreensão leitora responsiva e uma reflexão sobre esse processo de letramento, terão mais condições de entender o processo de letramento de seus alunos e de compreender o seu papel na formação de leitores do texto literário.

O problema que norteia esse estudo passa pelas seguintes indagações: como o seu próprio processo de letramento literário é compreendido pelos alunos em formação inicial? Sua concepção de letramento literário foi ressignificada ao longo dos eventos de letramento proporcionados por disciplinas do curso de Letras? Como avalia o seu papel enquanto formador de leitores no ensino básico? De que recursos se valeu o professor do curso de Letras para validar sua proposta didática?

Desse modo, têm-se como objetivos: analisar o percurso do letramento literário de alunos do curso de Letras, em formação inicial, discutindo formas de contribuição para esse desenvolvimento, desde os primeiros anos da formação. Pretende-se também proporcionar reflexões sobre sua futura mediação na formação de leitores da educação básica, a partir da vivência de práticas de leitura literária promovidas na formação. Acredita-se que, na perspectiva de um letramento literário, que transponha o espaço escolar físico e temporal, o professor deve apresentar meios que deem ao aluno-leitor autonomia para continuar a desenvolver sua competência de leitor crítico, ao longo de suas interações sociais.

A pesquisa tem natureza qualitativa e pode ser compreendida como uma pesquisa-ação, com foco na formação de alunos do curso de Letras em relação a seu processo de compreensão sobre seu letramento literário e sua atuação profissional como futuros formadores de leitores no ensino básico. Nesse sentido, planeja-se uma mudança para melhorar uma prática (educativa), aprendendo a respeito da prática e da própria investigação (TRIPP, 2005). O campo de investigação ocorreu numa instituição pública de ensino superior em que a pesquisadora atua com professora de Literatura.

Além do plano apresentado, tracei os percursos trilhados nesta investigação, que estão assim divididos: no Capítulo 2, “Questões a pensar sobre o ensino de literatura”, apresento as orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de literatura para a Educação Básica, a partir de uma síntese sobre o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguidos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de uma apresentação do que falam as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, pois o local da pesquisa é uma universidade do Maranhão. E apresento também a recente Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC) com as orientações sobre as revisões que devem ser feitas nos cursos de licenciatura para formação de professores, em um trabalho consonante com a Base. Finalizo com algumas pesquisas feitas sobre as implicações que a escola e os cursos de Letras devem ter com o letramento literário, apresentando o descompasso entre o que dizem os documentos e a realidade das práticas de leitura literária nas escolas de ensino básico.

No capítulo 3, intitulado “Letramentos e formação de leitores literários”, apresento os estudos realizados sobre letramentos e seus desdobramentos nas concepções que empregamos hoje, além de conceitos de letramento literário adotados por pesquisadores brasileiros, a partir dos quais pude chegar ao conceito de letramento literário que atende ao propósito investigativo desta pesquisa. Em seguida, aponto sugestões metodológicas sobre a formação do leitor literário com o intuito de apresentar um leque de estratégias, sob a proposição de que cabe ao professor adequar um método para sua realidade em sala de aula.

No capítulo 4, apresento as “Perspectivas de análise do letramento literário na formação inicial de professores”, a partir da abordagem sociointeracionista discursiva (ISD) (BRONCKART, 1999, 2004, 2006), os caminhos para análise do *corpus*, adotando o ISD para a análise textual-discursiva. Adoto, também, o conceito

de atorialidade utilizado pelo ISD – característica de quem é ator isto é, quando as formas textuais colocam o actante (qualquer pessoa implicada no agir) como sendo fonte de um processo e quando a ele são atribuídas capacidades, motivos e intenções – para analisar nas produções dos alunos a possibilidade de uma ressignificação do conceito de letramento, além de mudanças em seu processo de compreensão leitora. E, para uma análise desse processo de compreensão leitora, ampliei a possibilidade analítica do *corpus* produzido nesta pesquisa, com a aplicação dos conceitos de atividade responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), interdiscursividade e intertextualidade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981). Ainda neste capítulo, apresento o campo de investigação, os colaboradores da pesquisa, como se deu a geração de dados e a escolha do *corpus* e categorias analíticas.

No capítulo 5, sobre os “Caminhos analíticos do letramento literário na formação inicial de professores”, apresento o meu propósito com o estudo feito, a partir dos recursos utilizados, enquanto professora e pesquisadora; seguido da análise das produções feitas pelos alunos sobre os caminhos de seu letramento literário e sua projeção como professores formadores de leitores.

Finalmente, em “Caminhos (per)corridos”, atinjo um ponto de chegada, em que demonstro os resultados encontrados, sintetizando esse percurso feito na perspectiva dos alunos do curso, seguido das considerações levantadas, ao longo da pesquisa, que dizem respeito ao meu processo de construção dos conhecimentos e dos conceitos aqui apresentados.

2 QUESTÕES A PENSAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

O tempo escolar é escasso, mas ali se acha a porta da literatura para as novas gerações, e deve-se pensar muito detidamente sobre a melhor forma de abri-la. Planejar para ser mais eficaz na formação requerida pelos meninos e meninas de nossas sociedades atuais. Assim funcionam, apoiando-se uns nos outros, os diversos espaços de leitura na escola se quisermos que todos eles juntos formem o caminho do leitor. Passar pela porta aberta e seguir esse caminho já faz parte da escolha de vida de qualquer cidadão (COLOMER, 2007, p. 24).

Numa análise sobre a refundação da didática das línguas nos anos 80, Bronckart (2017a) faz uma breve discussão sobre os 25 anos de estudos da didática da língua francesa acerca dos seus fracassos e dos seus sucessos nos domínios da gramática, da produção textual e da literatura, mas aponta a persistência dos problemas de articulação entre esses campos. Nesse mesmo artigo, trata da diversificação dos tipos de textos como objetos de ensino, o que pode suscitar a reorganização dos programas escolares e de formação de professores a partir de aportes teóricos que deem conta da genericidade dos textos (BRONCKART, 2017a), do modelo didático dos gêneros (DOLZ; NOVERRAZ SCHNEUWLY, 2004) e da relação de continuidade existente entre os princípios de organização dos textos profanos e dos textos literários. Essa abordagem centrada nos gêneros foi bem sucedida e, para o autor, gerou parâmetros que regem as tarefas e o trabalho de expressão, originando uma concepção integrada de didática da escrita.

Nesse mesmo artigo, Bronckart (2017a) reflete sobre o domínio da literatura visto pela didática da língua. Considera literário “todo texto que, depois de um debate e de uma avaliação legítimos, é etiquetado como tal pelas formações discursivas do campo social concernente” (BRONCKART, 2017a, p. 97-98). É a partir dessa posição que o teórico sustenta que a validade educativa geral da literatura está ligada ao permanente debate sobre os valores que orientam as atividades humanas e que os alunos, como futuros cidadãos, devem estar aptos a participar desse trabalho interpretativo permanente, a partir do qual se dá a sua autonomia e socialização. Dessa forma, o autor pensa dois objetivos

complementares para o ensino da literatura: propor um debate sobre a diversidade social e cultural, ao confrontar *corpora* de textos constituídos por literaturas universal, social e cultural; e proporcionar um debate filosófico, pela possibilidade de confrontar textos que, em sua estrutura enunciativa, testemunham a “evolução dos posicionamentos filosóficos em relação à questão do sujeito” (BRONCKART, 2017a, p. 99). Além disso, o ensino da literatura é também ocasião de uma “formação linguística, de uma demonstração das múltiplas possibilidades, de fato infinitas, de estruturação e de reestruturação dos recursos da língua a serviço da atividade comunicativa” (BRONCKART, 2017a, p. 99). O teórico afirma, inclusive, que, ao longo da última década, no campo do ensino da literatura foram desenvolvidas as iniciativas didáticas mais criativas e que escapam quase totalmente ao procedimento de transposição de modelos teóricos aos programas e atividades didáticas.

O autor acrescenta o que afirmou Bakhtin/Volochínov (1981) sobre o estatuto da literatura, ao mostrar que, ao contrário de outras formas e estruturas ideológicas, a literatura “não tem suporte, nem motivação, nem correlatos diretos nas organizações econômicas, sociais ou políticas e é, portanto, um fazer relativamente autônomo” (BRONCKART, 2017a, p. 104) no que se refere a essas organizações, apesar de permanecer em relação de refração com elas. Nessa lógica, na visão de Bakhtin/Volochínov (1981), a relação entre discursos cotidianos e discursos literários é extraída de um *continuum* em que a passagem de um discurso é caracterizada pelo aumento da estabilidade dos elementos que são compartilhados do contexto extraverbal e pelas modalidades de manifestação das avaliações sociais. Dessa forma, um ensino que tenha como objetivo uma articulação entre didática dos textos e didática da literatura deve buscar elementos que possam identificar as propriedades comuns aos textos profanos e literários e os que sejam próprios a cada um. Logo, ao considerar que o domínio da literatura se situa depois da expressão, ou seja, depois do escrito, do dito, a relação entre essas duas ordens não é de disjunção, mas de continuidade.

Diversos trabalhos contemporâneos afirmam que se abrem, hoje, muitas vias de articulação entre os dois procedimentos. Portanto

A didática da literatura começa quando o debate tem por objeto os critérios e os argumentos que conduzem à atribuição do estatuto da literariedade; argumentos de ordem histórica, sociológica, psicológica, filosófica e linguística, que são, sem dúvida, todos

contestáveis, mas que são, ao mesmo tempo, todos intrinsecamente legítimos. E é a confrontação a esses argumentos, **é a entrada do aluno em um verdadeiro debate interpretativo, que é a condição** mesma (necessária, mas certamente insuficiente) de realização de grandes objetivos hoje atribuídos ao ensino da literatura (BRONCKART, 2017a, p. 110, grifo nosso).

Avançando ao que será discutido posteriormente, pode-se aproximar a didática da literatura proposta por Bronckart ao que se poderia chamar de uma didática do letramento literário, no sentido de reforçar o papel social da literatura, como tentaremos mostrar.

Embora se estejam abordando estudos feitos, recentemente, sobre as questões de ensino da língua materna em contexto educacional da Suíça francófona, guardadas as diferenças de contexto e objetivos, pode-se fazer uma análise comparativa do que se passa no contexto educacional brasileiro, no que tange às tentativas de superação das dificuldades sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua.

É com essa convicção que esta pesquisa se abre às discussões sobre a leitura literária no espaço escolar e acadêmico, como meio de propiciar o desenvolvimento dos múltiplos letramentos a que o aluno tem direito para inserir-se em sua comunidade e nas diversas práticas sociais.

Para tal fim, será necessário desfazer muitos mitos que ainda persistem na comunidade escolar em pleno século XXI, sobre o espaço ou o papel que a literatura pode ocupar ou desempenhar para esse aluno imerso numa rede de gêneros constitutivos dos domínios discursivos digitais. A esse respeito, Riter (2013) apresenta “pseudoverdades” que povoam o universo sobre o processo de formação de leitores literários na escola: ler é prazer, ler é um ato de liberdade, livro é caro, e o mito de que, a partir do 5º ano, as crianças perdem o gosto pela leitura. Muitas vezes essas “pseudoverdades” são incorporadas pela escola e servem como justificativas para a definição das atividades e estratégias metodológicas para o ensino de literatura, dentro das competências na área de linguagens. Dependendo de como elas são compreendidas pelos profissionais da educação, pode-se falar de um letramento literário ou não.

No caso do primeiro mito, é notório que a literatura concorre com as linguagens midiáticas que também apresentam um mundo de prazeres os quais podem ser compartilhados em grupo, enquanto que a leitura literária traz, a princípio,

um prazer individual, uma leitura solitária, como já afirmava Paulo Freire (1989). A diferença reside no fato de que essa leitura possa proporcionar, nesse mundo globalizado, um prazer estético e, ao mesmo tempo, singular, no sentido de que o leitor se sinta impulsionado a ver, nas palavras artisticamente elaboradas e no universo projetado pelas imagens evocadas por elas, possibilidades de experiências novas, de descobertas dos enigmas e da lógica de construção desse discurso, transcendendo-o, a partir de reflexões sobre si e sobre o mundo que o cerca, provocando mudanças em seu ser.

O mito talvez mais presente nas escolas, a partir do século XX, e que ainda traz muitas práticas equivocadas por parte de professores supostamente comprometidos com a leitura literária em seus planos de ensino é o de que ler é um ato de liberdade. Se o professor disponibiliza textos literários para que os alunos possam escolher o que querem ler, essa atividade pode ser bem-vinda para que o aluno possa ter o contato com vários livros e se sinta convidado a escolher um, para lê-lo. Entretanto esse seria o primeiro passo para promover o contato do aluno com o texto. Para que o aluno possa atingir maturidade leitora e tenha autonomia para formar sua própria biblioteca, como diz Calvino (2007), a escola deve ser mediadora da relação do aluno leitor com as obras que devem ser lidas, de forma desafiadora e segundo critérios estabelecidos por um leitor maduro, que deve ser o professor. Assim sendo, novas metodologias devem ser pensadas para indicar os caminhos possíveis para a produção de sentidos que a obra suscitará. A princípio, esses sentidos serão resultado de uma leitura individual, mas orientada pelo professor que proporcionará um espaço para troca dos diferentes olhares que os outros leitores deram à mesma obra. Compreende-se que, nessa interação com os leitores da obra em comum, o aluno reconhece que as representações de sujeito e de mundo (ficcionalizadas pelo autor) constituem o objeto da leitura literária e, portanto, sente-se apto a falar sobre suas visões de mundo e de sujeito, sem a obrigação de buscar produzir um sentido já estabelecido pela escola ou pelo professor, além de se permitir ser autor de seu discurso de forma responsiva. Sem esse caráter renovador e desafiador, as práticas de leitura tornam-se “viciantes e acomodativas: uns fingem que leem; outros fingem que formam leitores” (RITER, 2013, p. 58).

O mito contra o qual venho¹ lutando desde que iniciei minha trajetória docente no Ensino Fundamental em turmas de 5ª série (como era denominado antes o 6º ano) é o de que “a partir do 5º ano, as crianças perdem o gosto pela leitura”. Sobre isso, confrontei o fato de que o professor, frente às muitas competências prefiguradas pelos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais, acaba por deixar em segundo plano as atividades do eixo de leitura, levando o aluno (que ainda não é um leitor autônomo) a não sentir necessidade de continuar lendo, com exceção das leituras exigidas com a finalidade de serem avaliadas.

Na percepção de Riter (2013), que não exclui a anterior, embora surgindo outros interesses para o leitor que já descobriu o prazer estético da obra literária, eles não são impedimentos para que essa prática possa ser acrescentada às exigidas nessa nova fase da vida pessoal e escolar do aluno. Para o autor, há um abismo metodológico entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental e as séries finais desse nível de ensino. Segundo ele, no primeiro momento, as práticas metodológicas priorizam o prazer de ler meramente frutivo e a liberdade de escolha dos títulos, na maior parte das vezes, sem uma orientação de qualidade do professor, levando a criança a uma prática rotineira e sem compromisso com as leituras feitas. Já nas séries finais, a leitura passa a ser avaliativa, e o caráter de obrigação inibe o prazer que a leitura pode proporcionar. Dessa forma, para o pesquisador, das três funções da literatura, duas estão sendo negligenciadas: o deleite e o conhecimento. Ao estabelecer esses dois momentos, nota-se que Riter traz uma gradação entre dois conceitos: a fruição sendo um estado de prazer gratuito, sem mediação, enquanto o deleite seria um prazer vivenciado, emanado do texto, sentido pelo sujeito-leitor, de forma responsiva. De forma semelhante, para o pensamento aristotélico, o termo deleite é vinculado à sensação de um prazer provocado pela experiência de aprendizado:

causa é que o aprender não só muito apraz ao filósofo, mas também, [...] aos homens [...] esse é o motivo por que se **deleitam** perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas (ARISTÓTELES, 1966, p. 71, grifo nosso).

¹ Em alguns momentos desta pesquisa, tomo a liberdade de me posicionar em primeira pessoa por não poder – para manter a coerência no que busco – traduzir, num registro impessoal, as convicções/proposições levantadas para o exercício argumentativo proposto.

Considerando-se que a escola parece não dar conta da mediação da leitura literária, é importante para esta pesquisa buscar uma reflexão sobre essa mediação e sobre o conceito de fruição incorporado pelos professores. Dessa forma, esse conceito será retomado na próxima seção, em que serão apresentadas as orientações dadas para o ensino de literatura pelos documentos oficiais que normatizam a Educação Básica no Brasil, a partir das quais será definida a concepção de fruição que se adota neste estudo.

Riter (2013) propõe uma prática docente que possa se adequar a todas as etapas de ensino, variando no nível de atividades para promover a formação do leitor em dois níveis: o nível da formação de leitores – com a leitura de textos atrativos –, criando nos alunos a vontade de ler mais e de buscar novas obras e autores; no segundo nível, após ter formado leitores, seria a promoção da formação dos leitores, ou seja, uma formação que pressupõe a existência de leitores que veem a leitura como uma prática especial em suas vidas e para sua qualificação. A proposta visa a chegar, na interação com a palavra literária, a uma atuação crítica sobre o texto, buscando sentidos naquilo que é lido e sendo capaz de se transformar e transformar a realidade que os cerca.

Em concordância com essas constatações, defende-se aqui a importância da função da escola na formação do leitor, desde os anos iniciais, de forma gradual, sem deixar de atender às funções da literatura. São válidas, portanto, práticas docentes que promovam leituras que despertem a função estética e também atividades reflexivas, conduzindo o aluno para uma leitura do texto, partindo de seus conhecimentos de mundo, mas que lhe proporcione uma ampliação de suas histórias de leitura e de sua compreensão da realidade circundante para que possa transformar-se, ao mesmo tempo em que amplia sua visão de mundo.

Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve adaptar-se à realidade educacional contemporânea e redirecionar seu olhar para a função cultural da leitura literária como promotora de conscientização social e fonte de prazer estético. Não pode esquecer que os valores estabelecidos pela sociedade como essenciais ou como prejudiciais a seus membros estão presentes nas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática, tendo a literatura o poder de transcender a essas convenções, confirmando-as ou negando-as; propondo-as ou denunciando-as, constituindo-se como um importante instrumento de formação da personalidade de seu leitor (TINOCO, 2013). Nesse sentido, volta-se para a importância da formação

de um professor leitor, busca-se uma reflexão sobre o processo formativo do futuro professor como leitor em um processo de letramentos que se estende por toda a sua existência, em todas as atividades humanas e práticas sociais em que venha interagir por meio da linguagem. Levanta-se aqui o propósito de se (re)afirmar a importância de o letramento literário constituir-se como letramento social, haja vista que essa prática deverá estar presente na sua constituição como professor.

Há, portanto, uma necessidade urgente de rever o que Candido (2004b) chama de paradoxo da literatura na formação do homem, ou seja, quando os educadores (ou seriam as instituições?), ao mesmo tempo em que preconizam, temem o efeito dos textos literários, pois, segundo ele, existe conflito entre “a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica*”, na perspectiva dos padrões oficiais, e o seu poder de iniciar os leitores na vida “com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores”. Dessa forma, o teórico assevera que “ela *não corrompe nem edifica*, [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004b, p. 176).

Nesse sentido, a leitura literária traz às práticas de leitura uma dimensão pragmática, porque dá ao leitor a possibilidade de compreender-se e compreender o outro, a partir de uma realidade apresentada pelo poder de criação verbal do autor que, inserido também nas práticas sociais, sugere possibilidades de experiências e de sentimentos múltiplos, os quais, muitas vezes, fogem totalmente à representação da realidade concreta em que ele e seus interlocutores vivem. E são essas possibilidades – que se afiguram ao leitor do texto literário – que a escola e muitos professores veem como uma ameaça ao *status quo* vigente e aos saberes constituídos pela academia e tidos como verdadeiros. Por conseguinte, torna-se (menos comprometedor? ou) mais oportuno explorar a dimensão estética inerente ao texto literário, eliminando-se dessa dimensão o como e o porquê de sua produção. Ou, ainda, apresentando-o como um discurso produzido por e para um universo de leitores seletos, cuja compreensão é inacessível ao leitor comum, cabendo-lhe apenas a (pré)apreciação estética que deverá ser reproduzida e pré-concebida como patrimônio cultural de um povo ou de uma comunidade.

Por outro lado, muitas vezes a escola apresenta essa dimensão estética de forma equivocada, não conduzindo o leitor para uma prática leitora que lhe faça sentir-se coautor do texto, ao aceitar o jogo criado pelo narrador ou pelo eu poético –

na construção de um mundo ficcional e linguístico – que o leve a posicionar-se sobre sua visão de homem e de sua realidade concreta. Isso deveria ser uma prática em todos os segmentos da Educação Básica, respeitando-se o aluno em sua idade, nível de letramento e história de leitura ou, na perspectiva da estética da recepção, seu horizonte de leituras (JAUSS, 1994).

Dessa forma, pensando-se em uma leitura do literário que possa contemplar o que foi argumentado, trazem-se à luz os seguintes objetivos para este capítulo: a) quais as competências e estratégias sugeridas pelos documentos oficiais para que esses objetivos sejam alcançados na Educação Básica?; b) como a universidade, em seus cursos de Letras, está trabalhando a leitura literária na formação inicial dos professores para que os saberes construídos sejam transformados adequadamente em sua transposição para o Ensino Fundamental?; c) como são pensadas as práticas curriculares desses professores em formação para atender tanto a sua formação profissional quanto a sua formação de leitor, na perspectiva dos letramentos, entre eles o literário?

É com essas indagações que se faz um levantamento de importantes documentos oficiais elaborados para a promoção de uma educação brasileira de qualidade e de uma garantia de acesso à cultura letrada e de cidadania a todos os brasileiros em idade escolar.

2.1 O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A leitura literária, considerada como uma das competências imprescindíveis para a promoção dos letramentos, durante a educação básica, é matéria de discussão no meio acadêmico. Buscam-se alternativas metodológicas que garantam uma autonomia e uma participação ativa dos alunos, em suas diversas situações de interação social.

O conceito de competência como conhecimento mobilizado, operado e aplicado pelo aluno, em situação que requeira a sua aplicação para tomada de decisões, vem sendo sugerido nos documentos que regulamentam a educação básica do final do século XX ao atual, no Brasil e em diferentes países, para a elaboração dos currículos, além do enfoque dado pelas avaliações internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e de organizações como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura) (BRASIL, 2017). Esse ensino por competências (desdobradas em habilidades) que devem ser adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento vem sendo orientado, no Brasil, a partir dos PCN (BRASIL, 1998) e demais documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem, como a recente BNCC (BRASIL, 2017a).

Ao longo da década de 1990 e com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) traçou diretrizes curriculares para garantir aos estudantes uma educação básica que lhes possibilitasse a igualdade de oportunidades educacionais e o respeito às suas diversidades culturais, sociais e regionais com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), reforçado, recentemente, pela BNCC. A partir dessas orientações, as secretarias estaduais de educação criaram seus planos estaduais de educação, bem como as diretrizes curriculares que orientaram os seus sistemas de ensino. Dessa forma, é necessário compreender, nesse percurso, a importância desses dois documentos para uma educação que promova os letramentos necessários às crianças e jovens brasileiros no seu processo de formação e, no caso desta pesquisa, entender como esses documentos orientam as práticas da leitura literária no Ensino Fundamental.

Para assimilar a prescrição que as instituições de ensino e os professores recebem a esse respeito, apresenta-se, de forma sucinta, o documento oficial que foi aprovado recentemente com orientações para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica brasileira: a BNCC. Para isso, faz-se necessária uma retomada dos PCN, por ser um documento anterior e com o qual a Base dialoga. E, pelo fato de o contexto desta pesquisa situar-se no estado do Maranhão, os referenciais curriculares desse estado são citados com o objetivo de analisar como são traduzidas e ampliadas as orientações dadas pelos documentos oficiais, acerca da leitura literária/ensino de literatura, especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

2.1.1 Os Parâmetros Curriculares da Educação (PCN)

Em se tratando das políticas públicas de educação, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), amparando-se em aportes dos novos estudos em Linguística e Psicolinguística, entre outras ciências

que possibilitaram avanços nas áreas de educação, apresentam a necessidade de se refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa e a sua concepção de linguagem, que vigorou durante as décadas de 1960 e 1970. Nesse contexto, o processo não planejado de democratização da educação no Brasil culminou com a chamada crise na educação e com o fracasso escolar. Somando-se a esse fato, o processo de industrialização e de urbanização, as revoluções tecnológicas e a ampliação da utilização da escrita, além da expansão dos meios de comunicação eletrônicos, passaram a exigir do homem uma nova maneira de pensar e de interagir nas suas práticas sociais.

Para reverter esse quadro, caberia à escola conceber a linguagem como ação interindividual orientada que possibilita ao aluno não só apropriar-se da língua para interagir com os outros, mas para ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir cultura – condições essenciais para uma plena participação social. Essa concepção de linguagem é adotada a partir dos estudos de Bakhtin (1981), o qual afirma que a consciência individual se constrói na interação com o outro, de onde resulta uma compreensão como atividade dialógica em que um texto gera outro texto, numa atitude responsiva, ou seja, numa tomada de posição diante desse texto ou dessa interação.

Dessa forma, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, utilizado por uma comunidade linguística, devem ser promovidos pela escola, a partir do grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, capacitando-os para a interpretação de diferentes textos que circulam socialmente e para produzir textos eficazes nas mais variadas situações em que se assumem como cidadãos (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, os PCN apresentam o ensino da língua a partir da concepção dos gêneros do discurso – baseado em Bakhtin (2003), como formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura ou, na perspectiva de Bronckart (2010), como modelos disponíveis e em uso em uma determinada comunidade verbal, situada numa determinada época de sua história, em que se manifestam os textos. O objeto de ensino deixa de contemplar frases isoladas e descontextualizadas e passa a ser o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais, mediadas pela linguagem. Cabe, então, à escola organizar situações de aprendizagem que apresentem

situações de interação, nas quais esses conhecimentos sejam construídos; organizar atividades que procurem recriar, na sala de aula, situações enunciativas que ocorrem no dia a dia, nas mais diversificadas práticas sociais de linguagem.

O texto passa a ser a unidade básica do ensino, que se concretiza a partir de uma natureza temática, composicional e estilística, que o caracteriza como pertencente a um determinado gênero. As atividades de ensino, por seu turno, devem priorizar o gênero em sua diversidade, tanto pela sua relevância social quanto pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A sugestão do documento é que a seleção desses textos favoreça “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como **a fruição estética dos usos artísticos da linguagem**, ou seja, as mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso). Há também uma ênfase nos gêneros que proporcionam, através dessa “fruição estética dos usos artísticos da linguagem”, uma reflexão crítica da sociedade. Nesse sentido, quanto a sua especificidade, como representação, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural, nem a categorias e relações que constituem o modo de ver da realidade, nem pretende explicar ou descrever os diferentes planos dessa realidade.

Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra **mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis**. (BRASIL, 1998, p. 26, grifo nosso).

Nesse prisma, pode-se observar a apresentação do texto literário como mais um dos modos de “apreensão e interpretação do real” que põe o leitor diante de um “inusitado tipo de diálogo, regido por jogos e invenções da linguagem”, instaurando pontos de vista particulares, expressões de subjetividades misturadas a citações do cotidiano, constituindo-se como outra “forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento”, reafirmando a sua identidade pessoal e social (BRASIL, 1998, p. 26). Além disso, como obedece à sensibilidade e a preocupações estéticas, o texto literário também apresenta características diferenciadas, do ponto de vista linguístico, o que o torna passível de múltiplas leituras, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras, como fonte virtual de sentidos, exigindo do seu leitor um exercício de reconhecimento de singularidades, de sutilezas, na extensão e na

profundidade das construções literárias e não como pretexto para extrair valores morais ou tópicos gramaticais (BRASIL, 1998, p. 27). Há, portanto, uma explicitação acerca das especificidades da linguagem literária como distintivo das demais linguagens consideradas ordinárias, bem como uma ênfase na função social que ela potencializa no momento da recepção, desmitificando o seu uso equivocado pela escola.

Dessa forma, cabe à escola explorar, quanto à linguagem literária, a funcionalidade dos elementos estruturais da obra e sua relação com seu contexto de produção, com o contexto do leitor e com outras obras. Para isso, deverá partir sempre de obras que possam atrair o aluno. Nesse caso, cabe ao professor a função de estabelecer uma conexão entre textos, cuja realidade ficcional esteja mais próxima daquilo que o aluno vivencia em suas práticas sociais; e textos que possam lhe apresentar visões de mundo diferentes, propiciando-lhe uma ascensão a outras culturas. Trata-se, portanto, de “uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 64).

Nessa mediação feita entre professor, aluno e obra, o horizonte de expectativas do aluno deve ser rompido ou ampliado por meio de leituras, que o levem ao conhecimento de novas formas de interpretar os problemas que enfrenta nas suas relações com o outro e com o mundo; de outras formas de organização do discurso; e, na interação com outros leitores, posicionar-se criticamente diante do lido, a partir de suas práticas leitoras, reconhecendo, assim, sua linguagem e seu lugar no mundo.

Nessa ótica, os PCN traduzem as concepções linguísticas e de letramentos que se encontravam em voga à época de sua elaboração e que ainda são atuais, no sentido de valorizar a competência leitora dos alunos, em função de suas práticas sociais que transcendem as salas de aula, fortalecendo suas relações interpessoais.

Essas orientações foram, ao longo dos últimos 20 anos, a base para todas as mudanças que ocorreram na educação brasileira. Promoveram-se, nas secretarias regionais de educação, estudos em cursos de formação continuada para professores; as Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação inicial de professores, incluíram em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) disciplinas teóricas e práticas, com o objetivo de contribuir para a aplicabilidade

dessas orientações e transposição dos saberes necessários para uma formação cidadã do aluno, respeitando-se as peculiaridades de cada região, da escola e as diferenças sociais e culturais dos alunos da Educação Básica. Pode-se considerar, a propósito, que houve avanços no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, todavia muito ainda há por melhorar, tanto em relação às práticas de linguagens que favoreçam os letramentos sociais quanto no ensino de literatura que proporcione uma formação crítica e estética a seus leitores.

É com esse olhar que se busca conhecer, a seguir, as prescrições do mais recente documento norteador das políticas educacionais brasileiras para o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais, com ênfase nas orientações para uma educação literária que garanta uma participação do aluno, nas mais diversas práticas sociais.

2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Outro documento importante para a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular, recentemente lançada em cumprimento ao que rege o parágrafo 1º da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e que propõe os conhecimentos e as competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade, garantindo uma “formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 5).

Um dos objetivos apresentados pela Base é o de garantir a inclusão de todos os estudantes, respeitando suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, além do compromisso com alunos com deficiência e que requerem práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. Para esse fim, retoma o conceito de competência inferido no texto da LDB, nos Artigos 32 e 35, sobre as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Competência é, então, definida como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 6).

Para respaldar a escolha do conceito, baseia-se na Agenda 2030 da ONU e nos Cadernos de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da República que sugerem a afirmação de valores e o estímulo de ações que contribuam para a transformação de uma sociedade mais humana, socialmente justa, preocupada com a preservação da natureza e alinhada à Agenda 2030 da ONU. Para esta pesquisa, destaca-se a 3ª competência atribuída a toda a Educação Básica: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9). Com essa competência a Base visualiza a arte literária dentro de um contexto plural e interdisciplinar em que a literatura pode e deve dialogar com as demais artes e, no próprio campo discursivo, valorizar não só o que é oficializado como literatura pelos cânones escolares, mas também dar visibilidade aos gêneros literários até pouco tempo considerados marginais pelos estudos literários.

Destaca-se como ponto importante – e que entra em consonância com esta pesquisa – a afirmação de que a primeira tarefa a ser executada em sua implantação é a de promover uma revisão da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica para alinhá-las à BNCC. Essa responsabilidade é atribuída à União que responde pela regulação do Ensino Superior, nível em que se formam esses profissionais, sobre a relevância dos quais fica determinado o sucesso do aluno e da escola. Esse é um dos maiores desafios que o documento apresenta, devido ao prazo estabelecido para o seu cumprimento, ou seja, até o início de 2020 (BRASIL, 2017b). No entanto, prevendo a exiguidade de tempo para a revisão das diretrizes e das normas curriculares para a formação inicial de professores, nos Cursos de Licenciatura, foi aprovado o Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologado pela Portaria Nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Nesse caso, cabe às Instituições de Ensino Superior o prazo de dois anos, a partir dessa Resolução, para implantação das diretrizes sugeridas pelos documentos. Considerando que, apesar dos 20 anos de vigência dos PCN, ainda haja lacunas entre o que é apreendido e discutido nas instituições formadoras de professores de Língua Portuguesa e o que é ensinado na Educação Básica, também se pode prever um longo percurso para

que as orientações da BNCC façam parte dos currículos dessas instituições e garantam uma transposição de saberes para um ensino de Língua Portuguesa comprometido com práticas de letramentos.

Também na apresentação do Componente Língua Portuguesa, o documento retoma os PCN (BRASIL, 1998) para atualizar as orientações anteriores no que se refere às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem, ligadas também às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Desse modo, a Base reafirma a concepção de linguagem numa perspectiva enunciativo-discursiva já prevista pelos PCN e também reconhece o texto como unidade de trabalho, relacionando-o sempre “a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017a, p. 65), além de reafirmar concepções e conceitos como práticas de linguagem, gêneros discursivos/textuais, esferas/campos de circulação dos discursos, que já constituem o conjunto de saberes que um professor de língua deve possuir para a sua prática docente.

Propõe também uma ampliação dos letramentos, possibilitando ao aluno uma participação em diversas práticas sociais, constituídas por práticas de linguagem contemporâneas, que envolvam novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, promovendo os novos e multiletramentos, na perspectiva de que o aluno possa ser não só um “usuário da língua/das linguagens”, mas também um “*designer*”, ou seja, alguém que “toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos”, processo associado à criatividade no sentido mais atual do termo (BRASIL, 2017a, p. 68).

Para o documento, as linguagens passam a ter *status* de objetos de conhecimento escolar, cabendo ao aluno se apropriar de suas especificidades, compreendendo que elas são dinâmicas e pressupõem interação entre as pessoas que participam de práticas sociais, através de sua mediação:

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BRASIL, 2017a, p. 61).

Dentre as competências específicas de Língua portuguesa, atribuídas ao Ensino Fundamental, destaca-se pelo interesse desta pesquisa:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, [...] participar de práticas diversificadas, [...] com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017a, p. 85).

Observa-se, nessa competência, uma ampliação do conceito de literatura canônica para uma concepção mais contemporânea e menos reducionista, e, portanto, menos elitista, pois contempla diversas manifestações literárias, produzidas por diversas vozes, que ampliam e dão complexidade às visões de mundo do leitor. Essa é uma atualização do que se considera um aspecto importante para o que aqui se propõe como letramento literário no sentido de proporcionar aos participantes das práticas de leitura do texto literário uma percepção de mundo, cujos sujeitos estão em constante transformação e, por isso mesmo, podem protagonizar a construção de uma sociedade mais plural e mais democrática.

Uma inovação trazida pelo documento é a organização das práticas de linguagem por campos de atuação em que essas práticas se realizam, pondo em evidência a importância da contextualização do conhecimento escolar, levando em conta que essas práticas derivam de situações da vida social e, por conseguinte, devem ser situadas em interações que sejam significativas para os alunos. Esses campos constituem dimensões formativas de uso da linguagem na escola e fora dela, pois levam os alunos a compreenderem a dinamicidade da circulação dos textos, tanto na prática escolar como na vida social, para que possam organizar os saberes apreendidos sobre a língua e as outras linguagens, no contexto escolar. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa organização se dá nos seguintes campos: Campo da vida pessoal, Campo de atuação da vida pública, Campo jornalístico-midiático, Campo das práticas de estudo e pesquisa e o Campo artístico-literário. Neste último, as dimensões formativas de usos da linguagem, compreendem atividades que contemplam a experiência da leitura e da escrita do texto literário. Esse campo não só põe os gêneros literários ao lado dos demais gêneros, dos demais campos de atuação ou domínios discursivos, como também os apresenta e explicita as peculiaridades e funções próprias dessa esfera discursiva.

Além disso, enfatiza a importância das práticas de leitura do texto literário fora do ambiente escolar, contempla formas de expressão das culturas juvenis, numa transversalidade com os demais campos, principalmente com o jornalístico/midiático, e reforça o direito à literatura, às artes, à informação e aos conhecimentos disponíveis na sociedade.

No âmbito desse campo, a Base apresenta as seguintes orientações: a) o contato com manifestações artísticas, em particular a arte literária, para a formação do leitor literário, destacando-se a dimensão estética de leitura e da escrita, a partir do desenvolvimento da fruição; b) a ênfase na dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, garantindo a formação de um “leitor-fruidor”, ou seja, o leitor que se implica na leitura, sendo capaz de desvendar as múltiplas camadas de sentido, “de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017a, p. 134). Essa formação literária passa por conhecimentos específicos da linguagem literária como os elementos estruturantes das narrativas e da poesia, a polifonia, a intertextualidade temática, a dimensão imagética, entre outros que são responsáveis pelos efeitos de sentido da obra literária.

Além de enfatizar a função social da literatura, a Base também procura explicitar o conceito de fruição, definindo o agente dessa ação: o “leitor-fruidor”, ou melhor, aquele que mais que leitor é um agente, pois pactua com o autor, da gênese do gênero à condição de coautor, numa reação responsiva sobre o que leu, a partir de seu contexto de leitura.

Como se afirmou anteriormente, para uma definição do conceito de fruição adotado nesta pesquisa, cabe retomar as acepções atribuídas por pesquisadores como Riter (2013), vistas na seção anterior, e como os PCN e a Base trabalham esse conceito. Como dito antes, Riter apresenta a fruição como uma experiência vivida pelo leitor, a partir do seu contato com a obra – no prazer provocado pelo clima de fantasia e de imaginação, durante a recepção –, que resulta na formação do gosto pela leitura literária, e na liberdade de escolha de outras obras com linguagem semelhante. Para os PCN a fruição se dá, principalmente, no aspecto estético, o que leva o leitor ao prazer de vivenciar uma linguagem diferente das demais do seu cotidiano e que, no jogo com as palavras e com os efeitos de sentido que vão surgindo, consegue, com a mediação de outro leitor, produzir sentidos sobre a sua realidade. O que se observa é que o conceito de fruição, apesar de

muito utilizado pela escola ao se referir às artes e à literatura, está muitas vezes relegado ao âmbito da fantasia e da criação, longe de processos cognitivos e mentais. Em outros momentos, mesmo nos PCN, o conceito confunde-se com outros, tidos como sinônimos, tais como: prazer, entretenimento, apreciação estética ou ainda o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento, como aponta Riter e com o qual não se concorda. A Base, por sua vez, traz, como citado acima, uma definição não só da experiência vivida pela leitura do literário, mas também a definição daquele que vive essa experiência de forma singular e única: o leitor-fruidor.

Em concordância com esse perfil do leitor da obra literária explicitado pela Base, optou-se, para esta pesquisa, pelo termo fruição considerado por Oberg (2007): “A fruição literária é, assim, mais que uma simples reação ao texto; ela é produção do leitor com o texto, é processo ativo de significação, essencial e próprio da condição humana”. Esse processo envolve não somente os conteúdos veiculados pelo texto, mas também a linguagem, a forma como a sua trama é organizada, além de categorias como o tempo, o espaço, que são consideradas fundamentais para a “constituição dos sujeitos culturais na contemporaneidade” (OBERG, 2007, p. 183). Dessa forma, nessa interação entre leitor, texto literário e mediações/mediadores mobilizam-se desejos, sensibilidade, razão, afetos, emoção e sensação (inclusive de gratuidade), entre outras dimensões, proporcionando ao leitor, através do conhecimento, vínculos com os outros e com o mundo.

Outra importante orientação dada pela BNCC considerada relevante para o campo artístico-literário é: “o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos”, proporcionando ao leitor “**reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo** [...] compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é **diferente**” (BRASIL, 2017a, p. 137, grifo nosso). A Base, nesse entendimento, preenche o que era uma lacuna em documentos anteriores, no que se refere à função da literatura: o conhecimento sobre o homem e sobre o mundo, a partir do exercício da empatia, do diálogo e da fruição, propiciando-lhe um posicionamento responsivo ao lido. Nessa perspectiva, o documento enfatiza o papel da leitura na promoção dos letramentos sociais, possibilitando ao aluno leitor do texto literário uma formação leitora crítica e

consciente que lhe possibilite uma plena participação nas práticas que lhe forem requisitadas em sua vida social. E, por sua vez, ratifica os PCN e apresenta uma atualização no que concerne à pedagogia dos letramentos, ou multiletramentos.

Entretanto há de se concordar com Amorim e Silva (2019) quanto à falta de aprofundamento de alguns termos ou conceitos apresentados pela BNCC e, em especial, ao que esta denomina de literaturas marginais e periféricas que deveriam ser contempladas no rol dos “diferentes gêneros literários para a apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura” (BRASIL, 2017, p. 527). O pesquisador questiona o uso do termo “diferente”, pois, a seu ver, é uma forma de a Base materializar seus postulados sobre a defesa de um trabalho educativo que prima pela pluralidade, criando, no entanto, a pressuposição de que existe uma norma, o que implica a hierarquização desses gêneros literários, com a primazia daqueles considerados canônicos. Não se questiona a leitura dos clássicos em sala de aula, pois eles apresentam a visão de mundo de um determinado contexto histórico-social, mas essa cosmovisão deve ser ampliada, ou mesmo superada, a partir da leitura das diversas obras literárias, cuja leitura foi tradicionalmente negada em prol da afirmação do cânone e da manutenção dos valores e costumes da classe hegemônica.

Embora a BNCC assuma, às vezes, uma postura contraditória, atendendo as vozes dominantes e “preocupada com uma escola democrática”, o que se pode afirmar é que ela define o mínimo/comum que a escola brasileira deve ter na elaboração de seus projetos pedagógicos. Isso dá aos seus interlocutores, engajados com uma educação literária inclusiva e transformadora, a oportunidade de, na parcela do que lhe é de direito adequar as orientações a sua realidade local, fazer brotar a flor no asfalto, como nos diz Drummond (ANDRADE, 2012).

2.1.3 O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA) e as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino

Em obediência ao que preconiza a Constituição Federal Brasileira de 1988 sobre a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, em seu artigo 32, definindo como objetivo do Ensino Fundamental a formação básica do cidadão e como condições para o seu desenvolvimento a capacidade de aprender o “**pleno domínio da leitura, da escrita**

e do cálculo” (MARANHÃO, 2014, p. 6, grifo nosso), O PEE do estado do Maranhão traçou prioridades para atingir a Meta 8 sobre o cumprimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entre essas prioridades estão as ações que viabilizem programas de qualificação permanente para os profissionais que atuam no ensino fundamental que melhorem o desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem. O Plano propõe também

promover com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura (MARANHÃO, 2014, p. 21).

Outra preocupação presente nesse documento são os cursos de licenciatura responsáveis pela formação dos professores do estado que contemplam uma demanda cerca de 40% das matrículas na rede pública estadual e federal, segundo dados do censo 2012. Nessa perspectiva, apresenta como estratégias estabelecer como prioridade uma política estadual de formação inicial e continuada dos professores dos sistemas de ensino, para estimular o ensino, a pesquisa e a extensão. Entre elas citem-se a intervenção em problemas educacionais identificados como relevantes, a troca de experiências e saberes entre a universidade e os sistemas do ensino básico, a produção de conhecimentos, valorizando a cultura da investigação aos professores da rede pública de ensino.

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) definiu os padrões básicos de aprendizagem e ensino por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino. Com o objetivo de garantir apropriação do saber elaborado, formal e científico pelos alunos, como condição para uma inserção digna na sociedade da qual fazem parte, o documento orienta que se deve partir da prática social do aluno, no que lhe é mais familiar, para que o processo de construção de uma nova aprendizagem possa ser efetivado.

Destacam-se, no documento, as orientações dadas ao professor para mediar o processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo pontes entre o conhecimento científico e o conhecimento oriundo da prática social do aluno (conhecimento prévio, contexto social, experiências do cotidiano). Para tais orientações, as diretrizes apresentam, de forma explicitada, o método didático na perspectiva dialética, que tem como primeira premissa considerar o conhecimento prévio do aluno. Esse

método se constitui de quatro etapas: a problematização, a instrumentalização, a catarse e a síntese. Na primeira etapa, o professor deve explorar e ampliar o repertório de opiniões e crenças que os alunos trazem, sem ignorá-las ou criticá-las, pois, mesmo que estes não possuam uma opinião formada, têm um “esboço meio automatizado de posicionamento quanto a questões práticas” (MARANHÃO, 2014, p. 25). O papel do professor é de estimular os alunos a transformar sentimentos e conflitos em perguntas que busquem significados claros, fazendo da sala de aula um “ambiente de diálogo investigativo”. Sua função é melhorar o sentido das perguntas, explicitar as que não foram bem formuladas e agrupá-las quanto aos aspectos comuns ou divergentes, a exemplo do que traz o documento:

como você relaciona ‘este ponto’ com ‘este outro’? [...] Qual a diferença ou semelhança entre seu ponto de vista e o de seu colega? [...] O que você conclui sobre esses assuntos? Sua conclusão tem lógica? Com base em quê? (MARANHÃO, 2014, p. 24-25).

