

OS FIOS QUE TECEM O LETRAMENTO LITERÁRIO: mediação da literatura na Rede de Ensino de Fortaleza

Daniely Moreira Coelho da Silva
Cleudene de Oliveira Aragão
(Organizadora)



A presente publicação é fruto de convênio realizado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Abrigadas em um projeto denominado *Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa*, as pesquisas realizadas focalizaram fenômenos da linguagem nos campos dos letramentos, da relação das tecnologias com a linguagem e do ensino de língua materna nas escolas municipais de Fortaleza, no Ceará. Com a iniciativa bem-sucedida e tomando o convênio 02/2020 como fonte de inspiração, a SME de Fortaleza lançou o Observatório da Educação de Fortaleza, programa instituído através das leis 11.199/2021 e 11.207/2021 que objetiva a inserção dos professores da rede municipal de ensino em programas de pós-graduação stricto sensu em Instituições de Ensino Superior brasileiras reconhecidos pela CAPES. Como parte de uma política permanente de valorização e formação docente da SME, o Observatório busca catalogar práticas exitosas que resultem em aprendizagens significativas para os alunos matriculados na rede. Neste contexto, com a publicação deste livro, desejamos que os espaços de divulgação de trabalhos acadêmicos sejam ampliados e que cheguem a toda comunidade escolar, valorizando, assim, a pesquisa, o ensino e a extensão.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas

Secretária de Educação de
Educação de Fortaleza

Daniely Moreira Coelho da Silva

Doutora em Linguística Aplicada pelo PosLA/UECE (2024). Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFC (2019). Graduada em Letras Português - Francês pela UECE (2007). Integrante do Grupo de Pesquisa (GPLEER) e da Rede Nordeste de Ensino de Literatura. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Fortaleza. Pesquisa sobre mediação de leitura literária na escola, letramento literário, formação do(a) leitor(a), formação do(a) professor(a) mediador(a) de leitura.

Cleudene de Oliveira Aragão

Doutora em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona. Mestre em Letras pela UFC. Graduada em Letras pela UECE. Realizou Estágio Pós-doutoral no GPELL/CEALE (UFMG). Professora de Literatura Espanhola no Curso de Letras-Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER). Diretora da EdUECE. Pesquisa Letramento Literário e Ensino de Línguas, Formação do(a) Leitor(a) Literário(a) e do(a) Professor(a) Leitor(a).

Acompanho há anos, como membro extranumerário, o trabalho do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do mundo (GPLEER). Não é fácil integrar reflexão teórica aprofundada com propostas didáticas bem fundamentadas. O GPLEER fez dessa integração sua marca registrada nas dissertações e teses defendidas, nos eventos que promove e nos livros que publica. Nós que lutamos pelo ensino de literatura e a formação dos leitores na escola agradecemos o empenho e a dedicação. Somos todos GPLEER.

Rildo Cosson

**OS FIOS QUE
TECEM O
LETRAMENTO
LITERÁRIO:
mediação da
literatura na Rede
de Ensino de
Fortaleza**

**OS FIOS QUE TECEM O LETRAMENTO LITERÁRIO:
mediação da literatura na Rede de Ensino de Fortaleza**

Daniely Moreira Coelho da Silva
Cleudene de Oliveira Aragão (Organizadora)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Erasmio Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

PREFEITO

José Sarto Nogueira Moreira

VICE-PREFEITO

Élcio Batista

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Antônia Dalila Saldanha de Freitas

SECRETÁRIO ADJUNTO

Jefferson de Queiroz Maia

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Fernanda Gabriela Castelar Pinheiro Maia

COORDENADORA DA ACADEMIA PROFESSOR DARCY RIBEIRO

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

OS FIOS QUE TECEM O LETRAMENTO LITERÁRIO: mediação da literatura na Rede de Ensino de Fortaleza

Daniely Moreira Coelho da Silva
Cleudene de Oliveira Aragão
(Organizadora)



Fortaleza – CE – 2024

**Os fios que tecem o letramento literário:
mediação da literatura na Rede de Ensino de Fortaleza**

©2024 Copyright by Autores/Organizadores

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

Coordenação Editorial

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Capa, projeto gráfico e diagramação

Manoel Mendonça

Revisão de Texto

Eleildo Alves

Bibliotecária: Meirilane Santos de Moraes Bastos CRB-3/785

F521 Os fios que tecem o letramento literário [livro eletrônico]: mediação da literatura na rede de ensino de Fortaleza / Daniely Moreira Coelho da Silva, Cleudene de Oliveira Aragão (Orgs.) . - Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024.
PDF.

ISBN: 978-85-7826-970-8

1. Literatura e leitura. 2. Oficinas literárias. I. Silva, Daniely Moreira Coelho da . II. Aragão, Cleudene de Oliveira.

CDD: B869.8

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



*Aos que são resistência e
lutam, incansavelmente, por
uma sociedade em que todos(as)
tenham acesso à literatura.*



A Deus pelas bênçãos e pelo dom da vida.

*A toda minha família pela torcida, em especial, à
minha mãe, Dona Mazé, exemplo de fé e força; e ao
meu pai, Sr. José, exemplo de determinação.*

Ao meu filho lindo, Davi, razão da minha existência.

Ao meu esposo, Auri Júnior, pela cumplicidade de todas as horas.

*À minha querida orientadora, Profa. Dra.
Cleudene Aragão, pela parceria e amizade.*

Aos(às) queridos(as) alunos(as) dessa experiência de leitura literária.

*Ao Grupo de pesquisa GPLEER pelas ricas
discussões e trocas de experiências.*

*Aos(Às) queridos(as) amigos(as) que fiz durante o
doutorado e o percurso de minha formação.*

A todos os meus amigos que torcem por mim.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Uma jornada fascinante pelas veredas infinitas da Literatura... Vamos?	
INTRODUÇÃO	12
1. Literatura na escola: percorrendo teorias	17
Tratamento didático da literatura na escola	17
Formando leitores literários na escola: das políticas de fomento à leitura à mediação de leitura	28
2. Alinhavando os pontos metodológicos	38
Os caminhos trilhados	38
Princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola	42
3. O tecido bordado	50
Oficina literária 1 – Literatura: uma experiência viva	50
Oficina literária 2 – Uma viagem literária	65
Oficina literária 3 – Poeta na comunidade	98
Oficina literária 4 – Pixaim: O preconceito não cabe em mim	122
Oficina literária 5 – Biblioteca itinerante	140
Oficina literária 6 – Nossa vida é um livro	147
4. Discussão dos resultados: entrecruzando os fios	160
Políticas públicas para a Literatura pela SME	160
Perfil de leitor literário de uma turma de 8º Ano	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	221

APRESENTAÇÃO

Uma jornada fascinante pelas veredas infinitas da Literatura... Vamos?

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer

BELCHIOR

Um dia, na década de 90, eu estava dando uma aula de literatura espanhola, na Universidade Estadual do Ceará (onde eu mesma tinha me formado pouco tempo antes), trabalhando com os estudantes um texto medieval e pensei: “Como esses meninos vão conseguir trabalhar literatura nas suas futuras salas de aula de espanhol como língua estrangeira?”. E esse incômodo foi o pontapé inicial de tudo.

Algum tempo depois, consegui fazer meu doutorado na Espanha, na Universitat de Barcelona e, depois de dois anos fazendo um doutorado em Crítica Literária, descobri, na Faculdade de Formação do Professorado da UB, uma disciplina que mudou a minha rota inicial e moldou minha futura trajetória profissional: *Didáctica de la lengua y la literatura*, com o Dr. Antonio Mendoza Fillola. Aquele foi um divisor de águas para o meu futuro, pois ali aprendi os primeiros fundamentos que dariam o norte para responder aquela pergunta de anos atrás. Não duvidei! Convenci o Dr. Mendoza a ser meu novo orientador e comecei minha nova pesquisa doutoral toda do zero, mas nunca me arrependi.

Fiz uma tese em que estudei a formação literária proporcionada aos futuros professores de espanhol em nosso Curso de Letras-Espanhol da UECE. Ouvi os alunos de todas as disciplinas de Literatura (nos anos 2000) e constatee que

ainda tínhamos muitos passos a dar para uma formação mais multifacetada e que contemplasse o tratamento didático do texto literário para o ensino de línguas. O resultado dessa pesquisa foi a tese: *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*.¹ Tenho revisitado minha tese recentemente e vi que, mesmo tendo sido defendida em 2006, tem envelhecido bem, pois conserva ainda um certo frescor e atualidade.

Ao retornar às minhas atividades acadêmicas, após um período cedida à Secretaria da Cultura, por volta de 2007 comecei minhas primeiras atividades de orientação junto ao Mestrado em Linguística Aplicada da UECE que, mais tarde, viria a tornar-se um Programa de Pós-graduação, com oferta de doutorado (PosLA). Desde então foram mais de trinta dissertações e teses defendidas (que podem ser conferidas no quadro ao final do livro), sempre dentro dos temas de leitura, formação leitora e literária, ensino de literatura, tratamento didático do texto literário no ensino de línguas, letramento literário e formação de leitores, além de temas afins.

Desde 2007 começamos as atividades do que viria a ser o nosso Grupo de Pesquisa: GPLEER – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo, oficializado em 2011 e cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Decidimos socializar as pesquisas realizadas e em 2011 começamos a organizar os Colóquios do GPLEER, sempre com a apresentação dos últimos trabalhos defendidos e debates em torno da Literatura, com a presença de pesquisadores convidados, como a saudosa Ana Cristina dos Santos e o pesquisador Rildo Cosson, assim como as pesquisadoras “pratas da casa” Rozania Moraes e Sarah Diva Ipiranga (o 2º Colóquio foi em 2017, o 3º em 2018, o 4º em 2020, o 5º em 2021, o 6º em 2022 e o 7º em 2023). Dos Colóquios surgiram novas ideias, novas colaborações e novos orientandos e orientandas, sempre em parceria com as redes estadual e municipal de educação, para que as propostas chegassem aos professores e professoras da educação básica.

De 2008 a 2012, conduzi o meu primeiro projeto de pesquisa *A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação*, seguindo a ideia de atualizar os dados que haviam sido coletados por ocasião da pesquisa doutoral e, a partir de novos estudos, propor inovações didáticas para o nosso contexto. Esse projeto foi o abrigo para as primeiras pesquisas de mestrado e iniciação científica, gerando uma profusão de trabalhos apresentados em eventos científicos, seguido por outros projetos até 2020.

1 Pode ser baixada no link: <http://hdl.handle.net/10803/1297>

Nos últimos quatro anos (2021 a 2024), tivemos uma oportunidade ímpar de interlocução com o nosso principal público-alvo: professores e professoras que queriam fomentar o trabalho com a Literatura na sala de aula. A partir do Convênio Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa (LP), firmado entre o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, nos encarregamos do sub-projeto *Letramento literário e formação de leitores*, que tinha por objetivo Investigar o letramento literário no Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, vista em uma dupla perspectiva: tanto na preparação de professor(a)s-leitor(a)s capazes de promover a leitura literária em suas turmas, como na inclusão de práticas de leitura literária em escolas de Ensino Fundamental para o desenvolvimento da leitura e do letramento crítico e do qual resultaram diretamente cinco pesquisas, uma de doutorado e quatro de mestrado.

Neste livro, intitulado *Os fios que tecem o letramento literário: mediação da literatura na Rede de Ensino de Fortaleza* apresentamos um recorte da tese de Doutorado de Daniely Moreira Coelho da Silva, cujo objetivo geral foi: Investigar o espaço destinado à literatura em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e as mudanças percebidas no perfil leitor dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental anos finais durante e depois de uma proposta sistematizada e sistemática de mediação de leitura literária construída a partir de princípios norteadores de ensino de literatura. Esperamos que as reflexões e propostas aqui apresentadas, contribuam para que professores e professoras da rede de ensino de Fortaleza também e de outros contextos continuem acreditando que a Literatura pode e deve ter espaço nas escolas, assim como nas vidas dos estudantes brasileiros.

Embora se possa intuir, convém deixar explícito que nada disso teria acontecido sem a participação amorosa e dedicada de todos e todas que fizeram e fazem o GPLEER, ao longo desses anos, contribuindo das mais variadas formas, mas sempre carregando nas mãos os estandartes da defesa dos direitos à vida, à educação, ao pensamento crítico, à Literatura e sempre acreditando que é possível, a partir dos sonhos e ações de cada professor e professora, mas também da transformação do sistema educacional, ter dias melhores e cheios de sentidos, de criatividade, de esperança e de veredas literárias para nossas crianças e jovens.

Cleudene de Oliveira Aragão

Líder do GPLEER

Coordenadora do Sub-projeto *Letramento literário e formação de leitores*

INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. [...]. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. [...]. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 1989)

É com essas palavras da epígrafe que convidamos você para começarmos uma viagem juntos neste livro. Associamos essa crônica poética de Galeano (1989) a uma metáfora para as reflexões e os estudos sobre o ensino de literatura, tendo em vista o anseio pela necessidade de se conceber a literatura na escola como um bem necessário para a formação dos estudantes. Neste estudo, entendemos a literatura como essa experiência vivida pelo personagem Diego, que, passando pelo desejo de intensamente conhecer o mar, foi impulsionado pelo seu pai a viver esse lugar, querendo cada vez mais desfrutá-lo, assim é a literatura pela prática da leitura.

Trazendo essa representação postulada por Galeano para o contexto escolar, podemos inferir que, para oportunizar o ensino da literatura na escola, é essencial um mergulho nas práticas de leitura literária para lançar-se num encontro entre o texto literário e o leitor em uma experiência pessoal e coletiva, de maneira mútua, solidária e constante.

Este livro *Os fios que tecem o letramento literário: mediação da literatura na Rede de Ensino de Fortaleza* tem por objetivo apresentar um recorte dos resultados da tese de doutorado intitulada *Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano: ressignificando o espaço da literatura no Ensino Fundamental, anos finais, na rede pública de Fortaleza*, (Silva, 2024)¹ orientada pela Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, defendida em maio de 2024, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece).

¹ Tese disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=115032> Acesso em: 12 ago. 2024.

Neste estudo, buscamos conhecer os fios que tecem o tratamento didático da literatura na escola, fortalecendo a prática do letramento literário por meio da vivência leitora, estruturando uma abordagem didático- metodológica que nos auxiliasse nessa experiência. Foi um tear de paciência, de insistência, unindo ponto a ponto, incansavelmente.

Destaco que as reflexões aqui contidas são fruto do interesse em fazer da literatura uma experiência viva na escola, desde quando eu² ingressei como professora no sistema público de ensino da rede pública de Fortaleza. Assim, cada passo dado, nessa experiência, foi se fortalecendo, principalmente, quando tive a oportunidade de despontar no mundo da pesquisa acadêmica, o que foi se ampliando no doutorado.

As primeiras reflexões que eu me fiz no início desta empreitada foi buscar entender qual era o papel da literatura na formação do ser humano, especialmente dos estudantes, e de que forma eu poderia trazê-la para a minha vivência na sala de aula.

Não demorei a entender que a literatura, quando inserida na escola, leva o aluno a um caminho de descobertas, favorecendo a formação de um leitor autônomo, crítico, sensível, participativo e transformador. A literatura, por meio da leitura literária, é capaz de levar o leitor a refletir sobre suas vivências de modo que, ao acionar a fantasia, frente ao seu imaginário, “incorpora novas experiências” (Zilberman, 2008, p. 23), porém, como fazer isso no contexto escolar?