Na etapa de instrumentalização, tanto o professor quanto os alunos utilizam instrumentos científicos (conteúdos das disciplinas) para responder às questões feitas na problematização. Nesse caso, o professor é o mediador para organizar instrumentos teóricos e práticos, através de atividades como pesquisas, estudos, consultas e trocas de experiências e saberes que respondam aos novos desafios de estruturação de conceitos científicos, envolvendo também alunos mais experientes para, num ambiente heterogêneo de sala de aula, sentirem-se partícipes do processo de mediação daqueles que ainda não sabem fazer ou não concebem sozinhos determinados conceitos e, juntos, atinjam um nível de autonomia intelectual esperado para a terceira etapa.

Nessa etapa, denominada catarse², o aluno expressa, por meio da fala e de atitudes, o que aprendeu sobre os conteúdos trabalhados, a partir da elaboração teórica de conceitos novos num nível mais elevado, mais consistente e estruturado. É um momento para avaliar a formação desses conceitos, utilizando-se de perguntas para a produção dessa “síntese mental, característica da catarse”, segundo o documento, tais como:

² O termo aqui empregado pelos Referenciais não corresponde ao conceito aristotélico, como será comentado a seguir.

Qual a ideia principal que resume seu pensamento até agora? Qual a questão principal que esteve no centro de todas as nossas discussões? [...] Qual a melhor razão para a seguinte escolha ou interpretação? (MARANHÃO, 2014, p. 27).

Na última etapa – síntese –, o aluno percebe que os conceitos e conteúdos apreendidos podem ser usados para a sua transformação social e para responder aos seus questionamentos. A compreensão desses significados é demonstrada através de uma atividade escrita que é suscitada pelo professor num diálogo com a turma, a partir de questionamentos como: “Você ficou satisfeito com as conclusões? Você expressou bem as suas ideias? Você poderia ter se expressado melhor? [...] Você sugere alguma questão para novas discussões?” (MARANHÃO, 2014, p. 28).

Vê-se nessas orientações uma preocupação quanto à compreensão dos conteúdos significativos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e, nessa mesma lógica, para as atividades de leitura literária. Há, no entanto, uma consideração a ser feita quanto à denominação de *catarse* dada à terceira etapa do referido método didático, se este for utilizado para a leitura do texto literário. Esse termo tem, no âmbito da teoria literária, uma significação mais ampla do que a “síntese mental” posta como característica desse conceito pelos referenciais maranhenses. *Catarse* é vista como uma condição de purificação ou extravasamento de emoções, por parte do leitor, que desenvolve uma empatia com um determinado personagem ou situação vivenciada por ele, no mundo ficcional, de forma a levá-lo a um equilíbrio mental e psicológico, diante das vicissitudes da vida real. Assim é que na Tragédia, conforme os manuais aristotélicos, as ações apresentadas pelos atores suscitavam na audiência compaixão ou terror cujo efeito era a *catarse* ou purgação dessas emoções (ARISTÓTELES, 1959).

O método dialético apresentado é um instrumento pedagógico importante, pois faz do aluno o sujeito de sua aprendizagem e, no caso da leitura literária, coloca-o na posição de coautor na construção dos vários sentidos possíveis de se apresentar o homem e suas relações com a realidade.

Destacam-se, no documento, como competências do ensino de Língua Portuguesa: a compreensão e o uso da língua como geradora de significação, em função da organização do mundo e da própria identidade, e o uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva para a constituição de significados, de expressão, e de informação. Na área de linguagens

não há referência à literatura ou leitura literária, com exceção das orientações para o Ensino Médio, no tocante à produção textual: “analisar a história da literatura como referência para a crítica literária brasileira e produção textual, utilizando os sistemas simbólicos das diferentes linguagens” (MARANHÃO, 2014, p. 33). Nesse sentido, o documento confirma o que se questiona nesta pesquisa sobre a ausência de orientação para e de práticas de leitura literária nas escolas de Ensino Fundamental, o que também se confirma no Ensino Médio quando a literatura é vista como monumento cultural a ser imitado e não como objeto de práticas de linguagem.

O texto literário apresentado como “constituição do imaginário coletivo nas produções literárias” (MARANHÃO, 2014, p. 38) é sugerido no rol dos conteúdos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa que deverão ser componentes do planejamento do professor. Destaca-se, nos anos iniciais do ensino fundamental, a apreciação de textos literários, a partir da criação de espaços de leitura e escrita de textos literários e não literários, em diferentes situações de comunicação e rodas de leitura. Nos anos finais, essa atividade progride para a prática de escuta e de leitura de textos orais, como o cordel, o texto dramático, a canção, entre outros, e para a linguagem escrita, fábulas, conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático, notícia, com o objetivo de levar o aluno a compreender e interpretar textos orais e escritos de diferentes gêneros. Nessa orientação, é preciso o professor atentar para o que Lajolo (2000) já advoga sobre o uso de metodologias com a intenção de motivação da leitura literária, a exemplo da dramatização ou outras atividades que, na verdade, acabam substituindo a leitura solitária pelos alunos, negando-lhe, muitas vezes, o contato direto com a obra.

A Literatura como disciplina surge apenas no Ensino Médio, ao lado da disciplina Língua Portuguesa, com sugestões para o estudo do texto literário, entre outras: as relações entre a produção literária e seu contexto histórico; os procedimentos de construção e recepção dos textos; os procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros e formas diversas; **a articulação entre os recursos estruturais do texto literário e o contexto social de sua produção; a relação da literatura com outras artes** (MARANHÃO, 2014, p. 41, grifo nosso).

É importante lembrar que as ações sugeridas nos trechos em negrito acima podem ser também desenvolvidas ao longo do ensino fundamental – se devidamente adequadas para cada nível de ensino –, evitando-se essa lacuna deixada pelo documento, o qual dá uma ênfase maior à Arte. Além disso, há a

sugestão de que a arte proporciona um refinamento da percepção e da sensibilidade do aluno, incentivando-o à criatividade, dando-lhe autonomia na produção e apreciação do objeto artístico, na perspectiva de “vivenciar uma experiência estética prazerosa” (MARANHÃO, 2014, p. 42). Entende-se que esse olhar analítico, proposto ao estudo das artes, cabe também ao ensino da literatura, agregando-se a essa função estética as demais funções que a obra literária proporciona ao seu leitor. Em geral, esses referenciais apresentam o texto literário ainda com finalidade em si mesmo, como gênero a ser conhecido e apreciado, ora pelo valor estético que lhe é atribuído, ora pela linguagem lúdica de que é portador, sem nenhuma preocupação em inseri-lo no contexto das práticas sociais de seus leitores. Nesse sentido, com a aprovação da BNCC, faz-se urgente uma revisão dessas diretrizes estaduais para uma adequação e um alinhamento a essa nova proposta.

Para esta tese, considera-se que no Ensino Fundamental a leitura literária deve priorizar o interesse de fazer ler para formar leitores, seduzindo-os para o registro escrito e para a fruição. Nesse plano, a escola deve privilegiar textos que levem à experiência de leitura como uma atividade de interação social, sem ter, necessariamente, relação com uma necessidade prática ou com uma demanda escolar imediata. Ao promover práticas de leitura, através da interação leitor/texto e da socialização dos sentidos produzidos nessa interação com os outros leitores, o espaço escolar proporciona a cada aluno leitor uma reflexão sobre si e sobre o mundo, enfatizando assim a função social da literatura, além da dimensão estética, tão insinuada nas aulas de leitura literária. Uma importante mudança já preconizada pelos PCN, mas que ainda anda a passos lentos é garantir a prioridade da leitura integral das obras, em detrimento do estudo apenas dos períodos literários.

Muda-se, portanto, a compreensão da própria literatura pela escola: do ensino de literatura – com ênfase em biografias de autores e traços estilísticos determinados, através de leituras de fragmentos de obras – passa-se a uma educação literária como preconizaram os PCN (BRASIL, 1998, p. 26). Nessa nova ótica, o professor é um mediador desse processo e o aluno o seu protagonista, inserido numa comunidade de leitores, partícipe de projetos de leitura, entre outras práticas de linguagem proporcionadas pela escola e um leitor capaz de eleger seu próprio acervo de leitura. Ou seja, a leitura literária é construída num processo complexo de formação, que não pode ser necessariamente ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos (IPIRANGA, 2019).

Entende-se, portanto, que, para uma prática de leitura literária significativa, além da leitura individual silenciosa e solitária, deve haver na escola, ou fora dela, um momento para trocas entre os leitores, através de produção coletiva ou individual. Essa prática propicia um ambiente de diálogo para a construção de conhecimento e da liberdade de expressão. É nisso que reside um ensino voltado para os letramentos. Considerando-se a importância do professor como mediador nesse processo de formação do leitor e as novas orientações para uma formação humana inclusiva e democrática na perspectiva dos letramentos anunciados pela BNCC, é urgente uma avaliação sobre a formação desses professores.

2.1.4 A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Assim como a BNCC da Educação Básica, a BNC-Formação adota as competências como orientadoras para a organização dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas IES e propõem as competências gerais docentes, as específicas e as habilidades que o licenciado deve ter no seu processo de formação, considerados necessários ao professor da atualidade. A competência do professor, na perspectiva do documento, ultrapassa a visão tradicional daquele que tem o domínio do saber conceitual e da capacidade transmissiva para, além desses, desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional. Para ilustrar tal compromisso, no seu Art. 8º sobre os fundamentos pedagógicos, Inciso II, orienta para o compromisso com metodologias inovadoras e dinâmicas formativas que propiciem aprendizagens significativas e contextualizadas, o desenvolvimento da autonomia, o exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, a análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade, buscando soluções práticas (BRASIL, 2019).

Também como competência geral docente destaca-se a competência 3: “valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (BRASIL, 2019, p. 52). Essa competência é também exigida na BNCC da Educação Básica, o que corrobora com o que a BNC-Formação afirma, no rol das competências específicas,

relativas à dimensão do conhecimento profissional, ou seja, para que os futuros docentes possam proporcionar a seus estudantes experiências de aprendizagens significativas e ativas, precisam também vivenciar tais experiências durante a sua formação (BRASIL, 2019). A essa prática o documento denomina *homologia de processos*: o licenciado vivencia em sua formação os mesmos processos de aprendizagem que ele deve desenvolver com seus alunos da Educação Básica. Esse aspecto é relevante para esta pesquisa que tem como hipótese que, se os alunos do curso de letras (licenciados para a BNC-Formação) vivenciarem práticas de leitura literária que lhes possibilitem uma experiência leitora responsiva e uma reflexão sobre seu próprio processo de letramento, estarão mais bem preparados para entender o processo de letramento de seus alunos e compreender o seu papel na formação de leitores do texto literário.

Segundo o documento, o licenciado deve incorporar as três dimensões das competências específicas sugeridas para o exercício de sua ação docente. Essas dimensões são o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. O conhecimento profissional é constituído pelos saberes ou conhecimentos da área em que o licenciado irá atuar e pelos conteúdos curriculares (designados no documento como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos) que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar, permitindo uma atuação docente autônoma. Dessa forma, o conhecimento não é mera informação; ele é adquirido na prática com a vivência dos sujeitos: tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, isto é, saber, agir e revisitar o saber constantemente (BRASIL, 2019, p. 44).

A prática profissional (saber fazer) constitui-se pela forma como os saberes serão trabalhados e vivenciados pelo licenciado, ou seja, é a apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo que será ensinado na educação básica, em situação de aulas, com foco no conhecimento e no desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC (BRASIL, 2019, p. 16). Nesse caso, a prática docente é a associação contínua entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento (o que será ensinado) e a aprendizagem dos objetos de ensino (os procedimentos e objetivos que selecionam, organizam e avaliam os conteúdos para aprender) a qual é parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática.

Nessa lógica, a prática deve estar presente desde o início da formação, consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, entre outros, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência.

O engajamento profissional é considerado pelo documento como fator estruturante e fundamental para o exercício da ação docente, porque ele integra as práticas que são fundamentadas pelo conhecimento profissional, mas também são atravessadas pelos princípios e valores do sujeito. O engajamento profissional, portanto, pressupõe um compromisso moral e ético do professor consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os pares e demais atores do sistema educacional (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).

Essas três dimensões são fundamentais na constituição das competências profissionais dos professores, não havendo hierarquia, sobreposição ou divisão: integram-se e complementam-se na ação docente. Para o documento, “a epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p. 46).

Essas práticas devem, portanto, estar presentes na formação inicial para que possam fundamentar a ação dos futuros professores. O documento já antecipa que deverá haver uma mudança considerável na estrutura didático-pedagógica do ensino superior, uma revisão da própria didática do docente formador do professor, tanto aquele que ensina os conteúdos dos componentes curriculares específicos (conteúdos que o aluno deverá ensinar quando professor da educação básica) quanto os que ministram conteúdos de educação e pedagogia. Desse modo, “o formador do futuro formador tem que ter sinergia e coerência entre aquilo que ensina e aquilo que o aluno será capaz de ensinar” (BRASIL, 2019, p. 48). E é também imprescindível que ele se aproprie das referências sobre formação como também das orientações da BNCC para a Educação Básica.

Diante dessas novidades que deverão ser incorporadas aos cursos de formação de professores, detém-se um olhar para o curso de Letras sobre como essas mudanças podem contribuir para uma formação mais voltada para os

letramentos e para a formação do leitor do texto literário. Além disso, é necessária uma avaliação sobre como as práticas de leitura literária ou o ensino de literatura ocorrem na escola, de forma a contribuir para esse letramento.

Dessa forma, faz-se uma breve apresentação sobre a importância da formação inicial de professores de Letras, na perspectiva dos letramentos e, em especial, do letramento literário para uma educação que transforme alunos leitores em sujeitos sociais críticos e responsáveis em suas práticas e atividades humanas. Para que esse fim seja alcançado, faz-se necessária uma compreensão por parte do professor em formação, mas muito mais por parte das instituições formadoras desses futuros professores sobre que competências e saberes devem ser apreendidos e também vivenciados no momento de formação.

2.2 Formação inicial do professor de língua: implicações com o desenvolvimento de seu letramento literário

Sobre as dificuldades encontradas pelos professores em formação no desenvolvimento de suas práticas de leitura e de escrita e, principalmente, como futuros mediadores dessas práticas, no exercício de sua profissão, Guedes (2006) afirma que essa discussão por parte dos cursos de Letras é muito recente. Para ele a justificativa de que a ênfase na formação teórica, no domínio da teoria, daria ao futuro professor condições de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino só negligencia as deficiências de formação desse aluno que, muitas vezes, não exercitou a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e a literatura. Assim, muitas vezes a pretensa formação teórica transforma-se em formação meramente metalinguística, aquela em que o “aluno acaba avaliado pela sua capacidade de memorizar os nomes que as teorias estudadas dão aos conjuntos de fatos muito particulares que examinam o que reforça a prática de reproduzir o discurso do professor” (GUEDES, 2006, p. 28-29).

Nessa perspectiva, o caminho a ser trilhado para uma formação autêntica seria a mediação de práticas de leitura e de escrita durante a formação, a partir das quais o aluno poderia avaliar seu processo de aprendizagem e os letramentos adquiridos. Nessa acepção, haveria a possibilidade de ressignificar essas práticas à luz dos saberes construídos nessa formação, para transformá-las e transpô-las para a realidade da sala de aula. Essa é uma das reflexões que se faz no

desenvolvimento desta pesquisa sobre o papel que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem cumprir para contribuir com a qualidade da Educação Básica no Brasil. Em contato com alunos nas disciplinas de estágio curricular no curso de Letras, muitas vezes esta pesquisadora ouviu depoimentos sobre o desconhecimento do quê e do como ensinar, além do desabafo de que os professores universitários preocupavam-se apenas em encaminhá-los para a pesquisa, esquecendo-se de prepará-los para o ensino. Essa preocupação que, como vimos, encontra-se na BNC-Formação deve ser a tônica para uma reformulação dos cursos de formação de professores. Não se pode ser mediador de leitores se não se é leitor. Da mesma forma, não se ensina apenas a partir de teorias e conhecimentos aprendidos. É nas atividades de leitura proporcionadas pelas disciplinas de língua e literatura, através de oficinas e laboratórios de leitura, por exemplo, que os futuros professores podem vivenciar seu processo de compreensão leitora e de escrita responsiva e preparar-se para uma postura de engajamento que lhe será exigida numa situação de ensino, seja nos projetos de intervenção, durante as práticas ou estágios curriculares de formação, seja na sua docência profissional.

Para Perrenoud (2008), a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. Assim, o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas. Além disso, o professor formador deve criar para os alunos professores um ambiente que favoreça a análise de sua prática, bem como a partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o futuro professor trabalhar sobre si mesmo, sobre seus medos e suas emoções, a fim de incentivar o seu desenvolvimento como pessoa e o de sua identidade. Em resumo: “aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer – fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (1996)” (PERRENOUD, 2008, p. 17-18). Observa-se nessas considerações o que a BNC-Formação apresenta como homologia de processos, que constitui a metodologia da formação de professores, como foi exposto na seção anterior.

Essa é uma proposição com que se concorda e tenta-se focar nesta pesquisa: buscar compreender como o aluno do curso de Letras reflete sobre as suas práticas leitoras do texto literário, através de oficinas/eventos de letramento

literário, propiciando-lhe novas experiências e vivências com a leitura literária e parâmetros sobre a sua prática docente e a sua responsabilidade para a formação de novos leitores.

Para Signorini (2005, p. 96-97), nos estudos sobre a formação de professores, é comum a constatação de que a formação profissional é um processo que transcende os cursos de formação propriamente ditos e envolve a

aquisição, a mobilização e a articulação/transformação de saberes e competências heterogêneos, vinculados a práticas socioculturais específicas, não restritas às de letramento, e indissociáveis de contextos institucionais socio-historicamente situados.

Nessa ótica, as práticas de letramento, por exemplo, se constituem tanto nas práticas próprias da formação, num dado tempo e lugar, quanto às relacionadas à escolarização de um nível de ensino – participação como aluno e como professor. Além dessas, há também as práticas não escolares, como as religiosas e as midiáticas, por exemplo, todas igualmente inscritas num dado tempo e espaço.

As práticas de ensino e de aprendizagem da leitura que são construídas desde a família até a universidade poderão ser diversas para alguns grupos sociais e algumas instituições ou até excludentes entre si. Esse dinamismo das relações entre o familiar e o novo no processo de formação assume um caráter muitas vezes disruptivo: “ler um texto não é decodificar palavras e frases, portanto ser alfabetizado nos moldes tradicionais (ou nos moldes dos cursos de magistério) não é, de fato, aprender a ler”. Esse processo em fluxo dá à formação profissional um caráter de heterogeneidade e de dinamismo das relações que são construídas e desconstruídas, ao longo do processo de letramento; de acordo com os aportes e as necessidades que vão surgindo, tanto nos cursos de formação quanto no trabalho, na escola (SIGNORINI, 2005, p. 96-97).

Entende-se, portanto, que as práticas de letramento decorrentes da formação dos professores devem ser analisadas em seu local de trabalho, na relação com a escola, vista como espaço e como esfera socio-histórica, onde os saberes e os significados são construídos pelos participantes na prática social de letramento e, portanto, “são analisados de maneira situada, relacionando lugar físico, tempo histórico, participantes e suas relações e funções no evento e nos temas construídos” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 18).

Nesse sentido, não se pode deixar de refletir sobre a contribuição dos cursos de formação de professores para que as práticas de leitura literária ocorram de forma significativa na escola, proporcionando um ensino voltado para os letramentos.

É necessário, então, lançar um olhar para avaliar como essas práticas vêm ocorrendo na escola. Aguiar e Bordini (1988) afirmam que, para resolver os problemas de leitura que são diversos numa sociedade desigual, uma solução possível para a escola seria oferecer textos variados que deem conta das diferentes representações sociais e que possam cumprir com uma das necessidades fundamentais do homem que é dar sentido ao mundo e a si mesmo. É na interação com livros informativos ou ficcionais que esses sentidos são construídos. Portanto ainda não é tradição da escola deste século levar em conta o ponto de vista do leitor e muito menos considerar o ensino de literatura na perspectiva de suas outras funções que não sejam a estética e experiência com um universo de fantasias.

Outra questão a se considerar é que as motivações para a leitura literária devem ser vistas em nível cultural mais amplo que o escolar, no sentido de que possam ser relacionadas à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano do aluno, tornando-se, de fato, um letramento literário. Entretanto, como adverte Paulino (2005, p. 64-65), para se tornar relevante, a competência social da leitura literária depende de prioridades políticas e econômicas capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos. Para a pesquisadora, nos séculos XIX e XX, a leitura literária foi pensada apenas como prática escolar e não como prática social. Segundo um “Tradicional determinismo”, não detendo disposições para a leitura literária, porque no seu passado não foram ligadas ao letramento, especialmente ao de sentido estético, as camadas consideradas pobres não se sentiriam motivadas socialmente, cabendo apenas às pessoas “letradas” o acesso a esse patrimônio.

É nesse sentido que os documentos norteadores de uma educação que garanta a formação integral do aluno – para que ele possa atuar em todos os níveis da atividade humana, proporcionando-lhe uma plena autonomia em suas relações com o outro e com o mundo – devem desmitificar o ensino de literatura como a representação do patrimônio cultural da humanidade e fazer da leitura literária uma oportunidade de conhecer e vivenciar as diferentes manifestações que uma sociedade tem de apresentar seus reais valores e costumes, que muitas vezes são negligenciados em nome de uma arte que possa traduzir os ideais de quem se

encontra com o poder das decisões políticas e econômicas. Como se destacou na seção anterior, tanto os PCN quanto a BNCC já sinalizaram essa mudança, quando explicitam a necessidade de a escola priorizar a leitura literária no lugar do ensino tradicional de Literatura.

Não se pode perder de vista que o público-alvo dos documentos aqui referenciados são os professores e as unidades de ensino em que estão sediados, com o objetivo de orientar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, nas mais diferentes regiões do país. Entretanto é preciso estender o debate sobre o ensino da literatura vs. leitura literária, aos cursos de formação inicial de professores, para garantir o que prescrevem tais documentos.

Na verdade, na educação básica brasileira, o texto literário sempre fez parte do currículo e, portanto, da formação do leitor, mesmo antes de a literatura ser considerada pelas políticas de educação como saber disciplinar distinto. Sua leitura é sugerida nesses currículos com o objetivo de formar leitores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o leitor está em processo de apropriação do código escrito, sob a responsabilidade do licenciado em Pedagogia, e, nas séries finais do Fundamental e no Ensino Médio, com a mediação do licenciado em Letras, por meio da literatura infantojuvenil e com leituras de obras canônicas, como capital cultural, respectivamente. No entanto muitas dessas práticas são equivocadas, pois a leitura dessas obras se restringe ao objetivo de extrair delas valores pedagogizantes, como comportamentos, crenças e normas que representam o poder constituído da sociedade, ou ainda como exemplo de norma linguística a ser seguida.

A formação inicial dos professores parece não ser satisfatória para sua atuação no Ensino Básico e menos ainda no Ensino Superior, embora se tenha disciplinas como “Metodologia do ensino de Literatura” e “Estágio Supervisionado” nos Cursos de Letras e “Literatura infantil” e “Estágio Supervisionado” nos de Pedagogia. No primeiro caso, muitas vezes a disciplina “Metodologia do Ensino de Literatura” é de caráter optativo, e, nos estágios, na Educação Básica, os professores em formação acabam dando preferência às disciplinas de Língua Portuguesa. Dessa forma, não há um momento de reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação leitora de seus futuros alunos e também não parecem ter oportunidade de refletir sobre o seu letramento literário, no decorrer de seu curso.

Além disso, os conteúdos curriculares de muitos cursos de Letras apresentam as disciplinas de Literatura ainda engessadas, na perspectiva da história e dos gêneros literários, e, embora haja a leitura de obras representativas desses gêneros, essa leitura é muitas vezes pautada nesses conhecimentos. Por conseguinte, esses professores adotam em suas salas de aula práticas interpretativas semelhantes, sem que haja uma preocupação com a transposição didática ou uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formar leitores. Certamente, os professores em formação devem ter conhecimento sobre a história da literatura, a teoria literária e a crítica literária como saberes próprios de sua formação. Necessitam mobilizá-los durante sua leitura da obra propriamente dita ou quando mediador das práticas de leitura literária, no sentido de garantir ao seu aluno uma melhor compreensão sobre o lido, pois pode ser-lhe útil “aprender fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural”, mas em nenhum caso “o estudo desses **meios** de acesso pode substituir o sentido da obra que é o seu **fim**” (TODOROV, 2016, p. 31, grifo do autor).

O resultado dessa formação do professor de Língua Portuguesa que opta por trabalhar com a literatura é que, na sua atuação no Ensino Médio, ou segue suas aulas com o que é determinado pelo livro didático, que geralmente apresenta apenas a história literária, ou oferece aos alunos o que aprendeu em sua formação e dá aulas de análise crítica de textos literários, em prejuízo da leitura literária feita com os alunos. Por sua vez, ao atuar no Ensino Fundamental, o professor, não tendo que dar aulas de Literatura, como é prefigurado no Ensino Médio, poderia dar continuidade ao processo de formação leitora, iniciado pelos pedagogos nas séries iniciais. Entretanto, por falta de propostas metodológicas para a leitura literária nesse segmento, enfatiza a leitura dentro da perspectiva do ensino da Língua Portuguesa, não se reconhecendo como professor de Literatura e

termina por apagar o adjetivo ‘literário’ de suas propostas de letramento [...] ou tende a reduzir o aspecto literário ao exercício da imaginação e da fantasia e a leitura dos textos assume um caráter essencialmente instrumental (COSSON, 2013, p. 19-20).

Muitas vezes são aulas de leitura de textos literários de forma assistemática, em nome de um prazer absoluto de ler, sem um objetivo próprio de ensino, caracterizado pelo desconhecimento de que a leitura literária tenha um papel a

cumprir no âmbito escolar e nas práticas sociais do aluno. Deve-se compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, de responsabilidade da escola. Assim, a leitura efetiva de textos literários deve ser o centro das práticas literárias na escola. Se o texto literário não ocupa seu lugar nas aulas de leitura, o espaço da literatura como *lócus* de conhecimento também desaparecerá (COSSON, 2014a).

Considerando-se, portanto, um desencontro entre o discurso dos documentos e a realidade das práticas de leitura, especificamente a leitura do texto literário, vivenciadas na escola e fora dela, questiona-se como os cursos de Letras podem contribuir para a formação do professor de Língua Portuguesa no seu processo pessoal de letramento literário e como futuro mediador de práticas leitoras e de letramento literário de alunos da Educação Básica. Nesse sentido, valorizamos a hipótese de que, se o futuro professor refletir sobre seu próprio processo de letramento, terá mais condições de entender o processo de letramento de seus alunos e de compreender o seu papel na formação de leitores e de leitores de literatura. Para isso, passamos a discutir, no capítulo seguinte, a concepção de letramento(s) e, por sua vez, a de letramento literário que norteará a proposta desta tese.

3 LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Hoje, se me pergunto por que amo literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. [...] em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. (TODOROV, 2016, p. 23).

Considerando a escola como uma instituição que tenha como fundamento a formação de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis na sua relação com o outro, Geraldi (2014) afirma que não cabe à escola de ensino básico introduzir os alunos em todos os gêneros que se encontram em circulação, nem em todos os diferentes letramentos. Cabe a ela reconhecer essa multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes destaca os campos da literatura e das artes, afirmando que o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola.

Concorda-se com o autor quanto à função da literatura de contribuir para o desenvolvimento de um leitor crítico e responsável em suas interações sociais. Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão sobre que obras literárias são privilegiadas pela escola, que práticas de leitura são desenvolvidas nas salas de aulas e que concepção de letramento literário deve ser adotada por essa instituição, levando-se em consideração as orientações dadas pelos novos documentos oficiais que proclamam como objetivo principal para a educação básica do século XXI o pleno exercício da cidadania.

Neste capítulo, apresentam-se os estudos mais recentes sobre letramentos para compreender esse conceito, na perspectiva do conceito de letramento literário utilizado por pesquisadores brasileiros, que embasaram a concepção de letramento literário utilizada nesta tese. Também serão apresentadas algumas pesquisas recentes e sugestões metodológicas sobre a formação do leitor literário, a partir das

quais se vislumbra um novo olhar para um ensino voltado para os letramentos, especificamente o literário.

3.1 LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Numa visão mais ampla, entende-se por letramento processos que envolvem os usos da leitura e da escrita em situações sociais (SOARES, 1992). São práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social que a leitura e a escrita produzem nas pessoas nos seus mais variados contextos sociais. Estudos mais recentes sobre novos letramentos (STREET, 2006; BARTON; HAMILTON, 1998) confirmam que, em suas interações sociais e discursivas, as pessoas participam de diferentes práticas de letramentos. Assim a escola e o professor precisam apropriar-se desse conceito e de outros, como multiletramentos e letramentos múltiplos.

O termo letramento começou a ser empregado, no Brasil, a partir da década de 1980, por influência de estudos realizados em países como os Estados Unidos (HEATH; STREET, 2008; STREET, 2013, 2014) e Inglaterra (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998), que serviram como contraponto aos estudos sobre o ensino da língua cujo foco era a habilidade individual de ler e de escrever, de forma universal, como garantia de acesso à sociedade letrada e como agravo às políticas de alfabetização que estabeleciam uma divisão na sociedade entre os letrados e os iletrados. O termo era uma tradução de *literacy*, denominação dada aos novos estudos de letramento – *New literacy studies* – (STREET, 2008), que buscavam descrever as condições de usos da escrita em práticas sociais e culturais por diversos grupos considerados pela escola e pelo estado como não alfabetizados. Em solo brasileiro, num primeiro momento, esteve ligado às discussões sobre a oposição entre oralidade e escrita, resultando na prevalência desta, e, no ambiente escolar, refere-se ao processo de aquisição da escrita, confundindo-se assim com o termo alfabetização (SOARES, 1992).

O termo foi apropriado depois pelo campo da Educação e da Linguística Aplicada, e, no caso desta, a obra que inaugura essa nova abordagem, conhecida como Estudos de Letramento, foi organizada por Kleiman (2005) com o objetivo de pesquisar sobre o impacto social da escrita em grupos não alfabetizados, quando inseridos em grupos letrados e tecnologizados e as consequências sociais, afetivas, linguísticas de tal inserção, além de avaliar o impacto na sociedade letrada dos altos

índices de reprovação nas escolas e dos altos índices de analfabetismo no país (VIANNA *et al.*, 2016).

Para os estudos de letramento, quando se fala de escrita, se lida sempre com práticas sociais, no plural, e as pesquisas desenvolvidas procuram “flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem” (MATENCIO, 2005, p. 5). Nessa perspectiva, contraria-se a visão da leitura e da escrita enquanto técnicas e capacidades que se adquirem e, por isso, são independentes dos contextos onde são produzidas e usadas. Barton e Hamilton (1998), após analisarem práticas textuais de várias pessoas, tanto em contextos formais quanto informais, advogam que a leitura e a escrita são atividades humanas complexas, assentadas em relações sociais também complexas. Letramento passa a ser compreendido como conjunto de práticas sociais, histórica e culturalmente situadas, e observáveis em eventos mediados por textos.

Segundo os autores, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. As pessoas interagem através de práticas sociais que são moldadas por regras sociais as quais regulam o uso e a distribuição dos textos presentes nessas práticas, que também envolvem valores, atitudes, sentimentos e interações sociais. Assim, as pessoas discutem sobre letramento e dão sentido a ele. E, por serem também internas ao indivíduo, essas práticas são mais abstratas e menos observáveis. Para se estudar o letramento, parte-se de atividades realizadas através de textos que suscitarão discussão, reflexão e novos textos, num determinado contexto social. Esse episódio observável e situado é denominado evento de letramento. Os textos são parte dos eventos de letramento, pois é nessa e para essa prática que eles são produzidos e usados. Portanto texto, práticas e eventos são componentes do letramento, entendido como um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos mediados por textos. Para esses pesquisadores, que se dedicaram à teoria do letramento social, analisam-se eventos para compreender as práticas construídas pelas pessoas em suas relações sociais. Dessa forma, as práticas são o foco, principalmente as práticas cotidianas de letramento que lidam com textos da vida cotidiana e pessoal.

Diferentes letramentos associam-se a diferentes domínios da vida. Esses domínios são esferas de atuação humana, as esferas sociais de que fala Bakhtin (2003). Como são práticas que envolvem diferentes mídias ou sistemas simbólicos, práticas em diferentes línguas e culturas, fala-se, no seu sentido plural, como

letramentos, ou seja, “configurações coerentes de práticas de letramento” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9) que podem ser identificáveis e nomeadas, por exemplo, como letramento acadêmico ou de local de trabalho. Portanto, numa mesma cultura, identificam-se diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida, como a família, a escola, o local de trabalho, a religião. Esses domínios, ou seja, essas esferas sociais são contextos estruturados, padronizados e possuem configurações particulares de práticas de letramento, com formas regulares. Nelas, as pessoas agem em muitos eventos de letramento.

Dessa forma, em nível micro, nos eventos particulares de letramento, frequentemente há vários participantes assumindo diferentes papéis e criando algo mais particular, pessoal; já no nível macro, letramento pode significar as formas como uma comunidade inteira faz uso de práticas de letramento. No domínio das práticas de leitura em uma sala de aula, por exemplo, um mesmo texto, ao ser lido, pode ser compreendido em seus aspectos mais gerais pela coletividade de leitores, por influência das orientações de leitura dadas pelo professor, embora cada leitor em particular possa, a partir de sua experiência leitora e de seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação com o que esse texto lhe fala e modificar ou ampliar seus conceitos, atitudes e modos de se relacionar com os outros.

Para entender como as pessoas se relacionam dentro dos grupos sociais, como o letramento conecta pessoas e locais, analisa-se o papel das redes existentes entre as pessoas que assumem diferentes papéis, de acordo com as funções estruturadas e diversificadas para as atividades de letramento na vida familiar e nas organizações locais de trabalho. Essas redes podem ser normativas e controladoras ou ainda podem envolver a coerção e a exclusão (BARTON; HAMILTON, 1998). Um exemplo relativo ao letramento literário na escola ilustra bem o papel que essas redes têm nos eventos de leitura do texto literário. Para essa atividade se concretizar, muitas vezes os professores escolhem obras que são vistas como canônicas e seguem normas sobre os gêneros ou temas a serem lidos, a partir de indicações relacionadas à faixa etária dos alunos leitores. Estes acabam tendo acesso ao que é considerado pela crítica como “boa literatura”, adequada ao seu nível de amadurecimento intelectual (ou conveniente para manter a disciplina do leitor e evitar o acesso a obras consideradas marginais?). Nesse caso, assegura-se na escola o que Street (2013) denomina de letramento autônomo disfarçado, haja vista que é impregnado de ideologia que uma classe ou grupo social estabelece

para dominar ou marginalizar outro. Ou ainda, em contextos como esse do exemplo acima, “o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos significados não são negociáveis”. Isso posto, o texto se mantém neutro e reduz-se “o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (STREET, 2014, p. 132).

Desse modo, as práticas de letramento podem envolver uma regulação social dos textos sobre quem pode produzi-los e quem tem acesso a eles. No entanto há muitas maneiras de se engajar com o letramento, além do funcionalismo utilitário de ser leitor ou de ser escritor ativo. As pessoas também podem participar de letramentos vernaculares, aqueles associados ao domínio privado, como a casa e a vida cotidiana, seja no local de trabalho, seja na comunidade, em momentos de interação social, sem sofrerem influência da área de poder. Por essa ótica, tais práticas dizem respeito aos propósitos e objetivos que as pessoas têm para dar sentido às suas vidas e para entender o mundo em que estão inseridas, num processo contínuo de conhecimento e não, necessariamente, em uma situação formal de ensino (BARTON, 1994).

Os letramentos vernaculares são diferentes dos letramentos dominantes. Os primeiros são apreendidos informalmente e têm mais probabilidade de serem voluntários e de autogeração. São também recursos de criatividade, invenção e originalidade, além de propiciarem ascensão para novas práticas, de acordo com as vidas e propósitos das pessoas. Rojo (2009) considera que os letramentos vernaculares são constituídos por práticas bastante heterogêneas e que precisam ser vistas como objeto de estudo dos múltiplos letramentos. Os letramentos dominantes, por sua vez, são práticas mais visíveis, mais formalizadas, mais padronizadas e definidas em relação aos processos formais de uma instituição e seu acesso é controlado por especialistas e professores. A família, a religião e a escola, enquanto instituições sociais, funcionam como agências de letramento e, como tal, estruturam atividades em domínios particulares da vida, estabelecendo regras de procedimentos, de documentação e de penalidades ou de sanções legais, tanto para as infrações quanto para as normas reguladas por pressão das convenções sociais. À vista disso, há instituições socialmente empoderadas, como as educacionais, as quais promovem práticas de letramento dominante que podem ser vistas como “parte de formações discursivas completas como configurações institucionalizadas

de poder que são incorporadas nas relações sociais” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 10).

É nesse sentido que Street (2013) faz uma distinção entre letramento (no singular) e letramentos. Para o primeiro, refere-se à aquisição de habilidades, nas práticas letradas, como fator de divisão social e cognitiva – como ocorre nas abordagens autônomas e dominantes, nas quais são impostas a diferentes classes sociais, grupos e culturas, concepções particulares tidas como universais e neutras. Para letramentos, concebe as práticas sociais que variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra – diversificando-se os letramentos de acordo com as diferentes condições em que ocorrem –, ou seja, os múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo e o espaço, além de também serem contestados nas relações de poder. Defende, dessa maneira, um modelo ideológico de letramento que se situa numa ideologia linguística mais ampla, que não apenas faz referência “a ‘ideias sobre a língua’, [...] mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos” (STREET, 2014, p. 143).

Dessa forma, o pesquisador também apresenta as implicações que essa abordagem ideológica do letramento pode trazer para os professores, os formadores de professores e planejadores de currículos escolares. Ele propõe que esses profissionais teorizem suas práticas nos contextos das diferenças culturais, das localidades e das políticas específicas com que se defrontam, levando em consideração as perspectivas históricas e também transculturais, na prática de sala de aula, auxiliando o aluno a situar suas práticas de letramento e de linguagem de maneira mais geral. Ou seja, levando-o a entender os princípios críticos que “subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais ele aprendeu” (STREET, 2014, p. 119). Para que isso seja possível, esses profissionais devem conhecer, além de teoria educacional, teoria linguística, teoria do letramento e teoria social (STREET, 2013).

O exame das restrições ao letramento é um primeiro passo na compreensão dos padrões sociais dos letramentos. Para isso, devem-se buscar respostas a questões tais como: quem lê e escreve? De quais letramentos e práticas de letramento as pessoas participam? Quais são os letramentos ensinados e quais são acessíveis através da educação? Que instituições sociais apoiam e sustentam letramentos particulares? Portanto há espaços para estudos detalhados sobre como

a escola e o local de trabalho sustentam letramentos particulares e o modo como o fazem através de estrutura legalizada.

Retomando os trabalhos de Barton e Hamilton sobre letramentos, Kleiman e Assis (2016) sugerem uma nova categorização das práticas de letramento – com relação ao contexto em que elas ocorrem – a partir do conceito de esfera discursiva, do Círculo de Bakhtin, pois esse conceito contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico em que os enunciados são produzidos, isto é, são situados historicamente. Esfera é compreendida como campo de atividade humana que define maneiras de enunciar os gêneros do discurso. Assim, segundo a pesquisadora, as práticas letradas materializadas nos eventos de letramento podem ser estudadas e consideradas pertencentes aos letramentos acadêmicos, escolares, do local de trabalho, pois a esfera de circulação é o elemento central na definição desses conceitos.

Para esta pesquisa merece atenção a reflexão por parte dos alunos do curso de Letras sobre o modo como se deram as suas aprendizagens, ligadas à leitura do texto literário; de que práticas, nas mais diversas esferas discursivas, tomaram e tomam parte, nas quais a leitura é central; e se estabelecem algum tipo de extensão ou inter-relação entre essas esferas, como a família, a escola e outros espaços de participação social. “É preciso acessar o que foi construído, vivido e aprendido em relação à [leitura do texto literário], em contextos e situações específicos, em determinados quadros socializadores e ciclos de suas vidas” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 49).

Confirma-se, portanto, a importância de se estudar sobre o letramento literário desses alunos, futuros mediadores de letramentos e de práticas letradas; como eles foram agenciados pelas instituições em que iniciaram/desenvolveram seu percurso de letramento literário. E analisar, nos eventos de letramento literário ocorridos no espaço de sua formação, o seu processo de compreensão leitora; a sua atividade responsiva, a partir de sua experiência estética; o seu posicionamento sobre si e sobre sua relação com os outros e com o mundo; e a consciência de que pode transformar conhecimentos, comportamentos e ressignificar o espaço em que vivencia suas práticas sociais.

O conceito de eventos de letramento literário, aqui empregado para efeito de investigação, compreende as atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de Letras em suas interações solitárias e solidárias (FREIRE, 1989; COSSON, 2014a)

com os textos propostos para o laboratório de leitura literária, a partir dos quais se promoveram reflexões e discussões sobre o processo de suas compreensões leitoras e sobre a repercussão dessas práticas em suas vidas pessoais, traduzidas em um novo texto: o memorial de leitura literária. Além disso, para se compreender essas práticas de letramento literário, também foram consideradas como eventos de letramento as atividades de leitura e de escrita de textos, ocorridas nas oficinas de leitura literária, entre os alunos do curso de Letras e os alunos do Ensino Fundamental, cujo resultado foi traduzido em um diário de bordo.

3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

A partir da exposição sobre o modelo ideológico de letramento proposto por Street (2008), Zappone (2008) aponta a diferença entre ele e o modelo dominante de letramento, normalmente presente nas escolas e sua implicação no ensino de literatura na escola brasileira. Num primeiro momento, concebendo letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico, dentro de padrões tecnológicos para finalidades e contextos específicos”, propõe uma apropriação desse conceito ao campo dos estudos literários, com uma adaptação: “trabalhar a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro das especificidades concernentes aos textos literários” (ZAPPONE, 2008, p. 52), entendendo-se a literatura como uma escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita. Desse modo, sugere como traço fundamental para a compreensão dessa escrita literária o seu caráter de ficcionalidade, ou seja, o ato de fingir deve ser o elemento constitutivo do texto literário o qual também é imotivado e se apresenta por diversas formas de figuração mimética, tais como a forma dramática, lírica, narrativa e épica. Para a apropriação desse conceito e compreensão do letramento literário, Zappone (2008) apresenta as seguintes proposições: em primeiro lugar, entende-se letramento literário como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, pensada como um discurso que pressupõe o traço de ficcionalidade. Nesse sentido, além das práticas de letramento literário que legitimam textos pertencentes a uma determinada tradição, há outros espaços – fora a escola – em que essas práticas ocorrem, tais como a audiência de filmes, de telenovelas; a contação de histórias, entre outras. Em segundo lugar, o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida com objetivos e

contextos específicos e, portanto, com práticas plurais, cujo uso social pode ser, por exemplo, a adaptação de textos literários para televisão, teatro, cinema; leituras não canônicas que estejam fora da tradição literária instituída pela academia ou que, mesmo estando à margem do cânone, já começam a ser estudadas pela própria academia; e a apropriação de textos cuja produção inicial não tenha o caráter de ficcionalidade, mas que são recebidos pelos leitores numa relação de ficcionalidade e de gratuidade. Nesse quadro, o letramento literário pode compreender práticas bastante diferentes do que, muitas vezes, a escola propõe, pois, enquanto a escola utiliza a leitura literária para atender a tarefas escolares determinadas, em outros contextos, as práticas de leitura e de produção de textos literários podem ter objetivos diversos, como o prazer, o conhecimento, a leitura para evasão ou como distinção cultural.

Para apresentar a terceira proposição, Zappone (2008) parte da afirmação de que as práticas de letramento literário são determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder e que essas práticas realizadas na escola são mais valorizadas e mais visíveis. Desse modo, para se compreender as formas de letramento literário, os modelos de letramento autônomo e ideológico podem ser operacionais. No primeiro modelo, há uma excessiva autonomia do texto literário, cujos sentidos são previamente determinados pelo seu modo de organização textual (convenções próprias do texto literário como gêneros e estilos) e pela crítica literária; no modelo de letramento literário ideológico, a construção dos sentidos se dá a partir da relação do leitor com o texto, da situação e do contexto da leitura, bem como de sua história de leitura.

Como última proposição, Zappone (2008) retoma o fato de o letramento literário ser historicamente situado e, portanto, as práticas serem realizadas por indivíduos ou grupos que se constituem como identidades sociais distintas, com modos de fazer uso da escrita literária e de sua leitura também diferenciados. Para uma comunidade, por exemplo, a leitura de textos poéticos pode ser valorizada e, para outra, os modelos ficcionais veiculados pela televisão são vistos como fonte de evasão. Melhor dizendo, enquanto a leitura de textos poéticos pode proporcionar uma apreciação estética ou crítica por parte do leitor/ouvinte, a audiência de filmes, a título de exemplificação, sugere, a princípio, uma fuga temporária da realidade por parte do espectador. Aproxima-se, pois, do que Bronckart propõe para o ensino da literatura, como vimos no início do capítulo anterior: um debate permanente sobre a

diversidade social e cultural, a partir do confronto de *corpus* de textos constituídos por literaturas universal, social e cultural, considerando literário o texto que, depois desse debate e de uma avaliação legítima, “é etiquetado como tal pelas formações discursivas do campo social concernente” (BRONCKART, 2017a, p. 98-99).

Diante das proposições levantadas, Zappone (2008) afirma a pertinência da adoção do conceito de letramento ao estudo da literatura, por permitir uma compreensão do literário que não se restrinja apenas a domínios ligados ao texto e por abrir perspectivas para estudar o modo como se constroem os padrões sociais de letramento literário e como ocorrem nas diferentes práticas, nos diferentes contextos. Ela afirma, ainda, que para a formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maior, é necessário pensar nas relações existentes entre escola e vida social e como as práticas de letramento literário ocorrem nesses diferentes espaços. Concorde-se com a pesquisadora no que se refere à adesão aos estudos de letramento para o ensino de literatura, no entanto, para esta pesquisa, que adota uma teoria de base social dos letramentos, não se concebe um estudo de práticas de letramento literário que tenha a pretensão de mensurá-las.

Na sua pesquisa, Zappone (2008) apresenta algumas considerações sobre as práticas de letramento literário, observadas no espaço escolar pesquisado, as quais são pertinentes para esta pesquisa.

Na história do ensino da literatura no Brasil, as práticas de letramento literário construíram-se segundo uma concepção autônoma, com leituras padronizadas por instituições específicas como a escola, a crítica e a historiografia literária:

o texto literário só tem seu sentido descortinado por meio da chave de compreensão dada pelas vozes da crítica [...] professor e alunos [aceitam] os sentidos já construídos [...] sem compreender as razões porque eles são pertinentes (ZAPPONE, 2008, p. 54).

Para a pesquisadora, esses elementos são relevantes para a leitura do texto literário, mas o que se deve questionar é como o modelo se concretiza na vida do aluno. Segundo ela, para que haja coerência na abordagem do modelo autônomo, é necessário apresentar ao aluno o tipo de leitura pretendida e as condições para que ele se aproprie das convenções e códigos necessários para a compreensão da escrita literária, pois, caso contrário, a leitura literária será um grande faz de conta.

Outro aspecto importante apresentado pela pesquisadora é que a escola trabalha textos literários, desconsiderando outras formas de letramento literário vivenciados pelo aluno fora do ambiente escolar, como telenovelas, anedotas, *best-sellers*, quadrinhos, entre outros, que compõem o universo de leituras ficcionais que fazem parte de suas práticas leitoras, como prevê o modelo ideológico de letramento. Quase sempre é desconsiderada a leitura do texto em si mesmo, que pressupõe a relação entre o mundo do autor e o do leitor. Cabe à escola propiciar aos alunos estratégias de leitura para que, em sua interação com o texto, venham a produzir sentidos, considerando o contexto de leitura e suas histórias de leitura, pois o letramento é construído e moldado historicamente pelas instituições sociais onde ocorrem as práticas de letramento. Além disso, é necessário resgatar as práticas de letramento literário, vividas por eles em contextos diferentes dos da escola, contribuindo para uma reflexão sobre o literário, pois “embora constituam suportes e linguagens diversas, podem manter relações discursivas muito próximas com os textos canônicos” (ZAPPONE, 2008, p. 60).

Assim, para Zappone, letramento literário se constitui de práticas sociais que usam a escrita literária enquanto linguagem ficcional com objetivos e contextos específicos, ultrapassando, portanto, o espaço escolar. Nessa perspectiva, cabe, então, à escola proporcionar a seus alunos práticas de letramento literário que se desenvolvam em constante diálogo entre o modelo autônomo necessário e o modelo ideológico imprescindível.

Por sua vez, Cosson (2014b, p. 25) entende o letramento literário como processo, como fenômeno dinâmico: “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. E, por isso, pode ser individualizado, ao mesmo tempo em que exige uma interação social, ou seja, uma apropriação não apenas do texto, mas, e principalmente, do modo singular de construir sentidos, envolvendo uma “interação verbal única e intensa” mediada pela palavra do autor e pela experiência de mundo que essa palavra disponibiliza para o leitor – independentemente dos limites temporais ou espaciais –, o qual participa de todas as comunidades humanas, em suas mais diversas práticas sociais. Assim, cabe ao leitor debruçar-se sobre o modo de dizer, ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito, percebendo os outros discursos a que o texto literário faz referências. Por essa razão o pesquisador afirma que um leitor se forma participando de várias comunidades de leitores, num espaço de compartilhamento de textos, sentidos,

conceito, práticas e tudo o mais que os constitui como leitores dentro daquele espaço.

Dessa forma, ele propõe para o estudo da literatura, no ensino básico, duas possibilidades de organização de estratégias a serem usadas em sala de aula, a partir de duas sequências consideradas como exemplares e não como modelos prontos: a sequência básica para o Ensino Fundamental; e a expandida para o Ensino Médio. Elas se constituem, basicamente, de quatro passos em que ocorre a leitura, desde a motivação, que prepara o leitor para receber o texto; a introdução, que consiste na apresentação da obra e do autor pelo professor; a leitura propriamente dita; até a interpretação. O que diferencia a sequência básica da expandida é o fato de haver nestas duas interpretações que vão atender aos conhecimentos sobre o saber literário, exigido para o aluno do Ensino Médio, a exemplo das especificidades da linguagem literária. Para o desenvolvimento dessas sequências são empregadas três perspectivas metodológicas. A primeira é a técnica de oficina, cuja máxima é “aprender a fazer fazendo” com alternâncias entre atividades de leitura e de escrita. A segunda é a técnica de andaime, ou seja, divide-se com o aluno a construção do conhecimento, e cabe ao professor atuar como um andaime, sustentando as atividades desenvolvidas pelo aluno, de forma autônoma, as quais podem ser pesquisas sobre o saber literário ou desenvolvimento de projeto de leitura. A terceira perspectiva é a do *portfolio*, em que alunos e professor registram as diversas atividades realizadas, permitindo-se a comparação dos resultados (COSSON, 2014a, p. 48).

Em resposta a questionamentos sobre a concepção de letramento literário que deve ser adotada pelas escolas ou por pesquisadores, Cosson (2015) faz uma retomada sobre os conceitos de letramento literário utilizados em pesquisas recentes no Brasil, a partir das três concepções de letramento que estão presentes nos estudos sobre educação: a primeira concepção refere-se ao letramento no singular, conforme Soares (1992) e como apresentada por Zappone (2008). Para a segunda concepção, o pesquisador refere-se aos letramentos no plural, com base em Street (2008, 2013) e em Barton e Hamilton (1998), como já foi tratada neste capítulo e por Zappone; mas também destaca os multiletramentos, com base nos estudos do grupo de Londres (*The new London group*, 1996) que, além de reconhecerem a diversidade cultural e linguística proposta pelos letramentos, também reconhecem o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e

culturais contemporâneas e sugerem uma pedagogia que empodere os indivíduos para lidarem com essas inovações, num processo de educação permanente. A terceira concepção apresentada por Cosson é a dos múltiplos letramentos particularizados por um adjetivo referente a uma área de conhecimento, cujo foco é uma competência ou perspectiva crítica, relativa a esse campo de conhecimento, além de poder ser incluído em propostas curriculares e políticas educacionais, por ter um domínio variável ao longo da vida. Ele afirma que o letramento literário pode ser localizado nas três concepções. Com base na primeira, é visto essencialmente numa perspectiva escolar, pois prioriza o desenvolvimento de leitura e escrita por meio dos textos literários; é identificado com o cânone ou textos rotulados pela escola como literários e, portanto, vê na literatura um meio para o ensino da escrita. Nesse aspecto, Cosson comunga com a pesquisa de Zappone (2008).

Com base na segunda concepção, o pesquisador admite duas formas de entender o letramento literário: a primeira, referindo-se a uma prática social da escrita na linha do *New literacy studies*, quanto à dicotomia letramento autônomo e letramento ideológico, e às contribuições nos estudos da leitura e da linguística. Seria o que propõe Zappone (2008), ao atribuir à ficcionalidade o traço que especifica a escrita literária, cuja leitura efetiva seria o requisito para o acesso às obras literárias e à continuação dessa leitura, além do ensino escolar, bem como ao valorizar as práticas sociais dos leitores, contrapondo a visão da literatura como tradição. Um questionamento feito pelo pesquisador é que essa proposta traz algumas dificuldades como a “perda da singularidade da literatura em relação à escrita”, por ser considerada uma dentre as práticas sociais relacionadas a ela, além da “diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais” (COSSON, 2015, p. 182).

A outra forma de entender o letramento literário seria a sua própria proposta, em conjunto com Graça Paulino, de uma apropriação da literatura enquanto repertório cultural, constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma singular de construção de sentidos, tanto individual quanto socialmente. Isso significa reconhecer a literatura como linguagem que, embora não apresente uma referência direta do mundo, permite uma interação verbal única entre leitor e obra para o “reconhecimento do outro e desse mundo”. Outro aspecto relativo a essa proposta é a presença da linguagem literária em novos meios e mecanismos de expressão e interação social, além da recuperação da palavra

falada como veículo tão legítimo da literatura quanto a escrita que garante a sua tradição. Nesse caso, o letramento literário, ainda que reconheça a escola e a academia como instituições responsáveis pela sistematização da competência literária e dos protocolos de leitura, não está restrito ao campo escolar. Aqui também Cosson entra em concordância com a proposta de Zappone, no que tange ao desenvolvimento do letramento literário fora dos muros da escola. Entende-se que o que pode ser uma diferença entre a sua proposta e a de Zappone parece ser uma explicitação sobre a presença da linguagem literária em novos meios e mecanismos de expressão e interação social – como é o caso do que ele denomina em seu estudo (COSSON, 2014b) de avatares da literatura – para justificar a presença dessa linguagem nos mais diversos espaços sociais e, portanto, podendo estar presente em todas as esferas da comunicação humana, o que implica a concepção de multiletramentos apresentada por ele.

Na terceira concepção, com o impacto dos estudos culturais, encontra-se o letramento literário crítico que propõe habilidades de leitura de obras literárias para verificar questões ideológicas ou de identidades de gênero, etnia/raça, sexo e outros aspectos culturais, literários e linguísticos do texto literário, proporcionando uma consciência crítica dos leitores. Nesse quadro, o campo da atividade crítica contemporânea deixa de lado a visão da especialização para valorizar o leitor comum, ampliando a relação da literatura com a aprendizagem da escrita, embora ainda esteja no âmbito da escola (COSSON, 2015). O pesquisador finaliza a discussão com a afirmação de que os letramentos como processos históricos devem ser vistos pelos pesquisadores e estudiosos como um conceito cujas razões de emprego e possíveis convergências precisam ser expostas para dar mais consistência ao estudo realizado.

Santos e Yamakawa (2017) também propõem uma discussão sobre o conceito de letramento literário, a partir da análise comparativa entre as concepções de Zappone (2008) e de Cosson (2014). Consideram que o conceito de Zappone é mais amplo, por envolver duas áreas do conhecimento distintas: a Literatura e a Linguística. A primeira contribui com a definição do que é literário, embora se limite a criar mecanismo de análise textual mais voltado à crítica do que à transposição didática para o seu ensino. Para suprir essa lacuna, busca na Linguística o conceito de letramento de Street e a possibilidade de compreender como as práticas sociais operam no estrato social e como proceder no ensino de língua materna de acordo

com estudos feitos por Kleiman e Rojo. Quanto ao conceito de Cosson, os autores Santos e Yamakawa (2017) consideram que a concepção de letramento literário daquele autor se restringe e só se efetiva na escola, através de um processo educativo específico, sedimentando, assim, suas reflexões no modelo autônomo de letramento para o ensino de literatura. Assim sendo, a concepção de Cosson se distancia da de Zappone, mas não se opõe a ela. Concluem a discussão levantada afirmando que não há divergência conceitual entre os pesquisadores, mas admitem que Cosson reduz o termo letramento literário a sinônimo de leitura literária, como ato de letrar, por meio de metodologias que propiciam uma interação entre os sujeitos e os textos ficcionais (canônicos). Em Zappone, há, entretanto, o reconhecimento das inúmeras práticas de letramentos presentes dentro e, sobretudo, fora da escola e uma preocupação com o enfoque autônomo, adotado de forma negligente pela escola, “que não explicita as regras do jogo” (SANTOS; YAMAKAWA, 2017, p. 100).

Tomando-se as concepções de letramento literário apresentadas por Zappone e por Cosson como importantes contribuições para um olhar mais engajado sobre um ensino de literatura mais produtivo, pela escola do século XXI, e as considerações feitas pelos pesquisadores supracitados acerca dessas propostas, apresentam-se aqui algumas proposições na tentativa de um entendimento sobre o conceito de letramento literário que se quer definir para esta pesquisa.

No que diz respeito à convivência dos modelos autônomo e ideológico na proposta de letramento literário na escola, defende-se a posição de Zappone (2008), pois o primeiro modelo proporciona o contato do leitor com uma produção considerada representativa de uma tradição literária da humanidade e/ou de sua comunidade linguística, a partir da qual ele passa a compreender a sua história enquanto ser humano e sentir-se pertencente a ela. No entanto a mediação do professor é importante para levar o aluno a sentir-se coautor da obra, produzindo os sentidos a partir de sua experiência leitora e de sua relação com o texto e o contexto em que essa interação ocorre. Nesse sentido, os conhecimentos necessários para a compreensão do modo de dizer e de representar o mundo e da composição genérica, específica do discurso literário, devem ser de conhecimento do professor, o qual deve adequar esse saber com a melhor estratégia de leitura, suscitada pela própria obra ou pela dificuldade de interação entre obra e leitor, respeitando sempre o processo individual de compreensão leitora do aluno.

Já no que se refere ao letramento ideológico, não há como o professor ignorar a diversidade de textos literários que não são contemplados pelo cânone escolar, bem como as obras contemporâneas que ainda não passaram pelo crivo da crítica especializada, com as quais os alunos interagem de acordo com seus interesses pessoais ou coletivos e, dessa interação, estabelecem novas maneiras de pensar e agir em suas práticas sociais, modificando suas relações com os outros. Concorde-se, portanto, com Zappone quando afirma que a escola – e, no caso, o professor – pode proporcionar essas relações dialógicas entre esses vários discursos: os referendados pelo cânone e os discursos nos quais esses alunos estão inseridos como coenunciadores.

O modo de dizer esse fingimento, ou seja, o como o mundo é ficcionalizado, garante ao literário uma linguagem própria que suscita no mesmo leitor produções de sentidos múltiplos e diferentes, dependendo da sua história de leitura e do confronto entre esse mundo ficcional e sua vida, levando-o a tomar posição sobre ela. Nesse aspecto, admite-se o que é posto por Cosson (2015) quando ele apresenta a literatura como repertório cultural, constituído de uma variedade de textos e atividades, a partir dos quais se constroem sentidos de uma forma singular tanto por parte de um leitor como de forma coletiva. Forma singular não só porque não faz referência a um mundo objetivo, mas, principalmente, porque, pelo modo que leva o leitor a vivenciar esse mundo criado, proporciona-lhe o reconhecimento de si, do outro e do seu mundo. Outro aspecto importante é a possibilidade de o aluno continuar sendo leitor do literário em práticas sociais diferentes e em diferentes esferas sociais, a partir de outros meios e mecanismos discursivos e nos mais diferentes suportes (os avatares da literatura), nos quais a linguagem literária apresenta-se de forma híbrida, constituindo-se como parte organizacional de outra manifestação artística, como a canção, o filme, as HQs; ou nas transposições do texto literário para outros suportes como o *cinema*, teatro, televisão; poemas ilustrados em *slides*; epígrafes de textos acadêmicos etc. (COSSON, 2014b).

Nesse caso, tanto Zappone quanto Cosson dão ao letramento literário um sentido de processo dinâmico constitutivo de práticas sociais, mediadas pela palavra literária (oral/escrita) cuja leitura proporciona a construção de sentidos para as pessoas envolvidas nessa interação. Apesar de essas práticas trazerem regulações sociais sobre o acesso a essa palavra, dependendo do contexto onde elas ocorrem (na escola/fora dela), cabe ao professor, como mediador desse processo,

proporcionar condições para que os sentidos sejam construídos a partir do contexto da leitura e da história de leitura de cada um dos envolvidos.

Portanto, para esta pesquisa, adota-se a concepção de literatura como um discurso que, pelo modo de dizer e de apresentar um mundo, cuja referência objetiva inexistente, dá ao leitor várias possibilidades de concebê-lo e, por conseguinte, de entender a si e ao outro, numa reflexão dialógica sobre o gênero humano e a realidade concreta. É essa possibilidade de transformação de si e de conhecimento de mundo e de homem que a literatura proporciona ao leitor, que constitui a visão assumida neste trabalho do que se pode denominar de letramento literário: não basta ler, é preciso reconfigurar o lido para agir no mundo. A partir da teoria do letramento social (BARTON; HAMILTON, 1998), propõe-se, para efeito de análise do *corpus* dessa pesquisa, o conceito de letramento literário como conjunto de práticas sociais situadas em diferentes contextos e mediadas pela linguagem literária, a partir da qual são construídos, individual ou coletivamente, diferentes sentidos que podem repercutir nas novas relações pessoais e profissionais de cada um dos envolvidos nessas práticas. Considerou-se a perspectiva social, no sentido de que essas práticas de letramento precedem a escola e, embora esta instituição possa sistematizá-las ou ampliá-las, elas se desenvolverão durante a vida pessoal e profissional de cada um.

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO PRESSUPÕE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Nesta seção, pretende-se refletir sobre o papel da escola e do professor de língua portuguesa no compromisso de formar leitores do texto literário. Inicia-se a discussão pela compreensão do conceito de literatura, sobre a linguagem literária: em que ela se distingue das demais linguagens cotidianas que dão aos demais gêneros textuais/discursivos uma função pragmática ou informativa, nas diversas práticas languageiras. De posse dessas discussões, busca-se entender, na perspectiva do letramento literário, em que se constitui a leitura literária que, de fato, proporcione ao aluno leitor um contato com o literário para a sua formação humana crítica e participativa, como os documentos aqui arrolados orientam.

3.3.1 O que é literatura

Afirmou-se anteriormente que, para esta pesquisa, adota-se a concepção de literatura como um discurso que, pelo modo de dizer e de apresentar um mundo, cuja referência objetiva inexistente, dá ao leitor várias possibilidades de concebê-lo e, por conseguinte, de entender a si e ao outro, numa reflexão dialógica sobre o gênero humano e a realidade concreta. Propõe-se refletir um pouco mais a respeito, pois, considerando-se a complexidade que o termo traz no que concerne ao contexto socio-histórico-cultural em que é inserido, ao longo dos estudos sobre ele, longe de se querer apresentar um conceito, busca-se amalgamar os conceitos já apresentados no decorrer desses estudos, de forma que possam atender à concepção aqui apresentada para letramento literário.

Nesse sentido, conceituar literatura tem sido um desafio dos estudiosos da área, que quase sempre se reportam aos gregos em busca de resposta para o questionamento sobre o que torna um texto literário ou não literário. Para Lajolo (2018), vários são os critérios utilizados para responder a essa questão, a saber: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos tratados no texto, o efeito produzido pela leitura. Ao longo dos séculos, a partir de cada um desses critérios, produziram-se definições de literatura, consideradas corretas e aceitas para um determinado contexto, a partir da relação entre as obras escritas num dado período e a resposta que esse período dá a essa questão. Portanto não há apenas uma definição para literatura. Ela pode ser entendida como resultado de um uso especial de linguagem que por meio de diferentes recursos sugere o “arbitrário da significação [...] por participar de uma das propriedades da linguagem: a de simbolizar e de, simbolizando, simultaneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados” (LAJOLO, 2018, p. 46-47). Para a autora, não é o uso de um ou de outro tipo de linguagem que anula ou produz literatura, mas a situação de uso: quando, através de um texto, autor e leitor, ou ambos, suspendem a convenção da linguagem empregada no cotidiano, de forma referencial. O autor cria um universo e compartilha-o com o leitor que o recria: “um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva, ou racional, simbólica, ou realista – do aqui e do agora da leitura, ainda que o aqui e o agora do leitor não coincidam com o aqui e agora do escritor” (LAJOLO, 2018, p. 58). De todas as significações provisórias de que se tem conhecimento, hoje há uma certeza:

literatura é o texto que permite o encontro de mundos: o mundo criado no texto e o do leitor.

O produto desse pacto é a experiência vivida pelo leitor, o que implica a ideia de conhecimento. A arte literária constitui um tipo de conhecimento distinto dos demais pelo signo empregado: as ciências, as filosofias e as religiões são formas de conhecimento que utilizam signos verbais e não verbais unívocos; as artes lançam mão de signos polivalentes, e, dentre elas, a única que recorre à expressão verbal é a Literatura. Nesse caso, por ser problemático captar a realidade de forma direta, “resta conhecê-la por meio de um sinal que a represente, não como tal, visto ser impossível, mas [...] enquanto se submete à expressão: [...] conhecemos a representação da realidade, não ela própria” (MOISÉS, 2014, p. 269). Desse modo, a realidade espelhada na representação não é a que se deseja conhecer, mas como se reflete na imaginação do autor. Então

fazê-lo implica “mentir”, fingir a realidade que se mostra. Daí se concluir que Literatura é ficção, ou imaginação [...] que Literatura é a **expressão dos conteúdos da ficção**, ou da imaginação, **por meio de palavras polivalentes, ou metáforas** (MOISÉS, 2014, p. 269, grifo do autor).

Para Lima (2003, p. 93), a ficcionalidade (fingimento de mundo) da mensagem aparece como o que distingue o texto literário dos outros textos. “Enquanto na linguística o imitativo é o próprio código, que espelha a estrutura do mundo externo por meio de uma mensagem voltada para a comunicação de fins pragmáticos, na literatura a mensagem é que é mimética”. A principal característica da função estética é a oposição à função pragmática da linguagem verbal. Tanto a linguagem pragmática propriamente dita, isto é, a cotidiana, quanto a científica são voltadas para o fim comunicativo de transmitir uma mensagem que, respectivamente, pode ou não, ser sujeita à demonstração ou à verificação. O uso pragmático da linguagem atua diretamente sobre a realidade; a função estética, no entanto, só indiretamente estabelece uma relação com o real, por ser “uma forma *sui generis* de comunicação. [...] Ficcional é todo o texto que potencializa a função estética, sem um compromisso direto com o real” (LIMA, 2003, p. 93). O discurso ficcional não postula uma verdade, mas a põe entre parênteses; não deixa de levar em conta o mundo, apenas não pretende submeter-se ao princípio de realidade. O

ficcional é um princípio fundador cuja regra básica é duvidar de si mesmo, e que, por sua condição de *como se*, não pretende ser a última palavra (LIMA, 2006).

Na modernidade, com a quebra do critério da unanimidade e perenidade das representações sociais e com a conscientização da historicidade do tempo e da relatividade dos julgamentos, a partir do lugar em que estes são produzidos, a obra literária corresponde a uma virtualidade que precisa ser suplementada, sendo necessário para isso que haja uma coerência interna de suas linhas constitutivas. “Tal coerência supõe uma orientação para a leitura [...] esta orientação por si só não exige o postulado de uma leitura única como correta. Haverá uma variedade interpretativa” (LIMA, 2003, p. 151). Uma obra só é poética se penetra numa situação estética, isto é, se necessita da projeção do leitor para concluir-se. A produção poética é, portanto, tão autoral quanto do leitor, daí a necessidade de uma resistência interna mínima, em termos de organização do texto, para que possa ocorrer alguma experiência de socialização com o leitor e a arbitrariedade não assuma o comando absoluto da leitura. O leitor precisa de algumas coordenadas culturais de orientação para que possa penetrar no poema, numa experiência estética.

O teórico afirma ainda que a função estética, hoje, não se restringe à arte apenas e os estudos que buscam definir o objeto poético não oferecem critérios satisfatórios. Por isso, todo o esforço para permitir o conhecimento da arte não pode esquecer que inexistente a poeticidade em si mesma, pois o reconhecimento do valor poético não é função da qualidade objetiva do texto, mas o resultado de um acordo entre a proposta do texto e a aceitação pelo leitor. Isso não significa dizer que essa aceitação se constitua num ato individual, pois ela não se cumpre sem a admissão de uma norma estética que, por sua vez, é sempre de ordem social. Dessa forma, o valor estético não existe por si; ele só se atualiza pela atividade do leitor, mediado pela norma.

Como o contexto socio-histórico do leitor e, por conseguinte, os conhecimentos prévios (do autor e do leitor) são variáveis, o leitor constrói sentidos diversos dos atribuídos pelo autor. Nas palavras de Lima (2003, p. 10): “o discurso mimético é o discurso do significantes à busca de um significado, que lhe é emprestado tanto pelo autor quanto, e, principalmente, pelo receptor”. Esse discurso organiza-se como foco virtual, que se desdobra em representações ou realidades diversas pelo leitor. Necessita, portanto, da atividade dinâmica do leitor, que, através

da leitura, reconfigura e avalia o representado pela própria competência (LIMA, 2003, p. 73).

Nesse sentido, a obra literária resulta de uma interação que se processa por meio da linguagem verbal, escrita ou falada, cujo produto (o texto) possibilita trocas comunicativas ocorridas dentro dos grupos sociais, pondo em circulação esse sentido humano. Como forma de comunicação, integra a esfera da cultura, mas distingue-se de outros objetos culturais por não estabelecer referência direta com o contexto e, por não ter uma função pragmática, possui uma autonomia de significado. Essa independência em relação aos referentes reais é decorrente da coerência interna dos elementos que a constituem, dando-lhe autonomia em relação ao contexto. A linguagem literária, portanto, possibilita várias leituras, o que não ocorre com as demais linguagens cotidianas que são ligadas a uma situação de comunicação definida, sugerindo uma informação imediata e restritiva (AGUIAR; BORDINI, 1988).

É essa riqueza polissêmica que proporciona no leitor o prazer de reconstruir ou mesmo coconstruir, a partir da linguagem, o universo ficcional e concretizá-lo a partir de suas próprias vivências e experiências leitoras. Nesse processo o leitor sente-se convidado a fazer parte do jogo de linguagem criado pelo autor, levando-o a construir uma realidade ficcional possível, proporcionando-lhe uma reflexão sobre a sua própria visão da realidade concreta. Sendo assim, a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, com os quais compartilha numerosas características. Vemos na literatura um discurso sobre o mundo (TODOROV, 2016).

Candido (2007) afirma que a importância do texto literário não está na capacidade de exprimir uma realidade, social ou individual, mas no modo pelo qual o autor plasma elementos não literários, como paixões, ideias, fatos, acontecimentos – que são matéria-prima do ato criador – no trabalho com a eloquência do sentimento, no modo como as palavras são selecionadas, na invenção das imagens e nos jogos de elementos expressivos para provocar no leitor uma apreciação e uma compreensão dessa realidade transfigurada pela técnica. Desse modo, a criação ficcional ou poética, a fabulação, está presente na vida de cada ser humano, nas mais diversas formas ou gêneros, como a anedota, as histórias em quadrinhos, o noticiário policial, a canção popular, entre outros. Portanto, a literatura no sentido amplo, parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita,

constituindo-se como elemento indispensável de humanização, ou seja, confirma o homem na sua humanidade “porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”, tornando-se um instrumento poderoso de instrução e de educação (CANDIDO, 2004a, p. 174-175). Além disso, o ser humano se constitui a partir da interação com os outros e do que isso resulta. A literatura abre infinitas possibilidades de interação com os outros e, por isso, “nos enriquece infinitamente e longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2016, p. 23-24).

Humanizar é, pois, o processo que confirma, no homem, traços considerados essenciais, como a capacidade de refletir, de conhecer, de sentir emoções e, a partir dessas capacidades, abrir-se para compreender-se e compreender o mundo. A literatura humaniza porque possibilita ao leitor a capacidade de se tornar mais aberto para a natureza, para a sociedade e para o seu semelhante. Para talvez explicar esse papel humanizador que a literatura possui, Candido (2004a) apresenta suas três faces que provocam efeito no leitor: a) a literatura é uma construção de objetos autônomos, enquanto estrutura e significação; b) ela manifesta emoções e visão de mundo dos indivíduos, enquanto força de expressão; e c) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Segundo o crítico, a literatura é vista por muitos apenas com a função de transmitir instrução ao leitor. No entanto seu efeito se dá pela atuação simultânea dessas três faces, embora o que decide se um texto é literário ou não é aquela que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída:

a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador [...] a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 2007, p. 177).

Além do conhecimento proveniente da organização das emoções e da visão de mundo, há conhecimentos planejados pelo autor (conhecimento intencional de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc.) e que são conscientemente assimilados pelo leitor. Nesse caso, a literatura satisfaz à necessidade do leitor de conhecer os sentimentos e a sociedade, levando-o a tomar posição sobre eles. Esse é o papel social da literatura. Para Candido, a eficácia humana da literatura é função

da eficácia estética, pois o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, “a capacidade de criar formas pertinentes [descobrir na construção do texto literário a expressão lapidar e ordená-la segundo meios técnicos que impressionam a percepção]” (CANDIDO, 2007, p. 178). Dito isso, o impacto da recepção de uma produção literária oral ou escrita se dá pela “fusão inextricável” da mensagem com sua organização: a forma garante um maior significado ao conteúdo e ambos aumentam a compreensão e a visão de mundo do leitor. Portanto, para o autor, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”, mas a literatura também é um instrumento consciente de desmascaramento, pois proporciona ao leitor, através da fabulação, a percepção de que os direitos do homem sofrem restrição ou até sua negação. Nessa perspectiva, tanto num sentido como no outro a literatura se coaduna com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2007, p. 186).

Todorov (2016) também afirma que os estudos das obras literárias remetem sempre a círculos concêntricos cada vez mais amplos, como estudos dos escritos do mesmo autor, da literatura nacional, da literatura mundial, mas todas as obras, independentemente de sua origem, trazem sempre uma reflexão sobre a dimensão da existência humana.

Há, nos dias atuais, no que concerne à concepção de literatura, uma nota que parece ser consensual: a relação dialógica entre obra e leitor. Para que essa relação seja significativa, alguns aspectos devem ser considerados: os contextos de produção da obra e o contexto de recepção, ambos situados historicamente, e o modo de dizer/apresentar o mundo que, embora não existindo por ser uma criação da imaginação do autor, apresenta-se ao leitor como uma realidade possível, a partir da qual ele compreende melhor a si mesmo e a sua relação com o outro e com o mundo. Portanto, reafirma-se para esta pesquisa a concepção apresentada no início desta seção.

3.3.2 Como formar leitores literários?

Perrone-Moisés (2012), ao retomar uma análise sobre os sinais de desuso da literatura, a previsão do desprestígio do ensino da literatura e a possível decadência da literatura no mundo moderno, proclamada por Sartre, Eco e Barthes, destaca o que este último fala a respeito do poder da poesia para evitar essa decadência. Segundo a autora, Barthes assevera que só a poesia, enquanto prática da sutileza

neste mundo bárbaro, seria capaz de salvar a literatura e fazer parte dos direitos do homem, pois ela é subversiva e vital. Ao mesmo tempo em que também traz a reflexão de Blanchot sobre a essência fluida da literatura, que escapa a toda determinação essencial e que deve ser sempre reencontrada e reinventada, afirma que o futuro vislumbrado por esses teóricos já é presente e cabe, então, pensar as mutações da literatura, como, por exemplo, o novo conceito de cultura não necessariamente ligado às letras. Talvez o sentido da palavra literatura esteja sofrendo grandes mutações e não haja, ainda, conceitos para analisar e avaliar essa mudança, a partir dessas novas experiências trazidas pela informática, como o hipertexto e a transliteratura. Além disso, segundo Perrone-Moisés, o mundo se tornou muito maior na consciência e no alcance do público leitor. Se o conceito de literatura, tal como o de homem, é histórico, portanto, mutante, novos escritores e leitores darão à literatura uma nova definição e outra forma de existência artística e social.

Nessa ótica, Bloom (2000) afirma que se lê o texto literário (e nessa obra ele se refere à necessidade de ler os clássicos da literatura universal) por várias razões: pelo fato de o leitor em sua vida real não ter condições de “conhecer” tantas pessoas com tanta intimidade; porque ele mesmo precisa se conhecer melhor; ou porque necessita de conhecimento não somente de terceiros ou de si mesmo, mas das coisas da vida; além do motivo mais autêntico que é a “busca de um sofrido prazer” que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação, à reflexão: “ler plenamente, não para acreditar, nem para concordar, tampouco para refutar, mas para buscar empatia com a natureza que escreve e lê” (BLOOM, 2000, p. 25). Nesse processo de empatia, o leitor interage com o outro/autor, percebendo-se capaz de coconstruir sentidos e de responder às demandas que a leitura lhe suscita, diante da realidade em que está inserido, e não apenas por ter que traduzir ou reproduzir o texto lido. Essa interação entre leitor e autor/texto apresentada pelo crítico dá à literatura o poder de conduzir cada leitor a uma relação de alteridade consigo mesmo ou com os seus interlocutores presentes ou futuros: “literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão”, assim “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal” (BLOOM, 2000, p. 25).

Na esteira da discussão, Eco (2010, p. 98-99) afirma que, à parte das muitas e importantes razões estéticas, o leitor de romances busca na literatura uma

“confortável sensação de viver em mundos nos quais a noção de verdade é indiscutível, enquanto o mundo real parece um lugar mais traiçoeiro”. Além disso, ele afirma que a ficção fascina o leitor porque lhe proporciona a oportunidade de utilizar suas faculdades para perceber o mundo e exercer a capacidade de estruturar sua experiência passada e presente. Nesse aspecto, tem a mesma função dos jogos: brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos.

Considerando-se que as mudanças são iminentes no campo da educação e, nessa seara, a leitura é uma das colheitas produtivas para bons frutos, apresentam-se algumas alternativas metodológicas propostas em pesquisas recentes para a leitura literária na Educação Básica, a partir das quais – e não descartando o que a BNCC propõe para essa prática de linguagem –, pode-se refletir sobre que caminhos serão mais produtivos para um letramento literário que se quer proporcionar aos alunos, seja de que esfera discursiva eles possam participar e de que práticas sociais eles sejam partícipes. Nesse sentido, não se tem o propósito de sugerir o caminho a seguir, mas trazer à reflexão, a partir dos trilhos que vêm sendo construídos, para um ensino que se quer democrático – e que busque respeitar todas as diversidades presentes no mundo contemporâneo –, quais as estratégias mais adequadas para a realidade de cada sala de aula e de cada aluno que se quer formar. Partindo-se desse pressuposto, apresentam-se aqui algumas propostas que veem no aluno, um sujeito que participa ativamente do seu processo de compreensão leitora, na interação leitor/texto literário.

Nessa perspectiva, na última década do século XX, Aguiar e Bordini (1988) propõem a aplicação da Estética da Recepção à pedagogia do ensino de Literatura cujo foco é a formação do leitor como sujeito participativo e crítico, diante dos mais diferentes textos com os quais possa interagir em suas diversas práticas sociais. A partir de uma atitude receptiva por parte do leitor, há uma fusão de horizontes de expectativas: as do autor, que se traduzem no texto, e as do leitor, transferidas ao texto. Tais horizontes podem se identificar, provocando no leitor uma conformação dessas expectativas e da maneira como ele vê o mundo; ou lhe causar estranhamento, por se distanciarem das suas expectativas, desafiando-o a disponibilizar-se para incorporar essas novas convenções e representações do mundo. Dessa forma, a obra constitui-se como emancipadora, pois proporciona ao leitor uma reflexão sobre suas experiências de leituras e de mundo e possibilita que

ele reformule e transforme seus comportamentos e posicionamentos críticos e ideológicos. A partir da comparação/confrontação desses horizontes, abre-se oportunidade para a escola trabalhar junto ao aluno leitor as estratégias de construção textual que dão à obra literária o caráter estético, diferenciando-a dos demais textos, pela linguagem poética utilizada, pela composição genérica e pela maneira como dá ao leitor as várias possibilidades de representar o mundo.

A leitura estética exige do aluno uma experiência prévia e um olhar para o contexto em que a obra se situa e, do professor, o domínio da história literária e de técnicas de abordagem do texto, fundamentadas no conhecimento da teoria literária, mas isso só é possível quando há um projeto pedagógico que a sustente. Da mesma forma que Aguiar e Bordini (1988), Filipouski (2012) aponta como uma das possibilidades metodológicas de formação de leitores a contribuição da estética da recepção, que amplia a função da literatura para além da representação de uma realidade, assumindo também o papel de mediadora entre o mundo real e a consciência de quem a recebe. Nesse sentido, o leitor confirma ou amplia sua visão de mundo, experimenta emoções e sentimentos e é convidado a dar uma resposta ao estímulo que a obra lhe suscita. Para a autora, cabe ao professor propor atividades de leitura que propiciem a atribuição de sentidos ao texto, na perspectiva de que haja uma ampliação da experiência do leitor. Portanto a estética da recepção é um recurso teórico metodológico importante, pois “qualquer que seja o texto lido, só haverá interação se o processo de ler atribuir sentido à experiência leitora” (FILIPOUSKI, 2012, p. 216).

A autora ainda apresenta alguns argumentos para que a escola utilize esse recurso metodológico, baseada nas quatro premissas propostas por Jauss (1994) para reforçar a historicidade da literatura em direção à interação com o leitor e à atribuição de sentidos do texto literário. A primeira diz respeito ao reconhecimento da natureza histórica da obra no seu processo de recepção e de efeito. Assim como as leituras de uma determinada obra diferem a cada época, a escola pode multiplicar as oportunidades de compreensão de gêneros literários, formas e temáticas de obras já conhecidas, da oposição entre linguagem prática e linguagem poética, dando ao aluno tanto a condição de ampliar o seu horizonte de leitura quanto a construção de sua história pessoal de leitura. A partir da segunda premissa – a de que a obra retoma o horizonte do leitor para depois contrariá-lo – deve o professor propor ao aluno, a partir do saber prévio requisitado para a compreensão da obra,

reproduzir ou alterá-lo, após a recepção de novos saberes presentes na obra lida. Com a terceira premissa – a reconstituição do horizonte abre a possibilidade para se determinar o caráter artístico da obra, a partir da sua interação com o público – o professor conduz o aluno a observar que a obra contraria a percepção usual, gerando estranhamento e, portanto, a atribuição de seu valor estético. Finalmente, a quarta premissa indica que a obra literária, além de contrariar um código consolidado, também tem a potencialidade de responder às necessidades do público com quem dialoga. Então o leitor é convidado, pela reconstituição do horizonte de expectativas, motivado pelo autor da obra e pela sua recepção, a compreender as possíveis perguntas que ela estaria respondendo.

Um dos aspectos destacados por Filipouski na utilização do método recepcional para a formação de leitores e que se considera importante para a promoção do letramento literário é a ênfase dada à interação entre leitor e obra, quando se estabelecem pontos de contato entre a literatura e a vida prática, cumprindo-se, pois, a função social da literatura: a compreensão de seu mundo e a repercussão desse conhecimento, através de possíveis mudanças de comportamento social: “porque existe para contrariar expectativas, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção do universo, tendo potencial de atuação tanto no terreno estético quanto no ético” (FILIPOUSKI, 2012, p. 218). Nessa perspectiva, o ensino de literatura deve lidar com a obra, considerando tanto o seu caráter artístico quanto a sua historicidade, porque entre literatura e leitor há uma relação dialógica. Num exercício de linguagem coletiva e individual, o texto literário propicia uma experiência de reflexão, em que o leitor é agente, na medida em que coconstrói os significados. No embate com suas experiências de mundo, pode assumir uma posição de criticidade em relação à leitura, colocando-se como coautor da obra lida, atribuindo sentido aos textos, enfim, assumindo um papel de leitor-sujeito (PINHEIRO, 2006).

Além dessas propostas de base recepcional para o ensino de literatura, na educação básica, outras propostas mais recentes seguem em busca de práticas de leitura literária que contemplem as diversidades de linguagens e de prática sociais, construídas na interação dos alunos, consigo mesmos e com os outros, como será apresentado a seguir.

Depois de constatar que, apesar de haver muitos trabalhos referentes a habilidades de leitura, ainda há uma escassez de pesquisas sobre o processo de

leitura do texto literário, Machado (2017) afirma que a literatura, enquanto campo transdisciplinar, é uma prática social, histórica, política e cultural. Essa prática envolve habilidade de leitura literária, desenvolvimento linguístico e meta-aprendizado, que contribuem para a relação do sujeito com outras intersubjetividades, “para construção/conhecimento de si mesmo, proporcionando contato com mundos distintos do seu, revelando realidades, problemas, anseios, sentimentos importantes para a formação da pessoa” (MACHADO, 2017, p. 63). Nesse sentido, os professores de literatura e o sistema de ensino, de um modo geral, devem oferecer, aos alunos, tempos de práticas de leitura, na sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço na escola, para que eles “exercitem habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, implicadas no processo de leitura” (MACHADO, 2017, p. 64), o que se constituirá num meta-aprendizado, conceito utilizado, segundo ele, por John Biggs, em 1985, e relaciona-se à necessidade (ou ao desejo) de as pessoas controlarem o seu próprio aprendizado, criando planos e estratégias para atingirem os objetivos desejados. O pesquisador afirma que o meta-aprendizado, quando estimulado a partir de leituras dirigidas e compartilhadas – como sugere Colomer (2007, p. 65) –, proporciona aos alunos a interiorização dos modos de ler. Defende, também, que esse conceito converge diretamente com as habilidades necessárias para a leitura do texto literário e para uma proposta de ensino de literatura no qual os conhecimentos e desejos dos alunos são conhecidos e respeitados, contribuindo, portanto, para que eles se tornem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento, além de se reconhecerem enquanto pessoas distintas e, como tais, também possuírem distintas maneiras de aprender.

Com essa prática, os alunos passam a ter mais consciência sobre o modo como aprendem, sobre suas ações e comportamentos necessários para controlarem o seu próprio aprendizado; terão mais autonomia para aprender e, por conseguinte, terão mais êxito no processo de ensino-aprendizagem/leitura de textos literários. Sendo assim, para que o ensino de literatura forme efetivamente leitores, três ações didáticas são fundamentais: 1) a inclusão do leitor pelo reconhecimento de que os alunos são pessoas que “produzem e reconhecem/significam Arte-literatura”; 2) o desenvolvimento metalinguístico sistematizado, para que o aluno se compreenda como alguém que sabe ler literatura; 3) a proposição de atividades que estimulem o desenvolvimento da meta-aprendizagem, por parte dos alunos, para que se tornem

agenciadores na aquisição de seus próprios conhecimentos (MACHADO, 2017, p. 66).

Em seu texto, Machado (2017) traça um perfil do aluno/leitor, com o qual o professor engajado com um ensino para os letramentos e mediador do processo de letramento literário deve se comprometer:

É preciso pensar o aluno como alguém detentor de papel ativo no agenciamento do seu próprio saber, na leitura e na eleição de seu próprio cânone, de forma que cada livro fale diretamente com ele, e que dessa relação nasça uma construção de conhecimento crítico capaz de permitir àquele que lê incluir ou não o texto lido entre os seus interesses [...] para isso o ensino deve ter como ponto de partida o aluno enquanto ser que **cogniza** e é responsável por agenciar a construção de seu próprio aprendizado (MACHADO, 2017, p. 69, grifo do autor).

Esse é um dos caminhos que também se pensa efetivo na proposta do letramento literário, um processo de mediação entre um leitor e um texto que possibilita ao primeiro sentir-se sujeito de sua leitura, interlocutor responsivo diante do discurso do outro, o que lhe dá autonomia na escolha do que pretende ler em suas práticas de letramento tanto individuais quanto sociais.

Já na perspectiva de um trabalho interdisciplinar, Novo (2016, p. 59) apresenta em seu estudo a relevância do letramento literário como potencialidade de um construto interdisciplinar, um ensino de literatura que contemple uma proposta para “intercambiar saberes, provocando o leitor a atravessar as fronteiras por meio de uma mobilidade que conversa com outros pressupostos teóricos e seus referenciais”. Apresenta o conceito de letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, garantindo o contato do leitor com a obra, através de prática social. Ou seja, “a leitura como prática social e possibilitando novas relações entre a Literatura e a sociedade, perpassando por temáticas inerentes a outras disciplinas e que brotam naturalmente” (NOVO, 2016, p. 59-60). Nesse caso, há um diálogo entre as disciplinas em torno de uma temática, sem que nenhuma delas perca sua especificidade. Para sua defesa, apoia-se em Cosson (2014) no que se refere à apropriação da literatura, enquanto construção literária de sentidos; em Zappone (2008) em relação ao conjunto de práticas que utilizam domínios diferentes; e em Candido (2007), no que concerne à função da obra literária como força humanizadora que ultrapassa os seus limites estruturais.

Dessa forma, a pesquisadora afirma que, por ser essencialmente polissêmica, a literatura amplia sua área do conhecimento e se mistura às demais, provocando novos saberes e novas discussões que adentrem outros territórios e transpondo os muros simbólicos disciplinares, proporcionando ao aluno uma concepção dialogizante de ensino. Para isso, faz-se necessária uma tomada de postura interdisciplinar por parte da escola e dos docentes, para uma nova perspectiva teórico-metodológica para o ensino de literatura.

Amorim e Silva (2019), reportando-se às orientações da BNCC acerca da diversidade de gêneros artístico-literários que os alunos devem ter contato para compreenderem e respeitarem as diversidades culturais, questionam, como afirmado anteriormente, a posição dúbia do documento quanto aos termos literatura periférica e literatura diferente, em relação ao cânone, e, valendo-se da defesa do letramento digital tão empreendida pela BNCC, sugerem levar à sala de aula de literatura autores e autoras periféricos que produzem e só conseguem fazer circular seus textos nos ambientes digitais, como *Facebook, Instagram, Youtube, Podcast, Vlogs*, dentre outros, explorando os recursos estéticos, possibilitados por esses ambientes, na produção de vídeo-minutos, *playlists* comentadas, resenhas, *fanfics, fanclipes, e-zines*, entre outras possibilidades. Numa postura de compromisso com os alunos/leitores que desejam formar, apontam trilhas possíveis:

Não cabem fórmulas prontas que apagam a materialidade dos diferentes contextos históricos, sociais e culturais em que as escolas se assentam. [...] precisamos, **em movimento dialógico, construir uma sala de aula de literatura em que o discurso se invista da sua própria potência natural de lugar de construção dos diferentes significados sobre a sociedade, o mundo, a vida** (AMORIM; SILVA, 2019, p. 177, grifo nosso).