Sabemos que a formação do leitor no contexto escolar, infelizmente, não tem sido uma tarefa fácil, principalmente quando observamos, por exemplo, os últimos índices da 5ª edição da pesquisa Retratos de Leitura³, de 2020. Esses dados revelam que, entre 2015 e 2019, a quantidade de leitores no país diminuiu cerca de 4,5 milhões, ressaltando que, especificamente em 2019, a faixa etária compreendida entre 11 e 17 anos foi a que mais apresentou declínio no número de leitores. Tal dado também pode ser reflexo desse distanciamento da literatura na escola e da falta de um trabalho de mediação de forma planejada.⁴

Dito isso, levantamos alguns questionamentos que pudessem nos ajudar a esclarecer as possíveis causas que distorcem o trabalho com a Literatura na

2 Utiliza-se, com frequência, nesta seção introdutória, e em alguns momentos de outras seções ao longo desse livro, a primeira pessoa do singular para referir-se às proposições pessoais da autora, pesquisadora principal. Entretanto, ao longo desta e das demais seções, têm-se o uso predominante da primeira pessoa do plural, pois transpassa outras vozes dos sujeitos envolvidos.

3 A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Instituto Pró-Livro. Ela tem como objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados, citados e orientam estudos, projetos e avaliações de políticas públicas. A 5ª edição foi publicada no início de 2020, antes da pandemia mundial.

4 De acordo com Cosson (2010, p. 57 e 59), esse “encurtamento” da Literatura na escola não ocasionou a sua ausência na sala. O que esse autor destaca é que, de fato, ela existe, mas não para a experiência leitora literária nem para o verdadeiro lugar que ela deve ocupar nesse ambiente de aprendizagem. O processo de leitura literária evidentemente não se dá de forma “natural e espontânea”, mas exige as “mais variadas atividades” sistematizadas e mediadas.

educação básica: Que lugar a literatura e a prática de leitura literária têm ocupado no contexto escolar? Como tem sido o processo de mediação leitora? A experiência com a leitura literária em sala tem esse olhar para a sensibilidade, para o protagonismo, para a identidade dos sujeitos leitores críticos e reflexivos, oportunizando-lhes um diálogo com o texto literário?

Esses leitores, no contexto escolar, têm participação ativa na escolha dos textos a serem lidos, por exemplo? A experiência de leitura literária é um direito garantido na sala de aula? Nessas leituras, há uma atividade de mediação com atividades planejadas que respeitem também a “complexidade artística e a construção dos sentidos” (Cosson, 2020, p. 171)? Que estratégias de leitura utilizada pelo mediador podem contribuir para o diálogo do leitor com o texto e sua construção do sentido? Que políticas educacionais podem fomentar a leitura literária para ressignificar a relação dos alunos com a Literatura na escola e contribuir para a sua formação (Cosson, 2020)?

Essas questões foram importantes para (re)pensarmos como tem sido a formação leitora dos estudantes e refletirmos sobre possíveis mudanças e caminhos que possam contribuir para mudar esse cenário.

Nesta pesquisa, partimos da premissa de que a literatura é um direito inalienável em que, na luta pelos direitos humanos, é um bem a que todo(a)s devem ter acesso, ou seja, uma sociedade justa pressupõe o direito aos bens culturais da arte e da literatura (Candido, 2011). Segundo Saviani (2020, p. 12), “a escola, por sua vez, é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada”, ou seja, é por meio dela que o aluno tem acesso aos bens culturais, ao conhecimento científico, sistematizado e elaborado. Vale lembrar que para muitos educandos, principalmente os de escola pública, possivelmente a escola seja o único meio de acesso à leitura literária, com atividade planejada e mediada.

Assim, é importante compreender qual a importância e o papel do mediador de leitura. Segundo Lídia Cavalcante (2018, p. 9), a exposição da leitura por meio da atuação do mediador pode apresentar “estímulos humanizadores das práticas sociais e culturais”, possibilitando uma ampliação da compreensão do texto lido. Com isso, o mediador de leitura é, além de uma ponte entre o leitor e o texto, também “um(a) leitor(a) crítico(a), cujas experiências são compartilhadas no processo de interação com o outro”; é também um agente que compartilha seu repertório de leitura e “percebe na mediação a possibilidade de mudança a ser realizada no cotidiano” dos estudantes, entendendo a leitura como uma experiência viva, além de compreender que o leitor se forma no íntimo da leitura, de forma fluida (Cavalcante, 2018, p. 9).

Ainda sobre o papel do mediador de leitura na escola, acreditamos que o professor oportuniza, de forma sistematizada, sistemática e planejada, as estratégias de leitura, os saberes que podem ser mobilizados no percurso da leitura; traça os objetivos; escolhe e lê antecipadamente o texto; oportuniza o protagonismo do leitor; prepara o espaço de leitura; constrói atividades dinâmicas, criativas e prazerosas; permite a interdisciplinaridade; proporciona o diálogo da leitura com outras manifestações artísticas: música, teatro, dança etc.; utiliza diversas atuações de leitura (oral, silenciosa, coletiva etc.); promove ações na escola (feira do livro, visita à biblioteca, saraus etc.) que podem permitir maior inserção do estudante no mundo literário; permite o compartilhamento dos registros de experiência durante o processo de leitura literária, consolidando uma comunidade de leitores; avalia sem visar a punição; faz da leitura literária um hábito constante na escola etc.

Assim, esta pesquisa, aplicada em uma escola pública de Fortaleza, envolve três objetivos: 1) Investigar o espaço destinado à literatura e à leitura literária em uma escola pública de Fortaleza a partir das políticas públicas de fomento à leitura literária para as escolas empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) no que se referem ao uso da biblioteca escolar, à valorização institucional da literatura e da leitura literária e à formação continuada de professores mediadores de leitura; 2) Verificar que mudanças podem ser percebidas no perfil de leitor literário dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais, durante e depois de uma proposta sistematizada e sistemática de mediação de leitura literária construída a partir de princípios norteadores de ensino de literatura elaboradas nesta pesquisa; e 3) Elaborar princípios para nortear a atividade de mediação de leitura literária na escola, no contexto do Ensino Fundamental, anos finais, de Fortaleza.

Neste estudo, buscamos conhecer qual é o perfil leitor dos educandos, (antes e depois da nossa intervenção pedagógica), quais são as políticas públicas implementadas para o fomento à leitura literária, quais são as dificuldades enfrentadas pelo professor no trabalho com o texto literário e quais intervenções metodológicas podem ressignificar a relação dos alunos com a literatura na escola.

Assim sendo, a investigação das políticas públicas/ações de fomento à leitura literária implementadas pela rede pública de ensino no município de Fortaleza pôde ajudar a compreender qual é o olhar adotado pela Secretaria Municipal de Educação no que concerne ao espaço da literatura e à formação do leitor literário.

Para a composição deste estudo teórico, tivemos como inspiração as pesquisas do GPLEER⁵, além de outras, pois além de apresentarem propostas didáticas nos âmbitos do Ensino (Fundamental, Médio e Superior).

5 O Grupo de Pesquisa – *Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER)*, da qual eu sou integrante, me ajudou no aprofundamento de teorias, proporcionando debates e reflexões sobre o ensino de literatura.

Diante desse exposto, traçamos um plano de trabalho de intervenção pedagógica por meio de elaboração de oficinas literárias, elaboradas a partir dos princípios norteadores para a mediação de leitura, construídas para esse contexto de pesquisa. Essas oficinas foram aplicadas numa turma de oitavo ano, organizadas em 28 (vinte e oito) encontros, totalizando 44 horas-aula, em uma escola municipal.