Essa deve também ser uma preocupação do professor envolvido com o propósito de um letramento literário que busca alternativas de diálogo entre o modelo autônomo promovido pela escola, o modelo ideológico que promove e respeita as diferentes práticas leitoras de seus alunos, ocorridas fora de seus muros, ou ainda os multiletramentos. Não dá mais para ignorar que a escola agência naturalizada como responsável pela formação leitora precisa reordenar-se de forma estrutural e reprogramar seus currículos e projetos metodológicos para atender a esse novo homem, situado socio-historicamente na e pela linguagem.

Para Lajolo (2018, p. 65), no decorrer do século XX, a literatura reformata sua identidade apresentando um Brasil plural, recortado em histórias que falam diferentes línguas, por diferentes vozes, repartidas por diferentes códigos e linguagens, todas unificadas na linguagem literária:

nessas arenas literárias os excluídos da tradição [...] dos estudos literários têm seus livros lidos, a partir dos anos de 1960: literatura infantojuvenil, literatura feminina, literatura negra [...]. A identidade dessas produções era invisibilizada.

A partir desse momento, essa produção começou a subverter a própria noção de literatura e o mercado acabou favorecendo a democratização do conceito, através dos livros de bolso, dos poemas na música, dos romances de capa dura, nas bancas de jornal, os grafites na parede, as versões eletrônicas dos livros, entre outros.

No século XXI, simultaneamente a sucessão de técnicas de comunicação e de reprodução proporcionaram o aparecimento de textos e literatura nos mais inesperados suportes tecnológicos, que também invadiram os mais diferentes domínios públicos e passaram a conviver com os anteriores. O mundo passou a ser atravessado por linguagens,

numa multiplicação quase infinita de clonagens! [...] com os recursos da indústria gráfica [...] a literatura se derrama por uma [...] diversidade de formas [...] de técnicas de reprodução pegando caronas e se derramando para fora dos livros (LAJOLO, 2018, p. 153).

O uso da informática tanto na produção quanto na leitura de textos permite, ainda, a percepção de duas características marcantes da literatura contemporânea: a metalinguagem e a intertextualidade. Dessa forma, não há como negar novas práticas de leitura, novo perfil de leitores e, portanto, novos conceitos de literatura. E, por conseguinte, a escola também precisa se renovar e acolher a diversidade de linguagens e de práticas sociais construídas na interação dos alunos entre si e entre cada um com o mundo. Nessa perspectiva, os letramentos e, especificamente, o literário, podem estabelecer esse vínculo necessário ao conhecimento humano.

Uma das críticas mais fortes e recorrentes sobre o ensino de literatura é a de que na escola não se aprende sobre o que falam as obras, mas do que os críticos

falam. A partir dessa constatação, Todorov sugere que, no ensino superior, deve-se ensinar (também) as abordagens, os conceitos e as técnicas. Entretanto no ensino médio não pode ser da mesma forma, pois não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos: “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos” (TODOROV, 2016, p. 41). Ainda reforça que, para se desdobrar o sentido de uma obra, todos os métodos são bons, desde que permaneçam como meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos. Os métodos de ensino devem focar nos alunos em sua relação direta com o texto literário, para que o leitor em formação seja cativado não somente pelos textos com os quais se depara, mas também por esses métodos utilizados (MACHADO, 2017), seja de base recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988), seja na perspectiva transdisciplinar (MACHADO, 2017), ou interdisciplinar (NOVO, 2016), ou numa perspectiva do letramento literário ideológico (ZAPPONI, 2008; COSSON, 2014; AMORIM; SILVA, 2019).

Outra importante contribuição para o letramento literário é a inclusão da obra literária no grande diálogo entre os homens:

Que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? [...] que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? [...] assim, os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos das ideias se aceitarmos essa finalidade pra o ensino literário, o qual não serviria unicamente à reprodução dos professores de Letras, podemos facilmente chegar a um acordo sobre o espírito que o deve conduzir: **é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens** iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós por mais ínfimo que seja, ainda participa (TODOROV, 2016, p. 93-94, grifo nosso).

É essa a perspectiva que se advoga nesta pesquisa: um letramento literário que, ultrapassando as práticas de leitura do literário dos domínios da escola, tenha sua prática presente nas mais variadas práticas sociais, no decurso da vida desse ser leitor. Na perspectiva social de um letramento literário, que transponha o espaço escolar físico e temporal, o professor deve apresentar meios que deem ao aluno leitor autonomia para continuar a desenvolver sua competência de leitor crítico, ao longo de suas interações sociais.

Nesse sentido, todos os métodos e todas as formas e meios em que a linguagem literária se manifeste são válidos para que as práticas sociais de letramento literário possam ser garantidas, seja numa perspectiva ideológica, respeitando-se as práticas vernaculares ou ainda incluindo os leitores nos domínios dos multiletramentos, atendendo às necessidades exigidas nas relações sociais em que estejam inseridos. Somente desse modo a escola proporcionará ao aluno discutir sobre as múltiplas visões de mundos e de suas relações com o gênero humano, transfigurados (CANDIDO, 2007) em textos constituídos por literaturas que garantam a diversidade social e cultural, para uma formação autônoma e humana. Ou seja, garantir-lhe sua entrada no debate interpretativo em confrontação com todos os argumentos de ordem histórica, sociológica, psicológica, filosófica e linguística que orientam as atividades humanas é um dos grandes objetivos hoje atribuídos ao ensino de literatura (BRONCKART, 2017a).

4 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Mas o verdadeiro método, caminho crítico adequado ao objeto que se quer descrever, entender e interpretar, fazer falar a nós e aos outros, esse é uma construção no limite individual do leitor no diálogo com a obra que vai lhe apontar onde está a chave para entrar em seu mundo de palavras. Mestre Drummond sabia, por isso sua poesia pergunta ao leitor: 'trouxeste a chave?' (CHIAPPINI, 2005, p. 259).

Nesta seção, apresenta-se, dentro da abordagem sociointeracionista discursiva (BRONCKART, 1999, 2006), a possibilidade analítica do *corpus* produzido nesta pesquisa, bem como a aplicação do conceito de atividade responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) para compreender o percurso de letramento literário realizado pelos professores em formação, desde sua iniciação leitora – durante a sua Educação Básica – à sua formação acadêmica no curso de Letras. O parâmetro adotado para essa conexão conceitual-metodológica é a presença da interação como elemento indispensável para a sustentabilidade de cada teoria/estudo aqui evocados. Em seguida, são apresentados os caminhos metodológicos que foram percorridos para tal estudo.

4.1 ISD: ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA PARA A ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA

O ISD traz em seu projeto influências de base linguística, mas também das ciências humanas e sociais, principalmente da área da Sociologia e da Psicologia. Importantes influências vêm dos escritos de Bakhtin/Volochínov (1981) que forneceram as bases da abordagem do estatuto da unidade-texto e das modalidades de interação entre as atividades de linguagens e outros tipos de atividades humanas e dos trabalhos do próprio Bakhtin (2003, 2016), quanto à análise do estatuto dos gêneros textuais e dos mecanismos interativos que os organizam.

Com base nos estudos de Piaget e de Vygotsky, Bronckart (2006) afirma que só se compreende o ser humano compreendendo sua construção ou seu futuro.

Nessa conjuntura, a ciência do humano deve tratar dos problemas concretos do humano, a exemplo de trabalho, educação, patologia individual e social. É nesse aspecto que o ISD afirma que essa ciência deve analisar e transformar as situações da atividade humana.

Para estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, os teóricos do ISD forjaram uma concepção da organização dessas práticas sob a forma de textos/ou discursos. Para isso, elaboraram um modelo das condições de produção dos textos e um modelo da arquitetura textual, que consideram texto como unidade comunicativa:

Todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua [...] podem ser definidos como manifestações empíricas/linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo [...] se um texto mobiliza unidades linguísticas [...] não constitui em si mesmo uma unidade linguística; suas condições de abertura e fechamento [...] não são da competência do plano linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que a gerou [...] razão pela qual nós qualificamos o texto como unidade comunicativa (BRONCKART, 2006, p. 13).

Bronckart afirma que, para a produção de um texto, fazem-se necessárias escolhas sobre a seleção e combinação dos mecanismos e modalidades linguísticas. Entende que os gêneros são os produtos de configuração dessas escolhas que são condicionadas ao uso, às atividades que praticam e ao meio comunicativo dado, de forma a ser eficaz à interação social desejada. Os gêneros mudam com a história das formações discursivas e com o tempo, respondendo sempre a questões de ordem referencial, comunicacional e cultural. Logo, não se pode confirmar uma relação direta entre as espécies de agir languageiro e os gêneros, conseqüentemente uma classificação estável e definitiva.

O ISD, no que se refere ao estudo dos textos e dos gêneros, não faz diferença específica entre o texto literário e o não literário. Sendo assim, a concepção de arquitetura textual proposta por Bronckart (1999, 2006) pode contemplar qualquer texto.

O teórico afirma ainda que, para se definir uma atividade de linguagem, busca-se a produção do enunciado/texto, a qual determina a base de orientação

para essa ação de linguagem que se materializa na produção do texto. Este, por sua vez, incide sobre o contexto e é traduzido nas escolhas de unidades semânticas e sintáticas da língua, as quais passam a constituir marcas da construção dessa base de orientação pelo enunciador. Um subconjunto opera na constituição de estratégias linguísticas e discursivas responsáveis para a marcação das fases do plano do texto, para a coesão e para a modalização dos enunciados. Dessa forma, de acordo com as suas decisões, o enunciador retira do intertexto o gênero que atenda a sua situação de ação específica. Para isso, exige-se dele a sua capacidade linguística discursiva. Portanto, pela proposta do ISD, os textos passam a ser analisados em suas marcas pelas operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas que carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo (BRONCKART, 2006).

Para essa análise, Bronckart (1999, p. 93) propõe uma arquitetura textual que opera em três camadas distintas, mas que se entrecruzam como num folhado: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Na análise da infraestrutura textual, é necessário entender a situação da ação de linguagem, na qual o produtor do texto se encontra. Por isso é decisivo analisar o contexto de produção, visto como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é produzido” (BRONCKART, 2006, p. 93). Interessa, pois, considerar: o contexto físico, ou seja, o lugar e o momento de produção, o produtor e o interlocutor; o contexto social, que corresponde ao lugar social em que é produzido o texto, tal como a escola, a família, a mídia, a igreja etc.; a posição social do produtor, ou seja, o papel social que desempenha na interação – se aluno ou professor, por exemplo –; a posição social do interlocutor; e o objetivo da interação. Bronckart (2006) sustenta que, na infraestrutura, há um encaixamento que considera a situação de produção, o gênero de texto, o tipo discursivo e o tipo de sequência ou de planificação.

Numa reanálise sobre as operações que os tipos de discurso subentendem, Bronckart (2006) assinala que o ISD faz intervir duas decisões binárias: na primeira, as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado podem estar à distância das coordenadas da situação de produção do agente – Ordem do Narrar – ou não – Ordem do Expor (relação de disjunção ou de conjunção); na segunda, as instâncias de agentividade verbalizadas podem ser postas em relação com o agente produtor e sua ação de linguagem (implicação) ou não (autonomia). Do cruzamento

decorrente dessas decisões produziram-se quatro “atitudes de locução” denominadas “mundos discursivos: Narrar implicado ou Narrar autônomo e Expor implicado ou Expor autônomo” (BRONCKART, 2006, p. 14-15). A partir das análises distribucionais de unidades e de processos da língua francesa, identificaram-se, portanto, quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração (BRONCKART, 2006). É importante salientar que tais tipos de discurso podem aparecer mesclados nos casos em que é possível distinguir no(s) segmento(s) analisado(s) características discursivas de dois tipos. Pode-se, por exemplo, detectar num mesmo enunciado, unidades linguísticas características de implicação e do chamado discurso interativo (pronomes de primeira e de segunda pessoa, relação mais estreita com o momento de produção), seguidas por outras unidades que marcam a autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção (tais como pronomes de terceira pessoa, uso do presente genérico, marcando uma disjunção temporal). Encontra-se aí o que se pode chamar de discurso interativo teórico misto (BRONCKART, 1999, p. 254). Esses tipos de discurso já foram, inúmeras vezes, validados para outras línguas e em diversos estudos sobre o português (Cf. GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Considerando-se que o texto é uma unidade comunicativa, é imprescindível a coerência entre a situação da ação – que é verificada pelo contexto de produção e a escolha do gênero utilizado – e o funcionamento dos mecanismos de textualização de um lado; e, de outro, dos mecanismos enunciativos. Os primeiros mecanismos referem-se à progressão do conteúdo temático e atravessam o texto. Os segundos demonstram os posicionamentos enunciativos e as modalizações que podem ser aplicadas a algumas partes do conteúdo temático.

Para a manutenção da coerência pragmática de um texto, o agente-produtor utiliza-se dos mecanismos enunciativos (vozes e modalização) para esclarecer a significação da ação de linguagem do que enuncia o posicionamento daquele de quem emana essa significação, ao mesmo tempo em que expressa as modalizações.

Entre essas marcas de modalização estão os modalizadores categorizados em modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As primeiras referem-se a julgamentos sobre valor de verdade das proposições enunciadas. As modalizações deônticas expressam um posicionamento mais argumentativo, assumido pelo enunciador, sobre obrigações de ordem social. As modalizações

apreciativas traduzem julgamentos referentes ao mundo subjetivo, que avaliam os fatos como bons ou maus. E a modalização pragmática revela responsabilidades e intencionalidades assumidas pelo enunciador (BRONCKART, 1999, p. 132). Além dessas, acrescenta-se a esta pesquisa a modalização psicológica que “explicita os recursos cognitivos do agente” tais como pensar, acreditar, considerar (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 150). As modalizações, portanto, explicitam os comentários ou avaliações feitas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático e são relativamente independentes da linearidade do texto e dos tipos de discurso; também podem referir-se a qualquer nível da arquitetura textual, estabelecendo uma coerência interativa, pois orientam o leitor na interpretação do conteúdo temático. Elas se realizam por meio de modalidades, ou seja, unidades ou conjunto de unidades linguísticas de diferentes níveis, tais como: tempos verbais, verbos auxiliares ou (metaverbos) de modo, advérbios ou locuções adverbiais, orações impessoais ou, ainda, por complexos modais, isto é, quando unidades que marcam a modalização combinam-se entre si (BRONCKART, 1999).

Vozes são entidades que assumem a responsabilidade do que é dito, visto ou pensado no texto ou às quais é atribuída essa responsabilidade. De acordo com o tipo de discurso, considera-se voz neutra, ou voz do narrador, ou do expositor, a instância de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do que é enunciado. Mas essa instância pode também tornar visível uma ou várias outras, que são consideradas vozes secundárias em relação a esse narrador ou expositor.

Essas vozes secundárias são denominadas vozes de personagens quando procedem de seres humanos ou de entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agentes em ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento do texto, como, por exemplo, interlocutores implicados num discurso interativo dialogado ou como “criador de conhecimentos”, postos em cena num discurso teórico. Também denominadas vozes sociais quando procedem de personagens, grupos ou instituições sociais as quais não intervêm como agentes, mas que são mencionadas como instâncias externas que avaliam aspectos do conteúdo temático de um segmento do texto. Além dessas, há a voz do autor, ou seja, aquela que procede da pessoa que originou a produção textual e intervém, comentando ou avaliando algum aspecto do que é dito. Essas vozes podem ser expressas de forma direta – e explícita –, a exemplo do discurso interativo dialogado, em que há turnos de fala. Já as indiretas podem estar presentes em qualquer tipo de discurso ou

explicitadas por expressões como “segundo X”, “alguns pensam que” ou simplesmente por serem inferidas, a partir de um segmento que apresente um efeito de significação global (BRONCKART, 1999, 2006).

Adotou-se também para a análise desta pesquisa o conceito de atorialidade, característica de quem é ator, melhor dizendo, quando as formas textuais colocam o actante (qualquer pessoa implicada no agir) como sendo fonte de um processo e quando a ele são atribuídas capacidades, motivos e intenções. O contrário, ou seja, a agentividade é característica de agente – o actante que não possui essas propriedades e apenas executa uma determinada ação (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Nesta pesquisa, serão utilizados para análise dos textos produzidos pelos alunos do curso de Letras os seguintes níveis da arquitetura textual proposta pelo ISD: na infraestrutura textual, os tipos de discurso que constituem os textos produzidos e, nos mecanismos enunciativos, a gestão das vozes e a expressão das modalizações; além das marcas de atorialidade presentes nessas atividades de linguagem, para compreender a avaliação que eles fazem de seu processo de letramento, enquanto professores em formação.

4.2 A ATIVIDADE RESPONSIVA ATIVA

Considerando-se que as obras de Bakhtin e de Volochínov constituem um dos pilares do ISD, busca-se entender o conceito bakhtiniano de resposta ativa responsiva do leitor e o que pode ser considerado intertextualidade segundo o Círculo, para efeito de análise dos dados desta pesquisa.

Ao estudar os gêneros discursivos, Bakhtin (2016, 2003) e Bakhtin/Volochínov (1981) afirmam que esse estudo nunca havia sido verdadeiramente feito, pois, desde a Antiguidade, estudavam-se os gêneros literários, mas dentro de sua especificidade artístico-literária, nas distinções entre eles. Os gêneros literários, então, passam a ser vistos como tipos de enunciados que, mesmo distintos de outros quanto a essa especificidade, têm em comum com eles a sua natureza verbal. A questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos, até então, não era considerada (BAKHTIN, 2016, p.13). Asseveram, também, que o estudo de sua natureza e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos

campos da atividade humana é de suma importância para todos os campos da Linguística e da Filologia, pois toda investigação de um material linguístico concreto

opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN, 2003, p. 16).

Desse modo, é necessário compreender a natureza do enunciado, em geral, e das particularidades dos diversos tipos, como os primários e os secundários, ou seja, dos diversos gêneros do discurso. O estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender, também, a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.

As formas do gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem das formas da língua por serem aquelas mais flexíveis, plásticas e livres. Por haver uma grande diversidade de gêneros do discurso, que diferem entre si dependendo da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação e das esferas da atividade humana em que circulam, muitos gêneros difundidos no cotidiano são apresentados de forma tão padronizada que o falante só expressa sua vontade discursiva individual na escolha do gênero e na sua entonação expressiva. No entanto há também os gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral cuja maioria se presta a uma reformulação livre e criadora “à semelhança dos gêneros ficcionais” (BAKHTIN, 2016, p. 40-41).

No campo da literatura de ficção, os diferentes gêneros são diferentes modos de expressão da individualidade da linguagem, por meio de diferentes aspectos dessa individualidade (BAKHTIN, 2016, p. 17; 2003, p. 265). Como a linguagem literária consiste num sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem, há uma mudança permanente desses estilos e de sua inter-relação no sistema da linguagem: “a linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema mais complexo e organizado em outras bases”. Essa complexa dinâmica histórica dos sistemas responsável pela descrição simples dos estilos, que se alternam, só será entendida se for elaborada uma história dos gêneros discursivos que refletem, de forma mais imediata, precisa e flexível, todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, ou seja, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da

sociedade e a história da linguagem. Desse modo, nenhum fenômeno, seja ele fonético, léxico ou gramatical, integra o sistema da língua antes de percorrer um complexo caminho de experimentação de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2016, p. 20; 2003, p. 267).

Um aspecto importante para esse entendimento é que, ao contrário do que pregava o pensamento formalista, que estabelecia uma oposição entre linguagem poética e linguagem cotidiana, Bakhtin/Voloschínov (1981) afirmam que tanto os enunciados artísticos (poéticos) quanto os cotidianos se materializam na grande corrente da interação sociocultural e envolvem tomadas de posições axiológicas. Isso quer dizer que, no mundo da historicidade viva, emergem ou brotam avaliações, asserções e atos de sujeitos (o eu e o outro) que são impelidos a se posicionar em relação a esses valores, num processo contínuo. No caso da obra literária, o autor “cria uma obra (enunciado) discursiva única e integral. Mas ele a cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios” e, dessa forma, “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2016, p. 83-89).

Para definir o que chama de posição responsiva ativa do ouvinte/leitor, Bakhtin (2003, 2016) retoma cursos de linguística geral, fazendo alusão ao esquema, apresentado por Saussure, para ilustrar o processo da comunicação discursiva entre o falante e o ouvinte no qual há uma atividade discursiva por parte do falante e uma recepção passiva do ouvinte. Embora não declare a falsidade desses esquemas, o teórico afirma que, quando se passa ao objetivo real da comunicação, o ouvinte/leitor, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa em relação a esse discurso uma ativa posição responsiva:

Concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início. [...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 25).

O teórico ainda afirma que a resposta pode não ocorrer imediatamente ao enunciado, assim como pode também manifestar-se numa ação ou permanecer como compreensão responsiva silenciosa, a exemplo dos gêneros líricos que,

segundo ele, foram concebidos para tal compreensão. Pode ainda ocorrer uma compreensão responsiva de efeito retardado com uma resposta posterior nos discursos subsequentes ou mesmo através de um comportamento do ouvinte/leitor. Este último tipo de compreensão responsiva é mais comum na comunicação com gêneros da comunicação cultural, a exemplo dos gêneros da literatura. Portanto toda compreensão plena, real, é ativamente responsiva, até mesmo para o falante/autor que se determina a essa condição, pois espera uma participação ativa do seu ouvinte/leitor. Essa participação se concretiza por meio de uma concordância ou não de uma mudança de comportamento ou de uma ação. O falante/autor é também um respondente por não ser, na cadeia discursiva, o primeiro a falar/escrever. Seu enunciado faz parte de uma rede de relações com enunciados que o antecederam e com os que o sucedem.

Todo enunciado, seja uma réplica do diálogo cotidiano, seja um romance ou um tratado científico, tem um princípio absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; e, igualmente, um fim absoluto: depois de seu término, os enunciados responsivos de outros “ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Nesse sentido, o enunciado como unidade real é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso que pode assumir formas variadas e ser de natureza diferente. Nessa diversidade, o diálogo real é considerado a forma clássica de comunicação por sua precisão e simplicidade. Também são consideradas unidades da comunicação discursiva obras especializadas de diferentes gêneros científicos e artísticos, embora sejam complexas em sua construção organizacional e diferentes em relação à réplica do diálogo, pois também estão delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso. Cabe observar que “essas fronteiras, ao conservarem a sua ‘precisão externa’, adquirem um caráter interno, graças ao fato de o sujeito do discurso revelar sua individualidade”. Em se tratando, por exemplo, de uma obra literária, o autor – sujeito do discurso –, ao utilizar estratégias em sua produção, manifesta sua individualidade no estilo, na visão de mundo. Essa individualidade separa sua obra, no processo de comunicação discursiva no âmbito da literatura, de outras obras-enunciados que a precedem e que podem influenciá-la e também de obras com as quais venha a dialogar. Dessa forma, como réplica do diálogo, a obra está disponível para a resposta do outro para sua ativa compreensão responsiva, a

qual “pode assumir diferentes formas, tais como: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções, respostas críticas; influência sobre seguidores e continuadores” (BAKHTIN, 2016, p. 34). O processo de compreensão não é um ato passivo como mera decodificação de uma mensagem. Atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com o qual o leitor/ouvinte interage e, portanto, toma uma posição. É uma atividade dialógica que, apresentando o possível, opera sobre o significado o qual envolve uma dimensão de pluralidade por ser efeito da interação, do encontro de cosmovisões e orientações axiológicas (FARACO, 2009). A obra, sendo um enunciado,

é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 300).

O romance, segundo o teórico, é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente de línguas e de vozes individuais. De modo semelhante, em menor extensão física, mas não menos importante quanto a essas relações dialógicas, a narrativa curta, como o conto ou a crônica literária, aguarda do seu interlocutor/leitor uma ativa compreensão responsiva, completando e reiniciando essa cadeia discursiva. Desse modo, o olhar analítico, diante da resposta dada às leituras feitas pelos alunos do curso de Letras nos textos produzidos, busca uma postura dialógica diante desse *corpus* discursivo e um compromisso ético com os sujeitos da pesquisa vistos como sujeitos históricos.

4.2.1 Dialogismo/interdiscursividade/intertextualidade

Bakhtin (2016, p. 81-89), ao falar do autor da obra de arte, afirma que toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma segunda voz no discurso e que o escritor é aquele que

sabe trabalhar na língua, estando fora dela, que tem o dom do falar indireto. [...] O falar indireto, a relação com a sua própria linguagem como uma das linguagens possíveis (e não como a única linguagem possível e incondicional).

Afirma esse teórico que até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros e que todo romance geralmente é pleno de tonalidades dialógicas. Nesse sentido, o autor que está fora do mundo representado apreende esse mundo a partir de outras posições distintas ou, ainda, os planos dos discursos dos personagens podem se cruzar com os discursos do autor, ou seja, entre eles são possíveis relações dialógicas. A questão levantada é: essas relações se configuram ao que se denominam hoje relações intertextuais? É o que se busca compreender nos parágrafos seguintes, sabendo-se que o termo intertextualidade, atribuído ao pensamento bakhtiniano, foi criado por Julia Kristeva, em 1996, a partir do conceito de dialogismo, para definir uma propriedade do texto literário e teve uma rápida expansão, ganhando especificidades em diferentes teóricos ou tendências de análise (BRAIT, 2014; COSSON, 2015). A intenção é definir, para este estudo, um conceito para o termo que esteja em consonância com a concepção dialógica da linguagem na construção e na produção de sentidos, apoiada nas relações discursivas para uma efetiva atitude ativamente responsiva de sujeitos historicamente situados.

Cumprе lembrar que as palavras da língua não são de ninguém, mas se a lemos em determinadas obras individuais, elas passam a ter “expressão individual externada com maior ou menor nitidez, determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado”. Por isso qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra, não pertencendo a ninguém; como palavra “**alheia** dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; [...] como **minha** palavra, [...] uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (BAKHTIN, 2016, p. 53, grifo do autor). Nesses dois últimos aspectos a palavra é expressiva porque atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (do escritor, por exemplo) como abreviatura do enunciado. De acordo com a época e o círculo social em que vivem, as pessoas se baseiam em enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, as quais elas citam, imitam ou seguem. Sob esse ponto de vista, o discurso é pleno de palavras dos outros: “de um grau vário de alteridade [...] de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Nessa compreensão, os enunciados não são indiferentes entre si nem são independentes; eles se refletem mutuamente um no outro. Todo enunciado constitui-se de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais se liga e se identifica por uma esfera de comunicação discursiva e por ser também uma resposta aos enunciados precedentes, a qual pode rejeitá-los, confirmá-los, enfim, levá-los em conta. “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições [...] por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de um dado campo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 57). Essas reações podem ocorrer, por exemplo, com a introdução do enunciado do outro, diretamente no contexto do novo enunciado; podem ser introduzidas apenas palavras isoladas ou orações que representem enunciados plenos; tanto aquelas quanto estes podem conservar a expressão alheia, sem que sejam reacentuados com ironia, indignação etc.; os enunciados dos outros podem também ser recontados com um grau de reassimilação, entre outras formas.

Nesses termos, a entonação que isola o discurso do outro (com aspas) no discurso escrito funciona como uma alternância dos sujeitos do discurso, transferida para o interior do enunciado. Através dos limites criados por essa alternância, a expressão do falante penetra e se dissemina no discurso do outro, que pode ser transmitido em tom de ironia, indignação ou simpatia. Essa expressão é transmitida por uma entonação expressiva ou pela situação extraverbal. Dessa forma, o discurso do outro tem uma dupla expressão: “a sua, ou seja, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso”. Isso ocorre quando há a citação textual do discurso do outro, com o destaque das aspas. Entretanto, quando se estuda com profundidade qualquer enunciado em situações concretas de comunicação discursiva, descobre-se uma série de palavras do outro “semilatentes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2016, p. 60).

Dessa forma, a expressão do enunciado responde, ou seja, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. Ele é pleno de

tonalidades dialógicas. [...] A nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Em seus estudos, Fiorin (2014) faz uma retomada do que afirma Bakhtin (2003) sobre a diferença entre o dialogismo que não se exhibe no fio do discurso e o que nele se mostra quando as diferentes vozes são incorporadas no interior do discurso – “formas externas visíveis” do dialogismo (BAKHTIN, 2003, p. 350) – para citar as duas maneiras de se incorporar no enunciado essas distintas vozes: a primeira é aquela em que o discurso do outro é “abertamente citado e nitidamente separado” – nesse caso, entram formas composicionais como o discurso direto e o indireto, as aspas, a negação –; a segunda maneira é quando o enunciado é bivocal, isto é, internamente dialogizado – no caso, são usadas formas composicionais como a paródia, a estilização, a polêmica velada ou clara, o discurso indireto livre. Fiorin também retoma os três conceitos envolvidos na comunicação verbal real, de acordo com Bakhtin: o sentido, que não pode construir-se senão nas relações dialógicas; o texto, que é a manifestação desse sentido e que pode ser considerado como uma entidade em si; e o discurso, que deve ser entendido como uma posição social, considerada fora das relações dialógicas e visto como uma identidade essencial.

Nesses termos, sendo o enunciado da ordem do sentido, é possível distinguir as relações dialógicas entre enunciados e as que se dão entre textos. Toda relação dialógica é uma relação interdiscursiva na medida em que se constitui uma relação de sentido. Quando essa relação dialógica não se materializa no texto, temos interdiscursividade. Quando, no entanto, essa relação discursiva é materializada em textos, tem-se a intertextualidade. Por outro lado, nem todas as relações dialógicas mostradas no texto devem ser consideradas intertextuais. A propósito disso, Bakhtin fala de relações dialógicas entre textos e dentro do texto. No caso destas, as vozes se acham no interior de um mesmo texto, por exemplo, quando são demarcadas as vozes do narrador e dos personagens no interior de um texto literário. No caso das relações entre textos, um texto se relaciona dialogicamente com outro já constituído. Nesse caso, o texto incorporado por outro tem sua existência, como texto, fora desse outro texto. Portanto a intertextualidade é o “processo da relação dialógica não somente entre duas ‘posturas de sentido’, mas também entre duas materialidades linguísticas” (FIORIN, 2014, p. 184). Esse é o conceito adotado nesta pesquisa.

Para o teórico russo, um problema que merece estudo na história da literatura é a concepção do destinatário do discurso, pois cada corrente literária e estilo artístico-literário, cada gênero literário, numa dada época, possuem suas

concepções específicas de destinatário da obra literária. Outra observação pertinente é a de que, além das concepções reais do destinatário, responsáveis pela determinação do estilo dos enunciados-obras, há formas convencionais de apelo tanto aos leitores, ouvintes; como também, paralelamente ao autor real, existem imagens convencionais de autores, editores, narradores. No entanto

a obra mais complexa e pluricomposicional do gênero secundário no seu todo é o enunciado único e real, que tem autor real e destinatários realmente percebidos e representados por esse autor (BAKHTIN, 2003, p. 305).

Portanto, nos diferentes gêneros do discurso, as diferentes concepções de destinatários são suas peculiaridades constitutivas e determinantes. A língua como sistema oferece uma reserva de recursos linguísticos que podem ser usados para exprimir o direcionamento formal, mas esses recursos só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. É, pois, o falante/autor que escolhe todos os recursos linguísticos sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

A partir dos conceitos de atividade responsiva ativa, interdiscursividade e intertextualidade advindos dos estudos de Bakhtin/Volochínov (1981), em conjunto com a análise proposta pelo ISD para análise de textos, como descrito neste capítulo, será feita a análise do *corpus* selecionado para compreender o processo de letramento dos alunos do curso de Letras.

4.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O problema que norteia esse estudo passa pelas seguintes indagações: como o seu próprio processo de letramento literário é compreendido pelos alunos em formação inicial? Sua concepção de letramento literário foi resignificada ao longo dos eventos de letramento proporcionados por disciplinas do curso de Letras? Como avalia o seu papel enquanto formador de leitores no ensino básico? De que recursos se valeu o professor do curso de Letras para validar sua proposta didática?

A partir dessas indagações apresentam-se os seguintes objetivos: analisar o percurso do letramento literário de alunos do curso de Letras, em formação inicial, discutindo formas de contribuição para esse desenvolvimento, desde os primeiros

anos da formação. Além de proporcionar reflexões sobre sua futura mediação na formação de leitores da educação básica, a partir da vivência de práticas de leitura literária promovidas na formação. Tem-se a convicção de que, na perspectiva de um letramento social literário, que transponha o espaço escolar físico e temporal, o professor deve apresentar meios que deem ao aluno-leitor autonomia para continuar a desenvolver sua competência de leitor crítico, ao longo de suas interações sociais. Nesse sentido, será apresentada inicialmente a proposta didática do docente responsável e, depois, volta-se para análise do processo de letramento literário dos alunos dela decorrente.

Conforme Creswell (2010), num planejamento de estudo, o pesquisador necessita de uma concepção filosófica por meio da qual ele apresenta suposições para seu estudo, articulando estratégia de investigação que se relacione a essa concepção e os métodos e procedimentos de pesquisa específicos que transformarão a abordagem em prática. Nessa perspectiva, adotam-se para a pesquisa duas suposições apontadas por Crotty (1998 apud CRESWEL, 2010, p. 32): primeiro a de que os pesquisadores qualitativos procuram entender o contexto dos participantes, visitando-o e reunindo informações pessoalmente; e, segundo, a de que a geração básica de significado é sempre social, surgindo dentro e fora da interação com uma comunidade.

No caso da pesquisa em tela, como será explicitado nos procedimentos metodológicos, os participantes puderam colaborar com o planejamento das questões, com a geração dos dados e a avaliação das informações da pesquisa, tendo-se proporcionado “uma voz a esses participantes, elevando sua consciência ou sugerindo uma agenda de mudança para suas vidas” (CRESWEL, 2010, p. 33). Portanto é uma investigação prática e colaborativa, porque se realiza com outras pessoas em vez de sobre ou para outras pessoas. Os participantes engajam-se como colaboradores ativos em suas investigações.

Propõe-se, dessa forma, uma pesquisa de natureza qualitativa cuja estratégia de investigação constituiu-se de uma pesquisa-ação, enquanto estratégia para o desenvolvimento de professores (neste caso, em formação) e de pesquisadores, no sentido de utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Trata-se de um “processo que segue um ciclo em que se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446), ou seja, planeja-se uma mudança

para melhorar uma prática (neste caso, educativa) em que se aprende, concomitantemente, a respeito da prática e da própria investigação. Por haver uma situação multiparadigmática entre os que fazem pesquisa-ação, reforça-se aqui a sua contribuição no sentido de equacionar o problema central na pesquisa, possibilitando soluções e propostas de ações que auxiliem os agentes – neste caso, os atores – em sua atividade para a transformação da situação (PIMENTA, 2005).

Apesar de esta pesquisa trazer uma proposta de investigação no contexto educacional, não se faz aqui um estudo etnográfico. Optou-se somente pela aplicação de alguns instrumentos da etnografia que consistem na descrição do trabalho de campo e análise de dados, entre outros, buscando entender a sua articulação com os conhecimentos gerados e com base na literatura lida. Nesse plano, tem-se um estudo situado: uma turma de professores em formação de uma instituição superior, no estado do Maranhão. Assim sendo, a validade da pesquisa refere-se ao grupo analisado.

4.3.1 O campo de investigação

A pesquisa se deu numa instituição pública de ensino superior do nordeste do Brasil – doravante referida como IESNE –, em que esta pesquisadora atua como professora efetiva, desde 2011, no Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, ministrando, principalmente, disciplinas da área de Literatura Brasileira. É um Campus novo que começou a funcionar em 18 de julho de 2005, com dois cursos, Pedagogia e Letras, para atender à demanda da cidade em que está situado, contribuindo para o desenvolvimento político, econômico e social do município e da região em seu entorno. Com a finalidade de o professor preparar-se para o exercício de uma prática efetiva e competente, conforme as exigências da LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e capacitando-o para atuar no desenvolvimento de práticas leitoras que formem cidadãos críticos, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) traz, entre outros objetivos: “fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e sociais; atribuindo ao professor o estatuto de leitor, sob pena de inviabilizar a implementação de uma pedagogia da leitura” (MARANHÃO, 2013, p. 7)³. Como

³ No final de 2017, foi aprovado um novo PPC e uma nova estrutura curricular, de acordo com o estabelecido na Resolução CNE/CES nº 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais

filosofia educativa, o referido projeto concebe que a educação superior “materializa-se a partir da relação professor/aluno/comunidade via linguagem” que, compreendida como interação social, “implica a constituição desses indivíduos como sujeitos históricos responsáveis pela construção da sociedade” (MARANHÃO, 2013, p. 8).

O currículo do referido curso foi discutido, analisado e revisto ao longo do ano de 2013, junto a uma comissão docente composta de diretores e professores do Curso de Letras de todos os *campi*, organizada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROG). Na ocasião, houve também a unificação curricular de todos os cursos de Letras da referida instituição, haja vista que, até então, cada *campus* tinha um currículo específico que atendesse ao público-alvo, o que dificultava a transferência de alunos entre os *campi*. Considerando essa estrutura curricular comum, o corpo docente passou a cumprir, dentro das 3.255 horas de efetivo trabalho acadêmico, as práticas como componente curricular complementar aos estágios supervisionados no Ensino Fundamental e Ensino Médio⁴, totalizando 405 horas – conforme Resolução CNE/CP 2/2002 de fev./2002⁵ – que devem ser distribuídas ao longo do processo formativo. De acordo com as Normas Específicas para os componentes curriculares da dimensão prática da referida universidade (RIOS, 2011, p.11-12), as práticas curriculares têm como objetivo geral: “desenvolver atitudes investigativas, reflexivas e atuantes frente à complexidade da realidade educacional”; e específicos: “criar espaço para o exercício das capacidades de pesquisar o fato educativo, estimular o estudante à reflexão e à intervenção no cotidiano da prática pedagógica”, além de proporcionar-lhe a possibilidade de “socializar experiências que contribuam para a iniciação científica, por meio da prática da pesquisa pedagógica”. Dessa forma, estabeleceram-se para o Curso de Letras da referida instituição as disciplinas: Prática de Projetos Pedagógicos (135h), no 2º Período do curso; Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua Portuguesa (135h), no 3º período; e Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa (135h) no 4º Período. Apresenta-se, a seguir, a estrutura curricular do

para a formação inicial em nível superior. Nossa pesquisa se deu numa turma que ingressou na universidade, em 2017.2, submetida, ainda, ao PPC e à Estrutura Curricular anterior.

⁴ Para integralização dessas 3.255 horas, além das disciplinas obrigatórias (núcleo comum e núcleo específico) do curso, acrescentam-se as disciplinas optativas (120 horas), o Estágio Supervisionado (405 horas) e as Atividades acadêmico-Científico-culturais – AACC (225 horas), conforme o PPC em tela.

⁵ Essa Resolução estabelece para os cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, a integralização de, no mínimo, 2.800 horas.

curso, com apenas os quatro primeiros semestres (períodos) em que se encontram as referidas práticas – disciplinas campos desta pesquisa:

Quadro 1 – Estrutura curricular do curso de Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa

Período	Disciplina	Carga Horária
1º 2017.2 ⁶	Leitura e Produção Textual – Núcleo Comum (NC)	60
	Morfossintaxe da Língua Latina – Núcleo Comum de Letras (NCL)	60
	História da Literatura (NCL)	60
	Filosofia da Educação (NC)	90
	Metodologia Científica (NC)	60
	Psicologia da Aprendizagem (NC)	60
2º 2018.1	Fonética e Fonologia da L. Portuguesa (NCL)	60
	Política Educacional Brasileira (NC)	60
	Teoria Literária: introdução aos estudos literários e o gênero lírico e o épico (NCL)	60
	Fundamentos da Linguística (NCL)	60
	Sociologia da educação (NC)	60
	Práticas de Projetos Pedagógicos (NCL)	135
3º 2018.2	Didática (NC)	90
	Teoria Literária; correntes da Crítica Literária e o gênero dramático (NCL)	60
	Sociolinguística Núcleo Específico (NE)	60
	Morfologia da Língua Portuguesa (NCL)	60
	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (NCL)	60
	Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua Portuguesa (NCL)	135
4º 2019.1	Filologia Românica (NCL)	60
	Literatura Brasileira das origens ao Arcadismo (NCL)	60
	Literatura Infantojuvenil (NC)	60
	Literatura Portuguesa das origens ao Arcadismo (NE)	60
	Sintaxe da Língua Portuguesa (NE)	60
	Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa (NE)	135

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC da IESNE (MARANHÃO, 2013).

⁶ A data refere-se ao semestre em que a turma de alunos do curso de Letras cursou as disciplinas.

A partir do Quadro 1 tem-se uma visualização dos conhecimentos sistematizados sobre Literatura que os professores em formação apreenderam no que corresponde à metade da carga horária total do curso, bem como das disciplinas – campo da pesquisa –, no que diz respeito ao contato desses professores em formação com obras literárias, para efeito de práticas leitoras.

O que se pode observar, a princípio, é que, no primeiro ano do curso, o contato do aluno com os textos literários se limita aos aspectos relativos à historiografia e à teoria literária. As práticas de leitura do texto na íntegra, propriamente dito, seriam iniciadas no segundo ano com textos literários relativos às literaturas de língua portuguesa de origem africana e à literatura brasileira que reflete ou dialoga com as africanas, no terceiro semestre. No quarto semestre, essas práticas se ampliam com a leitura de obras brasileiras e portuguesas relativas à origem de suas produções e ao período clássico do Arcadismo, conforme o cânone acadêmico, e de obras infantojuvenis clássicas, universais e brasileiras. Nesse caso, levando-se em consideração essa gradação entre o conhecimento de saberes específicos sobre a Literatura, enquanto linguagem artística, e a prática de leitura de textos literários, enquanto prática social, dependendo da metodologia utilizada pelo professor dessas disciplinas, o aluno somente terá uma experiência leitora no que se refere ao texto literário no seu segundo ano do curso.

No tocante às práticas curriculares, a segunda prática (Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua Portuguesa), que ocorre no terceiro semestre, propõe, em sua ementa, uma integração entre os conteúdos desse semestre com os dos semestres anteriores, incluindo-se aí a leitura e análise de textos literários, como será visto no momento da apresentação da referida disciplina. Por esse motivo, essa disciplina foi o campo escolhido para a geração dos dados desta pesquisa.

Para a operacionalização dessas práticas curriculares, as ações a serem desenvolvidas devem destacar a participação do aluno em atividades voltadas à pesquisa: reflexão e intervenção em situações-problema na comunidade, com produção de trabalhos científicos diversos, como projetos, relatórios e resumos. Para tanto, o estudante é devidamente encaminhado à instituição de ensino básico, credenciada pela IESNE. Assim sendo, a coordenação do curso estabeleceu um cronograma com a seguinte carga horária: a) uma carga horária de 45 horas por

período – em conjunto com o professor/orientador – para a orientação, avaliação no processo e avaliação final e que nos reportaremos nesta pesquisa como aulas teóricas; 60 horas por período para o desenvolvimento das atividades pelos estudantes, em caráter independente – situação-problema e intervenção na comunidade escolar – e 30 horas por período – para produção do trabalho final.

A partir dessa carga horária, estabeleceu-se para as disciplinas de prática, *lócus* da pesquisa, o seguinte cronograma relativo às aulas teóricas e práticas (105 horas-aula), que foi apresentado aos alunos do curso de Letras na ocasião da apresentação da primeira disciplina-campo desta pesquisa:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária para as disciplinas de Prática Curricular ajustada à turma colaboradora da pesquisa

Aulas	Carga Horária		Atividades
Teóricas	45 horas		leitura e discussão sobre conhecimentos/conceitos pertinentes à ementa da disciplina e considerados pré-requisitos para as práticas
Práticas	60 horas	45 horas	atividades de reflexão, produção textual e socialização de atividades realizadas
		15 horas	intervenção em oficinas no Ensino Fundamental – anos finais = 5 h de observação + 10 h de oficina

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Dimensão Prática nº 890/2009-CEPE/IESNE (RIOS, 2011, p. 11-12).

Assim, estabeleceram-se para as 45 horas de aulas teóricas os conteúdos pertinentes aos saberes a serem apreendidos nas disciplinas e os que se referem às práticas de leitura literária, objeto desta pesquisa. As 60 horas consideradas na pesquisa como aulas práticas foram divididas em 45 horas para as práticas de leitura e de produção textual independentes – e, no caso da disciplina Prática de Análise Linguística e Textos Literários, foram designadas para o laboratório de leitura literária, conforme será apresentado adiante – e 15 horas para o projeto de intervenção na escola. Foram mantidas as 30 horas restantes do total da carga horária (de 135 horas) para a produção do trabalho final exigido pelas disciplinas.

4.3.2 Geração de dados

O percurso de interação entre pesquisadora e os sujeitos dos enunciados coconstrutores desta pesquisa durou um ano, através de 2 disciplinas: em 2018.2, com a disciplina Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua Portuguesa e, em 2019.1, com a disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, respectivamente no 3º e 4º períodos do Curso de Letras. A seguir, apresentaremos⁷ esse percurso, a partir de um quadro que sintetiza os procedimentos de geração de dados e os instrumentos utilizados.