Um ponto importante a ser mencionado nesta pesquisa é o de que nosso *corpus* é extenso, desse modo, traremos neste livro apenas um recorte das análises e dos resultados obtidos.

A presente obra, portanto, encontra-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro versa sobre o tratamento didático da literatura na escola, discutindo acerca das concepções de leitura, práticas de letramento literário, relação entre literatura e escola e o processo de escolarização da literatura, ainda neste capítulo discutiremos sobre formação do leitor literário na escola, que exige plano pedagógico de mediação de leitura, mas também políticas públicas de fomento à leitura, assim conversaremos sobre algumas políticas nacionais de fomento à leitura e atuações do professor mediador de leitura literária.

O segundo capítulo consta a metodologia adotada, o contexto da pesquisa, os participantes envolvidos, e os princípios norteadores de mediação de leitura literária na escola que subsidiaram a construção de nossas oficinas literárias para o contexto do ensino fundamental, anos finais da rede de Fortaleza. O terceiro capítulo aparece o plano das oficinas de leitura literária de nossa intervenção pedagógica e o envolvimento dos estudantes nessa experiência de leitura literária. O quinto e último capítulo traz o recorte dos resultados colhidos e analisados, com a apresentação das políticas públicas empreendidas pela SME/Fortaleza; e com a apresentação das possíveis mudanças percebidas no perfil de leitores literários a partir da experiência de leitura literária na escola, dessa intervenção pedagógica.

Por fim, apresentamos as considerações finais, tecendo sobre os resultados obtidos e as nossas reflexões finais, retomando as perguntas de pesquisa e apresentando, resumidamente, respostas a esses questionamentos a partir das discussões e análise dos dados gerados. Também tecemos reflexões sobre as nossas limitações, obstáculos durante a pesquisa, e possíveis indicações para a ampliação deste trabalho, além das contribuições do nosso estudo para o ensino de literatura na escola e para a medição de leitura literária no contexto do Ensino Fundamental, anos finais.

Capítulo 1

Literatura na escola: percorrendo teorias

Tratamento didático da literatura

O tratamento didático da literatura na escola está relacionado com as concepções que se tem de leitura e de leitura literária, a partir das práticas de letramento literário, bem como a relação entre literatura e escola e o processo de escolarização da literatura.

Como destaca Solé (1998), as concepções de leitura que perpassam a prática do professor vão diretamente influenciar no processo de ensino e aprendizagem do educando, especialmente, no trabalho com a leitura literária na escola.

No âmbito da Linguística Aplicada, na qual esta obra está imersa, acreditamos numa concepção de leitura como um processo de construção de significados em que se valorizam não apenas os fatores linguísticos, mas, sobretudo, os aspectos discursivos e interacionais nas quais os sujeitos estão inseridos socialmente.

Adotamos aqui a abordagem complexa de leitura, proposta por Franco (2011). Nessa proposta, a língua(gem) é compreendida como um sistema complexo, defendida pelo autor como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Assim, essa complexidade ocorre pela existência de múltiplos agentes interligados, a saber: leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc., que se inter-relacionam durante o ato de ler, isso quer dizer que a leitura é multidirecional, e o processo de significação de sentido não está em um ponto específico, mas na interação desses múltiplos agentes.

Muitas vezes nos perguntamos, o que lemos quando lemos literatura na escola? Ler literatura é o mesmo que ler outros gêneros? A nossa concepção de leitura e de literatura influencia no que iremos ler e como iremos ensinar? São questionamentos sobre os quais buscamos refletir nesta obra, já que nosso trabalho de pesquisa tem a leitura literária como um dos princípios essenciais da mediação literária, uma vez que só se forma leitor lendo.

Neste livro, referimos a leitura literária à leitura de textos considerados literários, entretanto, por estarmos no contexto escolar, essa prática vai muito além do ato propriamente de ler, mas se configura pela leitura sistematizada, sistemática e mediada. Destacamos ainda que adotamos nesta pesquisa o conceito de “literário” a textos com linguagem literária declarados literários por diversas “instâncias de legitimação” sociais (Abreu, 2006, p. 7): a universidade, a escola, os livros didáticos, as histórias literárias, os leitores etc., presentes em diversas práticas sociais, não apenas no impresso, podendo aparecer em outras “manifestações artísticas”, num campo de leitura diversificado e amplo. (Brasil, 2018, p. 156; Cosson, 2020).

A nossa concepção de leitura literária parte de uma experiência viva e permanente, como um diálogo do leitor/autor/texto, numa perspectiva discursiva. Uma leitura atenta ao contexto, ao intertexto, à ficção sem perder a vivência com a realidade, exercitando a empatia, experimentando outros lugares, oportunizando concepções reflexivas e críticas sobre o mundo, sobre a sociedade, socializando experiências de forma interativa.

As práticas de leitura literária possibilitam o exercício de contemplar as potencialidades que o texto literário proporciona (já que ele incorpora as contradições da realidade, indo além do que aparece transcrito), fortalecendo a identidade dos leitores, num diálogo com os diversos contextos em que os sujeitos estão inseridos. É por essas percepções que concebemos a leitura literária na escola.

Segundo Cosson (2018b, p. 39), a leitura literária pode apresentar percepções variadas. De uma forma geral, Cosson entende que o processo de leitura, principalmente, de leitura literária, no contexto escolar, está dividido em três grupos: centrado no *texto*, centrado no *leitor* e centrado na *interação social*.

No primeiro grupo, centrado no texto, a leitura é “um processo de extração do sentido”, entendida como “decodificação”, decifração das letras, do código linguístico. No segundo grupo, o leitor é o centro da leitura, ou seja, parte do leitor para o texto, é o leitor que cria hipóteses sobre o que leu, acabando por ignorar o sentido atribuído pelo autor. O terceiro centra-se na interação social, considera a leitura como um diálogo, ou seja, tanto o leitor como o texto são importantes, devendo haver uma *transação*⁶ entre o autor, leitor, mediado pelo texto (Cosson, 2018b, p. 39; 2020, p. 177).

Ler literatura na escola é ir além de ler por prazer, por hábito, mas também efetivar um “movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o

⁶ Segundo Cosson, essa teoria transacional é de Louise Rosenblatt (2002 [1938]) que concebe a leitura literária como uma intimidade mais profunda, numa relação transacional e recíproca entre o leitor e o texto literário.

desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” na perspectiva de ampliar o repertório cultural do educando. Nesse caso, é essencial salientar que “tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula” devem fazer parte da prática pedagógica (Cosson, 2018b, p. 47-48).

Neste cenário, acreditamos que, no processo de leitura literária no contexto escolar, as leituras de mundo do educando, seus gostos, suas reflexões, seus interesses também sejam levados em consideração pelo professor e que a leitura não sirva simplesmente como um conteúdo a ser avaliado, a ser medido, um objeto de fruição, ou seja, é importante considerar o processo e a experiência de leitura, não podendo ser aprisionada em testes e notas; o leitor precisa ser protagonista nessa vivência.

Na maioria das vezes, a leitura literária é apresentada ao educando centrada apenas no preenchimento de fichas de questionários, estudo gramatical (que são importantes, mas que sozinhos não abarcam a amplitude que uma obra literária constitui), ou seja, tal prática de trabalho com a leitura literária acaba afastando a literatura do leitor, causando-lhe aversão, formando leitores incapazes de apreciar a literatura de forma crítica, buscando refletir sobre a sociedade, sobre o mundo.