Quadro 3 – Síntese dos procedimentos de geração de dados

SEMESTRE	DISCIPLINA	INSTRUMENTOS	OBJETIVO
2018.2	Prática de Análise Linguística e de Textos Literários (Prática ALTL)	Avaliação diagnóstica Memorial de leitura literária Relato de compreensão leitora Diário de bordo	Autoavaliação sobre o processo de letramento literário Avaliação sobre o processo de compreensão leitora Reflexão sobre sua futura atuação como mediador de leitores do texto literário
2019.1	Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual (Prática ILPT)	Diário de bordo	Reflexão sobre sua futura atuação como mediador de leitores do texto literário

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2018.2, iniciamos a disciplina Prática de Análise Linguística e de Textos Literários⁸ (Prática ALTL). Antecipamos a informação de que iríamos trabalhar com

⁷ A partir desse momento o emprego do plural justifica-se por entendermos que o trabalho de pesquisa é constituído em colaboração com os participantes.

⁸ Ementa da disciplina: desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir da integração dos conteúdos das disciplinas que compõem o presente semestre e o anterior. Para isso, enfatiza o

textos literários e discutiríamos sobre o ensino de literatura na educação básica, momento em que participaríamos de laboratórios de leitura literária, a partir dos quais obteríamos dados para a nossa pesquisa. Conversamos com os alunos, apresentando o seu plano de curso, seguido da explicitação das normas específicas da dimensão prática sobre as práticas curriculares da universidade (RIOS, 2011) para apresentar o quadro de distribuição da carga horária, referente às atividades propostas para a disciplina. Ainda nessa aula, aplicamos uma avaliação diagnóstica⁹ em forma de questões abertas em que se solicitava uma retomada/rememoração por parte dos alunos do curso de Letras de seu contato com o texto literário na família e na escola, além de sua concepção de leitor e da sua autoavaliação como leitor de textos literários. Solicitamos, nessa avaliação, que os referidos alunos descrevessem como foi seu processo de letramento literário, durante a sua trajetória da família à escola até o seu ingresso na universidade. Para essa atividade, pedimos que eles fossem francos ao responder às questões e com liberdade de fazê-la ou não. Enfatizamos também que as informações ali contidas seriam resguardadas e que precisávamos de sua identificação. Todos atenderam à solicitação.

As sugestões encaminhadas foram: 1. Que leitor(a) eu sou? (Como você se percebe como leitor/a? Fale sobre lembranças de leitura). 2. Como me avalio como leitor(a)? O que é ser um leitor competente? (Fale sobre leituras feitas no passado que tenham sido marcantes/dê sua opinião sobre as características de um leitor competente). 3. Qual o papel da família na formação do leitor? (fale sobre suas lembranças de leitura em casa, em sua família na infância). 4. O que a escola tem a ver com a leitura? (fale sobre lembranças de sua leitura na escola, o acesso a obras literárias, leituras compartilhadas em sala de aula, figuras marcantes nesse percurso). 5. O que e para que eu leio? O que gosto de ler atualmente? (Fale sobre o que gosta de ler hoje e sobre as demandas de leituras na academia ou no trabalho). 6. Qual deve ser o compromisso do professor de letras na formação do aluno enquanto leitor? 7. Como me vejo, nesse início do Curso de Letras, como futuro profissional responsável – entre outras competências – pela formação de um cidadão crítico e participante de todas as práticas sociais?

próprio desenvolvimento da leitura, análise e interpretação de múltiplas linguagens através de textos diversos.

⁹ As questões levantadas nessa avaliação diagnóstica foram feitas com base em quadro demonstrativo de questões feitas em grupos de discussão na pesquisa de Vóvio e Souza (2005).

Além da avaliação diagnóstica, objetivando uma possível triangulação dos dados, utilizamos outros instrumentos para gerar dados: o memorial de leitura; o diário de bordo, referente às oficinas de leitura literária, desenvolvidas no Ensino Fundamental, o projeto/relatório dessas oficinas e uma avaliação final, referente à primeira disciplina. Para tanto, distribuímos as 135 horas da disciplina, conforme apresentado no quadro de distribuição da carga horária das práticas curriculares, supracitado, definindo as atividades realizadas e sua carga horária correspondente, como descrevemos a seguir.

O que definimos como aulas teóricas compreenderam 45 horas-aulas durante as quais foram discutidos, entre outros objetos de conhecimento relativos à ementa, os de interesse dessa pesquisa, tais como: o lugar da literatura na escola e das práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, bem como da apropriação da linguagem literária como elemento fundamental para o desenvolvimento de leitores críticos (COSSON, 2014b); as concepções sobre letramentos, multiletramentos, letramento literário (ROJO, 2009; KLEIMAN, 2014a), as orientações da BNCC (BRASIL, 2017a) sobre os Campos de atuação das práticas de linguagem, com ênfase no Campo artístico literário. Dessa forma, os alunos do curso estudaram os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017a) para verificarem os pontos convergentes desses documentos em relação ao ensino da língua portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre as concepções de língua, de linguagem, de gêneros, de texto, de leitura e de literatura. Analisamos ainda as novas concepções trazidas pelo segundo documento para compreenderem as orientações dadas sobre as práticas de leitura literária. Levamos em consideração que esses alunos precisavam compreender o processo percorrido pelas escolas, das quais eles saíram e as novas metodologias e concepções, a partir das quais eles desenvolverão suas práticas, ao retornarem como professores, além de compreenderem e poderem avaliar o seu próprio processo de letramento literário. Desse modo, organizamos seis grupos de estudo para apresentação dos resultados em seminários. O primeiro apresentou as concepções, objetivos, competências, habilidades sugeridas pelos documentos e as inovações trazidas pela BNCC. Quatro grupos apresentaram o que sugerem ambos os documentos, apontando as novidades trazidas pelo segundo, a partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual. O último grupo apresentou a concepção de literatura/texto literário adotada

pelos documentos e as sugestões dadas por eles sobre as práticas de leitura e de produção de textos literários, foco das discussões, pois eles iriam elaborar projetos de leitura literária, como dissemos.

Das 60 horas relativas ao desenvolvimento das atividades pelos estudantes, em caráter independente, reservamos 45 horas para o laboratório de leitura literária – em que ocorreram as socializações das leituras, feitas previamente pelos alunos do curso de Letras, e de suas avaliações sobre o seu processo de compreensão leitora – e 15 horas para intervenção na comunidade escolar – sendo 5 horas de observação em sala de aula no 6º ano do Ensino fundamental e 10 horas de oficina de leitura literária na sala observada. Para a complementação das 135 horas da disciplina, as 30 horas restantes foram utilizadas para produção do projeto de intervenção e do relatório sobre os resultados alcançados nas oficinas.

O laboratório de leitura literária ocorreu em 11 aulas de 4 horas (cada), ao longo do semestre. O gênero escolhido para esse laboratório foi a narrativa curta, como o conto em suas várias possibilidades de manifestação. Isso corresponde, de acordo com Todorov (1992), aos subgêneros na esfera do discurso literário, tais como contos de enigma, contos modernos e contemporâneos, além de crônicas literárias. A escolha por narrativas curtas se justifica pela possibilidade de, no intervalo entre um laboratório e outro, o aluno do curso fazer a leitura prévia e o registro escrito de suas primeiras impressões sobre a compreensão dos textos lidos. O registro foi feito em forma de memorial de leitura no qual foi apresentada uma compreensão da leitura, a partir dos conhecimentos prévios e de mundo dos leitores, além dos conhecimentos incorporados aos seus saberes, a partir dos primeiros semestres no curso de Letras.

Para as socializações das leituras foram lidos os seguintes textos: as crônicas *Se eu fosse eu* (LISPECTOR, [2017?]); *Eu sei, mas não devia* (COLASANTI, 1996a), *Achadas e perdidas* (COLASANTI, 1996b); e os contos *Uma vela para Dario* (TREVISAN, 1980) e *O Retrato oval* (POE, 2008). Os temas abordados nesses textos relacionam-se entre si, num *crescendum* entre aspectos da vida pessoal – como as duas primeiras crônicas que, numa introspecção do narrador sobre o eu diante do mundo, levam o leitor a refletir acerca do seu papel no mundo e na sua relação com o outro – e aspectos da vida social – como a crônica *Achadas e perdidas* e o conto de Trevisan, que abordam ações humanas as quais, cotidianamente, banalizam-se nas relações sociais. E, numa quebra de expectativa,

para causar maior estranhamento aos leitores dos referidos textos, apresentou-se uma possibilidade de ampliação dos seus horizontes de leitura (JAUSS, 1994) com um gênero da literatura fantástica. Numa ambientação de mistério, o conto *O Retrato oval* reforça as temáticas tratadas pelos textos anteriores, trazendo, portanto, uma gradação na complexidade dessas leituras, para efeitos de produção de sentidos.

A dinâmica dos encontros no laboratório de leitura seguia os seguintes momentos: no início da aula, os alunos nos entregavam suas produções sobre a sua compreensão leitora do texto que seria objeto de discussão. Um aluno fazia a leitura oral do texto, reproduzido em slides, para acompanhamento da turma, e apresentava as suas primeiras considerações sobre o lido. A partir dessas considerações, surgiam as contribuições para a socialização, que podiam ser em forma de concordância, complementação ou ainda discordância sobre os sentidos construídos pelo primeiro leitor. Ainda era possível apresentar trechos da narrativa que comprometeram a compreensão de alguns leitores ou trechos que eram apresentados para uma análise coletiva sobre o confronto entre a realidade ficcionalizada e o contexto socio-histórico dos leitores, suas práticas sociais, suas visões de mundo e de homem. E, num último momento, eram apresentados depoimentos sobre as limitações, dificuldades e autoavaliações sobre o processo de leitura daquele texto em discussão. Nesse momento, era comum uma reflexão, por parte de alguns, sobre suas práticas de leitura do texto literário ou de textos não literários em seu percurso na educação básica. Para a conclusão da aula, apresentávamos a leitura oral do texto que seria discutido na aula seguinte. No caso das crônicas, essa leitura era feita por um ator ou escritor, através de vídeos (*Se eu fosse eu* – por Aracy Balabanian –, *Eu sei, mas não devia* – por Antônio Abujamra).

As aulas, no laboratório, seguiram esse padrão para a discussão das cinco narrativas selecionadas, no entanto, antes dessas discussões, tivemos duas aulas para o que chamamos de motivação para as discussões dos textos. Na primeira aula, entregamos trechos de obras literárias (de poemas e de narrativas) para os alunos lerem silenciosamente e, depois, lerem em voz alta para falar sobre o que compreenderam, o que sentiram e de que/m lembraram ao ler o texto. Depois abríamos a discussão para a turma (que acompanhava a leitura do fragmento pelos slides). A cada três alunos era dado um mesmo trecho numerado. Dessa forma, a cada leitura de um deles, três alunos poderiam socializar suas leituras para a turma. O objetivo era levá-los a vivenciar, coletivamente, as várias possibilidades de

construção dos sentidos de um mesmo texto e das várias possibilidades de representação de mundo, característica da obra literária. Os trechos das obras foram escolhidos para, além de sua organização composicional, apresentarem um *crescendum* quanto à temática abordada por eles, tais como: a) a visão do homem sobre a natureza, com os poemas *Anoitecer*, de Raimundo Correia (1978); *Crepúsculo*, de H. Dobal (2007) e *Síntese*, de Da Costa e Silva (1987); b) sobre as paixões humanas, com as narrativas de Machado de Assis: *O espelho: esboço de uma teoria da alma humana* (1994a), *O Empréstimo* (1994b) e a crônica *A semana* (1994c); além de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (1996) e *Os que bebem como os cães*, de Assis Brasil (1975).

Após essas discussões, apresentamos, sob o título “Repensando a Literatura”, uma síntese sobre a função da literatura na vida humana (BLOOM, 2000) e sobre a relação dialógica entre Ciência e Literatura (RÉGIS, 2001). Segundo a autora, as duas (Ciência e Literatura) falam sobre a realidade. Além disso, a primeira transforma verdades científicas em elemento motivador para a segunda, e esta cria realidades ou concepções possíveis que estimularam aquela a descobertas científicas para provar como verdades. A partir dessas atividades, foi feita uma discussão sobre a linguagem literária que, diferente da linguagem científica, não faz referência ao mundo objetivo, mas suscita no leitor um “como se” de possibilidades (LIMA, 2006), uma compreensão desse mundo, transfigurado pelo modo de dizer do autor (CANDIDO, 2004a, 2007), construindo os sentidos necessários para um conhecimento de si e do mundo em que vive.

Na segunda aula do laboratório, apresentamos a crônica *Se eu fosse eu* (LISPECTOR, [2017?]). A crônica caracteriza-se como uma prosa poética, cujos parágrafos têm certa independência em termos de produção de sentidos, e sua progressão temática é inferida, pois quase não há organizadores textuais explícitos e podem ser reestruturados em sequência variada. Por isso, separamos os seis parágrafos e o título da crônica e os entregamos para cinco grupos de alunos. A atividade constava de ler os parágrafos, compreendê-los e produzir um texto coerente cujo título seria “Se eu fosse eu”, da autora Clarice Lispector. Os alunos colariam os parágrafos numa folha de papel cartão e apresentariam para a turma, seguido da leitura oral e da compreensão sobre o texto produzido por eles (sem acréscimo de palavras ou parágrafos), explicitando qual teria sido o processo de construção do texto. Foram criados cinco textos, cuja produção de sentidos era dada

a partir do que cada grupo elegeu como fio condutor para a organização textual e coerência temática. Após a apresentação do último grupo, assistimos ao vídeo que trazia o texto original, lido pela atriz Aracy Balabanian (LISPECTOR, 2012). Depois da leitura do texto original, os alunos se manifestaram afirmando que haviam produzido textos coerentes e com sentidos diferentes, de acordo com as intenções discursivas e os objetivos do grupo com essa produção. Com essa atividade encerrada, entregamos o texto de Lispector e apresentamos as regras para as práticas de leitura no laboratório, a partir da aula seguinte.

A cada encontro no laboratório de leitura, havia a socialização das recepções das leituras, de forma espontânea, no início, seguida de interações sobre as considerações que eram apresentadas. As considerações tidas como pertinentes durante as discussões eram escritas no quadro para uma sistematização, no final das atividades. Posto isso, sempre se propunha uma releitura do texto em questão com possibilidade de uma nova compreensão e, portanto, uma nova produção escrita sobre essa recepção. A nossa intervenção era restrita à organização das discussões e encaminhamento das questões levantadas pelos alunos. Estes eram aconselhados a, durante a semana de leitura, registrar sua experiência de compreensão leitora em seu memorial de leituras (a que nos reportaremos adiante). Ao final dessas atividades, os alunos entregavam o seu texto produzido, por ocasião da leitura feita na semana, e eram estimulados a reler o texto, após as discussões realizadas no laboratório, na possibilidade de produzir novo texto sobre a mesma leitura.

Nessas atividades, havia um envolvimento dos alunos em relação às hipóteses levantadas em suas leituras. Quando as produções de sentido divergiam muito das que a maioria apresentava, as discussões ficavam mais acaloradas, no sentido de que todos retomavam as leituras para os posicionamentos sobre essas hipóteses serem confirmadas ou não, através dos aspectos linguístico-textuais. Além disso, sempre surgiam questionamentos feitos pelos próprios alunos sobre as dificuldades encontradas no entendimento das leituras e, normalmente, alguém lembrava sua experiência leitora durante sua vida escolar e, ainda mais, havia alunos que expressavam gratidão por professores que os encaminharam para uma leitura literária, enquanto outros reconheciam a falta de orientação por parte de seus professores em relação à leitura, incluindo-se a leitura literária.

Para a produção do memorial, solicitamos que, ao longo das leituras dos

textos apresentados para socialização da compreensão leitora, após uma leitura solitária fora da sala de aula, os alunos do curso de Letras registrassem suas impressões sobre o processo de compreensão leitora do texto lido, as dificuldades encontradas na leitura, as estratégias utilizadas para uma melhor compreensão do texto, enfim, a reflexão sobre seu próprio letramento até aquele momento de formação. *A priori*, deixamos que eles escolhessem a melhor estratégia discursiva para apresentarem essas impressões e compreensão de suas leituras, porém, a pedido de alguns deles, resolvemos retomar um texto discutido em sala de aula (SUASSUNA, 2014) em que são apresentados questionamentos pertinentes a essas práticas de leitura. A partir deles, escrevemos, em colaboração com a turma, no quadro da sala, outros aspectos para construirmos essas questões, tais sejam: 1. O que esse texto me diz? A intenção é saber o que o discurso do outro (autor/narrador) diz através do texto lido; 2. Como esse texto me diz e o que diz? Espera-se entender a sua linguagem, o seu modo de dizer/escrever sobre o que ele diz; 3. Em que momento de minha vida esse texto se apresenta a mim?; 4. Quem sou eu e como vejo o meu mundo, depois que esse texto passou a compor a minha experiência de leitor(a) na vida? A ideia é perceber os fatos históricos do momento em que o texto se apresenta a mim, o significado desta ou de outras leituras afins, enfim, que interrogações/dúvidas/certezas a leitura me trouxe. Esses relatos deveriam ser parte integrante do memorial de leitura. Reforçamos, ainda, a necessidade de os alunos retomarem os questionamentos feitos, anteriormente, na avaliação diagnóstica como uma autoavaliação que lhes possibilitasse uma (re)configuração de suas experiências passadas, em função de inquietações surgidas no seu processo de formação inicial, para a criação de um espaço de experimentação e subjetivação como “processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos, novos papéis e novas identidades” (SIGNORINI, 2005, p. 123). Estabelecido isso, apresentamos como leitura desse gênero o texto “Memorial de Leitura: tatuagens de minha leitura da ‘palavramundo’” (DIAS, 2012) como um recurso para fazê-los compreender as possibilidades de escrita de um memorial de leitura, por ser um texto aberto, com características mais flexíveis para a sua produção.

Não desconsiderando os tipos de memoriais mais utilizados na academia, como o memorial acadêmico, o memorial de formação ou memorial autobiográfico (CARVALHO; CORRÊA, 2012, SIGNORINI, 2006; GUEDES-PINTO, GOMES,

SILVA, 2005, 2008), objetivamos uma produção mais significativa em que os narradores, antes de se preocuparem com o interlocutor do seu discurso, buscassem nessa rememoração e nas reflexões de sua compreensão leitora uma compreensão de seu percurso como leitor e de sua futura atuação como formadores de leitores.

Quanto às 15 horas referentes à intervenção exigida pela disciplina, os alunos do curso de Letras organizaram-se em grupos e visitaram escolas conveniadas com a IES para observarem aulas de Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental (5 h.a). Logo após, produziram um pré-projeto de oficina literária, cujo objetivo seria proporcionar aos alunos do 6º ano o desenvolvimento de habilidades linguísticas para a compreensão e produção textual oral e escrita de textos literários, a partir do diagnóstico feito nas turmas sobre as dificuldades de leitura desses textos. Esse pré-projeto foi apresentado para a turma e para esta professora-pesquisadora para serem feitas contribuições sobre o projeto apresentado e sugestões de textos e de estratégias para as leituras a serem utilizadas durante as oficinas. Os gêneros literários utilizados foram de escolha dos grupos e acatados por nós. Nossa intervenção se deu nas sugestões de obras, estratégias metodológicas e de material didático que poderiam ser produzidos. Além disso, assistimos a uma das aulas de oficina de cada grupo para acompanhar o andamento do projeto. Dessa forma, tivemos 5 projetos de intervenção: 1. Leitura de poesias: evocando imagens; 2. Da leitura de crônicas para dramatização; 3. Leitura literária na produção de narrativa de cordel; 4. Cordel literário: do tradicional ao moderno; 5. Estratégias leitoras para análise de textos literários.

Para a execução do projeto de leitura literária/oficina de leitura e produção de textos nas escolas de ensino fundamental – anos finais – foi definido o mínimo de 10 horas-aulas, durante as quais os alunos do curso de Letras também produziram um diário de bordo sobre suas impressões e experiências vivenciadas com sua participação na condução das atividades de leitura, suas reflexões sobre sua condição de aprendiz da função de formador de leitores, suas expectativas sobre a profissão e sobre as responsabilidades e compromissos que deverão assumir para contribuir para uma educação mais participativa e voltada para práticas significativas no contexto das relações/interações sociais.

Novamente com a intenção de provocar nos alunos do curso de letras uma reflexão pessoal sobre as atividades desenvolvidas nas oficinas de leitura no 6º ano,

sugerimos que, além do relatório (do grupo) das atividades feitas nessas oficinas, cada um dos componentes do grupo relatasse sumariamente as atividades feitas, respeitando-se a dimensão descritiva, própria do diário de bordo, acrescentando-se o registro de suas impressões, angústias, medos, enfim, sua avaliação sobre as experiências vividas durante as atividades desenvolvidas. Para essa produção textual deveria ser levado em conta o relato das atividades, obedecendo a um cronograma, seguido das apreciações individuais sobre a sua participação no desenvolvimento da oficina, considerando uma reflexão sobre sua condição de aluno-professor e de sua formação como futuro professor de língua portuguesa, no tocante ao ensino de literatura. A escrita do diário de bordo lhes permitiria, ao mesmo tempo em que os relatos sobre a sua atuação como mediador de leitores literários iam sendo construídos, fazer uma reflexão sobre suas práticas nessa mediação e, posteriormente, “compor a base do conhecimento necessário para um ensino de qualidade, centrando o saber docente na realidade cotidiana dos alunos” (FERREIRA; LACERDA, 2017, p. 5). Num movimento dialético entre a produção do memorial de leituras e do diário de bordo, os alunos do curso de Letras foram convidados a refletir sobre os próprios dilemas em relação a sua condição de leitores de textos literários, aos conhecimentos incorporados e aprofundados durante esse processo reflexivo-pessoal e aos questionamentos e inquietações surgidas durante a sua atuação como mediador de leitores do texto literário.

Além da socialização para a turma dos resultados alcançados nas oficinas, a disciplina foi concluída com a entrega do memorial, do diário de bordo e com uma avaliação final escrita sobre os saberes apreendidos acerca do ensino de língua portuguesa para o século XXI sob as orientações da BNCC, com ênfase nos letramentos e no campo de atuação artístico e literário das práticas de linguagem.

Em 2019.1 ministramos a disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual¹⁰ (referida, a partir desse momento, como Prática ILPT). Nessa disciplina, durante as 45 horas referentes às aulas teóricas, procuramos rever conceitos trabalhados ao longo das práticas anteriores que não haviam sido

¹⁰ Ementa: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e Médio. Os novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa. Apresentação da área de Língua Portuguesa. Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem. Práticas de leitura de textos escritos. O ato de ler. Estratégias de leitura. As habilitações de leitura de textos em língua materna. Elaboração e ampliação de Projetos de Leitura. Prática de produção de textos orais e escritos. As práticas de escritas. Condições de produção do texto escrito. Elaboração e ampliação de projetos de Escrita.

apreendidos, retomamos os eixos de integração das práticas de linguagem da Língua Portuguesa sugeridos pela BNCC e apresentamos, entre outros aspectos teóricos, estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2007; KOCH, 2009; KOCH, ELIAS, 2011; SOUZA, 2010; SOUZA; SILVA, 2016) e de produção textual, a exemplo das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nas 45 horas referentes aos estudos independentes, foram estudados em grupos as habilidades e objetivos das práticas de linguagem nos eixos: Leitura/escuta; Produção de textos; Oralidade; Análise linguística/semiótica e campos de atuação das práticas de linguagem para posterior apresentação em seminário; e elaborado um projeto de intervenção com oficina de leitura e produção textual para aplicação no ensino fundamental.

Os alunos do curso de Letras escolheram para as oficinas de leitura e produção textual – alguns nas mesmas escolas das oficinas do semestre anterior – gêneros relacionados ao campo artístico e literário. Dessa forma, vimos a possibilidade de continuarmos com a produção do diário de bordo, focando, naquele momento, uma autoavaliação sobre suas experiências como futuros formadores de leitores. Foram desenvolvidos os seguintes projetos durante a disciplina: 1) Revivendo culturas através da arte, que foi aplicado excepcionalmente no 1º Ano do Ensino Médio, por escolha dos alunos do curso de letras, e em que os alunos desse segmento produziram o gênero drama como adaptação de contos folclóricos, lidos em sala de aula; 2) Quadrinhos em linguagem educacional; 3) A charge: humor e reflexão; 4) Ensino das estratégias leitoras: proposta de leitura e produção textual por meio do gênero crônica; 5) Estratégias de leitura: conexão com o artigo de opinião. Os diários de bordo relativos a essas oficinas foram lidos como extensão das produções feitas pelos alunos do curso de Letras selecionados para análise, na perspectiva de uma possível confirmação de suas expectativas sobre a sua atuação como mediadores de leitores, já sinalizadas no diário de bordo da oficina de leitura literária, produzido na primeira disciplina.

4.3.3 Escolha do *corpus* e categorias analíticas

Dentre os dados gerados pela participação dos 26 alunos do curso de Letras colaboradores da pesquisa, delimitamos o *corpus* desta pesquisa, de forma que pudesse nos assegurar um alinhamento entre os dados obtidos, os pressupostos da

pesquisa e a resposta aos questionamentos nela formulados. Para tal estabelecemos quatro critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa: a) o aluno-professor apresentou, no memorial de leitura, seu processo de letramento literário em várias instâncias/práticas sociais (família, escola, universidade); b) quanto à autoavaliação sobre sua condição de leitor(a) e da contribuição de outras instâncias de letramentos, fez reflexões sobre sua condição de leitor(a), sobre o papel da família, da escola e como se vê enquanto leitor(a) hoje; c) quanto ao relato da compreensão leitora, a partir das leituras feitas no laboratório de leitura literária, fez reflexões sobre as leituras realizadas no laboratório, a partir de sugestões dadas para a compreensão leitora; d) quanto ao relato das atividades desenvolvidas nas oficinas de intervenção, no Ensino Fundamental, fez uma reflexão sobre sua atuação nessa intervenção.

Como os dados foram gerados durante as disciplinas já mencionadas, numa turma regular – embora tenhamos salientado, em sala de aula, a importância de um exercício de reflexão por parte do professor sobre sua prática –, optamos por não atribuir uma nota para a produção do memorial de leitura e do diário de bordo e, sim, dar um parecer qualitativo como cumprimento das atividades solicitadas – que seria acrescido à nota referente à avaliação do projeto de leitura, desenvolvido na escola. Essa opção, a nosso ver, dava aos alunos do curso de Letras o arbítrio sobre essas produções. Dessa forma, dos 26 alunos envolvidos, dez apresentaram todas as produções como cumprimento das atividades realizadas, mas, desse grupo, apenas quatro apresentaram reflexões sobre cada uma das atividades desenvolvidas, a propósito do que foi sugerido nos critérios apresentados acima, contemplando-os, portanto.

No caso desta pesquisa, na análise dos dados coletados, buscamos verificar:

1) como o aluno expressa o que considera letramento literário, através da análise da avaliação diagnóstica e do memorial;

2) como foi a sua trajetória/relação com a literatura em todas as instâncias de letramento;

3) pela análise do memorial de leitura literária, buscamos acompanhar seu processo de compreensão leitora, verificando de que forma analisa o texto lido. Para tal, verificaremos se apresenta uma atividade responsiva ativa com relação ao que leu e se é capaz de relacionar a leitura feita com diferentes funções da literatura.

As duas primeiras perguntas procuram refletir sobre o processo de letramento nas suas diferentes instâncias até o ingresso na academia e sobre a perspectiva para agir como formador de leitores na Educação Básica.

As questões relacionadas às leituras feitas no laboratório de leitura têm como foco uma avaliação por parte desse aluno-professor sobre seu nível de compreensão leitora, acerca do texto literário e de sua responsividade ativa diante do lido. A perspectiva de uma formação inicial mais consciente sobre práticas de letramento literário na sua ação pedagógica deve levar esse aluno-professor a considerar os aspectos de seu processo de letramento nas diversas práticas sociais, incluindo-se as práticas leitoras promovidas pela escola e a sua própria compreensão sobre a importância da leitura literária para a formação de um leitor maduro, crítico e participante em sua relação com os outros e com o mundo à sua volta. A partir dessas questões, consideramos também como categorias: a) a autoavaliação sobre sua constituição como leitor, diante do texto/autor lido; b) a presença de práticas sociais relacionadas às leituras feitas; c) a possibilidade de um diálogo entre visões de mundo (do autor/texto lido com sua visão de mundo como interlocutor desse discurso); d) a presença de índices da intertextualidade; e) a percepção de marcas de singularidades da linguagem literária; e, conseqüentemente, f) a construção de sentidos, a partir das propostas do texto/autor lido; que levam necessariamente às seguintes categorias fundamentais para o nosso propósito investigativo: g) as marcas de atorialidade; e h) a presença da atividade responsiva ativa.

Portanto, diante de uma significativa quantidade de dados, a partir dos instrumentos de pesquisa, tais como avaliação diagnóstica, o memorial de leitura, o diário de bordo das oficinas de leitura na escola, o projeto de intervenção e o relatório das atividades desenvolvidas nessas oficinas e a avaliação final da primeira disciplina, concentramos nossa análise nos três primeiros instrumentos por entendermos que os alunos do curso de Letras podem, através deles, manifestar sua compreensão dos conceitos e saberes relevantes para sua formação, além de registrarem os momentos resgatados de sua trajetória no processo de letramento literário e relacioná-los a seus percursos formativos enquanto futuros mediadores da leitura literária na Educação Básica.

A partir desses instrumentos, consideramos para a análise dos dados nas categorias selecionadas a situação da ação de linguagem dos textos produzidos

pelo aluno-professor, com base no modelo de análise de textos proposto pelo ISD. Foram analisados, na infraestrutura textual, os tipos de discurso que constituem o texto produzido pelos alunos do curso de Letras e os mecanismos enunciativos que incorporam o estudo das vozes e das modalizações (BRONCKART, 2006, 2008, 2017). Analisamos as vozes utilizadas no memorial de leitura, no diário de bordo e na avaliação diagnóstica, considerando a instância da enunciação que assume a responsabilidade pelo dizer sobre o processo de letramento literário relatado e pelo esclarecimento dos posicionamentos enunciativos dos discursos produzidos pelo aluno-professor. Também foram analisados os julgamentos e as avaliações emanadas dessas vozes presentes para verificar, nos seus processos de letramento, a autorreflexão sobre esse seu percurso nas diversas práticas sociais, ao longo de suas vidas escolares e nos diversos domínios discursivos; as suas reflexões sobre os seus papéis sociais como futuros formadores de leitores; as marcas de atorialidade, além de seus posicionamentos ativos responsivos, diante do texto lido, com base no conceito de resposta ativa responsiva de Bakhtin/Volochínov ([1929], 1981) e Bakhtin (2003, 2016).

5 CAMINHOS ANALÍTICOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O dia de mediador estava chegando ao fim, fomos abraçados por uma aluna [...] que nos chamou de “professores” [...] ser chamado de professor é carregar um título, é carregar o compromisso de ensinar, é não ser humano e não errar, é legal, mas é difícil (Allan, Diário de Bordo, 22/11/18).

Procuramos trilhar esses caminhos buscando as vozes presentes nos discursos enunciados pelos alunos do curso de Letras selecionados para avaliarem suas experiências leitoras, ao longo de suas práticas sociais, e se posicionarem diante desse percurso. Construindo eventos de letramento literário, proporcionamos-lhes uma oportunidade de tomada de consciência para vislumbrarem mudanças em suas vidas (CRESWEL, 2010), principalmente no tocante a sua futura profissão. Esses discursos foram retirados das produções textuais feitas, a partir da avaliação diagnóstica, do memorial de leitura e do diário de bordo, respectivamente AvD, Memo e DB.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, enquanto professora formadora de futuros professores que também serão formadores nas escolas de Educação Básica, nossa atuação vem sendo desenvolvida principalmente na área do ensino de literatura, buscando, nas disciplinas relativas a essa área do conhecimento, contribuir para que o aluno do curso de Letras seja um especialista quanto aos saberes próprios dessa área, sem, contudo, deixar de se constituir um leitor entre cujas práticas leitoras estão as do texto literário. Para tanto, sua formação tem, entre outros objetivos, o de contribuir com um ensino voltado para os letramentos, entre eles o literário, que possa garantir sua constituição como sujeito crítico e atuante nas suas relações sociais. Dessa forma apresentamos, em seguida, o nosso propósito com este estudo, a partir do lugar onde atuamos e como os sujeitos que se dispuseram a refletir, a partir da proposta feita nas disciplinas regulares do curso de graduação em Letras, se veem nesse meio caminho percorrido.

5.1 TRAÇANDO OS CAMINHOS TRILHADOS

Nossa proposta buscou verificar o desenvolvimento da concepção de letramento literário nos alunos do curso de Letras como elemento fundamental para sua formação, enquanto professores mediadores de leitores do texto literário. Nessa perspectiva, analisamos, em suas produções, como eles avaliam as experiências de práticas leitoras, vivenciadas por eles nos eventos e práticas de letramento literário, ocorridas em disciplinas do curso, como parâmetro para sua prática docente.

Todas as atividades realizadas nas disciplinas – objeto de pesquisa – pretenderam suscitar uma avaliação por parte dos alunos do curso de Letras sobre seu letramento literário e sobre sua contribuição para o desenvolvimento de letramento literário na Educação Básica. Entendemos que, enquanto formadores de professores, além dos saberes necessários para sua formação profissional, precisamos propor-lhes práticas de leitura e de produção escrita que os levem a se sentirem sujeitos leitores, que se posicionem e deem sua resposta ao lido, a partir da construção de outros textos/discursos e que, como leitores e sujeitos que produzem textos/discursos, nas mais diferentes esferas de suas atividades sociais, possam mediar novos sujeitos na construção de suas práticas de letramento literário. A partir dessas proposições, passaremos a analisar a proposta desenvolvida por nós para a formação de leitores críticos que possam promover o letramento literário em sua futura prática docente. A seguir, temos o quadro que sintetiza a referida proposta.

Quadro 4 – Etapas da pesquisa

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	VIVÊNCIA DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA
Saberes necessários para compreensão sobre letramento literário: <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> ➢ BNCC (BRASIL, 2017); ➢ Estudos dos letramentos: <ul style="list-style-type: none"> - Street (2008); - Barton e Hamilton (1998); - Rojo (2009); ➢ Letramento literário: Cosson (2014) 	Avaliação sobre seu processo de compreensão leitora: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Laboratório de leitura literária: <ul style="list-style-type: none"> • memorial de leitura; • relato de compreensão leitora; ➢ Leituras dirigidas: <ul style="list-style-type: none"> - Cosson (2014a); - Barton e Hamilton (1998); - Riter (2013); ➢ Oficinas de leitura literária: <ul style="list-style-type: none"> • diário de bordo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o planejamento das disciplinas apresentadas na metodologia, através das quais propomos uma reflexão sobre o desenvolvimento do letramento literário dos alunos do curso, pensamos em dois momentos: primeiro, o desenvolvimento da formação desses alunos no tocante aos saberes que julgamos necessários para a sua compreensão sobre letramento literário e, num segundo momento, para uma vivência de práticas de leitura literária que lhes sirvam de parâmetros para sua futura prática docente. Para o primeiro momento, selecionamos como textos basilares os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017a), para que os alunos compreendessem como ocorreu o seu processo de letramento no ensino básico, a partir das orientações dadas pelo primeiro documento e também as orientações do segundo documento, a partir das quais eles desenvolverão suas práticas, ao retornarem à sala de aula, como professores formados. Para uma leitura mais produtiva desses documentos, selecionamos textos que dessem aos alunos uma compreensão dos conceitos que seriam abordados pelos documentos, mas que muitas vezes não são explicitados por eles. Dessa forma, leituras como Geraldi (1997) e Suassuna (2014) auxiliariam na compreensão da concepção de linguagem como processo de interação verbal, da importância dos usos que os alunos fazem da língua em suas práticas sociais e da capacidade de agir pela linguagem, através da apropriação de um gênero que atenda às suas necessidades interacionais, situadas nos diversos contextos da vida social.

Quanto à compreensão sobre as concepções de letramentos, decidimos pela leitura de Rojo (2009), pois esta contempla desde a distinção entre os letramentos, enquanto práticas sociais, e a alfabetização, enquanto processo individual de aquisição de habilidades de leitura e de escrita, até o percurso histórico sobre os estudos de letramentos, passando por Soares (1992), Street (2008), Barton e Hamilton (1998), para a compreensão dos alunos sobre os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico e de conceitos como multiletramentos, letramentos críticos e multissemióticos. Além desses conceitos, é pertinente a concepção de linguagem, de gêneros do discurso, de texto e de compreensão ativa e responsiva de um discurso (BAKHTIN, 2003), abordados pela autora. Achamos importante sugerir leituras complementares, a exemplo de Kleiman (2014a), sobre as práticas de letramento na escola brasileira, a partir da dicotomização leitura e escrita, entre outros; e de Coscarelli e Cafiero (2013), para a compreensão da

relação histórica entre as concepções de linguagem e as práticas de leitura nas escolas brasileiras até os dias atuais, além da possibilidade de um aprofundamento por parte dos alunos sobre leitura, texto, língua e linguagem, gênero, objetivos e estratégias de leitura, enfim, os modos de ler. Com essas leituras, tentamos garantir aos alunos do curso uma compreensão dos conceitos abordados nos documentos que seriam analisados por eles.

Sobre letramento literário, selecionamos Cosson (2014a, 2014b) para que os alunos pudessem compreender o papel que a literatura tem hoje em suas vidas e como a escola pode administrar essa ausência/presença em sala de aula, a partir dos diferentes meios e suportes em que ela se manifesta. Desse modo, seria um momento para eles refletirem sobre metodologias que pudessem ser aplicadas nas práticas de leitura literária que respeitassem as diversidades de textos literários e as preferências dos leitores, com base nos múltiplos letramentos.

Para o segundo momento, referente à vivência de práticas de leitura literária, por parte dos alunos, levamos em consideração o que dizem Cosson (2014a) e Freire (1989) sobre o processo de ler como ato solitário, mas também solidário. Também com base em Barton e Hamilton (1998) sobre o conceito de eventos de letramento, entendemos que um modo de analisar as práticas de leitura dos alunos do curso seria torná-las um processo observável e situado. Nesse caso, a proposta do laboratório de leitura literária surgiu dessa necessidade de situarmos as práticas de leitura do texto literário, num contexto em que elas pudessem ocorrer e, por conseguinte, serem passíveis de observação e de análise, constituindo-se como eventos de letramento. Além disso, como práticas sociais elas seriam moldadas por regras que regulassem o uso e a distribuição dos textos, mas também envolveriam sentimentos, valores, atitudes e novas interações sociais, advindas dessas práticas ou, ainda, propiciariam a produção de novos textos, no nosso caso, o memorial de leitura literária. Outro aspecto importante para “flagrar e compreender” essas práticas (MATÊNCIO, 2005) é dar sentido a elas. Sob essa ótica, nossa primeira intenção foi envolver os alunos do curso de Letras numa interação em que eles se motivassem a participar de práticas de leituras do texto literário, com o objetivo de analisarem como a compreensão de sua leitura interfere em suas relações com os outros leitores e com suas novas interações pessoais e profissionais, ou seja, o uso social do texto literário.

Para promover essa interação, consideramos o que sugere Riter (2013) sobre a função da escola para garantir a formação do leitor e contemplar todas as etapas de ensino, adequando as atividades de leitura para atender a essa formação. Essa adequação seria, num primeiro nível, a formação de leitores, atraindo-os para a leitura, a partir de suas necessidades e expectativas, como deve ocorrer nas séries iniciais ou mesmo no início de suas experiências leitoras; e, somente depois de formar leitores, num segundo nível, promover a formação dos leitores, enquanto sujeitos que já têm na leitura uma prática ativa, que buscam uma interação com o texto para construir sentidos sobre o lido, sobre si e sobre a realidade em que vivem. Entendemos que, não necessariamente, essa gradação ocorra linearmente das séries iniciais até o Ensino Médio, por exemplo, pois muitas vezes o aluno chega ao final do ensino básico e ao ensino superior sem essa experiência de leitura crítica e autônoma. Por isso achamos pertinente adequarmos a proposta de Riter para nossas práticas de leitura literária com alunos na graduação.

Assim, optamos por escolher textos que pudessem ser atrativos para os nossos alunos e que também lhe proporcionassem uma reflexão sobre seu processo de compreensão leitora. Para tanto, selecionamos os textos com base em dois critérios: a) a seleção de narrativas curtas, possibilitando aos alunos do curso uma leitura e releitura, em vários momentos de interação leitor/texto, em busca de produção de sentidos; b) a leitura de crônicas literárias, seguida da leitura de contos, numa gradação entre organização composicional e conteúdo temático, exigindo do leitor estratégias e objetivos de leitura e uma reflexão sobre o lido. Nessa interação com o texto, o leitor, no embate com suas vivências individuais, assume uma postura crítica sobre a leitura e um papel de leitor-sujeito, sendo capaz de se transformar, transformando também as suas relações com o mundo (PINHEIRO, 2006). Para assegurar esse último critério, a escolha das narrativas se deu com o objetivo de abordarem temas que atraíssem o aluno do curso para uma reflexão sobre si, enquanto ser que interage com o outro e com o mundo, nas mais diversas práticas sociais, e, na sequência, uma reflexão sobre sua visão de mundo e de homem. Essa atividade proporcionaria ao leitor tanto uma ampliação de suas histórias de leitura quanto de suas expectativas sobre a leitura das narrativas, que apresentam graus de complexidade diferentes nos seus modos de dizer – a forma, o estilo e a estética – (JAUSS, 1994), e enquanto enunciação discursiva para efeitos de produção de sentidos. Partindo desse quadro, também a função social da

literatura seria contemplada, pois, na interação com a obra literária, em busca de construção de sentidos, o leitor passaria a compreender a si mesmo e as suas relações sociais, o que lhe possibilitaria atuar de forma responsável para uma transformação da realidade em que vive (FILIPOUSKI, 2012).

Entendemos que o contato com o texto literário permite ao aluno do curso/leitor uma reação e ação ativa diante do texto lido, num movimento dialógico em que, além do diálogo travado consigo mesmo, com suas impressões sentidas, vividas e com seus conhecimentos de mundo e do outro – numa produção hipoteticamente oral de sentidos –; ainda traduz uma necessidade de buscar novas interpretações de si, do mundo e do texto, a partir de trocas de experiências leitoras e de compreensão com outros leitores do mesmo texto, como aconteceu no laboratório de leitura literária. Nesse cotejo, a possibilidade de produzir um texto escrito é latente. Foi com essa convicção que sugerimos a produção do relato de compreensão leitora como parte constitutiva do memorial de leitura e por acreditarmos que fosse um importante instrumento para análise nesta pesquisa, a fim de verificarmos o desenvolvimento do letramento literário do aluno do curso. Nessa perspectiva, nossa escolha está em consonância com o que outros pesquisadores apresentam acerca da utilização do diário de leitura como instrumento de formação de professores leitores, visando ao desenvolvimento de suas capacidades de leitura e, por conseguinte, como estratégias a serem utilizadas por eles em suas *práxis* pedagógicas, buscando formar leitores capazes de compreender os textos

como construções de linguagem que configuram visões de mundo, com as quais [podem] dialogar, concordando, discordando, [...] em interação com outros discursos que também implicarão na discussão com outros sujeitos ativos, avessos ou não à sua leitura (BUENO; ZAMARIAN; DIOLINA, 2018).

Além de considerarmos a produção do memorial de leitura literária um exercício de reflexão importante para que os alunos do curso avaliassem seu percurso de letramento literário, achamos pertinente que eles também avaliassem sua atuação como mediadores de leitores literários em sua experiência, numa situação de ensino – nesse caso, na mediação em oficinas de leitura literária, no ensino básico. Entendemos que essa prática deve ser adotada por eles para um exercício permanente de reflexão sobre os saberes em construção e seu agir diante

das experiências vividas, durante sua formação, servindo de fonte para uma avaliação de seu futuro agir docente, possibilitando-lhe mudanças de concepções e de práticas significativas para essa ação. À vista disso, entendemos que, através do diário de bordo, o aluno do curso mantém um vínculo com as experiências vividas, podendo reconstruir e restaurar o vivenciado para fundamentar sua prática, ao mesmo tempo em que nós formadores podemos fundamentar e avaliar o seu processo de aprendizagem (FERREIRA; LACERDA, 2017).

Portanto, com base nessas leituras e atividades planejadas, entre outras, nossa proposta era levar os alunos do curso de Letras a refletirem sobre seu processo de letramento literário para uma melhor compreensão do processo de letramento de seus futuros alunos, enquanto formadores de leitores literários.

Dentre outros momentos que para nós foi significativo em todo esse processo, um nos deixa claro que ainda há muito que mudar em nossas práticas, enquanto professores formadores de professores. Nos momentos finais do laboratório de leitura literária, após a socialização das leituras feitas, era comum uma reflexão, por parte de alguns alunos, sobre suas práticas de leitura do texto literário ou de textos não literários, em seu percurso na Educação Básica. Para nós, era um momento em que, efetivamente, eram feitas reflexões por parte de muitos alunos sobre seu processo de letramento e o papel da família e, principalmente, da escola como agenciadores desse processo. Ali, naquele momento, eles se desprendiam das formalidades e das máscaras sociais de leitores ideais e comungavam suas inquietações sobre sua constituição, enquanto leitores reais. Depoimentos como *“não quero repetir com meus futuros alunos o que o professor (X) deixou de fazer comigo e com os outros alunos”* (Marta, 2018)¹¹ explodiam mansamente (é mesmo um paradoxo!).

5.2 (RE)CONSTRUINDO UM PERFIL DE LEITOR

De posse do material a ser analisado, após ler e reler as produções de cada aluno, a partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, constatamos, ora na avaliação diagnóstica, ora na introdução do memorial de leituras, uma voz que, resgatando vivências e práticas de leitura do passado, tentava ecoar, no presente, a

¹¹ Nome fictício de uma aluna do curso de Letras que participou da pesquisa, mas não foi selecionada para a análise de suas produções escritas.

avaliação sobre sua constituição como leitor do texto literário. Assim sendo, para iniciar a análise, sentimos a necessidade de proporcionar a cada um dos colaboradores desta pesquisa, enquanto coenunciadores, a sua voz de autor, enquanto agente produtor do texto, na descrição de seu perfil de leitor. Para preservar suas identidades, optamos por atribuir-lhes nomes fictícios, a partir dos nomes dos contistas e cronistas lidos no laboratório de leitura literária, reconhecendo a sua importância para a literatura.

Na sequência, apresentaremos cada aluno sob seu próprio olhar – na verdade, sob seu próprio dizer –, seguido de nossa análise sobre seu processo de letramento, a partir de sua produção, durante o desenvolvimento das disciplinas ministradas e objeto desta pesquisa. Nesse sentido, como sugerimos aos alunos do curso uma retomada dos questionamentos feitos na avaliação diagnóstica – sobre seu processo de letramento literário, durante o ensino básico – para uma autoavaliação desse processo no momento da produção do seu memorial de leitura, também fizemos uma análise dessas produções. Incluímos também o diário de bordo, de forma a sinalizar os momentos finais das atividades propostas pelas duas disciplinas. A leitura desses documentos, no seu conjunto, permitiu verificar se, no espaço de experimentação ocorrido nos eventos literários, proporcionados pelas disciplinas, os alunos reconfiguraram suas vivências literárias e ressignificaram suas concepções acerca de seu letramento literário. Também buscamos entender sua projeção como futuro formador de leitores e do papel atribuído às agências¹² de letramento na promoção de seu letramento literário.

As categorias analisadas nesse processo de compreensão leitora e de projeção sobre sua prática docente foram: a constituição do leitor do texto literário, o diálogo entre as visões de mundo autor/texto e leitor e a percepção de marcas de singularidade da linguagem literária. E, pela construção de sentidos do texto lido, analisou-se a presença de índices de intertextualidade (BAKHTIN, 2003; FIORIN, 2014), de práticas sociais relacionadas às leituras feitas, de marca de atoriedade (BRONCKART; MACHADO, 2004) e da atividade responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, 2016).

¹² A partir desse momento, o termo agências de letramento refere-se às instituições sociais, como a família e a escola que, na perspectiva dos estudos de letramentos, estruturam as práticas de leitura, a partir de regulações sociais.

5.2.1 Allan, um leitor “mediano”

Allan tem apenas lembranças de leituras feitas no Ensino Fundamental – anos iniciais – e na adolescência, bem como de leituras feitas fora do ambiente escolar. Enfatiza a importância da leitura literária para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, mas não parece aprovar a leitura dos clássicos como a escola propõe. Mostra em todo o memorial e nos diários de bordo que ser professor não faz parte de seus objetivos, apesar de querer concluir o curso de Letras:

*“Eu sou um leitor preguiçoso. As leituras que tive **sempre** foram corridas e sem muitas análises sobre os temas que os livros me apresentaram. Os livros tinham temáticas diversas como: romance, investigação policial, horror, suspense, curiosidades sobre o universo, crimes”.*

*“Avalio-me como um leitor mediano. O leitor competente **sempre** está buscando obras para ler e se preocupando em entender o principal objetivo da obra. Ele sempre interpreta o contexto histórico, social e psicológico do livro, trazendo os questionamentos de vida que o narrador nos propõe para a realidade. Todas as leituras que fiz são marcantes para mim de alguma maneira”.*

“Eu leio para me tornar cada vez mais crítico sobre assuntos que sempre me permeia. Leio também por prazer, prazer de ler romances e contos de horror” (AvD, 2018, grifo nosso).

Nas sequências enunciativas acima, em que Allan se avalia como leitor, seu discurso caracteriza-se por ser interativo teórico-misto (BRONCKART, 1999). Apresenta-se com voz de autor, enfatizando a sua responsabilidade enunciativa sobre o seu perfil de leitor. Mesmo quando apresenta um discurso teórico para definir o leitor competente, introduz-se nesse discurso, utilizando-se do eu coletivo (nos) para implicar-se. Considera-se, entretanto, um “leitor mediano”, possivelmente pensando na relação entre o leitor preguiçoso, como se define inicialmente, e o leitor crítico do mundo que quer ser. O emprego da modalização “*sempre*”, por duas vezes, assegura a ideia de que julga importante a frequência do/no ato de ler. Tanto caracteriza o leitor preguiçoso que diz ser como é apresentada como marca que esse ato imprime no sujeito: a competência leitora. Finaliza seu texto com uma proposição de que a literatura proporciona, além do prazer de ler (romances e contos de horror), o conhecimento de mundo que leva o leitor a se questionar sobre a sua realidade.

5.2.1.1 Analisando o percurso de letramento literário de Allan

Allan apresenta em suas produções textuais uma reflexão sobre sua condição de leitor, numa avaliação gradativa: inicia, na avaliação diagnóstica, dizendo que é um leitor preguiçoso, mas que lê, mesmo não se aprofundando na produção de sentidos sobre o lido; depois se avalia como leitor mediano, ao refletir sobre o leitor competente, como aquele que sempre está buscando e interpretando o contexto socio-histórico das obras, para entender a visão de mundo do narrador e a realidade em que vive. E é como leitor competente e responsivo que ele procede, quando apresenta, no memorial de leitura, sua compreensão leitora das crônicas e dos contos lidos: “*o conto me fez lembrar da vida*” (Memo, 2018). Afirma que lê para se formar, tornar-se mais crítico, mas também por prazer. É leitor de uma diversidade de gêneros do domínio literário e de outras esferas do conhecimento, mas tem preferências por gêneros e autores, quando seu objetivo é ler por prazer, e se considera um leitor ativo, principalmente fora da escola. Seu letramento ocorre praticamente sem mediação de uma agência naturalizada como agência de letramento (família, escola), mas a partir de práticas de multiletramentos com *booktubers* – profissionais da literatura que fazem e postam vídeos com dicas, resenhas e comentários sobre obras literárias – e através de *wattpad* – plataforma que conecta pessoas interessadas em leitura, para compartilhar livros e comentários. Observa-se, nesse processo de busca por leituras, a partir de seus gostos e interesses, indícios de atorialidade.

Em suas primeiras produções textuais (AvD e MEMO, 2018), traz, com frequência, questionamentos sobre os métodos (para ele equivocados) que a escola usa para práticas de leitura e de escrita. Também julga equivocado o ensino de literatura com a “obrigação” de ler os clássicos, bem como o seu conceito: “*ouvi falar que literatura só existe em livros clássicos*”, defendendo, portanto (no final da disciplina), um conceito mais amplo de literatura que contemple textos não canônicos: “há necessidade de apresentar aos alunos textos que englobem tudo o que os rodeiam. Letrar um aluno não é só apresentar ‘conceitos’ de um determinado texto, é inseri-lo em diversos contextos de discussão”. (Avaliação final da disciplina Prática ATL, 2018). Concebe, assim, o conceito de letramento literário na perspectiva ideológica e dos multiletramentos (STREET, 2013).

Concebe, também, as funções estética e social da literatura: *“acredito que literatura é tudo aquilo que nos faz pensar no mundo em que vivemos; é **arte de por no papel** as suas indignações e apreciações de algo”* (Memo, 2018, grifo nosso). Além disso, vê na linguagem literária uma singularidade que lhe é inerente, mesmo quando ela está presente em outro meio: *“um filme, por exemplo, não terá a mesma literaridade (sic) de um livro; o filme é apenas uma adaptação, uma interpretação feita pelo roteirista. Diante disso, o professor de língua portuguesa deve-se ater às necessidades dos alunos em relação ao conhecimento prévio deles”*. (Avaliação final da disciplina Prática ATL, 2018).

Podemos ver que Allan ingressa no curso de Letras como alguém que faz da leitura literária um meio para interagir consigo mesmo e com os outros em suas práticas sociais. No entanto parece haver um descompasso entre a concepção de letramento literário para sua vida pessoal (na perspectiva do modelo ideológico) e o letramento literário que a escola promove (segundo o modelo autônomo), ou seja, como leitor de diversos textos literários, em suportes e linguagens diversificadas, não compreende como poderá atuar como professor de literatura, priorizando os textos canônicos. Sua busca por essas respostas será recorrente em toda a sua produção. Ora ele se projeta como *“um profissional que sempre procurará novos métodos de ensino para seus alunos”* e como *“um profissional excelente pós-formação”* (AvD, 2018) e depois afirma, no primeiro diário de bordo: *“não me vejo como um professor de literatura, mas sinto que estarei a uns anos preparadíssimo para inovar essas práticas voltadas para a literatura”* (DB, 2018). E depois, no final da última disciplina, retoma a discussão de ser ou não ser professor, ressaltando o dilema vivido por ele: *“praticar a teoria é mais difícil do que teorizar a prática [...] o aluno de qualquer licenciatura só pode afirmar que quer ser professor depois de passar por uma dessas práticas”*. (DB, 2019). Allan mostra-se promissor na perspectiva de ressignificar o ensino da literatura na educação básica, ao pensar em *“inovar essas práticas voltadas para a literatura”*, ou seja, em adotar o modelo ideológico de letramento literário, como sugerem a BNCC (BRASIL, 2017) e Zappone (2008), entre outros.

5.2.2 Dalton, um leitor criterioso

Dalton faz parte do grupo de alunos que não tinha intenção de ingressar no Curso de Letras. No caso dele, depois de cinco tentativas para passar no Enem para o Curso de Psicologia, resolveu cursar Letras para resolver seu problema com a leitura, devido a dificuldades em compreender, de forma crítica, o que lia. Enfatiza também, em suas memórias, uma necessidade de aprender estratégias de leitura que lhe garantam sair do aspecto literal e, principalmente, do fato de prender-se muito ao significado das palavras, como fator de entrave para uma compreensão textual mais célere e proficiente:

*“Sou um leitor preocupado com cada vocábulo e expressão explícitos em diversos tipos de textos [...] apesar de ser bastante criterioso e ‘rígido’ com leituras, apresento algumas falhas que as vezes me compromete na assimilação e compreensão de determinadas informações ali divulgadas [...] uma [...] diz respeito ao não conhecimento do significado de palavras [...] isso faz com que demore a interpretar [...] tenho que reler diversas vezes e geralmente com o auxílio de um bom dicionário. O leitor competente tem que ser **fruidor**, rígido, paciente e preocupado com as informações ali presente. Já li diversos tipos, gêneros de textos, principalmente de assuntos que mais gosto como jornais, notícias, futebol” (AvD, 2018).*

Dalton utiliza o discurso interativo teórico misto para descrever-se como leitor e chegar à definição de leitor competente. No final de sua autoavaliação, tenta apresentar, num discurso teórico, a concepção de leitor-fruidor sugerido pela BNCC (BRASIL, 2017). Mostra-o como aquele que se implica na leitura dos textos, rígido e preocupado com as informações que esse texto apresenta. Usa também o adjetivo paciente, possivelmente relacionado ao que considera seu problema de leitura: a interpretação dessas informações. Reconhece que a preocupação com a significação das palavras fora do contexto interfere nessa compreensão que, muitas vezes, fica condicionada à sua ação de recorrer ao dicionário, como vemos no uso da modalização deôntica *“tenho que reler”*, reforçada pela expressão *“diversas vezes”*. Ele também apresenta seu interesse por gêneros da esfera jornalística e do futebol.

5.2.2.1 Analisando o leitor criterioso

Dalton apresenta-se, num primeiro momento, como um leitor criterioso. Busca, permanentemente, estratégias e metodologias para atingir uma proficiência leitora significativa para suas práticas sociais, mediadas pelo texto literário. Parece querer recuperar as lacunas que as instituições responsáveis por promover seu letramento literário deixaram em seu percurso, da família à universidade.

Nesse processo de compreensão, prende-se muito às palavras (unidades da língua) e, por isso, leva mais tempo para construir os sentidos do texto. Esse excesso de critérios e de receitas para compreender o lido vai sendo avaliado por ele em suas produções e, após a segunda disciplina, com as discussões sobre estratégias de leitura (KLEIMAN, 2007; SOLÉ, 1998; GIROTTO; SOUZA, 2010), entre outras, sente-se mais confiante. Faz um desabafo no diário de bordo sobre quando tentou apresentar essas estratégias para os alunos do Ensino Fundamental. Mesmo avaliando sua atuação como não exitosa, afirma que ele aprendeu bastante: *“eu aprendi a ver os textos de outra maneira, passei a compreender de forma mais fácil e venho praticando essas estratégias regularmente, pensando [...] em meu futuro profissional”* (DB, 23/05/19).

Apesar dessas dificuldades, Dalton apresenta uma atividade responsiva, diante dos textos lidos, mesmo utilizando-se mais frequentemente de um discurso teórico com um autor empírico a partir do qual ele dá a sua voz para a produção dos sentidos e para a sua compreensão de mundo, como veremos na seção sobre as leituras feitas no laboratório de leitura.

Quanto a sua reflexão sobre a sua atuação como professor mediador da leitura literária, vemos um processo gradativo de conscientização: primeiro ele afirma querer ser um profissional que sabe *“respeitar as diferentes ideias de alunos levando em consideração todos os meios influenciadores, as origens dos mesmos. Esclarecer dúvidas e reforçar informações como complemento das ideias dos alunos”* (AvD, 2018). Ou seja, projeta para si a responsabilidade de conduzir os seus alunos para práticas de leitura que respeitem os seus conhecimentos prévios e suas histórias de leitura, o que parece não ter acontecido com ele, enquanto aluno da Educação Básica. Por isso, no memorial, expressa um desejo: *“[...] espero recuperar aos poucos o que foi perdido atrás e ser um profissional letrado e que estimule os alunos a lerem bastante e ficarem bem informados para toda a vida”* (Memo, 2018).

E, no seu diário de bordo, após vivenciar a prática de assumir o papel de mediador de leitores, põe na balança o estar aluno ou professor: “[...] ‘acho que dei o meu melhor’ [...] dentro daquelas condições em que eu me encontrava e minhas limitações, eu só pude oferecer ao máximo aquilo [...] venho praticando essas estratégias de leitura regularmente, pensando também em meu futuro profissional” (23/05/19). Finalmente, ele diz que, na Educação Básica, o professor deve trabalhar com literatura, “não descartando a ‘tradicionalíssima’ forma [...] na qual o aluno tem contato com o texto original, mas democratizando a literatura em diversos veículos e que promova ao aluno o gosto e o prazer pela literatura” (Avaliação final da disciplina Prática ATLT, 2018). Portanto Dalton entende que a escola deve promover um letramento literário que, sem deixar as leituras clássicas de fora, proporcione outras leituras literárias, em outros suportes, e sempre atendendo às preferências e necessidades dos seus alunos leitores para que eles possam melhorar suas práticas e seu conhecimento sobre a vida. Isto é, a escola precisa, para ser democrática, promover o letramento literário na perspectiva ideológica e dos multiletramentos, como sugerem Zappone (2008), Cosson (2014b), entre outros aqui referenciados.

5.2.3 Clarice, uma leitora reflexiva

Clarice define-se como leitora que reflete sobre o que lê, embora reconheça que já leu mais assiduamente:

“Eu sou o tipo de leitora que quando pega um livro para ler, só solto quando acabo. Tento refletir ao máximo em cada página e tirar muitos exemplos para aplicar ou não na ‘vida real’ [...] acredito que hoje, como leitora, tenho que melhorar. Há um tempo atrás essa prática era um hábito quase que diário e bastante prazeroso. Porém acabei me deixando levar pela rotina e esfriei esse hábito. [...] Eu leio para crescer, para não ficar alienada em uma sociedade sem princípios e para me tornar melhor” (AvD, 2018).

Ela usa predominantemente o relato interativo para descrever-se como leitora, implicando-se como autora, ao falar de seu processo de letramento, na ênfase dada à necessidade de tornar-se mais crítica e uma pessoa melhor. Vale-se de modalização de natureza deôntica, “tenho que melhorar”, e pragmática, pelo metaverbo de valor psicológico “acredito”, que expressa uma modalização de

operação cognitiva, para caracterizar o momento de reflexão sobre a sua condição de leitora do texto literário. Isso pode ser justificado pela introdução do relato interativo para falar de sua prática anterior habitual de leitura. Para concluir sua reflexão, ela justifica a necessidade de melhorar sua prática e sua condição de leitora para tornar-se mais crítica e ter mais autonomia em suas relações sociais: “leio para crescer. Para não ficar alienada em uma sociedade sem princípios e para me tornar melhor”.

5.2.3.1 Analisando a leitora reflexiva

Clarice é uma leitora reflexiva e traz como aspecto recorrente na sua avaliação sobre sua compreensão leitora o fato de relacionar o lido às práticas sociais que vivencia ou que pode vivenciar num determinado contexto histórico-social de sua vida, numa busca de construção de conhecimento sobre si mesma e sobre a sua relação com o mundo e com os outros: *“tento refletir ao máximo em cada página e tirar muitos exemplos para aplicar ou não na ‘vida real’”* (AvD, 2018). Nessa perspectiva, vê o seu letramento literário em construção, concebendo-o como um processo dinâmico de práticas leitoras que possam lhe garantir participar de forma crítica e atuante de uma “sociedade que aliena”, como vimos no seu perfil. Em suas leituras feitas no laboratório de leitura literária, avalia os textos selecionados: *“ao mesmo tempo em que os conteúdos dos textos eram minuciosamente voltados para o ‘eu’, eles eram amplos e abordavam o cotidiano da sociedade como um todo, evidenciando situações que não deveriam ser comuns, mas que são vistos como tais”* (Memo, 2018). Compreendendo a função social da literatura, Clarice responde ativamente às provocações da leitura do texto literário, frente à sua vida, à visão de mundo e aos conflitos travados pelos homens entre si e com o mundo – transfigurado na trama narrativa –, com as quais muitas vezes não concorda, buscando possíveis soluções para as suas relações interpessoais, no contexto histórico em que se situa. Essa busca parece caracterizar índices de atorialidade.

Quanto ao papel da escola sobre o letramento dos alunos, ela apresenta, a princípio, reflexões ainda no âmbito de uma apreciação mais subjetiva: quando diz que cabe a essa instituição *“a construção do indivíduo como leitor e por meio de oficinas, projetos, enfim, de várias maneiras, [...] incentivar para que esse hábito de ler seja frequente na vida daquela criança. Para fazê-lo refletir e abrir sua mente a*

novas possibilidades” (AvD, 2018). No final da disciplina, ao falar sobre a concepção de letramento que a escola deve promover, afirma que *“é importante a ponte que é estabelecida entre aluno e o texto, por intermédio do professor, ou seja, o letramento é necessário que se desenvolva como prática social, cuja responsabilidade é pertencente à escola”*. Quanto às estratégias que a escola pode utilizar, comenta que é essencial que se trabalhe *“a capacidade dos alunos de saber diferenciar diversas características estruturais [...] trabalhar elementos da nossa própria cultura, além de outros meios que ajudam a torná-los indivíduos pensantes, movidos pelo prazer da linguagem em seus variados aspectos”* (Avaliação final da disciplina Prática ALTL, 2018). Essa resignificação é confirmada em sua avaliação da oficina realizada na última disciplina, como veremos adiante.

5.2.4 Marina, uma leitora voraz

Marina apresenta-se, através de um relato interativo, narrando sua história de leitora e de seu amor pelos livros:

*“Quando eu tinha mais ou menos 4 anos [...] costumava acompanhar minha mãe para a escola, pois ela era professora [...] comecei a frequentar as aulas da 1ª série como ouvinte [...] Eu também ia nos horários da tarde e da noite e seguia direto para a diretoria em busca de novos livros (a escola era muito pequena e não havia biblioteca) [...] me lembro bem do dia que estava a folhear um livro na diretoria e de repente comecei a ler [...] a partir daí passei a devorar todos os livros que havia ali, inclusive aqueles dos quais recriei as histórias pelos desenhos e **descobri que a minha interpretação não tinha nada a ver com o que estava escrito**”.*

“[...] Um livro que marcou muito minha infância e que me lembro até hoje é ‘Bisa Bia, Bisa Bel’ [...] também li clássicos da literatura brasileira, Machado de Assis e companhia [...]”.

“Um livro que me marcou na adolescência foi ‘É proibido crescer’. [...] tive curiosidade de estudar no curso de letras, porque conheceria novas leituras. E realmente conheci. Um tipo de literatura que não conhecia é a africana [...] e quero me aprofundar cada vez mais. [...] Amo ler [...]” (Memo, 2018).

Em seu relato rememorativo, a proposição (em negrito) apresentada por Marina traduz o seu processo de letramento: da leitura de mundo para a leitura da

palavra (FREIRE, 1989). Isso se confirma através de um *crescendum de ações – tais como: folhear um livro, recriar histórias, começar a ler, devorar os livros, interpretar, conhecer novas leituras e aprofundar* – a partir das quais se notam índices de atorialidade e cujo resultado produz nela marcas desse letramento, a ponto de, a cada fase de sua vida, atribuir um livro significativo.

5.2.4.1 Analisando a leitora voraz

Marina é uma leitora responsiva, mesmo antes de ser alfabetizada, pois em seu contato frequente com obras infantis ela produzia sentidos a partir da leitura das ilustrações dessas obras, e, não satisfeita, trocava os papéis nessa interação: de leitora para autora, quando também criava as suas próprias histórias: *“eu lia através dos desenhos que via nos livros e recriava a história. Daí comecei a criar minhas próprias histórias através dos desenhos que fazia [...] e contava para minha mãe”* (Memo, 2018). Isso lhe garante uma atitude responsiva ativa, desde seus primeiros momentos de contato com o texto escrito. Notam-se índices de atorialidade quando afirma que buscava respostas para suas inquietações como leitora: *“[...] a leitura foi me envolvendo [...] mesmo sendo apenas pelos desenhos, eu me divertia criando [...] aquilo para mim sempre foi um mistério. O que será que está escrito aqui de verdade? Será que eu acertei a história?”* (Memo, 2008).

Desse modo, a concepção de leitura é vista por Marina sob dois focos: primeiro como processo de produção de sentidos, resultante da interação leitor/texto, e, nessa conjuntura, uma compreensão resultante da relação leitura de mundo/leitura da palavra (FREIRE, 1989); depois, como processo de decodificação mecânica de palavras e frases – alfabetização propriamente dita (SOARES, 1992) – que tratam a leitura como busca do sentido do texto/autor, como ocorre com o letramento autônomo (*“será que eu acertei a história?”*). Mas ela descobre que, mesmo quando decifra essas palavras, os sentidos produzidos por ela – através dos desenhos – são possíveis. Concebe, assim, um conceito mais amplo do ato de ler como uma prática social historicamente situada, envolvendo leitor e texto (verbal e não verbal). Esse dado se confirma numa sequência posterior do memorial: *“Finalmente tinha aprendido a ler [...] aqueles [livros] dos quais recriei as histórias pelos desenhos e descobri que a minha interpretação não tinha nada a ver com o que estava escrito”* (Memo, 2018).

Na verdade, Marina descobre que, ao decifrar os sinais gráficos e ler as histórias, vários sentidos podem ser construídos por ela. Sob essa ótica, ocorre o que Signorini (2005) chama de processo disruptivo, que pode ocorrer durante a formação do professor, na aprendizagem da leitura: a concepção de leitura enquanto processo mecânico de decodificação de textos escritos e a resignificação dessa concepção como processo de interação leitor/autor, situados num contexto socio-histórico para produção de sentidos, a partir de diversos gêneros textuais/discursivos.

Seu letramento é promovido pelas instituições responsáveis por esse processo (família e escola), mas também se dá fora da escola, com práticas de leitura pessoal, atendendo a suas preferências e de acordo com suas interações nas práticas sociais em que se insere, igual ao que ocorre nos letramentos vernaculares (BARTON, 1994): “[...] lia livrinhos com histórias bíblicas. E os gibis! Ah, meus queridos gibis [...] sempre pedia pra minha mãe me trazer algum. [...] na adolescência comecei a ler livros mais românticos [...] ler e escrever versinhos de amor. Tinha um caderno cheio deles” (Memo, 2018).

O conceito de literatura também é visto por Marina sob dois aspectos: primeiro como tudo o que lhe proporciona bem estar, prazer, conforme ela escreve em seu memorial: *“a literatura para mim é algo que me faz bem, que me acalma, me fortalece, me deixa leve e me traz sensações indescritíveis. Amo ler”* (Memo, 2018). Define literatura, nesse caso, de forma bastante subjetiva, enumerando os efeitos que o texto literário traz para sua vida pessoal, o que é ratificado pelo título que dá a seu memorial: *Páginas da minha vida junto às leituras literárias*. Depois, nessa interação, ela mobiliza (além de desejos, emoções e sensações) também outras dimensões – como a linguagem, a forma como o autor constrói o texto –, que lhe proporcionam conhecimento de si e do mundo, numa fruição literária, segundo Oberg (2007). E, nesse processo de construção de sentidos, posiciona-se diante do lido e da realidade em que se encontra – “[...] aquela leitura vou levar para o resto da minha vida em meus pensamentos” (Memo, 2018) –, de modo análogo ao que ocorre no seu processo de compreensão leitora, no laboratório de leitura. Dessa forma, a literatura se lhe apresenta nas suas dimensões estética e social: o mundo ficcional lhe oferece a possibilidade de uma reflexão sobre esse mundo e a sua realidade concreta. Marina reconfigura o lido para agir no mundo, como concebemos, nesta pesquisa, a essência do letramento literário.

Por outro lado, Marina não se posiciona nas suas produções aqui analisadas, sobre seu futuro, após a conclusão do curso de Letras. Como vimos no seu perfil, ela fala a respeito do curso como possibilidade de conhecer novas leituras. E pouco se refere ao papel da escola na formação de leitores. Na avaliação diagnóstica, reconhece a importância da literatura: “*é de enorme importância na vida escolar do aluno, principalmente do ensino fundamental*” e afirma que, para haver um reconhecimento do ensino de literatura, é necessário “[...] *um sistema de ensino interativo e social. Que [...] leve a literatura **além da sala de aula**, para que assim o aluno **sinta prazer** em adquirir o hábito pela leitura*” (AvD, 2018, grifo nosso). Nesse trecho em negrito, podemos observar que, para ela, o letramento literário deve ocorrer em outros contextos, que não sejam o da escola, e que proporcionem prazer em suas práticas leitoras, numa perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2013). Em sua avaliação final, essa posição é mantida, e Marina acrescenta que a escola pode proporcionar esse letramento: “*Uma aula bem aplicada é aquela que utiliza uma metodologia eficaz e eficiente na qual possa induzir o aprendizado do aluno de maneira natural e espontânea*” (Avaliação final, disciplina Prática ALTL, 2018).

Feita nossa análise sobre cada aluno, deixemos que eles falem por si sobre essas reflexões e avaliações construídas nesses caminhos trilhados coletivamente. Em seguida, portanto, apresentamos o ponto de vista dos alunos sobre o seu próprio processo de letramento literário, considerando a sua produção textual feita durante sua participação nas disciplinas objeto da pesquisa.

5.3 AVALIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO

Entendemos que os cursos de formação devem proporcionar momentos de reflexão por parte dos professores em formação sobre seus processos de constituição como leitores, considerando as contradições vividas por eles (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005). Entendemos também que para a sua formação profissional, no que tange ao letramento desses professores, deve haver um espaço para retomada de experiências passadas para “negociações de novos sentidos e posicionamentos, em função de novos papéis e novas identidades” a serem (des)construídas (SIGNORINI, 2005) nesse processo de formação.

A partir dessas proposições, consideramos que nós, professores formadores, devemos proporcionar ao aluno do curso de Letras uma retomada de seu percurso de letramento – no nosso caso, letramento literário. Nessa caminhada, podemos levá-los a refletir sobre as influências recebidas de várias instâncias, ao longo de sua Educação Básica, tais como a escola, a família, a religião (VÓVIO; SOUZA, 2005), o que configuram trajetórias específicas na sua formação do leitor. Dessa forma, nesta seção, apresentamos as respostas dadas, na Avaliação Diagnóstica (AvD), pelos alunos do curso, sobre o papel da família e da escola no seu processo de letramento literário e sobre o compromisso do professor de Letras na formação do aluno-leitor de obras literárias. Apresentamos, na sequência, excertos retirados do memorial de leitura literária (Memo) que tratam da mesma temática, para analisarmos, nesse caminho percorrido entre o início e o final da disciplina Prática Curricular de Análise Linguística e Literária (Prática ALTL), a confirmação ou reconstrução dos conceitos e saberes enunciados. Quando necessário, acessamos também a avaliação final da referida disciplina.

5.3.1 Da família ao Curso de Letras

Apresentamos, aqui, as respostas dadas pelos alunos do curso quando questionados sobre o papel da família e da escola na sua formação como leitor do texto literário.

Em sua avaliação diagnóstica, Allan afirma que a família deve “*apresentar para a criança leituras que possam ativar a sua criatividade, a criticidade e a sua imaginação*”, e a escola tem o papel de instruir o aluno em suas leituras, para torná-lo crítico, e de incentivá-lo a escrever pequenas narrativas, baseadas nas suas leituras de vida (AvD, 2018). Nesse enunciado, a responsabilidade ao que é dito sobre o papel das duas instituições na formação leitora parece ser neutra, uma vez que a instância enunciativa seria o seu expositor. Ele, portanto, reconhece o papel da família e da escola como instituições promotoras de práticas de leitura e de escrita e, no caso dessa última instituição, ele deixa claro a sua concepção sobre o uso social da escrita, quando afirma que a escola deve estimular a criança a escrever sobre narrativas baseadas em suas “leituras de vida”.

Em seu memorial, Allan narra o seu percurso de leitor do texto literário:

“As únicas lembranças que tenho da minha infância em relação à leitura literária é no ensino fundamental menor. Os professores liam livros de literatura infantojuvenil [...] eu lia através da leitura dos outros. [...] Eu trazia aquelas leituras para minha vida, naquele momento, como fantasia, eu jurava que as histórias em algum lugar existiam.

“Eu tinha quinze anos quando conheci o aplicativo ‘wattpad’ [...] não sei se essas leituras são consideradas literatura, pois ouvi falar que literatura só existe em livros clássicos, algo que acho muito equivocado, pois acredito que literatura é tudo aquilo que nos faz pensar no mundo em que vivemos; é arte de por no papel as suas indignações ou apreciações de algo ou de alguma coisa”.

“Na escola eu só li duas obras literárias. A professora de Sociologia e Filosofia tinha criado um projeto para ser aplicado na escola [...] com a obra ‘O cortiço’ de Aluísio de Azevedo. Os alunos tinham que apresentar [...] no ‘café literário’. [...] No terceiro ano [...] a obra escolhida foi ‘A Moreninha’” (Memo, 2018).

Nesses excertos, há o predomínio do relato interativo, quando Allan relata suas experiências leitoras, responsabilizando-se pelo que é dito, com uso explícito de pronomes e verbos de primeira pessoa, mantendo essa implicação, mesmo na sequência em que questiona o conceito de literatura e apresenta a sua acepção sobre o termo. Nesse sentido, traz para a sua argumentação a defesa de um conceito mais amplo, que não se restringe apenas ao que é considerado clássico, e enfatiza como uma das características dessa arte a sua dimensão social. Ainda no terceiro excerto, ao relatar sua experiência de leitura de obras literárias, no Ensino Médio, faz uma avaliação crítica através da modalização apreciativa (“só”) e da modalização deôntica (“tinha que apresentar”), sobre a quantidade de leituras feitas e a metodologia utilizada para essa prática de leitura.

Observamos a sua atitude responsiva, quando diz que lia através dos outros (os professores) e trazia as “histórias” para sua vida, ou seja, produzia sentidos sobre o que ouvia. A concepção de leitura que ultrapassa a decodificação das palavras da língua e, depois, a decisão de acessar aplicativos para ler obras literárias numa rede social (“wattpad”) traduzem sua busca por práticas de letramentos que são, por vezes, negadas pela escola: os letramentos ideológicos e os multiletramentos (STREET, 2013; ZAPPONE, 2008; ROJO, 2009).

Ao falar sobre seu letramento literário fora da escola, Allan se avalia como um leitor ativo, considerando tanto a sua atividade responsiva diante do lido quanto a

sua busca por novas leituras, devido à escassez de textos literários em sua adolescência:

“A literatura na minha adolescência foi escassa, mas os poucos textos literários que conheci me fizeram ter novas ideias, novos questionamentos a respeito do mundo em que vivo. Eu já me via como leitor ativo. [...] fora da escola eu me aventurei em livros on-line de autores anônimos” (Memo, 2018).

A seguir, parte para um relato interativo, em que também avalia suas práticas leitoras na universidade e fora dela:

“No curso de letras até o momento [...] tivemos leituras de poesias [...] o primeiro contato com uma obra literária [...] foi agora no terceiro período com a disciplina Literatura africana [...] além dessa obra fomos abraçados com o laboratório de leitura literária, onde eram passados textos e contos literários para a gente escrever nossa compreensão leitora [...] foi proveitoso para mim, gostei bastante dos textos, mas acredito que o tempo possa ter me limitado a não fazer uma ótima compreensão”.

“Fora da universidade fui procurar algumas obras para ler [...] não sabia por onde começar, então decidi seguir booktubers que me ajudaram a entrar de vez no mundo da literatura [...] voltada para os jovens, dos gêneros romance, terror e mistério. Comprei muitos livros para iniciar minha jornada, criei uma lista enorme de ‘livros que tenho de ler urgentemente’ [...] têm alguns clássicos nacionais e principalmente universais” (Memo, 2018).

No primeiro excerto, Allan, que até então detinha como autor empírico a responsabilidade enunciativa – predominantemente – no seu memorial, divide essa responsabilidade com os demais alunos da turma de Letras do terceiro período, implicando-se na fala, utilizando verbos na primeira pessoa do plural (tivemos, fomos), além do pronome “a gente”, para relatar sobre “o primeiro contato com uma obra literária”, no curso. E retoma a responsabilidade enunciativa para fazer uma apreciação sobre sua experiência com o laboratório de leitura (“foi proveitoso, gostei bastante”), e uma reflexão sobre o processo de sua compreensão leitora nesse laboratório traduzida pelo verbo acreditar. Talvez por essa reflexão, e também pela tomada de consciência sobre a escassez de leituras feitas até então, relata sua empreitada em busca de uma compensação, o que se deduz pelos complexos modais, que caracterizam a modalização pragmática (“entrar de vez no mundo da

literatura” e “livros que tenho de ler urgentemente”). Este último marcado por aspas pelo próprio autor. Ao concluir o memorial, Allan faz a seguinte apreciação: “*tenho a certeza que as leituras que tive me amadureceram como ser humano crítico diante dos fatos que o mundo apresenta*” (Memo, 2018), utilizando-se de um metaverbo de valor epistêmico, ou seja, dá à fala uma proposição de verdade (BRONCKART, 2004).

Nesses excertos, podemos ressaltar o posicionamento crítico de Allan sobre a ausência de leituras literárias no curso de Letras, estando já no terceiro período, ilustrando o que havíamos comentado na seção de metodologia sobre o currículo do curso de Letras, da universidade em que ele é aluno. Nos dois primeiros períodos, são oferecidas, respectivamente, as disciplinas História da Literatura e Teoria Literária: introdução aos estudos literários e o gênero lírico e épico, ambas com carga horária de 60 horas. Nesse caso, como comentamos naquela seção, dependendo da metodologia ou do que é priorizado pelo professor nessas disciplinas, o aluno só terá uma prática de leitura literária de obras, em sua integralidade, no segundo ano do curso. Isso faz com que alunos como Allan, que já ingressaram na universidade com boas práticas de letramento, substituam o professor formador por *youtubers*, que propiciam sua participação numa comunidade de leitores, mas não lhes garantem a aquisição dos saberes relativos ao conhecimento sobre a Teoria da literatura e sobre questões de estética literária, necessários para sua atuação como mediador de futuros leitores de literatura. Cabe também ressaltar a importância de se abrir, na formação, um espaço para o acesso à literatura não canônica, e uma das possibilidades é, com a ajuda dos alunos, promover, na perspectiva dos multiletramentos, a leitura de textos literários veiculados pelo ambiente digital, como sugerem Amorim e Silva (2019) e Cosson (2014b), entre outros.

Outro aspecto que já observamos em seu perfil é sua resistência à leitura dos clássicos impostos pela escola, afirmada na avaliação diagnóstica, no entanto, no memorial, produzido no final da disciplina, ele afirma que, dentre os livros que precisa ler com urgência, estão alguns clássicos (nacionais e internacionais). Há, nessa lógica, uma possibilidade de, em vez de uma resignificação sobre a concepção de clássicos, uma incorporação do discurso acadêmico sobre a inevitabilidade da leitura dos clássicos num curso de Letras. Talvez pela força da modalização pragmática em seu enunciado possamos vislumbrar uma possibilidade

de também haver uma ressignificação sobre sua primeira posição de não querer ser professor. As produções do diário de bordo a seguir podem nos responder.

Para Dalton, embora a família e a escola sejam meios influenciadores e devam incentivar a pessoa a gostar de ler, essas instituições não cumpriram o seu papel no seu incentivo à leitura literária:

“Início este memorial declarando que nunca fui incentivado a ler [...] minha família, minhas escolas nunca impulsionaram para mim, a importância e a diferença que a leitura traz para a vida de uma pessoa. Não tenho muitas experiências a relatar no que diz respeito ao meu processo leitor que hoje conheço como letramento literário”.

“Essa experiência de infância, que nunca contaram uma história para eu dormir, mesclo com minha experiência de Ensino Fundamental. Na minha escola, nunca fui na biblioteca” (Memo, 2018).

Em seu relato interativo, embora se implicando como autor empírico e utilizando-se de uma modalização lógica (“início declarando”) para falar sobre seu processo de letramento literário, Dalton atribui a responsabilidade de não falar sobre a importância da leitura literária para sua vida às vozes secundárias da família e da escola, como vozes de personagens, postas na cena enunciativa, que serão inferidas, no trecho que o segue, pelo uso do verbo na terceira pessoa (“contaram”). Por isso afirma não ter muito que relatar sobre seu processo de letramento, mas, utilizando-se do metaverbo “conheço”, assume a responsabilidade pragmática de ser autor empírico dessa ação enunciativa.

Somente no Ensino Médio, Dalton reconhece a necessidade de ler textos, entre eles os literários, e a lacuna que essa falta de leitura traz para sua vida:

“No Ensino Médio, as coisas começaram a melhorar um pouco. Eu já ia na biblioteca [...] E quando eu ia, era somente para enganar a mim próprio, pois eu fazia falsas leituras, pois não gostava de literatura. Mas como iria ter gosto pela literatura se nunca fui estimulado a ler?”.

“[...] Concluí meu Ensino Médio [...] visando ingressar na Faculdade ou curso de Psicologia. Passei 5 anos tentando e sem sucesso. Dessa forma, refleti sobre a falta que [...] a leitura traz, pois empata até você de alcançar metas para a vida. [...] foi aí que decidi fazer Letras, pois gostando ou não, eu seria estimulado e obrigado a ler textos não somente literários, mas outros gêneros também”.

“Hoje estou na universidade [...] já li um bom número de texto literário e aos poucos estou pegando gosto pela leitura, mesmo com dificuldades” (Memo, 2018).

Dessa forma, Dalton assume, nos excertos acima, através de um relato interativo, a responsabilidade do que enuncia, implicando-se como autor empírico e, após uma autoavaliação de sua condição de não leitor do texto literário – como podemos inferir pelas modalizações lógica (“somente”) e apreciativa (“fazia falsas leituras”; “não gostava de literatura”) –, faz uma reflexão sobre a importância da leitura nas suas relações sociais, nas várias esferas de atividades em que participa. Desse modo, demonstra um processo de conscientização sobre seu processo de letramento literário e, numa posição de atorialidade, decide fazer o Curso de Letras. Vê o curso como uma obrigação assumida por si mesmo, expressa pela modalização deontica, através dos complexos modais “seria estimulado” e “obrigado a ler”, ou seja, da combinação de unidades que marcam essa modalização (BRONCKART, 2007, p. 334).

A biblioteca é o espaço apontado por Dalton para prática de leitura, no Ensino Médio, mas novamente não se sente atraído pelas obras literárias e também sente falta de um mediador: “nunca fui estimulado a ler”. Sem motivação para desenvolver seu letramento literário, vê no curso de Letras a opção de ser conduzido a leituras, entre elas a literária.

Clarice também dá sua opinião sobre o papel da escola na formação do leitor, utilizando-se de um discurso teórico, não se implicando na ação enunciativa: “*é o ambiente em que a criança passa a maior parte do seu tempo [...] e se faz presente nessa construção do indivíduo como leitor*” (AvD, 2018). E, para falar sobre o papel da família, produz um discurso interativo, iniciado por um metaverbo (“acredito”) que indica sua implicação, assumindo-se como autora do enunciado, ao mesmo tempo em que sugere um processo de construção de conhecimento sobre a importância dessa instituição para o seu letramento literário. Isso se confirma com a introdução do relato interativo, em que ela traz à lembrança o dia em que ganhou o primeiro livro de um dos membros dessa instituição:

Acredito que seja o papel de influenciar o hábito constante da leitura, seja por método de incentivo ou de exemplo, o que faz a diferença é fazer com que o outro indivíduo sinta que este é um mundo convidativo para várias

possibilidades. [...] ainda lembro do primeiro livro que ganhei, e como me senti lendo cada página [...]. (AvD, 2018).

Nesse excerto, ela apresenta o que concebe como meios possíveis para a promoção do letramento literário, por parte da família: práticas frequentes de leitura, a partir de exemplos por parte dos familiares, ou de incentivo, como no seu caso.

Marina, por sua vez, também responde ao questionamento feito na avaliação diagnóstica sobre o papel da família e da escola para a formação do leitor. Sobre a família, ela fala da importância de sua mãe para sua formação leitora, utilizando-se de um discurso interativo, com voz de autor empírico, que se implica ao apresentar numa argumentação lógica o motivo de ser uma leitora assídua e a consequência de ser filha única. Para essa argumentação emprega modalizações apreciativas:

“Minha mãe tem grande importância na minha construção como leitora, pois graças ao fato de ela me dar vários livros na infância que me tornei uma leitora assídua. Os livros eram minha diversão, pois sou filha única e passava a maior parte do tempo em casa” (AvD, 2018).

Sobre o papel da escola, ela responde que

“Infelizmente, cada vez mais se vê escolas excluindo a literatura da sua grade escolar, por achar desnecessário ou até por falta de incentivos. Este é um erro muito grande, pois a literatura é de enorme importância na vida escolar do aluno, principalmente do ensino fundamental.”

“Para que o ensino de literatura seja mais reconhecido nas escolas é necessário que a própria adote um sistema de ensino interativo e social. Que [...] leve a literatura além da sala de aula, para que assim o aluno sinta prazer em adquirir o hábito pela leitura” (AvD, 2018).

Para a sua resposta, Marina, através de um discurso teórico, imprime vozes sociais cuja presença é inferida pelo uso do verbo na terceira pessoa do singular, caracterizando indeterminação do sujeito agente (vê-se), indeterminação do sujeito ativo (por achar) e em orações impessoais (é necessário). Essas vozes procedem de instituições, a exemplo da própria universidade, na qual Marina está inserida, onde essas proposições e discussões estão em diálogo. Mesmo atribuindo responsabilidade a essas vozes secundárias, a voz de autor empírico é percebida quando ela se implica ao fazer avaliações sobre essas proposições, utilizando-se de modalizações apreciativas (“infelizmente”, “um erro muito grande”, “enorme

importância”) e deônticas (“é necessário”), enfatizando a obrigação da escola em contribuir com esse “ensino interativo e social”. Essa concepção de Marina sobre o ensino de literatura, numa perspectiva interacional, é recorrente nas suas produções textuais/discursivas.

Ao falar sobre o curso de Letras, ela recorre ao relato interativo, implicando-se com modalizações apreciativas e assumindo a responsabilidade pelo que é relatado:

“Sempre gostei de ler, assim, sempre tive curiosidade de estudar no curso de letras, porque sabia que conheceria novas leituras. E realmente conheci. Um tipo de literatura que não conhecia é a africana e que estou gostando e quero me aprofundar cada vez mais” (Memo, 2018).

Pelo uso do articulador temporal “sempre”, Marina imprime uma gradação sobre sua experiência com textos literários a partir das seguintes ações verbais: “gostei de ler”, “tive [...] de estudar”, “conheceria”, “conheci”, “estou gostando”, quero me aprofundar” – que caracterizam modalizações lógicas e também apreciativas. E, ao concluir seu relato com a modalização apreciativa, ratificada com um intensificador (“quero me aprofundar cada vez mais”), ela se apresenta como leitora responsiva, pois não se cansa de buscar novas leituras, ampliando sua história de leituras e suas expectativas sobre gêneros da esfera literária. Quanto a uma projeção sobre sua atuação, enquanto professora mediadora de leitores literários, Marina ainda não a faz nas produções apresentadas nas disciplinas, como veremos a seguir.

5.3.2 O compromisso do professor de Letras na formação do aluno enquanto leitor

Os alunos do curso de Letras também foram questionados sobre o compromisso do professor na formação do aluno leitor, e qual a expectativa sobre a sua responsabilidade nessa formação como futuro profissional. Novamente temos as respostas dadas por eles na avaliação diagnóstica (AvD, 2018) e no memorial de leitura (Memo, 2018) para analisarmos a possibilidade de uma re(configuração) dos saberes sobre a futura profissão.