Neste trabalho, na perspectiva do letramento literário, buscamos trazer um diálogo entre essas diferentes perspectivas de leitura compreendendo que o processo de sentido do texto não se centraliza apenas em um único aspecto, mas que está na interação autor, texto, leitor, contexto, intertexto, defendidos por Cosson (2018a). Consideraremos as perspectivas discursiva e interacional da linguagem, em Linguística Aplicada, que valorizam as experiências sociais que o educando traz para a sala de aula, já que a leitura não é um ato excludente, mas uma possibilidade de se pensar, de dialogar coletivamente, de transformar e de se refletir sobre o mundo.

É por esse percurso de leitura literária que caminha a prática de letramento literário e os saberes transcorridos durante a aprendizagem literária para o fortalecimento da competência leitora.

A princípio, numa visão mais antiga, quando surgiu, o termo letramento era usado no singular, pois seu objetivo estava voltado apenas para a prática da escrita e da alfabetização. Nos últimos tempos, a partir da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, organizada pelo New London Group (NLG), já não se fala mais em letramento no singular; seu uso agora é no plural, pois a multiplicidade de práticas de letramentos vem ganhando força, englobando também práticas de leitura e foco nas diversidades culturais, envolvidas em situações sociais diversas no uso da linguagem.

Cope e Kalantzis (2000), alguns dos autores que compõem o Grupo Nova Londres, acreditam que o termo “letramento”, no singular, pareça ser insuficiente, pois há a necessidade de se perceber os diferentes usos da língua em contextos diversos, fugindo, portanto, da centralidade do(s) letramento(s) no ensino da norma-padrão, o que não significa dizer que não seja necessário, mas que se deve ampliar o alcance da pedagogia de letramento(s) para além dos aspectos estruturais da língua.

Segundo Soares (2009), etimologicamente, letramentos correspondem, em português, à tradução da palavra *literacy*, em inglês, que significa a condição de ser letrado, ou seja, não somente ler e escrever, mas fazer uso dessas habilidades em diversas situações, incluindo as práticas sociais fora da escola. O termo letramento(s) surge da necessidade de titular as práticas sociais em torno da leitura e da escrita que vão além da capacidade de decifrar palavras (Soares, 2020).

Nessa perspectiva, a expansão do conceito de letramentos, no plural, ocorre em vista da dinamicidade de uso da linguagem em diversas situações do cotidiano, por isso considerar a existência de múltiplos letramentos. Como exemplo de letramentos, destacamos o letramento visual, letramento digital, letramento midiático, letramento literário, dentre outros. Nesta pesquisa, o nosso foco de estudo está no letramento literário.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) concebem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Concebemos também o letramento literário, assim como o letramento em geral, como “um processo”, e não como um produto, uma vez que não se trata de algo pronto e acabado, mas que se constrói num processo, em diversas situações da vida. Assim, o letramento, por ser um processo, é algo que acompanha o percurso da vida, pode e deve ser ampliado e aprimorado dentro da escola, em práticas de compartilhamento, em uma comunidade literária. mas vai além dela. Entendemos que o letramento literário não termina nunca, porque ele é um processo, sobretudo, por se inserir em contexto da prática social.

Cosson (2018b, p. 47) afirma que a prática do letramento literário compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura; a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. Podemos dizer que a aprendizagem da literatura é a experiência estética, sensorial, visual e de intimidade com o texto; a aprendizagem sobre a literatura são as suas teorias (história da literatura, teoria literária, crítica literária etc.) e a aprendizagem por meio da literatura está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas

pela prática escolar. O autor ressalta que nas aulas tradicionais de literatura há uma centralidade no uso das duas últimas, ignorando a primeira (essencial para o autor).

Buscamos neste estudo, pela atividade de mediação, vivenciar com mais centralidade a aprendizagem da literatura, com experiências de práticas de leitura literária pelos estudantes de forma coletiva e colaborativa, colocando o educando como um sujeito ativo, que traz para o texto suas experiências, suas emoções, suas reflexões etc.

Assim como ressalta Cosson (2018, p. 120), também defendemos que ser um leitor letrado é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, ou seja, a prática de letramento literário é fundamental para o processo educativo, principalmente, porque melhora a qualidade da leitura, fornecendo ao leitor mecanismos de conhecimento para que se torne competente.

Corroborar com esse pensamento também Colomer, que salienta que leitor competente é “aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas” e para isso precisa possuir alguns conhecimentos que possibilitem a interpretação (Colomer, 2007, p. 31), além disso, podemos acrescentar que, na escola, essa interpretação pode e deve ter a contribuição do mediador de leitura.

Nesse sentido, podemos inferir que a prática de letramento literário na escola deve conduzir o aprendiz ao desenvolvimento da sua competência literária, proporcionando o diálogo e a interação com o texto, de forma crítica e reflexiva.

Destacamos, com base na BNCC (Brasil, 2018), que, ao interagir com o texto literário, o educando deve ser incentivado a perceber, entre outros aspectos, as dimensões humanizadoras, transformadoras, mobilizadoras da literatura e, em nossas percepções, se inserem também os diversos conhecimentos que perpassam o texto literário.

Nesse viés, esclarecemos que o leitor precisa estabelecer uma conexão incessante com o texto literário, para que se torne, conforme postula Freire (2003), proficiente no mundo feito pela linguagem, constituindo-se, desse modo, como um sujeito leitor protagonista e transformador da sua realidade social.

Trazendo essas indagações para nosso estudo que a leitura literária para o processo de letramento literário não se dá no vácuo nem de forma isolada, solitária, mas num diálogo, num engajamento entre autor, texto e leitor que se insere numa comunidade de leitores.

Nessa perspectiva, a prática de letramento literário no contexto escolar consiste em propiciar o aluno a desenvolver a “competência de ler literatura,

respeitando a complexidade artística da construção dos sentidos”, assim, “o letramento literário tem como objetivo ampliar a competência literária do educando”, cabendo à escola o oferecimento de múltiplas experiências literárias (Cosson, 2020, p. 173, 179-180).

Neste olhar, entendemos que muitos educandos já trazem (ou não) para sala de aula a prática de letramento literário, com suas vivências sociais. Assim, é papel da escola oportunizar experiência de leitura literária sistematizada e sistemática para que o aluno amplie essa competência literária. As competências literárias são saberes das convenções literárias que fazem o texto ser literário. Podemos dizer também que a competência literária é a capacidade oportunizada ao leitor de interpretar e de dar sentido literário para a obra, que pode ser efetivada, principalmente, pelo modo como o texto é lido,

A perspectiva de Cosson (2018b) dialoga com a abordagem de Bakhtin (2000), quando salienta que o leitor assume uma atitude responsiva ativa, que “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz” (Bakhtin, 2000, p. 299).

Também concordamos com essa percepção. Isso quer dizer que, no processo de interação por meio da leitura, o leitor constrói um diálogo constante com o texto e com o autor, podendo apropriar-se da palavra deste, para ressignificá-la em suas práticas discursivas, o que é essencial na leitura literária. É essa atitude responsiva que buscamos oportunizar em nossas intervenções pedagógicas de trabalho com a leitura literária neste trabalho de pesquisa.

Com isso, destacamos que a prática do letramento literário no ambiente escolar deve oportunizar ao educando a leitura de textos literários de diferentes níveis de complexidade, estabelecendo um paulatino desenvolvimento da sua competência literária e, constituindo-se, consequentemente, como “uma fonte de prazer, uma possibilidade de o indivíduo tornar-se um ser mais sensível, crítico e, sobretudo, mais consciente na sociedade” (Silva, 2019, p. 110).

Concordamos com as declarações de Aragão (2013, p. 126-127)⁷ ao afirmar que um dos pontos mais essenciais é o esclarecimento de que o “exercício mais importante para o desenvolvimento da competência literária é a leitura”, ou seja,

7 El ejercicio más importante para el desarrollo de la competencia literaria es la lectura. A cada nueva experiencia, el lector entra en contacto con diversas manifestaciones de texto y va desarrollando o perfeccionando estrategias que le ayudarán en la descodificación e interpretación de los próximos textos. La experiencia lectora también determina un avance en su capacidad de reconocer el discurso literario y le sirve de momento adecuado para la actualización de su intertexto lector que, para la próxima lectura, ya contendrá nuevos elementos. Desafortunadamente, esa verdad enunciada de forma tan sencilla y que debería ser la premisa básica en la educación literaria no es tan utilizada en las escuelas, y muchos de los profesores privilegian en sus clases la transmisión de conocimientos accesorios, lo que tiene como consecuencia directa el hecho de que los alumnos apenas leen (Aragão, 2013, p. 126, tradução nossa).

diante da experiência de leitura, o leitor entra em contato com várias “manifestações” de texto e desenvolve, amplia, ou refina estratégias que contribuem para o processo de construção de sentido do texto. Essa experiência de leitura do leitor também “determina um avanço em sua capacidade de reconhecer o discurso literário”, servindo como um momento “propício para a atualização do seu intertexto de leitura” (*idem, ibidem*).

Salientamos que, nesta obra, temos a leitura no centro da experiência com a literatura na escola, pois, em nosso contexto de pesquisa, a relação entre literatura e educação se fortalece com o diálogo do aluno com a obra.

Diante do posto, visualizamos que o processo de formação do leitor literário na escola é consequência do modo como se lê o texto, no tratamento didático dado à literatura pelo docente etc.

Segundo Mendoza Fillola (2004, p. 71 e 137), a competência literária constitui-se como um “conjunto de saberes que permitem ler e interpretar um texto literário”⁸. Para o autor, a competência literária se concretiza “com a progressiva acumulação de conhecimentos acumulados, entre outros fatores, pelo sucessivo enriquecimento de outras competências ativadas pelo intertexto leitor”⁹ (Mendoza Fillola, 2004, p. 137, tradução nossa), isto é, entendemos que ela permite que o leitor, por exemplo, reconheça, identifique, diferencie produções com características estético-literárias.

Cabe ressaltar que, neste estudo, a ideia de competência não está na concepção de “medição” ou de “exclusão” para saber quem é o “melhor” ou o “pior” em avaliações. Buscamos conhecer com mais detalhes a expressão “competência literária” para que não gere interpretações equivocadas.

As competências nas quais acreditamos são pensadas na seguinte questão: o que lemos ao ler o texto literário? Em outras palavras, que saberes e estratégias leitoras podem perpassar a prática de leitura do texto literário, permitindo ao educando múltiplas possibilidades no processo de construção de sentido do texto?

Nesse viés, compactuamos com Mendoza Fillola (2004, p. 139) quando declara que a competência literária corresponde a um conjunto de saberes que são mobilizados por estímulos textuais, para que intervenham, por exemplo, no reconhecimento de valores e funções no discurso literário. Dentre alguns saberes que integram a competência literária, temos: saberes que os leitores

⁸ Conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario (Mendoza Fillola, 2004, p. 71, tradução nossa).

⁹ [...] con la acumulación progresiva de conocimiento acumulado, entre otros factores, por el enriquecimiento sucesivo de otras competencias activadas por el intertexto del lector (Mendoza Fillola, 2004, p. 137, tradução nossa).

possuem sobre a linguagem, os textos e seus vários tipos de classificações; o saber pragmático, que permite ao leitor reconstruir as situações de enunciação apresentadas pelos textos; o saber sobre os usos literários da linguagem, as estruturas retóricas e os referentes metaliterários; saber intertextual, que leva a reconhecer e valorizar a presença de fragmentos, referências, alusões a outros textos, autores ou gêneros literários, bem como saberes culturais, ético-cultural, semióticos, enclopédicos, dentre outros.

Diante do posto, resumidamente, compreendemos que o letramento literário no contexto escolar se constitui como uma prática que tem como pressupostos o compartilhamento de experiência e de reflexão da obra literária, possibilitando a apreciação do discurso literário, mas, para que ele, de fato, aconteça, não pode deixar de existir, essencialmente, uma experiência direta do leitor com a obra, que pode ser fortalecida por uma comunidade de leitores, oportunizando a ampliação do repertório literário por meio de atividades sistemáticas e saberes mobilizados.

Nessa abordagem, é importante, portanto, que o professor mediador se aproprie de conhecimentos teóricos e metodológicos que oportunizem criar estratégias leitoras que possibilitem o desenvolvimento de práticas de letramento literário e a construção de sentidos que permeiam o texto literário, buscando contemplar atividades sistematizadas e sistemáticas de leitura literária para que promovam a contextualização, a interação e a socialização do texto de forma articulada e planejada.

Nessa perspectiva, é essencial, também, que o sistema de ensino crie as condições necessárias e oportunas, propiciando a efetivação desse contato com a literatura e com a leitura literária de forma mais efetiva no contexto escolar, fortalecendo a relação entre a literatura e a educação.

É importante ressaltar, segundo Cosson (2010), que, no período da Antiguidade, a literatura era tomada como parceira na preparação dos jovens para a vida pública, o que fortaleceu o uso “educativo” do texto literário, transformando-se em tradição escolar, o que contribuiu para que o ensino da literatura se cristalizasse, sendo utilizada para “ensinar uma gramática esterilizada da língua”. (Cosson, 2010, p. 57)

Acreditamos que o conhecimento sistematizado que perpassa o ensino de literatura deve ser valorizado na escola e não pode deixar de ser incorporado na prática pedagógica. Esse saber sistematizado, denominado de universal e historicamente reconhecido e construído, deve ser democrático para que todos os educandos tenham acesso, independentemente de sua classe social já que,

conforme declara Dalvi (2013, p.23), o ensino da literatura, algumas vezes, vem sendo sacralizado devido ao seu “esvaziamento” de conteúdos e devido ao “rebaixamento” da atividade docente, sem “mediação consciente, deliberada, planejada e sistemática” (Dalvi, 2018, p. 31).

Dalvi (2018, p. 23) tem defendido que a escola deve ser esse espaço de acesso ao conhecimento tradicionalmente elaborado, na perspectiva de que não seja negada a nenhum educando, sobretudo, do sistema público de educação, a “difusão do conhecimento científico, filosófico e artístico” no Brasil e que tal atitude não ocasione uma atividade excludente, a que apenas uma minoria tenha acesso, principalmente quando se fala nos saberes que perpassam o ensino de literatura na escola.

Enfatizamos que a escola tem sido, ao longo dos tempos, um importante meio de acesso a esse bem que é a literatura. Assim, apresentamos, nesta obra, o resultado da construção sistematizada, sistemática e planejada da mediação de leitura literária na escola, com elaboração de um plano de princípios norteadores que ajude o professor no caminho com o texto literário em suas aulas.

É sobre essa reflexão que se procura hoje compreender e firmar o laço existente entre literatura, especialmente a juvenil, e educação, revitalizando o seu olhar, sem lançar mão de uma prática sistematizada e sistemática de ensino, ou seja, é pensar também no direito constituinte do aluno, com ações democráticas, igualitárias que lhe oportunizem a formação leitora, atividades planejadas, trazendo uma interação do leitor com o texto literário.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de olharmos para a literatura na escola para que ela alcance os estudantes, principalmente, os juvenis, sujeitos principais desta pesquisa.

Salientamos que, por muito tempo, a literatura tanto a infantil quanto a juvenil, vem desempenhando um papel pedagógico utilitarista, e o texto literário, sendo reduzido apenas a um complemento ao trabalho escolar, utilizado com o recurso didático, ou seja, deixando de ser valorizado o seu teor artístico.