Como vimos na seção anterior, Allan afirma que, assim como a escola, o compromisso principal do professor de Língua Portuguesa é “*instruir o aluno em*

suas leituras, atizar a sua curiosidade em relação à leitura e especialmente mostrar a importância da leitura em nossas vidas” (AvD, 2018). Ao falar sobre esse compromisso, ele usa um discurso interativo teórico misto, pois, embora a responsabilidade enunciativa seja dada à voz de expositor – inferível pelo uso dos verbos em terceira pessoa –, ele traz como marca de sua implicação o advérbio “especialmente”, caracterizando uma modalização apreciativa e o pronome possessivo “nossas”, que garantem o seu posicionamento ativo ao reconhecer a importância da leitura na vida do homem. Isso é confirmado no item da avaliação em que ele deve responder sobre sua expectativa, enquanto futuro professor mediador dessa formação do leitor:

*“Vejo-me como um aprendiz de conhecimento, isto é, um profissional que sempre procurará novos métodos de ensino para seus alunos. Nesse momento, vejo-me incapacitado de formar um **cidadão crítico e participante de práticas sociais**, pois ainda estou engatinhando na universidade. Apesar disso, vejo um profissional excelente pós-formação em mim” (AvD, 2018).*

“[...] não consigo me imaginar como professor de literatura, pois o que eu passarei para meus alunos? A preguiça e a falta de coragem para ler livros clássicos que são considerados ‘obrigados’ para qualquer processo de formação enquanto leitor” (Memo, 2018).

Allan responde a essa questão com um discurso interativo em que, mesmo usando verbos no presente – situando sua condição de aluno-professor, ainda incipiente, para atuar como mediador de leitores –, projeta sua atuação para o futuro de sua formação como um profissional sempre em formação, na busca de novos saberes e novas metodologias para formar cidadãos “críticos e participantes de práticas sociais”, a partir da leitura. No entanto, ao produzir o seu memorial, admite não construir, nessa projeção, o seu lugar como professor de literatura, se a escola “obriga” a leitura dos clássicos como prioridade para a formação do leitor de textos literários. Nesse último excerto, Allan também recorre ao discurso interativo, assumindo a posição de autor empírico, mas traz uma voz social, explicitada pelo uso das aspas, cuja responsabilidade pode ser atribuída à escola que proporciona o letramento literário, a partir do modelo autônomo. E, nesse movimento dialógico, Allan que traz, em sua experiência leitora, o contato com uma diversidade de textos literários, lidos fora dos muros da escola, posiciona-se em discordância a essa voz

social (COSSON, 2014b; ZAPPONE, 2008; STREET, 2013). Vale ressaltar que esse posicionamento é recorrente em toda a escrita de Allan (como já vimos nas seções anteriores).

Dalton também apresenta sua opinião sobre o papel do professor na formação de leitores e o faz a partir de um discurso teórico: *“o professor tem o compromisso de ensinar as técnicas de leituras, como interpretar e compreender textos da melhor maneira, além de levar textos para os alunos lerem e discutir [...] com os alunos em seguida. Ou seja, ‘criticar’ o texto”* (AvD, 2018). E projeta sua atuação docente:

“Me vejo como um profissional capaz de compreender diversos tipos de leitores e com opiniões diferentes. Saber respeitar as diferentes ideias de alunos levando em consideração todos os meios influenciadores, as origens dos mesmos. Esclarecer dúvidas e reforçar informações como complemento das ideias dos alunos” (AvD, 2018).

“[...] espero recuperar aos poucos o que foi perdido atrás e ser um profissional letrado e que estimule os alunos a lerem bastante e fiquem bem informados para toda a vida” (Memo, 2018).

Nessa projeção, Dalton assume, com sua voz de autor, a responsabilidade do que diz, a partir de um discurso interativo, implicando-se na fala, com o uso de verbos na primeira pessoa. O emprego do metaverbo “vejo” sugere uma operação mental feita por ele para tentar construir uma compreensão sobre sua atuação, enquanto docente na formação de leitores do texto literário, e faz uma avaliação dessa atuação usando modalizações apreciativas, traduzidas pelo emprego enfático de pronomes (*“diversos tipos de leitores”, “todos os meios”, “toda a vida”*), adjetivo (*“diferentes”*) e advérbios (*“aos poucos”, “bastante” e “bem”*) para reforçar a ideia do respeito à diversidade de leitores, de opiniões, de ideias e das diferenças individuais que o professor deve ter para com os alunos. Além disso, conclui com uma modalização pragmática (*espero recuperar*), assumindo o compromisso de se tornar um profissional que possa conseguir superar as lacunas, em seu processo de letramento, para proporcionar o mesmo a seus alunos.

É importante notarmos que se, na avaliação de seu letramento literário, atribui às instâncias promotoras desse letramento – como a família e a escola – a responsabilidade de sua condição de não leitor literário, quando Dalton faz uma reflexão sobre seu futuro, como mediador de práticas de leitura literária, é possível

veremos índices de atorialidade. Primeiro quando, na avaliação diagnóstica, apresenta como função do professor, enquanto entidade, mediar as práticas de leitura literária das quais ele não participou na Educação Básica: ler com os alunos, mostrar-lhes estratégias de leitura, entre outras; depois, quando projeta essa função para ser exercida por ele – após a sua formação. Tanto na avaliação diagnóstica quanto no memorial, toma para si a responsabilidade de tentar suprir as lacunas que os alunos possam trazer dando-lhes, portanto, o que lhe fez falta e diferença para seu letramento literário: valorização das individualidades e das diferenças dos/entre os alunos e promoção de suas práticas de leitura literária, na perspectiva do letramento ideológico (STREET, 2013).

Clarice, por sua vez, apresenta ponto de vista semelhante aos colegas, afirmando que o papel da escola “*é incentivar para que o hábito de ler seja frequente na vida da criança, para fazê-la refletir e abrir sua mente a novas possibilidades*” (Memo, 2018). Ela o faz a partir do discurso teórico, sem se implicar na fala. Entretanto, ao avaliar seu futuro trabalho docente, emprega um discurso interativo teórico misto, implicando-se e assumindo a responsabilidade da enunciação como autora empírica: “*me vejo com uma grande e linda responsabilidade nas mãos, pois o fato de participar da construção do indivíduo como leitor é algo gratificante*” (AvD, 2018). Sua avaliação foca na responsabilidade de contribuir com a formação do leitor, e, para dar esse foco, lança mão da modalização apreciativa, através dos adjetivos “grande”, “linda” e “gratificante”.

Marina não faz referência ao seu futuro profissional em nenhum dos instrumentos aqui selecionados para análise. E, por ela, iniciaremos a próxima seção.

5.4 AVALIANDO A FORMAÇÃO DO FUTURO FORMADOR DE LEITORES

Nesta seção, analisamos os diários de bordo (DB) produzidos individualmente pelos alunos do curso de Letras, no que se refere a suas reflexões e avaliações sobre a experiência vivida na aplicação das oficinas de leitura literária, no Ensino Fundamental. Assim, pudemos analisar as considerações feitas por eles na avaliação diagnóstica e no memorial – vistas na seção anterior – sobre o trabalho do professor como mediador na formação de leitores e se as reflexões feitas no seu próprio processo de formação leitora são ressignificadas após a experiência

vivenciada, na tentativa de adequação dos saberes apreendidos na formação para a sala de aula enquanto projeto de intervenção.

Marina não faz considerações sobre sua experiência como mediadora nas oficinas de leitura literária. Nos dois diários, ela relata, com detalhe, todo o percurso metodológico e utiliza sempre o “nós” para voz de autor, referendando o trabalho coletivo do grupo de alunos do curso de Letras que elaborou e aplicou o projeto de intervenção. Em apenas um segmento – retirado do diário de bordo, referente ao projeto “Ensino de estratégias leitoras: proposta de leitura e produção textual por meio do gênero crônica”, em 2019 –, ela traz uma avaliação do trabalho desenvolvido:

“[...] questionamos os alunos sobre o que eles entendiam sobre crônicas, mas eles não souberam responder direito. Distribuimos a crônica ‘A Revolta dos tios’, e fizemos a leitura enquanto eles acompanhavam. Logo depois, distribuimos a eles pequenos pedaços de papel, e pedimos que colocassem neles o que haviam entendido a respeito da crônica que acabaram de ler. [...] recolhemos os papéis, misturamos, e novamente distribuimos [...] pedindo que fizessem a leitura [...]. Essa atividade teve o intuito de ‘quebrar o gelo’ entre nós e as crianças, fazendo com que elas perdessem a vergonha e participassem da aula, interagindo. Isto foi bastante interessante, pois foi possível perceber as diferentes visões de interpretação de cada aluno, em relação à história” (DB, 14/05/2019).

No relato interativo, após a apresentação da sequência da atividade de leitura realizada pelo grupo dos alunos do curso de Letras, do qual participa ativamente, Marina imprime uma modalização apreciativa intensificada por um advérbio (“*bastante interessante*”) sobre o resultado dessa atividade feita, ratificando, com a modalização lógica (“foi possível perceber”), o seu ponto de vista sobre essa atividade. Além disso, utiliza-se do recurso da intertextualidade ao empregar a expressão “quebrar o gelo”, com aspas, uma metáfora usada na linguagem coloquial para sugerir um ambiente de diálogo ou empatia entre interlocutores. Cabe ressaltar, aqui, que Marina fala de uma constatação sua: a de que houve várias produções de sentido feitas pelos alunos, a partir da leitura da crônica lida em sala, mas parece não conseguir avaliar o processo feito pelas crianças para produzirem significado a partir do lido, ou seja, ouvir a crônica e dar uma resposta ao lido, produzindo um texto escrito, que depois foi lido, oralmente, por elas para socialização. A sua avaliação sobre a atividade foi “para quebrar o gelo”, quando, na verdade, vemos,

pelo seu relato, uma preocupação do grupo (de alunos do curso do qual ela fazia parte) de fugir ao conceito de crônica e apresentar às crianças a leitura da crônica, suscitando nelas uma atitude responsiva, a partir de uma produção escrita que foi socializada. Houve uma prática de leitura literária significativa, embora tenha sido a primeira aula da oficina.

Como vimos na seção anterior, Marina não faz nenhuma projeção sobre sua atuação como professora em nenhum dos instrumentos selecionados para análise. No memorial, também como vimos anteriormente, ao referir-se ao seu ingresso no curso de Letras, afirma ser pela possibilidade de conhecer novas leituras: “[...] sempre tive curiosidade de estudar no curso de Letras, porque sabia que conheceria novas leituras. E realmente conheci” (Memo, 2008). Talvez por isso, apesar de mostrar-se atuante nas atividades das oficinas realizadas, nas duas disciplinas, sempre emprega o pronome “nós” para referendar o trabalho em grupo. Não há, portanto, uma resignificação explícita sobre sua projeção como futura professora mediadora de leitores literários, mas, como vimos antes no seu perfil, ela enfatiza que a escola deve trabalhar a literatura com métodos e estratégias que sejam “interativos e sociais”, o que indica sua concepção de letramento literário.

Allan, por sua vez, traz um relato sobre sua experiência, na oficina de leitura literária, cujo título é “Leituras de poesias; evocando imagens”. Nesse relato, ele imprime avaliações sobre sua atuação como mediador das leituras e sobre os alunos do Ensino Fundamental:

“As poesias ‘O menino azul’ e ‘pessoas diferentes’ de Cecília Meireles e Ruth Rocha respectivamente foram escolhidas pensando nas crianças, pois retratam assuntos que as crianças já estão acostumadas, o fato de se colocar no lugar do outro, de imaginar um mundo diferente e de se aventurar nos próprios sonhos. Poesias que ajudaram a levantar ótimas discussões [...] algumas crianças já mataram a ‘charada’ de primeira, falaram todas as interpretações possíveis das poesias, isso foi ótimo” (DB, 06/11/18).

“Quando falamos de produção logo os alunos perguntaram se era para fazer resumos. Eu me perguntei: ‘quem é o cristão que pede resumo de poemas? [...] imaginei que a professora desses alunos exige muito resumos de textos diversos [...] quebramos toda essa ‘expectativa’ de resumos e solicitamos desenhos, [...] que eles desenhassem as imagens mentais que eles tiveram depois das leituras. [...] A condição de ‘se acostumar’, como Marina Colasanti critica e questiona em seu texto ‘Eu sei, mas não devia’ [...] estão acostumadas a resumos a filmes, mas não

deviam. É culpa deles? [...] a forma de ensinar e a utilização dos recursos/métodos estão sendo equivocados” (DB, 13/11/18).

“O dia de mediador estava chegando ao fim, fomos abraçados por uma aluna [...] que nos chamou de ‘professores’ [...] ser chamado de professor é carregar um título, é carregar o compromisso de ensinar, é não ser humano e não errar, é legal, mas é difícil” (DB, 22/11/18).

Há, na escrita de Allan, uma predominância do relato interativo, pois ele se implica, fazendo sempre uma avaliação crítica sobre as atividades desenvolvidas, marcando essa avaliação com adjetivos (“ótimas”, “possíveis”, “ótimos”, “equivocados”, “legal” e “difícil”) que traduzem uma modalização apreciativa, constituinte do seu mundo subjetivo. E, a partir dos dois últimos excertos, ele divide com os demais alunos do curso que participaram do projeto a responsabilidade enunciativa, quando apresenta a sequência das ações desenvolvidas com os alunos. Mas sua voz de autor se destaca quando se questiona sobre a atitude dos alunos ao serem solicitados a produzir um texto a partir dos poemas lidos. E, quando faz uma reflexão sobre a condição de ser professor, mesmo utilizando nessa reflexão orações predicativas, em estrutura paralelística, implica-se, usando um paradoxo para ilustrar a sua compreensão (“é legal, mas é difícil”).

Allan também faz uso da intertextualidade quando compara o fato de os alunos se acostumarem com a rotina dos resumos e de filmes utilizados em sala de aula como “recursos/métodos equivocados” à leitura da crônica de Colasanti, lida por ele no laboratório de leitura, para imprimir, com ironia, sua apreciação crítica sobre métodos que a escola usa para trabalhar práticas de leitura e de produção textual na escola.

Sobre essa questão, podemos observar que Allan se posiciona responsabilmente e com atorialidade, pois, ao contrário do que afirma sobre o método utilizado pela escola, ele e seu grupo tentam fazer diferente. Selecionaram as poesias a partir do interesse dos alunos, “*pois retratam assuntos que as crianças já estão acostumadas [...] de imaginar um mundo diferente e de se aventurar nos próprios sonhos*”, o que traz um bom resultado. As crianças participaram produzindo sentido ao que foi lido, de forma oral: “*mataram a ‘charada’ de primeira, falaram todas as interpretações possíveis*” e, em seguida, produziram textos (desenhos) como resposta à sua compreensão leitora.

Além das reflexões sobre seu papel de mediador na oficina de leitura, Allan reflete também sobre sua formação:

“Perdoem-me BNCC e PCN, eu não estou apto para ser um bom professor. Eu julgo tanto meus amigos por quererem trabalhar com os métodos tradicionais, mas eu acabo fazendo o mesmo, por quê?” (DB, 27/11/18).

“Enquanto os alunos tentavam produzir seus artigos de opinião, eu pensava a respeito dessas oficinas. Como a metodologia de um projeto pode mudar tanto na prática? A prática é tão diferente da teoria. [...] a prática separa o futuro professor do desviado que procurou licenciatura porque não conseguiu ‘curso melhor’. Triste realidade! [...] Eu ainda não sei se quero ser professor neste exato momento? N-Ã-O! Não desistirei do curso. Confesso que meu desejo não é ser professor; meu desejo é terminar o curso de Letras e, talvez, adentrar na área de psicologia para, enfim, buscar uma especialização em psicolinguística. Eu não ficarei, de certo modo, longe de crianças; apenas não darei aulas para elas” (DB, 23/05/19).

Os excertos acima foram retirados dos diários de bordo da primeira oficina, supracitada, e da oficina realizada na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual, com o título “Estratégias de leitura: conexão com o artigo de opinião”, em 2019. Neles, Allan utiliza-se do discurso interativo teórico misto para fazer uma autoavaliação sobre suas experiências e sobre sua formação como professor. Assume a responsabilidade sobre a avaliação feita, empregando metaverbos de valor psicológico (“julgo”, “pensava”, “confesso”) que caracterizam elucubrações acerca dessa formação, reforçando essa operação mental com o substantivo “desejo” e com modalizações apreciativas (“bom”, “diferente”, “melhor”, “triste”). Além desses recursos textuais, imprime um diálogo com vozes institucionais (BRASIL, 2017; PCN, BRASIL, 1998) para apresentar um posicionamento a esse respeito, a partir de uma proposição lógica (“eu não estou apto”), seguida de um processo argumentativo, finalizado por um questionamento. Essa resposta é dada por ele no final da segunda oficina, quando assume como autor a responsabilidade do que conclui, usando uma modalização epistêmica (“N-Ã-O! Não desistirei do curso”), delimitando essa resposta com uma modalização lógica (“neste exato momento”).

Percebemos que Allan, desde a primeira produção (avaliação diagnóstica), trava uma batalha pessoal sobre seu futuro após a conclusão do curso de Letras,

como vimos no seu perfil. Primeiro, quando não se sente apto para formar um cidadão crítico, mas vê possibilidades depois de concluído o curso (AvD, 2018). A seguir, no final da disciplina, afirma que não consegue se imaginar como professor de literatura que tenha de mediar leitura de “clássicos” (Memo, 2018). Finalmente, nos excertos acima que correspondem a duas vivências como mediador de leitores (DB, 2018 e 2019), traz uma interdiscursividade carregada de ironia para distinguir, no curso, o aluno que quer ser professor do “desviado” que não conseguiu “curso melhor”, afirmando que a prática é responsável por essa distinção. Parece que, mesmo com o desejo de concluir o curso de Letras e buscar uma especialização em psicolinguística, duas marcas textuais no seu enunciado sugerem a ainda indefinição sobre ser ou não professor: a modalização lógica temporal acima citada; e, na modalização epistêmica, o advérbio que não é apenas de negação, mas imprime uma explosão mental e, portanto, modalização psicológica “N-Ã-O”, que denota essa incerteza vivida por Allan. Dois possíveis motivos podem justificar essa incerteza, pela nossa análise: primeiro, o fato de ele ainda ver no professor de literatura aquele que deve promover o letramento literário, seguindo o modelo autônomo de letramento; segundo, o fato de ver nas metodologias “equivocadas” – ainda que tenha discutido os documentos que trazem orientações sobre as práticas de leitura literária – um caminho incerto para essas práticas. Desse modo, apesar de não haver ressignificação no modo de conceber o trabalho do professor, na promoção do letramento literário, Allan apresenta índices de atorialidade, no sentido de continuar em busca de respostas para o seu desejo, conforme alega no final do diário de bordo: *“Eu sei que esse desejo pode ser erradicado a qualquer momento e que, talvez, eu não esteja entendendo nada do curso de Letras. Entendendo ou não, estarei na luta”* (DB, 23/05/2019).

Juntamente com Allan, Dalton faz parte do mesmo grupo de alunos do curso de Letras que desenvolveram as duas oficinas citadas acima. Ao contrário de Allan, ele apresenta seu diário usando com mais frequência o relato interativo, implicando-se e assumindo a responsabilidade do que diz sobre o projeto e sobre a sua percepção em relação ao desempenho dos alunos:

“Durante os dias que eu estive observando [...] encontrei uma turma bastante agitada [...] houve um comportamento observado neles que serviu para a elaboração do projeto [...] [que] passou a se chamar ‘leituras poéticas: evocando imagens’. Esses comportamentos foram a curiosidade

e o gosto pelas imagens [...] durante o projeto, pude perceber que eles não gostavam de poesias, mas foram pegando o gosto a partir do momento em que souberam que era possível evocar essas imagens com a leitura de poesias” (DB, 06/11/18).

“[...] nesse momento que eles melhoraram as suas atenções, ocorreu a apresentação de duas poesias e eles fizeram a leitura delas [...] ao mesmo tempo, pois estavam envergonhados de lerem individualmente [...] para toda a sala. Fiquei muito feliz que tenha dado certo” (DB, 13/11/18).

“No terceiro dia [...] foi mostrado imagens impressas para eles fazerem suas interpretações, e posso dizer que, para mim, foi o melhor dia [...] os alunos corresponderam bem e falaram o que viam [...] como sabíamos que eles não tinham muito contato com as obras literárias, principalmente poesias, deixamos pelos critérios deles fazerem possíveis produções poéticas de acordo com o que viam e entendiam das imagens. Quase todos corresponderam e fizeram suas atividades. Saíram muitas dúvidas [...] estávamos dispostos a ajudá-los [...] foi um dia muito gratificante para mim” (DB, 22/11/18).

Neste último trecho, Dalton, além de implicar-se no que relata, dá também aos demais alunos do curso, ministrantes da oficina, a responsabilidade sobre as decisões tomadas para as atividades solicitadas aos alunos.

Para apresentar a sua vivência da oficina, Dalton usa a modalização lógica ao apresentar uma sequência temporal para situar as ações desenvolvidas na oficina (“durante os dias [...] observando”, “durante o projeto”, “a partir do momento”, “nesse momento”, “no terceiro dia”), bem como as proposições acerca dessas ações, como, por exemplo: “eles não gostavam de poesia” e “souberam que era possível evocar essas imagens”. Além disso, utiliza a modalização apreciativa por meio de expressões muitas vezes intensificadas por advérbios (“bastante agitada”, “muito feliz”, “melhor dia”, “muito gratificante”, “bem” e “envergonhados”) ou expressões modais como “foram pegando gosto” para avaliar as atividades realizadas pelos alunos planejadas por ele e pelos demais alunos do curso. Também apresenta as ações e intenções desenvolvidas por ele e pela equipe a partir da modalização pragmática em: “pude perceber” “posso dizer” e “estávamos dispostos a ajudá-los”.

Como vimos na seção anterior, há um crescimento por parte de Dalton a respeito de sua reflexão sobre a responsabilidade de promover o letramento literário dos seus futuros alunos. Nesses excertos, vemos que há indícios de atoralidade em dois momentos: primeiro, quando afirma que o projeto de leitura literária nasce da observação de que os alunos gostavam de imagens, e ele e seu grupo resolveram

trabalhar com o texto poético em diálogo com imagens para explorar o que há na leitura de ambos que poderia ser atrativo e lúdico para os alunos, que é a dimensão imagética (BRASIL, 2017a); segundo, quando também afirma que, em respeito às dificuldades dos alunos quanto à produção de poesias, há a disposição em ajudá-los. Talvez, por isso, avalie: *“foi um dia gratificante para mim”*.

Sobre a sua formação, Dalton faz uma autoavaliação no diário da segunda oficina:

“Quando eu digo ‘acho que dei o meu melhor’ [...] dentro daquelas condições em que eu me encontrava e minhas limitações, eu só pude oferecer ao máximo aquilo. Os alunos podem não ter aproveitado a oficina, mas eu aprendi a ver os textos de outra maneira; passei a compreender de forma mais fácil e venho praticando essas estratégias de leitura regularmente, pensando também em meu futuro profissional. [...] quanto à ‘vontade’ de ser professor, baterei o martelo após o estágio. O bom é que meu curso permite seguir outras atividades além da docência” (DB, 23/05/19).

Para essa autoavaliação, ele usa o discurso interativo, assumindo a responsabilidade enunciativa. E, como autor de sua escrita, traz um diálogo consigo mesmo para refletir sobre a sua atuação nas oficinas, utilizando o metaverbo de valor psicológico “acho”, demonstrando uma possível tomada de consciência sobre seu próprio processo de letramento e sobre seu futuro profissional. Essa operação cognitiva é reforçada pela sequência dos complexos modais “aprendi a ver” e “passei a compreender”, caracterizando uma modalização pragmática. Enfatiza também que, embora reconhecendo suas limitações, considera ter feito o que poderia fazer, usando nessa fala uma modalização deôntica, constituída de uma valoração de sua ação: “só pude oferecer ao máximo aquilo”. Dalton finaliza seu processo de reflexão, postergando a decisão sobre a sua “vontade” (retomada do diálogo consigo mesmo?) de ser professor. Para essa resposta, recorre à intertextualidade quando utiliza uma expressão emanada do domínio discursivo do Direito, mas popularizada pelas vozes sociais, que é “bater o martelo”. Como os demais participantes desta pesquisa, deixa em aberto o final desse julgamento.

Clarice também escreve em seu diário de bordo sobre as atividades feitas no Ensino Fundamental por ocasião do projeto “Cordel literário: do tradicional ao moderno” e faz apreciações sobre o desempenho dos alunos nas oficinas:

“Apresentamos a obra ‘Chapeuzinho Vermelho’ e em seguida fizemos uma comparação com a versão moderna ‘Chapeuzinhos Coloridos’. Depois dessa socialização, propomos aos alunos que fizessem sua própria versão, e pude notar o quanto eles se sentiram a vontade com aquele momento” (DB, 29/11/18).

“Realizamos a apresentação da segunda obra, ‘João e Maria’, e fizemos a comparação com uma versão moderna, intitulada Joões e Marias. Os alunos gostaram bastante da obra. Alguns não a conheciam, o que fez com que a atividade proposta se tornasse ainda mais encantadora” (DB, 03/12/18).

“Apresentamos aos alunos o cordel literário. Notamos que seria algo novo para eles [...] Começamos lembrando a estrutura e as características de um cordel. Depois dividimos os alunos em quatro grupos e, juntos, produzimos um folheto de cordel coletivo, o que nos proporcionou um momento bem dinâmico” (DB, 10/12/18).

Em sua escrita, ela usa o relato interativo, implicando-se e dividindo a responsabilidade enunciativa com o grupo de alunos do curso de Letras que ministraram as oficinas. As ações realizadas pelos alunos foram avaliadas tanto por ela, numa perspectiva individual, quando emprega a modalização pragmática “pude notar”, quanto pelo coletivo, quando emprega os verbos na primeira pessoa do plural, caracterizando o seu grupo de trabalho. Nessas avaliações, há a presença de modalizações apreciativas, inferidas pelo modo como os alunos se manifestaram diante das atividades feitas por eles (“se sentiram *à vontade*”, “gostaram *bastante*”, “*ainda mais encantadora*”). Há, também, no último trecho, um grupo maior de vozes que assumem a responsabilidade do que é dito sobre a produção do folheto de cordel coletivo. Juntos, Clarice, seu grupo de trabalho e os alunos produziram o cordel (juntos produzimos), caracterizando uma modalização pragmática e também apreciativa: “proporcionou-[nos] um momento bem dinâmico”.

No final da segunda oficina, intitulada Revivendo a cultura através da arte, em 2019, Clarice avalia o seu desempenho na oficina:

“[...] mesmo sendo um desafio novo, nós conseguiríamos [...] percebi que, na verdade, seria uma experiência rica para todos nós [...] decidimos trabalhar com o teatro, pois, além de ter tudo a ver com o drama, seria bem lúdico [...] eu, particularmente, achei fantástico trabalhar um pouco da nossa cultura”.

“O título do nosso projeto começa falando de reviver culturas porque achamos que devido ao uso da tecnologia, o mau uso na verdade fez com

que alguns jovens esquecessem suas raízes, suas memórias, então achamos fundamental resgatar essa ideia e mostrar que nossa cultura e a tecnologia podem caminhar juntas, sem falar que o teatro também é uma arte riquíssima que fez e faz parte de nossa cultura até hoje” (2º DB, 08/05/2019).

“Pude perceber a evolução de cada aluno no decorrer do projeto. [...] Em geral, vi o projeto que realizamos como uma oportunidade de amadurecimento tanto para os alunos quanto para nós ministrantes. Também notei que a metodologia que abordamos facilitou e motivou o envolvimento dos alunos, além de se tornarem mais conscientes a respeito de seu papel no mundo” (DB, 27/05/19).

Para essa avaliação, ela usa um relato interativo e, mesmo dividindo a responsabilidade enunciativa com seu grupo de trabalho acerca do que foi dito sobre as ações desenvolvidas na oficina (“decidimos”, “achamos”, “realizamos”, “abordamos”), ainda assim parece que ela assume a autoria dessa avaliação quando emprega verbos que caracterizam a modalização pragmática (“achei”, “pude perceber”, “vi”, “notei”) e modalizações apreciativas como “lúdico”, “fantástico”, “mau uso”, “fundamental” e “riquíssima”. Dessa forma, representa o seu processo de compreensão sobre a aprendizagem dos alunos proporcionada pela oficina e de seu amadurecimento em relação ao seu letramento literário e de seu grupo.

Nesse caso, Clarice sinaliza a importância de a escola trabalhar além do canônico e do não canônico, valorizando a diversidade cultural, o diálogo da literatura com outras linguagens e tecnologias para promover aos alunos através da linguagem literária e artística, o conhecimento de si e do mundo, a partir de práticas de leitura significativas (COSSON, 2014b; ZAPPONE, 2008). Como ela mesma avalia a experiência vivenciada na oficina, isso é possível e “gratificante”.

Dessa forma, sobre sua atuação como professora mediadora de leitores do texto literário, Clarice consegue experimentar, no final da segunda oficina, o que ela traz, na avaliação diagnóstica, como reflexão subjetiva sobre a responsabilidade de formar leitores e como pode ser gratificante conduzi-los no processo de construção de sentidos sobre a obra lida e sobre a visão de si e da sua realidade concreta.

5.5 AVALIANDO A COMPREENSÃO LEITORA: MEMORIAL DE LEITURA

Nessa seção, analisamos as produções dos alunos sobre a sua autoavaliação acerca de suas experiências de leitura no laboratório de leitura literária. A partir das

categorias selecionadas para a análise, buscamos o que está presente em cada memorial, levando em consideração o *crescendum* (ou não) dessa compreensão leitora. Portanto serão apresentadas de cada um dos alunos do curso três das avaliações feitas, a partir da leitura das cinco narrativas propostas no laboratório. Esse critério visa a respeitar o desenvolvimento da compreensão leitora de cada um desses alunos por entendermos que esse desenvolvimento não necessariamente tenha ocorrido de forma linear e na sequência em que os textos foram propostos para leitura por nós. Dessa forma, as categorias são apresentadas a partir de segmentos em que esses alunos do curso de Letras enunciaram suas avaliações sobre o seu processo de compreensão do texto lido e de seus posicionamentos no decorrer dessa compreensão.

5.5.1 Allan: memórias escassas do meu letramento literário

Allan traz, em seu memorial, uma parte introdutória em que apresenta um relato interativo sobre suas leituras de textos literários, ao longo de sua vida, até o ingresso na universidade. Na segunda parte, apresenta suas impressões sobre as leituras feitas no laboratório de leitura literária em diálogo com um interlocutor que ora é reportado como amigo, ora como diário.

Ao longo das leituras feitas no laboratório, Allan faz uma autoavaliação sobre sua condição de leitor. Um exemplo disso é o que escreve sobre a seguinte leitura:

“O texto de Marina Colasanti é intitulado com uma pergunta: ‘Achadas e perdidas?’ Essa pergunta nos instiga a descobrir a resposta que certamente estará no texto, um gatilho interessante para o leitor se sentir desafiado. [...] Esse é o questionamento central do texto: por que chamar de bala perdida uma bala que é certa? Para a vítima essa é uma bela de uma bala achada, bela no sentido irônico da palavra”.

“[...] Eu acredito que captei a mensagem central e não fiquei preso ao óbvio. Nenhuma palavra me fez visitar nosso querido Aurélio. Eu fico feliz por isso”.

“O texto é um mar, amigo; ele nos faz mergulhar em muitas discussões a respeito do ‘eu acredito’, da violência no país, das balas perdidas e de um milhão de ‘eu defendo’” (Sobre a crônica “Achadas e perdidas” – Colasanti, 1996b).

Nesse discurso interativo teórico misto sobre sua compreensão leitora, Allan faz uma apreciação crítica sobre o modo de dizer da cronista (voz de personagem), para ativar a interação com o seu leitor (“instiga”, “interessante”). Na sua leitura, ele segue desbravando os sentidos que o texto provoca e, de forma responsiva, apresenta sua opinião sobre esses sentidos. Muitas vezes, ele emprega a ironia de forma explícita, quando, por exemplo, utiliza a modalização apreciativa através do adjetivo “bela”, que, na verdade, não qualifica positivamente a bala, mas intensifica o poder de destruição que ela causa quando é achada em um corpo, haja vista que ela é “certeira”, conforme ele afirma antes; e implicitamente, quando ele usa o sintagma nominal “querido Aurélio” numa intertextualidade com o dicionário da Língua Portuguesa para indicar que a linguagem utilizada pela cronista não trazia nenhum empecilho para a construção de sentido do texto. Sobre essa construção de sentido, ele utiliza a modalização psicológica quando emprega o verbo “acredito” para mostrar que não ficou na superficialidade do texto (“óbvio”) e conseguiu “captar” o tema nele abordado. O texto é metaforizado por ele como um “mar” de construções de sentidos, e cada leitor faz sua leitura de acordo com sua visão de mundo. Para essa apreciação crítica, utiliza-se de vozes sociais de um milhão de “eu defendo”, caracterizando o jogo de interesses de cada um em relação à violência urbana e ao uso de armas. Ao se posicionar sobre a leitura, também utiliza o pronome de primeira pessoa do plural para estabelecer um diálogo com seu interlocutor (amigo/diário/ele mesmo) ou desenvolver uma empatia com o leitor de seu diário (“nos instiga”, “nos faz mergulhar”).

Para falar da leitura do conto *Uma vela para Dario* (1980), apresenta seu posicionamento crítico sobre o lido e faz reflexões acerca dos sentidos construídos, considerando a primeira leitura e a releitura do conto:

“Esse conto é interessante; ele faz uma crítica às pessoas [...] que se importam mais com objetos do que com pessoas [...] que tem um coração de gelo e que não têm um pinga de humanidade”.

“[...] eu não queria entrar na história de Dario, mas acredito que todos nós já passamos por um Dario jogado no meio da rua sem fazermos nada. Questionar nossa humanidade? Nem fazemos isso; nos preocupamos com objetos e não com pessoas. Lembra daquela frase ‘use objetos e ame pessoas?’ Nós fazemos o contrário disso; usamos pessoas e amamos objetos. É a triste realidade retratada no conto”.

“[...] Uma coisa interessante [...] sobre a minha leitura é que eu tinha entendido o texto de outra maneira antes de relê-lo”.

Allan fala de sua leitura usando o discurso interativo e assume a responsabilidade pela análise que faz, embora, em alguns momentos, chame a responsabilidade também para um nós coletivo (“todos nós”, “nossa humanidade”) e para um “tu” genérico (“lembra”) para implicar-se num diálogo ou, como dito antes, para implicar-se consigo mesmo – personificado pelo diário/amigo. Ele usa modalizações apreciativas para avaliar a sua relação dialógica com o conto (“interessante”) e, principalmente, para apresentar um posicionamento crítico sobre sua visão de mundo e das pessoas (“coração de gelo”, “um pingo de humanidade”, “triste”) a partir da representação de mundo que a narrativa lhe proporciona. Para isso, também usa como recurso textual a intertextualidade ao introduzir no enunciado esses dois primeiros termos utilizados na linguagem informal, significando ausência de sentimento. Desse modo, relaciona a leitura feita com as práticas sociais vivenciadas por ele quando emprega a modalização psicológica (“acredito que todos nós já passamos por um Dario jogado no meio da rua, sem fazermos nada”) e apresenta uma proposição sobre o seu mundo real (“usamos pessoas e amamos objetos”) a partir de um questionamento sobre uma voz social que afirma: “use objetos e ame pessoas”. Dessa forma, apresenta, diante do lido, uma atitude responsiva ativa quando, ao refletir sobre o descaso das pessoas diante de um desconhecido que precisa de ajuda, admite fazer o mesmo.

Como vimos, em seções anteriores, Allan fez referência às muitas leituras feitas fora do contexto escolar e a sua preferência pelos autores e pelos diversos subgêneros de conto (TODOROV, 1992). Na sua autoavaliação sobre a última leitura – O retrato oval, de Allan Poe, 2008 – ele confirma essa preferência e faz apreciação sobre o processo de leitura do conto, posicionando-se diante do lido e sobre a função social e humanizadora da literatura (CANDIDO, 2004b):

“Eu não tive problemas quanto à linguagem abordada por Edgar. Já tinha lido vários outros contos dele e, claro, ele está na lista de escritores que eu gosto [...] os gêneros do conto são os meus favoritos e isso me ajudou nessa jornada de entendimento. Obrigado, mestres do Terror”.

“O conto fez-me lembrar da vida [...] como a literatura nos indigna dessa forma? Por que nos incita a querer mudar o mundo? Por que eu não

declaro meu amor para as pessoas que eu tanto amo depois de ler esse conto? Literatura é vida, meu amigo, não podemos viver sem ela”.

Allan utiliza-se do discurso interativo, implicando-se no que é dito sobre o processo de compreensão leitora, evocando leituras e autores de narrativas de terror (“mestres do Terror”), estabelecendo, assim, uma relação dialógica entre o conto em questão e os que fazem parte dessa cadeia: outras narrativas do mesmo autor, outras narrativas do mesmo domínio discursivo (BAKHTIN, 2003, 2016). Também utiliza a modalização psicológica “o conto fez-me lembrar da vida”, num processo de compreensão sobre a importância que a literatura tem para a formação do sujeito que, para se sentir inserido nas relações sociais, precisa se transformar e transformar o mundo. Dessa forma, age de forma responsiva diante da leitura da obra, estabelecendo com ela uma relação dialógica e questionadora sobre os discursos que daí emanam e que se replicam nos discursos dos outros.

Vemos, portanto, em seu memorial de leitura, que Allan apresenta-se com um posicionamento crítico e reflexivo desde a escolha do título dado ao memorial, “memórias escassas do meu letramento literário”, pois, ao rememorar seu percurso ligado às práticas de leituras de textos literários, aponta as muitas lacunas desse processo. Mas, de forma responsiva, diante desse contexto, apresenta índices de atorialidade quando assume a promoção desse letramento. A propósito, vemos também que podemos pensar numa mudança de seu perfil. Se, na sua avaliação diagnóstica, ele se intitulava um leitor mediano, agora seu perfil pode ser mudado para leitor crítico.

Quanto à sua compreensão leitora, pudemos observar que, desde a primeira produção, ele assume uma postura de ator responsável pelo que enuncia, mesmo quando dialoga com seu interlocutor explícito (diário, amigo), que parece exercer uma função de *alter ego* de si mesmo, numa relação interdiscursiva e intertextual em que muitos enunciados são evocados ora mais explícita, ora implicitamente. Nessas relações, há recorrência, por exemplo, de ironias, de provérbios, de vozes institucionais ou vozes sociais representativas do senso comum, entre outros. Constitui-se, portanto, como um leitor crítico e responsivo que se posiciona diante do lido, confrontando sempre a visão de mundo do autor/narrador com a sua visão de mundo no aqui e no agora de sua leitura (LAJOLO, 2018), refletindo sobre sua realidade e sobre as práticas sociais das quais participa. No processo de construção

de sentidos sobre a leitura da obra literária, reconhece as marcas que singularizam essa linguagem, às vezes até explicitando o processo criador do autor, como na análise de Colasanti (1996): “*um gatilho interessante para o leitor se sentir desafiado*”. E, aceitando o desafio, age com responsividade.

5.5.2 Dalton: memorial de leitura, minha trajetória

Dalton traz, ao longo de seu memorial, e a cada leitura realizada, uma preocupação em recorrer ao dicionário em busca de significado de palavras encontradas nos textos:

“Chego a pesquisar na internet sobre as estratégias de leitura, como ler cada tipo de texto, o que é ler, como interpretar textos etc. Tudo isso é fruto da incapacidade que sinto diante de um texto que requer um bom conhecimento de mundo. A maioria dos textos sinto dificuldades de entender, o que me faz recorrer ao uso de dicionários regularmente, pesquisar conceitos ou até mesmo ver vídeos que falem da obra e pegar resumos, resenhas da internet” (Memo, 2018).

Vemos nesse excerto que, a partir do discurso interativo teórico misto, ele assume a responsabilidade sobre o que diz, a respeito de suas dificuldades, diante de um texto literário, atribuindo-as à falta de estratégias de leitura e, principalmente, de conhecimento de mundo, e admite recorrer a resumos e resenhas da internet.

Ele faz também uma avaliação sobre seu processo de leitura e admite uma preocupação com a textualidade, voltada para o sentido de determinados vocábulos, mas também com a produção de sentidos do texto lido e da necessidade de apreender estratégias para tal compreensão:

“Fico um pouco animado com a crônica ‘Eu sei, mas não devia’ [...] pois apresenta uma linguagem de fácil compreensão e não me induz a recorrer [...] a dicionários e sites em busca de significados e conceitos. Com essa prática, inclusive, fico muito chateado [...] Isso é comum quando me deparo com textos de linguagem rebuscada, cheios de figuras de linguagem etc. Minha mente começa a ‘travar’ nesse momento e o uso recorrente dessa metodologia de compreensão seria, de certa forma, minha salvação leitora. Quero deixar claro que o fato de necessitar de outras fontes não diz respeito à incapacidade de dar opiniões, de dizer minhas próprias impressões ou fazer meus comentários críticos de determinadas obras. O fato de eu fazer isso é por gostar de ter certeza do que eu estou pensando, ganhar confiança, segurança em poder

expressar minhas ideias” (Sobre a crônica “Eu sei, mas não devia” – Colasanti, 1996).

Nesse enunciado, Dalton assume a voz de autor, implicando-se no que diz sobre a crônica, ao comentar que fica animado pelo fato de o texto apresentar uma linguagem mais acessível para sua compreensão, pois, quando ocorre o contrário, não consegue compreender sem que recorra a dicionários. Para essa avaliação, ele recorre à modalização apreciativa (“muito chateado” e “travar”), mas também usa a modalização pragmática (“quero deixar claro”) para afirmar que, embora tenha essas dificuldades e busque fontes para ler sobre a obra, não deixa de fazer sua leitura, de apresentar sua impressão sobre ela e fazer um comentário crítico a respeito dela. A propósito disso, ele se sente à vontade de também afirmar que o memorial é o meio que ele achou adequado (“ideal”) para fazer essas apreciações críticas, sendo exemplo o fato de questionar a metodologia de prática de leitura, que exige do aluno sua interpretação de um texto logo após a leitura oral, como vemos no trecho abaixo:

“Infelizmente, nem sempre tenho a oportunidade de utilizar minha metodologia de compreensão, pois os professores, por exemplo, pedem interpretações dos alunos logo após a leitura de textos sem dar espaços para ele ler quantas vezes forem necessários. [...] vi este lugar [memorial] como ideal para expor o que penso e o que faço em relação ao estudo de textos” (sobre a crônica “Eu sei, mas não devia” – Colasanti, 1996a).

Somente a partir do quarto texto, *Uma vela para Dario* (TREVISAN, 1980), lido no laboratório de leitura, Dalton apresenta a avaliação de seu processo de compreensão leitora, afirmando que não teve dificuldade de compreender a “mensagem” do autor. Essa compreensão é apresentada por ele através de uma paráfrase da narrativa lida, e, no final, faz sua apreciação crítica:

*“O conto vai falar a história de Dario, um homem que durante sua caminhada na rua acaba se sentindo mal, fica no chão e as pessoas falsamente tentam ajudá-lo. Mas a ajuda que essas pessoas prestam é **uma ajuda sem amor, sem consideração pelo próximo, uma ajuda sem sentimento**”* (grifo nosso).

*“[...] Esse conto vai desaprovar o comportamento da sociedade atual que é **uma sociedade que pensa somente em si e não no outro, demonstrando dessa forma ser uma sociedade individualista,***

egoísta que não tem respeito pelo outro. Mas a esperança surge com um menino trazendo a vela para o cadáver, exaltando um ato de solidariedade” (grifo nosso).

Nesse caso, Dalton usa o discurso teórico para apresentar a síntese de sua leitura do texto. A responsabilidade enunciativa é dada ao expositor, que apresenta uma digressão (trecho em negrito) para manifestar sua visão de mundo e de homem a partir da representação de mundo e de pessoa que a narrativa traz. Ou seja, indiretamente, Dalton se posiciona sobre o fato narrado e constrói sentido ao lido, relacionando-o com o mundo em que vive. A apreciação crítica é demonstrada pela modalização apreciativa (“sem amor”, “sem sentimento”, “individualista”, “egoísta”). Diferente dos demais textos, neste há um posicionamento crítico sobre o conto lido, embora ele dê ao conto a responsabilidade do que é denunciado quando diz “esse conto vai desaproveitar”, refletindo, nesse ponto, uma possível atividade responsiva por parte dele, que personifica no conto o seu *alter ego*.

No relato sobre a sua compreensão leitora do último texto lido para o laboratório de leitura, *O retrato oval* (POE, 2008), Dalton parece que já antecipa a sua atividade responsiva ao afirmar a necessidade de uma reflexão sobre o lido. Ele utiliza em seu relato interativo uma escrita próxima da linguagem literária, descrevendo o modo como ocorreu o seu processo de leitura e de compreensão, fazendo uma analogia do clima da leitura da obra com a ambientação descrita na enunciação da narrativa: “[...] para eu entender, foi necessário uma reflexão após a leitura final. [...] Eu fui envolvido por um local de mistérios da mesma forma que o cavaleiro machucado e o seu criado, que entraram dentro de um castelo [...] à procura de um refúgio durante a noite”. Nessa lógica, ele se implica no que fala e utiliza a modalização pragmática (“para eu entender”) e a modalização apreciativa (“de mistérios”). Esse processo vivido por Dalton é o que a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta como clima de empatia com o universo ficcional que é vivenciado pelo leitor, o qual, levado pelo modo de dizer/narrar do contista, cria uma dimensão imagética sobre esse universo. Essa é uma das características do leitor-fruidor, que, para se implicar na leitura da obra, tem que desvendar as suas múltiplas camadas e, somente então produzir sentidos (BRASIL, 2017), e que Oberg (2007) chama de fruição literária.