Comungamos com Iguma (2023, p. 22) no sentido de que, se a literatura, especialmente a juvenil, não estiver na escolas, em forma de livros ou por outro veículo, como material artístico, dificilmente os estudantes terão acesso a esse bem cultural, já que as fronteiras, principalmente, das desigualdades sociais, são muitas, desde a financeira até a cultural, uma vez que a prática de leitura sempre foi um “distintivo de poder”, pois, apesar de as tecnologias expandirem as possibilidades de acesso, para muitos estudantes, ela ainda é “inatingível”, uma prática “elitista”, exclusiva para um restrito grupo social.

Assim, qual a finalidade da literatura e como revitalizar o seu processo de escolarização?

Candido (2006) afirma que a literatura é uma manifestação universal da humanidade em qualquer época, desde a mais remota, ou seja, a literatura é um bem e uma necessidade para a vida social porque ela nos humaniza.

Esse processo humanizador da literatura não está no sentido de nos tornarmos seres humanos “bonzinhos”, mas está no sentido de conhecermos a nossa ambiguidade, de nos transformar, na perspectiva de olharmos as coisas nas suas contradições; ela nos humaniza porque ela nos faz viver, tem o papel transformador da nossa personalidade.

Candido (2006, p. 182) afirma que a Literatura confirma ao homem traços que são essenciais para a sua existência: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres”.

Segundo Aragão (2006), a literatura assume uma funcionalidade plural. É por esse viés literário levantado por essa autora que esta obra também tem acreditado na perspectiva de que, por meio da leitura literária, a literatura pode proporcionar aos indivíduos possibilidades (de troca de cultura, de oportunidade de aprendizagem, de formação do sujeito, dentre outras), pois entendemos que, além de ser uma fonte de saber múltiplo, a literatura é esse movimento de transformação do ser humano, de reflexão e de criticidade do indivíduo sobre o mundo, num movimento de empatia e de comprometimento com a aprendizagem.

Cosson (2020), por exemplo, concebe a literatura como “linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177). Nessa concepção, a Literatura enquanto linguagem representa o repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias, ou seja, está conectada ao modo em que se lê e ao que se produz.

Defendemos nesta obra uma concepção de literatura que se afaste de uma visão autoritária e tradicional, mas que transporte o leitor, por meio da linguagem, para um diálogo com a obra, de forma interativa e reflexiva, para que o leitor construa laços, memórias, oportunizando a pluralidade de interpretações do que é lido, valorizando o conhecimento trazido para o ato da leitura, envolvendo emoções, sentimentos, o exercício da empatia e a possibilidade de transformar a sua realidade.

No entendimento de Cosson (2018b, p. 103) e de Soares (2011, p.22), a escolarização da literatura pode estar acontecendo de maneira inadequada ao utilizar um texto literário de forma “errônea”, ou seja, deturpando-o e falseando-o, utilizando-o somente como ferramenta pedagógica, sem levar em consideração a dimensão que o texto literário proporciona. Para Soares (2011), a falta de autenticidade apresenta-se de modo frequente nos exercícios escolares com o texto literário. Em nossa pesquisa, vislumbramos uma experiência leitora na escola que aproxime o aluno de suas práticas sociais.

Aragão (2021, p. 186) traz algumas discussões sobre o lugar da literatura na escola, “sacralização, banalização ou reinvenção?”, sobre as quais também refletimos. Segundo a autora, é possível encontrar na escola uma postura sacralizadora da literatura que a coloca em um “pedestal”, muitas vezes, negando ao educando a possibilidade de construção de sentido do texto, já que se cria uma crença de que o leitor é um mero receptor de críticas já construídas pelo professor ou pelo livro didático, por exemplo. A banalização da literatura acontece quando ela é vista na escola como pretexto apenas para o trabalho de outros conteúdos “(linguísticos, históricos, culturais, transversais)”, deixando de lado seu potencial de linguagem artística.

Nas palavras de Aragão (2021), é a reinvenção o caminho para “revitalizar” a presença da literatura na escola hoje, principalmente na perspectiva de rever suas concepções, fazendo reflexões sobre seu ensino na escola para que se oportunize criar novos caminhos, tornando a literatura, enquanto arte, viva e acessível a todos educandos.

A literatura ocupa um lugar essencial para a formação leitora, assim, para revitalizar a sua escolarização, a leitura deve ter centralidade nas atividades pedagógicas na escola, oportunizando trazer o leitor para uma atitude protagonista e interacional, além disso possibilitar a leitura literária como um diálogo com a ficção sem perder a experiência com a realidade, possibilitando concepções reflexivas e críticas sobre o mundo, sobre a sociedade, vivenciando e socializando vivências, ou seja, práticas que permitam o exercício da leitura literária por meio das potencialidades que o texto literário pode proporcionar.

Formando leitores literários na escola: das políticas de fomento à leitura à mediação de leitura

A literatura tem um papel crucial na escola na formação de leitores. Compreendemos que, para se formar leitores de literatura no contexto escolar, há muitas premissas envolvidas nessa ação, que vão desde as políticas públicas de fomento à leitura implementadas pelo sistema educacional ao processo de mediação de leitura.

Para a formação do leitor literário na escola, é imprescindível a atuação do estado por meio da implementação de políticas públicas de fomento à leitura que incluem políticas de formação docente, democratização do acesso ao livro a todos os estudantes e professores, acesso à biblioteca escolar com diversidade de acervos literários, projetos e ações de leitura permanentes etc.

Políticas *públicas* são orientações/diretrizes/princípios construídos para resolver um problema público, contando com dois elementos essenciais: um problema compreendido como coletivamente relevante e o seu tratamento (Secchi; Coelho; Pires, 2022).

Nessa perspectiva, compreendemos a leitura, principalmente, a literária, como um problema público, principalmente, quando observamos alguns resultados sobre as avaliações nacionais e internacionais, realizadas em larga escala (Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), já que os baixos índices de leitura dos estudantes brasileiros têm revelado a necessidade de um olhar mais atento à execução efetiva das políticas públicas do Brasil, pois essas/esses políticas/programas/ações tornam-se questionáveis se não estiverem diretamente interligados e na mesma intensidade contemplados na dimensão da implementação com as condições e ações teórico-pedagógicas.

Enfatizamos ainda que, em um país onde apenas 17,7 % (IBGE, 2018)¹⁰ dos municípios têm livrarias e que 55% (Inep)¹¹ das escolas não têm bibliotecas, compreendemos que a escola cumpre um papel essencial de acesso ao literário e de formação de leitores. Reforçamos que muitos brasileiros só terão o direito à leitura literária nesse contexto de ensino, por isso, entendemos a importância da ação do estado na implementação de fomento à leitura.

10 Dado fornecido pela Revista Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/12/apenas-177-das-cidades-brasileiras-tem-livrarias-aponta-estudo-do-ibge.shtml#:~:text=Apenas%2017%2C7%25%20das%20cidades,12%2F2019%20%2D%20ilustrada%20%2D%20Folha>. Acesso em: 27 fev. 2023.

11 Dado fornecido pelo portal de transparência do Conselho Federal de Biblioteconomia. Disponível em <https://cfb.org.br/noticias/dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

São prementes estudos que permitam analisar os impactos dessas políticas e problematizar sobre o papel dos entes federais, estaduais, municipais, para a Educação Básica, buscando a efetivação de fomento à leitura de forma democrática. Essa democratização da leitura em que acreditamos vai além de concepção de aquisição de livros, está relacionada à formação do sujeito, que conduza à emancipação humana, por meio do conhecimento que se constrói mediante a formação do exercício de leitura.