Num segundo momento (e parágrafo), Dalton escreve, com certa precisão ao sintetizar, a narrativa lida, bem como sua apreciação sobre ela: “o conto transmite a

ideia de que o marido ao concluir o retrato, o espírito da mulher ficou preso nele por causa da excelência em que ele foi feito. [...] é um extraordinário texto". Nessa sequência, utiliza o discurso teórico, sem implicação direta do autor, mas com uma modalização apreciativa ("excelência" e "extraordinário") que confirma a sua compreensão sobre a obra, de tal forma que ele responde a essa leitura com uma síntese da trama literária. E, no parágrafo final (terceiro), Dalton muda a forma de enunciar sobre a sua compreensão do conto com uma apreciação crítica sobre ele:

Nosso dia a dia agitado ou a nossa preocupação com coisas não importantes não nos permite crer que estamos nos desfazendo de coisas e pessoas importantes de nossa vida. O conto, achei bastante interessante não pelas suas palavras, mas pela ideia que conduz. A maioria das pessoas esperam certas datas comemorativas para [mostrar] que alguém é relevante ou para dar presentes (como de costume), mas existe muito mais em nossa volta atrofiando o nosso cotidiano (sobre o conto "O Retrato oval" – Poe, 2008).

Nesse trecho, ele usa o discurso interativo teórico misto, pois marca a sua responsabilidade enunciativa com um verbo de primeira pessoa ("achei") e busca uma proximidade com o seu interlocutor através do pronome possessivo "nosso", referindo-se ao gênero humano. Estabelece uma relação entre a visão de mundo abordada na ficção e a sua realidade, enquanto leitor empírico, através da modalização apreciativa ("interessante" e "relevante"). E, a partir da modalização psicológica, sugerida pelo metaverbo "achei", apresenta uma reflexão sobre seu processo de compreensão leitora e compreende que mais importante do que recorrer ao dicionário em busca de um significado de determinadas palavras do texto é saber que elas significarão na interação texto/leitor ("achei bastante interessante não pelas palavras, mas pela ideia que conduz") usando uma modalização epistêmica.

Portanto, da primeira leitura à última, há pistas de desenvolvimento por parte de Dalton em relação à apreciação das leituras e uma conscientização sobre o seu processo de compreensão leitora. Deixa claro a sua preocupação em fazer de sua interação com o texto uma relação tão criteriosa que se utiliza de outras vozes para assumir a autoria de seus posicionamentos, frente ao lido e sobre a sua visão de sujeito e de mundo.

5.5.3 Clarice: memorial de leitura

Clarice, a partir de sua compreensão sobre a crônica lida, reflete sobre suas experiências de vida e seus sentimentos, sobre as relações sociais em que se insere e sobre o que a literatura (personificada pela autora) lhe proporciona sobre o conhecimento do homem e do mundo:

“Trata-se do conformismo em seu grau absoluto e, de certa forma, até mesmo do amor próprio. Mas o que nos faz (ou pelo menos me fez) refletir não foi o porquê de sermos assim, mas o porquê de agirmos assim. [...] Bem, como leitora, acabo levando tudo para o pessoal e acho que isso é justamente a intenção da autora, mas esperando mudanças, é claro. De qualquer forma, me pergunto sobre o porquê de me esconder ou nos escondermos, e penso que talvez seja o medo do julgamento do próximo – sobre como seremos vistos”.

“É algo triste [...] nos camuflamos. Vestimos rótulos, simplesmente porque é mais fácil [...] É mais fácil sermos juízes da vida do outro e criticarmos sua vida e suas lutas ao invés de termos empatia. [...] é triste, mas somos assim.

“Porém, tenho/temos medo do que podemos perder pelo caminho se agirmos como ‘nós mesmos’, mas, sabe, se ao mostrarmos quem somos de verdade, nos libertaremos [...] se eu fosse eu, só aceitaria pessoas de verdade e de caráter na minha vida (sobre a crônica “Se eu fosse eu” – Lispector, [2017?]).

Predomina em seu texto o discurso interativo, com uma responsabilidade sobre o que diz, implicando-se nele. Utiliza-se de uma interlocução com um “tu” genérico (“sabe”) para caracterizar um diálogo consigo mesmo, a exemplo da expressão coloquial “é claro”, e um “nós” para referir-se ao gênero humano. Utiliza também a modalização apreciativa (“absoluto”, “triste”, “fácil”) para comentar sobre a condição de o ser humano se assumir como é, seu medo de sofrer com o julgamento do outro. Ao longo da sua escrita, ela utiliza a modalização psicológica (“refletir”, “pergunto”, “penso”), caracterizando seu processo de construção dos sentidos que a crônica proporciona. E, sempre se implicando, relaciona a leitura e a sua compreensão leitora com a sua vida pessoal e com a das outras pessoas que fazem parte de sua história, com as quais interage cotidianamente. Posiciona-se responsivamente em relação à “intenção da autora”, que lhe pede mudanças, num

processo dialógico, o que também pressupõe índices de atorialidade por se mostrar como os outros, de forma camuflada, entretanto com a possibilidade de se libertar e buscar nas suas futuras relações sociais pessoas que possam ser mais autênticas, quebrando o que ela qualifica de “conformismo em seu grau absoluto”.

Do mesmo modo, ao falar sobre a crônica *Eu sei, mas não devia*, Clarice apresenta um discurso interativo teórico misto, dividindo sua responsabilidade enunciativa com a autora da crônica (voz de personagem) e, com uma voz coletiva – social, pois cria uma empatia com um “nós”, sugerindo que, inclusive ela, todos optam pelo comodismo, em vez de tentar mudar sua maneira de viver –, posiciona-se ativamente:

“Trata-se de uma crônica onde a autora evidencia situações que ocorrem no cotidiano dos seres humanos que aos poucos estão sendo deixadas de lado (pela maioria das pessoas) fazendo com que o comodismo prevaleça e os mesmos permaneçam presos em suas incansáveis e, às vezes, triste rotina”.

“Talvez se vivêssemos no campo nossas vidas fossem diferentes, mas aqui na cidade, onde nos limitamos a viver apenas desse modo, um tanto robotizado, achamos natural que as coisas aconteçam assim...”.

“E, parando para refletir, nós podemos até não achar certo [...] mas acabamos agindo ao contrário. Nos calamos, abaixamos a cabeça e deixamos aquilo passar, como se fosse normal, e assim, por medo, vergonha ou sei lá o quê, acabamos nos tornando cúmplices de atitudes que sempre repudiamos. Mas, o que de fato me chamou à atenção foi o último trecho [...], que diz: ‘a gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma’. Talvez por ser uma mensagem forte ou porque me fez querer repensar e mudar algumas atitudes, enfim, o fato é que estamos sentados, vendo a vida passar, achando que tudo está bem quando, na verdade, nada está bem [...] e, quando ‘acordarmos’ (se acordarmos), pode ser tarde demais, e então realmente seria melhor não saber” (sobre a crônica “Eu sei, mas não devia” – Colasanti, 1996a).

Clarice faz uma comparação com o que diz a cronista sobre o cotidiano nas cidades e como seria em outro contexto (campo). Inicia essa comparação apresentando uma síntese do que trata a crônica; segue com o processo de construção de sentidos sobre o texto; e, numa relação dialógica intertextual, cita o

trecho que mais lhe traz reflexão, posicionando-se responsivamente sobre o lido, em concordância com o que a narradora enfatiza sobre o tema abordado. Para tal, emprega a modalização psicológica (“e parando para refletir”) e a modalização apreciativa (“triste”, “sei lá o quê”, “forte” e “melhor”). Com o uso da modalização pragmática (“Me fez querer repensar e mudar”), ela demonstra o impacto que a leitura traz para suas futuras práticas sociais, revelando a sua intenção de mudar de atitude, ao interagir socialmente. Essa tentativa de mudança fica, porém, na intenção, pois primeiro apresenta uma gradação de ações: “nos calamos”, “abaixamos a cabeça”, “deixamos [...] passar”, para chegar à conclusão de que se torna cúmplice de atitudes as quais repudia. Depois, ao querer mudar, percebe que precisa “acordar para a vida”, mas reconhece que pode “ser tarde” e, ironicamente, concorda com a cronista: “realmente seria melhor não saber”.

A intertextualidade é um recurso textual frequente a que Clarice lança mão para relatar sua compreensão leitora. Outro exemplo é a conclusão que dá à sua interpretação do conto de Poe (2008): “o texto nos lembra aquela passagem que diz que ‘todo ato gera uma consequência’ e nos faz refletir sobre nossas decisões e desejos superficiais”. Ao utilizar o aforismo, ela sintetiza a sua compreensão sobre o conto e finaliza com uma proposição, em empatia com vozes sociais, representativas de práticas sociais comuns na realidade em que está inserida.

Portanto, em seu processo de compreensão leitora, Clarice apresenta como traço recorrente o confronto entre a visão de mundo do autor/narrador com a sua visão de mundo, de forma autoral, pois num processo de interdiscursividade (BAKHTIN, 2003), além da sua voz e a do autor/narrador, mescla vozes outras, incluindo a do seu interlocutor/leitor do memorial. Talvez por fazer do seu processo de compreensão leitora um exercício frequente de reflexão, esse exercício lhe possibilita coconstruir uma realidade possível – ficcional – a partir da qual Clarice reflete sobre a sua própria visão da realidade concreta. É por esse aspecto que Todorov (2016) afirma que a literatura deve ser vista como um conjunto de discursos vivos.

5.5.4 Marina: páginas da minha vida junto às leituras literárias

Em suas páginas sobre as leituras feitas, Marina utiliza com mais frequência, o discurso interativo teórico misto, atribuindo a responsabilidade do que é dito a um

expositor o qual ora a divide com uma voz coletiva que representa a sociedade na qual se insere, ora se implica, apresentando seu posicionamento crítico sobre o que é lido, como vemos a seguir:

*“Eu entendi que as pessoas estão sempre se policiando para não fazer coisas que contrariem a sociedade. Dessa forma, **nós nunca somos realmente nós mesmos**, sempre há mais coisas escondidas nas entrelinhas. Vivemos de um modo que agrada os outros, mas não a nós mesmos”.*

*“[...] tudo é censurado! Isto dá a impressão de que tudo que se faz fora das regras é errado. Muitas vezes, uma pessoa tem receio de fazer determinada ação por medo de ser julgada pelos outros. E se esconde por trás de uma máscara, de uma identidade que ela própria criou. Uma identidade que só mostra aquilo que **queremos que vejam**, porque a **nossa verdadeira identidade** nunca é revelada realmente. Portanto talvez seja bom **seguir as regras** que **a sociedade nos impõe** no dia a dia, por conveniência.... mas talvez também seja bom **quebrá-las** de vez em quando. Só de vez em quando”* (sobre a crônica “Se eu fosse eu” – Lispector, [2017?], grifo nosso).

Nesses excertos, essa implicação é confirmada quando Marina utiliza um metaverbo com valor psicológico na primeira pessoa, “entendi”, para sugerir a ação reflexiva, desenvolvida por ela na produção de sentidos sobre a crônica, mas, também, na apreciação sobre a visão de mundo da cronista/narradora para uma tomada de consciência sobre a(s) identidade(s) assumida(s) por ela/leitora em suas próprias relações sociais. A partir da fabulação, Marina inicia seu processo reflexivo, atribuindo as ações a um agente indeterminado, representado por sintagmas nominais: “as/uma pessoa/s” ou pronomes anafóricos “se” e “ela”, e, na sequência, atribui a responsabilidade a uma voz social também indeterminada (“nós nunca somos realmente nós mesmos”). Ela finalmente se implica quando usa o verbo no infinitivo (“seguir” e “quebrar”) e as modalizações apreciativas (“censurado”, “errado”, “verdadeira”, “talvez seja bom”). Nesse processo de implicação, há uma gradação (em negrito) que vai da negação (“não sermos nós mesmos”) para as afirmações (“queremos que vejam”, “nossa verdadeira identidade nunca é revelada”) e, finalmente, para a dúvida (“seguir as regras” ou “quebrá-las”). A conclusão a que chega Marina é a mesma da sociedade, “só de vez em quando”, posicionando-se de forma dúbia: seguindo as regras impostas de forma agentiva ou, mesmo que de vez em quando, dando-se ao direito de ter atorialidade. Talvez uma ironia?

Sobre o terceiro texto lido no laboratório, Marina apresenta um discurso teórico com voz de autor empírico e, sem se implicar, atribui a responsabilidade enunciativa a várias vozes: a voz de personagem, da autora como criadora da obra e da bala como uma personificação, a quem é imputada a qualidade de protagonista das ações descritas pela autora. Além delas, há vozes sociais representadas pelo sintagma nominal “a sociedade” a quem é requerida a solução apresentada por Marina:

“Este texto retrata de forma indireta e até poética a realidade de cidades que vivem à mercê da violência. A autora faz uma espécie de jogo de palavras durante o texto, usando as palavras ‘achadas e perdidas’, que leva o título, transformando-a em vários sentidos”.

“[...] a autora quis descrever sua visão sobre a violência urbana, de uma forma crítica [...] na qual, infelizmente a bala é a grande protagonista, [...] que aumenta o número de vítimas inocentes todos os dias, e que obriga a comunidade a conviver com o medo. Mas que poderia ser esquecida se a sociedade pudesse dar um basta nessa situação” (sobre a crônica “Achadas e perdidas” – Colasanti, 1996b).

Nesses trechos, Marina comenta o modo como a autora trabalha a linguagem, destacando o jogo de palavras utilizado na tessitura da crônica, reconhecendo a singularidade poética da escrita. Reconhece a presença da poesia na narrativa (prosa poética) através do modo de dizer da narradora/cronista, que estabelece no jogo das palavras um convite ao leitor para tornar-se um coautor que busca, nesse jogo, a produção dos muitos sentidos que lhe proporcionará, a partir da construção de uma realidade ficcional possível, uma reflexão sobre a sua própria visão da realidade concreta (TODOROV, 2016), como vemos no último excerto.

Nessa ambiência, a partir das vozes postas na cena enunciativa, ela faz uma apreciação crítica em concordância com a visão de mundo apresentada pela autora, empregando a modalização apreciativa (“infelizmente”, “inocente” e “esquecida”). E, através da modalização deôntica em “pudesse dar um basta”, assume um posicionamento responsivo, sugerindo uma possível solução para os problemas sociais denunciados na obra e vivenciados por ela em sua realidade.

Esse diálogo entre a visão de mundo tematizada na obra lida e a sua visão de mundo foi um aspecto bastante abordado por Marina em seu memorial:

“Este texto fala sobre um homem [...] que teve um mal súbito. Muitos curiosos aparecem ‘tentando socorrer’, mas na verdade não estavam de fato tentando socorrê-lo, pois só queriam saciar a curiosidade e levar os seus pertences. Isso acontece muito na vida real, todos os dias. Hoje em dia as pessoas valem o que têm e não o que são”.

“A inveja consome cada vez mais a sociedade, querem sempre ter algo melhor do que o do colega. Aquele velho ditado ‘a grama do vizinho é melhor que a minha’”.

“Não é diferente do que acontece na vida real, pois quando acontece algum acidente na rua, pessoas surgem [...] pela curiosidade e não a fim de ajudar. [...] Imediatamente pegam seus celulares para fotografar ou filmar a tragédia, sem sensibilidade alguma. [...] Isto para mim é de uma frieza, um desrespeito horrível [...] parece que falta amor no coração” (sobre o conto “Uma vela para Dario” – Trevisan, 1980, grifo nosso).

Em sua apreciação crítica, Marina usa o discurso interativo teórico misto, assumindo a responsabilidade enunciativa de sua escrita, como autor empírico, implicando-se (“para mim”), após fazer uma exposição sobre seu entendimento da leitura. A partir de uma síntese sobre o conto, utiliza-se da modalização apreciativa (“na verdade”, “só”, “cada vez mais”, “sempre”, “velho”, “diferente”, “alguma”, “frieza” e “horrível”) para estabelecer um confronto entre a visão de sociedade apresentada na ficção e a sua própria realidade, posicionando-se criticamente sobre valores sociais importantes que o mundo moderno deixou de cultivar, tais como a solidariedade e a compaixão. Portanto, reconhece na literatura a sua função social, quando, em sua resposta à crônica lida, revela as máscaras sociais que negam os direitos do homem, como afirma Candido (2007). Para marcar essa responsividade, estabelece relações interdiscursivas intertextuais, como os aforismos “as pessoas valem o que têm e não o que são” e “a grama do vizinho é melhor que a minha”, e conclui com uma modalização lógica: “não é diferente do que acontece na vida real”.

Em seu memorial, portanto, Marina apresenta-se como leitora crítica, que age responsivamente diante do lido, construindo sentidos os quais são relacionados sempre com suas práticas sociais. Nessa relação dialógica com a obra literária, reconhece as marcas que singularizam sua linguagem como uma forma de atraí-la enquanto leitora, para desnudar o mundo em que está inserida e compreender o agir humano nas interações sociais. Dessa forma, explora em sua interação com a obra a sua dimensão estética e social, agindo, portanto, com índices de atorialidade.

A partir dos dados selecionados, procuramos acompanhar a visão dos alunos sobre suas experiências leitoras, sobre seu percurso no processo de letramento literário, até o momento da sua participação nas disciplinas objeto de pesquisa e da sua reflexão sobre sua formação como profissionais comprometidos com o letramento literário. Nosso propósito era proporcionar-lhes a possibilidade de fazerem essas reflexões sobre seu processo de letramento literário e, nesse caminho reflexivo, verificar se eles (re)significaram suas concepções e se fizeram uma projeção sobre suas ações como futuros mediadores de leitores literários.

Cabem aqui algumas questões que não, necessariamente, pretendem ser respondidas nesta pesquisa, mas que não podemos deixar de apresentá-las para que possam ecoar em nossos cursos que devem formar professores e também, entre outros objetivos, formar leitores (e, no nosso caso, leitores de textos literários).

Dos quatro alunos do curso aqui analisados, apenas uma aluna se implica em suas produções, sugerindo que seguirá a profissão de professora, vendo nela uma profissão gratificante. Os demais ingressaram no curso com outros interesses. Apesar disso, os quatro atenderam prontamente à proposta de participar desta pesquisa e cumpriram com os critérios de escolha aqui estabelecidos, quais sejam: apresentar, nas produções solicitadas, uma reflexão sobre seu letramento literário, sobre seu processo de compreensão leitora, sobre sua atuação nas oficinas de leitura literária e sobre sua futura atuação como professor. Sobre os demais alunos que também participaram desta pesquisa, resta-nos questionar: onde estão os que ingressaram no curso com essa finalidade? Por que não se dispuseram a fazer essas reflexões para lhes ajudar a confirmar ou não a opção de ser professor? Mas também podemos questionar daqueles que aceitaram contribuir com a pesquisa se, ao fazerem as reflexões solicitadas, não se sentiram incomodados sobre a possibilidade de se descobrirem leitores formadores de leitores.

6 CAMINHOS (PER)CORRIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...]

Este livro
foi escrito por uma mulher
que fez a escalada da
Montanha da Vida
removendo pedras
e plantando flores.

Este livro:

Versos... Não.

Poesia... Não.

Um modo diferente de contar velhas estórias. (CORALINA,
2014).

Percorridos os caminhos que traçamos nesta pesquisa, embora atingindo o ponto definido como chegada, sabemos que outros percursos poderão ser avaliados como alternativos e mesmo complementares.

Nossa proposta consistia em mediar alunos do curso de Letras a reconstruir, pela reflexão, os passos dados rumo ao seu letramento literário, avaliando, nesse percurso, o papel que as instituições como a família e a escola desempenharam no incentivo a práticas de leitura literária que lhes proporcionassem uma produção de sentidos sobre si e sobre sua realidade imediata. Vimos que, nessa reconstrução, embora todos reconheçam a importância dessas agências de letramento, a escola deixou lacunas que foram parcialmente preenchidas por interesses dos próprios alunos como Allan, Marina e Clarice e que, para Dalton, tornaram-se entrave em suas interações com obras literárias.

Reconstruído esse trajeto, a etapa seguinte consistia em proporcionar-lhes práticas de leitura literária que os levassem a uma autoavaliação sobre seu processo de compreensão leitora, de construção de sentidos e de conhecimentos sobre si e de suas relações com os outros e com o mundo. Nessa experiência leitora, vimos um comprometimento, por parte de todos, em busca de produção de sentidos sobre o lido, caracterizando atitudes responsivas, com posicionamentos sobre as leituras feitas, relacionando o universo ficcional as suas visões de mundo e as suas práticas sociais. Outro aspecto evidenciado nas leituras foi o reconhecimento da linguagem literária, enquanto discurso singular, constituída por uma dimensão estética e social

que desnuda a realidade representada, provocando nesses leitores reflexões sobre suas experiências e possibilidades de mudanças de conhecimentos e de comportamentos em suas relações com o mundo (CANDIDO, 2004a). Em suas produções textuais/discursivas há, no plano enunciativo (vozes e modalizadores), formas textuais que sugerem índices de atorialidade, demonstrando, por parte dos enunciadores, intenção de mudanças no seu agir, a partir das experiências de leituras feitas. Além da busca de alternativas/estratégias para entender o enunciado do outro e agir responsivamente, mesmo que lhes soe paradoxal, seja no uso de recursos linguísticos como vozes sociais ou seja como marcas de intertextualidade para referendar a responsabilidade enunciativa dos textos apresentados. O memorial de leitura foi, portanto, um importante instrumento de reflexão sobre o percurso de letramento literário do aluno em formação e nos permitiu examinar o jogo de responsabilidades enunciativas pelas vozes e modalizações formuladas sobre aspectos dessa reflexão.

Outro trajeto percorrido por esses alunos foi a vivência de uma situação de ensino em oficinas de leitura literária, em que eles tentaram adequar suas experiências de leituras e os saberes apreendidos na formação, para mediar a leitura do texto literário no ensino básico e para também avaliarem sua atuação como formadores de leitores. Nesse aspecto, vimos que os alunos, com exceção de Clarice, não têm, ainda, configurado o seu papel de professor. Essa é uma questão que deve nos inquietar, enquanto formadores de professores, uma vez que muitos alunos ingressam no curso de Letras sem a pretensão de se formarem professores de língua e de literatura. Também devemos refletir sobre a competência leitora dos alunos que veem, no curso, oportunidade de uma formação profissional, mas, principalmente, avaliar se o curso traz em seu programa uma proposta de formação de professores para atuarem como formadores de leitores, na perspectiva dos letramentos.

Nessa perspectiva, entendemos que, mesmo havendo documentos – como a BNCC (BRASIL, 2017a) – que orientam o ensino da Língua Portuguesa e, no nosso caso, as práticas de leitura literária, na perspectiva dos múltiplos letramentos, cabe ao curso de Letras promover uma reflexão sobre essas orientações e uma vivência dessas práticas, considerando a importância da formação de um professor leitor, num contínuo processo de letramentos que se estenda às mais diferentes práticas, situadas nas diversas esferas sociais, inclusive no seu local de trabalho: a escola.

Esta instituição deve ser vista como lugar historicamente situado, onde são construídos saberes e sentidos por participantes ativos (professor/alunos/leitores) na prática social de letramento, portanto uma prática que estará presente na sua constituição como professor.

Assim as práticas vividas pelos professores, durante sua formação, deverão atender tanto a sua formação docente quanto a sua formação de leitor, garantindo o que a BNC-Formação denomina de homologia de processos (BRASIL, 2019). Dessa forma, será garantida uma adequada transposição dos saberes necessários ao futuro professor, mediador de leitores, para a sala de aula da Educação Básica.

Nesta pesquisa, vimos que as atividades realizadas no laboratório de leitura e nas oficinas de leitura literária desenvolvidas pelos alunos do curso no ensino básico deram-lhes uma oportunidade de experimentar os dois momentos: compreender-se enquanto leitor de textos literários, buscando uma postura responsiva ativa sobre as leituras feitas; e compreender-se como futuro formador de leitores críticos, responsivos e autônomos, adquirindo uma consciência ética e responsável pela prática docente que devem assumir. Além do memorial de leitura, produzido nesse processo de reflexão, embora timidamente, os alunos usaram o diário de bordo para uma autoavaliação sobre sua projeção como futuros professores. Isso lhes proporcionou um olhar sobre sua formação, bem como os levou a compreender a necessidade de um processo contínuo de reflexão e de avaliação sobre suas práticas como professor em formação. Consideramos, portanto, o que propomos como hipótese nesta pesquisa: o professor em formação, ao refletir sobre seu próprio processo de letramento literário, compreenderá melhor o percurso de letramento de seus alunos e a importância de seu papel na formação de leitores.

Se o curso de Letras tem, entre outras atribuições, o objetivo de formar professores leitores, é necessário pensar que concepção de letramento literário deve ser adotada nessa formação, para garantir a promoção desse letramento também na Educação Básica. Devemos considerar que, diante dos diversos textos e suportes em que a linguagem literária se manifesta, hoje, nas mais diferentes práticas vivenciadas por nossos alunos, e, diante da fluidez que o conceito de literatura carrega neste século (LAJOLO, 2018), é necessário, antes, eleger uma concepção a partir da qual se construirão as estratégias para o ensino de práticas leitoras. Nesta pesquisa, para nossa análise, optamos por considerar literário um discurso cujo modo de dizer o mundo se apresenta ao leitor, dando-lhe múltiplas possibilidades de

construção de sentidos, proporcionando-lhe uma reflexão sobre si, sobre o outro e sobre sua realidade historicamente situada. Essa riqueza polissêmica dá ao leitor o prazer de reconstruir, ou mesmo coconstruir, a partir da linguagem, o universo simbólico apresentado pelas palavras e concretizá-lo, com base nas suas próprias vivências e experiências leitoras. Nesse percurso, o leitor é atraído para fazer parte desse jogo de linguagem que o leva à construção de uma realidade ficcional possível e que lhe proporciona uma reflexão sobre a sua própria visão da realidade em que se insere. Dessa forma, o contato direto do leitor com o texto literário cria vínculos entre eles e, num processo de empatia com o universo ficcionalizado, trava-se um embate dialógico entre seu contexto historicamente situado e o mundo apresentado pelo texto, exigindo dele uma resposta a esse impasse que poderá ser traduzida em outro texto. Isso o inscreve dialogicamente numa comunidade de leitores (BAKHTIN, 2003).

Sendo assim, consideramos letramento literário práticas sociais situadas em diferentes contextos e mediadas pela linguagem literária, nas quais os sujeitos constroem individual ou coletivamente diferentes sentidos que repercutem em novas práticas pessoais e profissionais. Por isso, a universidade/escola deve ver nos alunos esses sujeitos que trazem para a sala de aula uma diversidade de linguagens e de práticas construídas nas suas mais diferentes interações sociais entre si e com o mundo. Nesse quadro, o primeiro passo para decidir o melhor caminho é aquele em que leitores e texto literário estejam em plena interação e sejam respeitados em suas constituições e diferenças.

A BNCC (BRASIL, 2017a) apresenta para o ensino de língua a proposição de que a arte literária seja vista num contexto plural e interdisciplinar em que a literatura construa relações dialógicas com as demais artes e, no próprio campo discursivo, valorize não só os cânones escolares, mas dê visibilidade aos gêneros literários até pouco tempo considerados marginais pelos estudos literários. Vimos, nas reflexões dos alunos do curso de Letras aqui analisadas, um processo de letramento que ocorre fora da escola e de acordo com seus interesses e com as interações nas quais eles são participantes. Cada vez mais as práticas leitoras dos jovens e das crianças ocorrem fora do âmbito escolar. Isso significa que os mais diferentes textos artísticos clássicos e contemporâneos, veiculados nos mais diferentes suportes, estão presentes em seu convívio com as pessoas, em práticas cotidianas distintas, independentemente do cânone estabelecido pela escola. Essas fronteiras entre o

que deve ser lido na escola e o que se lê na/para a vida em comunidade deve ser pauta de debate na formação, para que elas possam ser revistas e transpostas à luz dos letramentos ideológicos e dos multiletramentos, como sugerem, entre outros, Street (2013), Barton e Hamilton (1998), Rojo (2013), Zapone (2008), Cosson (2014a) e Lajolo (2018). Considera-se que a condição *sine qua non* para a formação do leitor literário é o ato de ler texto literário, pois sem leitura que provoque um debate sobre o gênero humano em todas as atividades desenvolvidas pelo homem, desde sua existência, não há literatura (TODOROV; 2016; BRONCKART, 2017).

Não se pretendeu, nesta pesquisa, apresentar um modelo de ensino de literatura na educação superior, mas trazer uma reflexão sobre como o curso de Letras pode pensar o seu currículo, voltado para uma formação que oportunize aos alunos uma vivência de práticas de leitura (literária, no que nos diz respeito). Essas práticas podem contribuir para que eles se avaliem como leitores de textos literários e, desse modo, possam compreender o seu papel na (trans)formação de leitores críticos e responsáveis pelos sentidos que constroem diante do lido. Nessa perspectiva, além dos saberes específicos sobre literatura, teoria e crítica literária que lhes são imputados como especialistas em literatura, as práticas de leitura literária vivenciadas entre os alunos/leitores e a obra e partilhadas entre os demais leitores dessa obra proporcionam conhecimentos sobre o mundo e as pessoas. Isso é que lhes garante uma formação humana antes, durante e depois de sua prática docente. Por isso mesmo, em pleno século XXI, acreditamos que pensar em um único método para formar leitores literários é não considerar toda a heterogeneidade e pluralidade existente numa sala de aula. As propostas metodológicas já respaldadas pela academia e as que estão em construção devem ser objeto de pesquisa do professor que, conhecendo a sua sala de aula e seus leitores, fará as adequações necessárias e aplicará aquela(s) que possa(m) melhor atender às suas necessidades, enquanto sujeitos que devem interagir com autonomia e criticidade em suas atividades humanas.

Entrando na rede discursiva sobre essas questões, podemos enunciar o que já foi e continuará sendo dito pelos que pesquisam sobre a formação de leitores: “é preciso ser leitor [literário] para formar leitores de textos literários”. E, nos trilhos dos letramentos, é somente dando significado à leitura do texto literário para as relações, e nas relações, que as pessoas têm entre si e com o seu contexto histórico-social que estaremos promovendo um letramento literário que transcenda as instituições e

os limites espaço-temporais, de forma a dar ao leitor todas as oportunidades para produzir sentidos. Mesmo uma mesma obra, quando lida em diferentes espaços físicos e temporais, pode ser ressignificada. Lembramo-nos de um conhecido leitor, recordando suas leituras da infância: “Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais. [...] E **eu não sabia que a minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé**” (ANDRADE, [1930], 1988, grifo nosso). E em outro momento de sua vida poetizava: “Por que dar fim a histórias? Quando Robinson Crusóé deixou a ilha, que tristeza para o leitor do Tico-Tico. Era sublime viver para sempre com ele e com Sexta-Feira na exemplar, na florida solidão, **sem nenhum dos dois saber que eu estava aqui**” (ANDRADE, [1968], 1973, grifo nosso).

Sendo ler uma eterna possibilidade de ressignificar, não poderíamos deixar de apresentar uma última observação: nos caminhos pensados, traçados, trilhados nesta tese, além das vozes que se encontram explicitadas nas referências, devemos também dar créditos às teses, pesquisas, obras lidas nos quatro anos do curso de doutorado. Portanto, nas nossas palavras, escolhas, metodologias e proposições, muitas outras vozes ecoaram e nos ajudaram a construir e continuarão nos auxiliando a reconstruir o que até aqui fizemos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de Literatura na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 153-179.
- ANDRADE, C. D. A flor e a náusea. *In*: **Rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, C. D. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ANDRADE, C. D. Fim. *In*: ANDRADE, C. D. **Boitempo**: poesia completa e prosa. Rio de Janeiro, Aguilar, 1973, p. 391.
- ANDRADE, C. D. Infância. *In*: ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. de Antônio Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1959.
- ARISTÓTELES. **Poética** – cap. IV. Trad. De Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômano. *In*: ARISTÓTELES. **Poética**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores, v. 2). trad. de Leonel Vallandro e gerd Bornheim.
- ASSIS, M. O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana *In*: ASSIS, M. **Papéis avulsos**. Obra Completa. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994a.
- ASSIS, M. O empréstimo. *In*: ASSIS, M. **Papéis avulsos**. Obra Completa. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994b.
- ASSIS, M. A Semana. *In*: ASSIS, M. **Crônicas**. Obra Completa. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994c.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Understand Literacy as social practice. *In*: BARTON, D. **Local Literacies**: reading and writing in a community. London and New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D. Researching literacy practices. *In*: BARTON, D. **Literacy**: as introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BLOOM, H. Por que ler: Prólogo. *In*: BLOMM, H. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 8-15.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL, A. **Os que bebem como os cães**. São Paulo: Ediouro, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Homologada. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação**. Portaria Nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2167-2019-12-19.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 133-163.

BRONCKART, J.-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. *In*: BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. de Anna Rachel Machado [*et al.*]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

BRONCKART, J.-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

BRONCKART, J.-P. Reflexões para um redescobrimto da didática das línguas. *In*: BRONCKART, J.-P. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos nas perspectivas do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Louzada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017a. p. 91-110.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. *In*: BRONCKART, J.-P. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos nas perspectivas do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Louzada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017b. p. 37-50.

BUENO, L.; ZAMARIAN, M. J.; DIOLINA, K. O diário de leituras: por uma formação crítica do leitor. *In*: KARLO-GOMES, J.; BARRICELI, E. (org.). **O diário de leituras na escola e na universidade**: estudos do gênero e *práxis* pedagógica. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018. p. 95-115.

BRONCKART, J.-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In*: BULEA BRONCKART, E.; BRONCKART, J.-P. (ed.). **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Louzada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. **formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CANDIDO, A. O discurso e a cidade. *In*: CANDIDO, A. **O discurso e a cidade**. 3. ed. São Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004a. p. 17-129.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004b. p. 169-191.

CARVALHO, L. de A.; CORRÊA, H. T. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1, Universidade Federal de Ouro Preto. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-9. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_180.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

CHIAPPINI, L. Literatura: como? Por quê? Para quê? *In*: CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação; novas tecnologias e política de ensino. São Paulo: Cortez, 2005. p. 242-260.

COLASANTI, M. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996a. p. 9.

COLASANTI, M. Achadas e perdidas. *In*: COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996b, p. 70.

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

CORALINA, C. Aninha e suas pedras. *In*: CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1997, p. 139. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/cora-coralina-poemas-essenciais/>. Acesso em: 14 maio 2020.

CORREIA, R. Anoitecer. *In*: CORREIA, R. **Sinfonias**: poesias. São Paulo: Ediouro, 1978.

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e ensinar. *In*: **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Veredas, 2013. p. 8-35. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/391354006/Delaine-Cafiero-e-Carla-Coscarelli-Ler-e-Ensinar-a-Ler>. Acesso em: 21 ago. 2018.

COSSON, R. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campina-SP: Mercado de Letras, 2013, p. 11-26.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Revista LETRAS & LETRAS**, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30644/1>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, J. F. Memorial de leitura: tatuagens de minha leitura da 'Palavramundo'. **Revista Entrelinhas**. São Leopoldo, RS, v. 6, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/download/2445/10>. Acesso em: 11 out. 2018.

DOBAL, H. Crepúsculo. *In*: DOBAL, H. **Poesia reunida**. Teresina: Plug, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, H. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, S. L. M. B.; LACERDA, F. K. D. A importância do diário de bordo na formação docente: uma experiência no Projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ. *In*: VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES. **Anais eletrônicos**, Rio de Janeiro, UNIRIO/UFRJ/IBC, set. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 8 jul. 2018.

FILIPOUSKI, A. M. Leitor literário e escola. *In*: GUEDES, P. C. (org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 209- 220.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 161-193.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n 2, 2014, p. 25-34. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1319/showTo>. Acesso em: 2 maio 2016.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. *In*: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, NCRL, 2008.

IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 10 dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/43022>. Acesso em: 10 set. 2019.

JAUSS, H. **História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas-SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2015.1704>. Acesso em: 6 jun. 2017.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009a.

KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LIMA, L. C. História. Ficção. **Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA, L. C. **Mímesis e modernidade**: formas e sombras. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LISPECTOR, C. “**SE eu Fosse Eu**” - (Clarice Lispector) - [Na voz de Aracy Balabanian]. [S. l.: s. n.], 10 jul. 2012. 1 vídeo (2 min 58 s). Publicado pelo canal LeCommedieDellArte. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FucM_Nk-Eas. Acesso em: 10 out. 2017.

LISPECTOR, C. Se eu fosse eu. *In*: PENSADOR. [2017?]. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/. Acesso em: 4 out. 2017.

MACHADO, R. C. M. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na Educação Básica brasileira. *In*: AMORIM, M. A. (org.). **Ensino de literaturas**: perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 51-70.

MARANHÃO. Pró-Reitoria de Graduação - PROG. Seminário de Unificação Curricular dos Cursos de Letras Licenciaturas. Aprovado em 24 de outubro de 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís: Secretaria de Educação, 2014.

MATENCIO, M. de L. M.; KLEIMAN, A. (org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2014.

NOVO, L. L. S. Letramento literário: uma possibilidade interdisciplinar. **Revista Cadernos da Educação Básica**, v. 1, n. 1, maio 2016. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/708-1511-1-SM.pdf. Acesso em: 13 ago. 2018.

OBERG, M. S. P. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. 2007. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, USP/ECA, São Paulo, 2007.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 55-68.

PERRONE-MOISÉS, L. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. de Cláudia Schiling. Porto alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA>. Acesso em: 10 ago. 2018.

POE, E. O retrato oval. In: POE, E. **Histórias extraordinárias**. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

RÉGIS, S. Literatura como ciência. **Revista Galáxia**, n. 1, 2001. p. 197-206. Disponível em: <http://www.rocketlibrary.com/stream.asp?keywords=R%R9gis%2C+S%F4nia>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RIOS, M. de F. S. **Dimensão prática nos cursos de licenciatura**: organização técnico-pedagógica. São Luís: Governo do Estado do Maranhão. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico, 2011.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2013.

ROJO, R. Letramento(s) práticas de letramentos em diferentes contextos. *In*: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, J. R. O.; YAMAKAWA, I. A. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **Revista X**, v. 12, n. 3, Curitiba, p. 84-101, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/50172/34537>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, I. (org.). O relato autobiográfico na interação formador/formando. *In*: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, Da C. Síntese. *In*: Grünewald, J. L. (org.). **Grandes Sonetos da nossa Língua**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1992.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

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

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 484, 2008.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedés**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013.

SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 69-94.

TINOCO, R. C. Leitura de literatura na escola: uma nova relação dialógica. Congresso de Leitura do Brasil. **Caderno de resumos**. Campinas-SP: FE/UNICAMP; ALB, 2013. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss13_03.pdf. Acesso em: 7 out. 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TREVISAN, D. Uma vela para Dario. **Cemitério de Elefantes**. 6. ed. Rio de Janeiro, Record, 1980, p. 40-43.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. De Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-446, set./dez. 2005.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59. (*Coleção Letramento, Educação e Sociedade*). Disponível em: <http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-15-08-16-19-55-49.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3089/tipos_de_letramento_literario.pdf. Acesso em: 7 maio 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa: “Letramento literário na formação inicial de professores de Língua Portuguesa: como participantes de práticas e de eventos de letramentos e de práticas docentes orientadas pela e para a produção de conhecimento literário”, realizada por mim, Soraya de Melo Barbosa Sousa, professora da Universidade Estadual do Maranhão e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

A presente pesquisa tem por objetivo “Instrumentalizar alunos de graduação em Letras para o letramento literário, a partir de práticas e de eventos de letramentos, localizados em sala de aula, com a intenção de contribuir com práticas docentes significativas para a sua formação e para o seu trabalho na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental”.

A sua participação dar-se-á através dessa autorização para que suas interações e produções feitas durante as disciplinas “Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua portuguesa” e “Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual” – em sala de aula e no laboratório de leitura literária, nas oficinas de letramento, na produção de Memorial de Leitura e de Diário de Bordo, durante sua aprendizagem Individual – possam ser analisadas. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o seu nome será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que se possa realizar, a fim de divulgar os resultados da pesquisa. Você poderá, a qualquer tempo, informar que não tem mais interesse em participar da referida pesquisa.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e os riscos são mínimos, pois a sua individualidade será respeitada, haja vista que o anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento dela não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como referido acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas

ou perguntas, entre em contato. Profa. Soraya de Melo Barbosa Sousa, (86) 999654252 ou pelo e-mail sorayademelo67@gmail.com

Grata por sua colaboração e interesse no projeto. Este documento está em duas vias e uma delas é sua.

Atenciosamente,



Soraya de Melo Barbosa Sousa – Responsável pela pesquisa

DECLARAÇÃO

Eu, _____
_____, concordo
em participar da pesquisa acima descrita.

Assinatura do/a participante:

Data: 25/08/2018.

P.S. Se minhas produções forem escolhidas para a pesquisa, sugiro o seguinte pseudônimo (nome fictício): _____ () deixo a escolha do pseudônimo para a pesquisadora.

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Centro: IESNE			
Curso: LETRAS/PORTUGUÊS		Departamento: LETRAS/PORTUGUÊS	
Disciplina: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E TEXTOS LITERÁRIOS		Código:	
Carga Horária: 135 h.a.	Créditos: 6	Pré-requisito:	
Professor(a): SORAYA DE MELO BARBOSA SOUSA		Matricula:	Titulação: MESTRE
Semestre Letivo/Ano: 2018/2		Horário:	

ALUNO/A _____

CONTATOS: _____

EMAIL: _____

PROFISSÃO: _____

Estamos iniciando uma nova etapa e, para nos conhecermos melhor, solicito que você discorra sobre as questões seguintes de forma franca e verdadeira. O seu compromisso com as respostas nos darão um norte para construirmos juntos a disciplina que iremos cursar neste semestre. Suas respostas serão mantidas para leitura da professora da disciplina. No entanto será necessária a sua identificação aqui nesta avaliação diagnóstica.

1. Que leitor(a) eu sou? (como você se percebe como leitor/a fale sobre lembranças de leitura).
2. Como me avalio como leitor(a)? O que é ser um leitor competente? (Fale sobre leituras feitas no passado que tenham sido marcantes/dê sua opinião sobre as características de um leitor competente).
3. Qual o papel da família na formação do leitor? (fale sobre suas lembranças de leitura em casa, em sua família na infância).
4. O que a escola tem a ver com a leitura? (fale sobre lembranças de suas leituras na escola, o acesso a obras literárias, leituras compartilhadas em sala de aula, figuras marcantes nesse percurso).
5. O que e para que eu leio? O que gosto de ler atualmente? (fale sobre o que gosta de ler hoje e sobre as demandas de leituras na academia ou no trabalho).

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO MEMORIAL DE LEITURA LITERÁRIA

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E TEXTOS LITERÁRIOS

1. Sugestão de título: Memorial de Leitura: Marcas do meu Letramento Literário
2. Sobre o que escrever:
 - Escreva sobre seu processo de formação como leitor(a), a partir de uma autorreflexão, autoconhecimento das suas potencialidades e dificuldades nesse processo de formação leitora (não é uma enumeração de dificuldades, mas uma reflexão sobre os saberes adquiridos, as verdades construídas nesse percurso);
 - Escreva sobre a compreensão do mundo escolar e das suas práticas sociais e culturais no cotidiano, através das leituras realizadas;
 - Relate experiências, apresente interrogações sobre essas experiências;
 - Associe as suas leituras com o que VOCÊ É no presente.
3. Estrutura:

Como é uma escrita de cunho pessoal, você pode dar o formato que melhor lhe aprouver. Siga somente uma sequência cronológica a partir das seguintes partes sugeridas:

 - Formação Pessoal:
 - ✓ Lembranças das leituras literárias realizadas na minha infância;
 - ✓ Lembranças das leituras literárias realizadas na minha adolescência.
 - Formação Básica:
 - ✓ Minhas leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental;
 - ✓ Minhas leituras literárias realizadas no Ensino Médio.
 - Formação Profissional:
 - ✓ Minhas leituras literárias realizadas no Curso de Letras até o momento;
 - ✓ Saberes apreendidos até o presente que deverão ser transpostos para a sala de aula: meu compromisso na formação de novos leitores de textos literários;
 - ✓ Considerações sobre meu processo de Letramento literário.
4. Se ajudar, retome as questões levantadas na sua avaliação diagnóstica, apresentadas abaixo:

- Que leitor(a) eu sou? (como você se percebe como leitor/a fale sobre lembranças de leitura);
- Como me avalio como leitor(a)? O que é ser um leitor competente? (Fale sobre leituras feitas no passado que tenham sido marcantes/ dê sua opinião sobre as características de um leitor competente);
- Qual o papel da família na formação do leitor? (fale sobre suas lembranças de leitura em casa, em sua família na infância);
- O que a escola tem a ver com a leitura? (fale sobre lembranças de suas leituras na escola, o acesso a obras literárias, leituras compartilhadas em sala de aula, figuras marcantes nesse percurso);
- O que e para que eu leio? O que gosto de ler atualmente? (fale sobre o que gosta de ler hoje e sobre as demandas de leituras na academia ou no trabalho).