Diante do exposto, temos refletido: Por que a leitura, especialmente, a literária e o seu tratamento didático, são tão relevantes para a coletividade e para a formação? Por que as políticas públicas de fomento à leitura literária são tão essenciais para a melhoria dos educadores sociais em leitura? E como o Poder Público deve tratar desse problema, como tem oportunizado a inserção e uso da biblioteca nas escolas e tem contribuído para formação do professor e mediadores de leitura? E o que dizem os documentos oficiais para o tratamento dado à literatura e ao trabalho com a leitura literária na escola?

Considerando a literatura como um bem essencial para a formação do indivíduo, assim como a moradia, a alimentação, a saúde, a educação etc., Candido (2011, p. 189), em seu texto *O Direito à literatura*, ressalta que ela não deve ser um direito apenas para uma minoria, reforçando que “é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens”. Para o autor, ainda há uma barreira no Brasil que contribui para a proliferação de uma sociedade desigual, sobretudo no que diz respeito ao acesso aos “produtos literários”.

Assim, numa sociedade ainda tão desigual, percebemos a necessidade de o poder público garantir tal direito. Com isso, nas palavras de Leonardo Secchi (2014, p. 2), a política pública se consiste em organizar, planejar princípios norteadores elaborados para que os problemas sejam resolvidos e os direitos também garantidos a todos.

Segundo Dalvi (2018, p. 25), a noção de pública tem a ver com “aquilo que é de interesse comum partilhado”, o que não quer dizer que todos tenham a mesma opinião ou fazer as mesmas escolhas, ou seja, o fato de o indivíduo nunca querer estudar numa escola pública, não quer dizer que não seja importante e de interesse comum que haja instituição pública para o ensino garantido a todos. Assim, isso não “anula o reconhecimento das particularidades e individualidades dos sujeitos”, mas busca a criação de espaço e condições para o seu exercício, ou seja, o “público” está relacionado ao reconhecimento do interesse coletivo, assegurando as opiniões. (Dalvi, 2018, p. 26).

Nessa reflexão, compreendemos que a formação do leitor literário se constitui ainda um dos problemas públicos nacionais já que existe uma parcela da população brasileira de pessoas não alfabetizadas, principalmente, concentrada na região Norte e Nordeste, como declara Dalvi (2018). Assim, a autora destaca que a atividade com a leitura literária na escola é o impulso de crescente riqueza e de redução da desigualdade e o “Brasil, justamente por não priorizar as políticas públicas para a educação”, principalmente, para o ensino de literatura, acaba gerando, também, perspectivas e consequências negativas, uma vez que não se pode pensar em literatura distante de um sistema público, social, cultural, ou seja, fora da sociedade (Dalvi, 2018, p. 29).

Como vimos, a literatura representa um dos bens essenciais para o ser humano constituir-se socialmente e deve, portanto, compor as políticas públicas de fomento à leitura no país.

Destacamos duas políticas permanentes nacionais no âmbito da educação, o Plano Nacional do Livro e Leitura (doravante PNLL)¹² e o Plano Nacional da Leitura e da Escrita (doravante PNLE). Dessa forma, implica considerar o que essas políticas estabelecem.

A Lei nº 10.753 do PNLL sublinha a necessidade de valorização da leitura literária no espaço escolar, destacando a responsabilidade do Poder Executivo em desenvolver projetos, mediante parcerias e ações de âmbito nacional para a presença e a permanência do livro e da leitura na escola.

O poder público foi dando novas configurações à Lei nº 10.753, instituindo decretos, com intuito de valorizar o ato de ler, a literatura, a formação dos mediadores, os espaços de leitura etc. Assim foi lançado, de forma integrada entre os Ministérios da Educação e da Cultura, pela Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de agosto de 2006, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), com objetivo de “dar continuidade à mobilização em favor do fomento à leitura empreendida em 2005, durante o Ano Ibero-americano da Leitura – o Vivaleitura, e convertê-la em política pública permanente” (Brasil, 2006, p. 1).

Com isso, o PNLL, em seu Art. 1º, assegura a “democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura”, de forma democrática, a todos os brasileiros, o fomento à leitura, o acesso ao livro como um bem essencial para a formação dos sujeitos. Assim, fica explícito no texto seu caráter permanente e sua execução deve contar com a colaboração de todos os entes federativos.

¹² O novo PNLL, em consonância com a lei do PNLE, está sendo preparado com a participação da sociedade civil.

O PNLL define estratégias significativas para a propagação do livro, da leitura, da literatura e da biblioteca, conforme é apresentado no Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011:

Art. 1º O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.

I - A democratização do acesso ao livro;

II - A formação de mediadores para o incentivo à leitura;

III - A valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e

IV - O desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (Brasil, 2011, p. 01).

Em seu Art. 10, no que diz respeito à literatura e leitura literária, o PNLL destaca importantes propostas de ações no: “eixo estratégico IV [...] Linha de ação 17 – apoio à cadeia criativa do livro e incentivo à leitura literária”; “Linha de ação 19 – maior presença da produção nacional literária, científica e cultural no exterior” (Brasil, 2011). Observa-se que o plano é, portanto, explícito no que diz respeito à necessidade de incentivo governamental à produção do livro, à leitura literária, à cadeia criativa do livro e ao fomento à leitura literária.

Conforme o exposto, fica evidente a existência de uma legislação em conexão com as discussões acerca da importância de se propagar a leitura de literatura na escola. Enfatizamos que a legislação esclarece a necessidade de se democratizar a leitura, formar mediadores de leitura e valorizar a leitura enquanto possibilidade de desenvolvimento intelectual e da economia nacional.

Entendemos, assim, a importância das bibliotecas escolares como um bem essencial para a formação de leitores, além da atividade dos mediadores de leitura, com estratégias de leitura que são essenciais para a construção de sentido e, principalmente, para o diálogo do leitor com o texto literário.

Outra política pública nacional importante de promoção à leitura, à literatura, ao livro e à biblioteca pública, é a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), cuja Lei é a nº 13.696, publicada no Diário Oficial da União, em 12 de julho de 2018. A implementação dessa política contou com o Conselho diretivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), presidido, na época, por José Castilho Neto.

Assim, constatamos que tanto a Lei nº 10.753 (PNLL) quanto a Lei nº 13.696 (PNLE) estabelecem a necessidade de uma política pública permanente de formação de mediadores de leitura, de valorização, da literatura, da leitura e da biblioteca. E que esse processo de democratização da leitura seja firmado não apenas pela União, através do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, mas que aconteça em regime de cooperação entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a contribuição da sociedade civil e das instituições privadas.

Entretanto, ressaltamos que, para garantir a implantação das leis e dos programas federais de políticas públicas nas esferas estaduais e municipais, o Governo Federal deve investir no monitoramento de todas as etapas de implantação de programas, com acompanhamento contínuo para garantir o cumprimento das leis, especialmente no que diz respeito à criação dos planos estaduais e municipais.

Considerando que um dos objetivos de nossa investigação estava em verificar o espaço destinado à literatura e à leitura literária na escola, inspiramo-nos nas duas grandes políticas nacionais de fomento à leitura PNLL e PNLE, que apontam importantes princípios para a propagação do livro, da leitura, da literatura e da biblioteca.

Nesse viés, investigamos, portanto, algumas políticas públicas de fomento à leitura literária empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza e pela escola, especialmente, no que diz respeito à/ao: I. Espaço de leitura (Biblioteca escolar em uma escola de Fortaleza): democratização, revitalização e acesso com condições de acessibilidade, com diversidade e dinamização de acervos literários, presença de bibliotecário e/ou mediadores de leitura; II. Valorização institucional da literatura e da leitura literária: Documento norteador de ensino: Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), Carga horária específica para a Literatura, anos finais, no Ensino Fundamental; Eventos de incentivo à leitura literária (Projetos, Campanhas, Premiações e Eventos de difusão cultural do livro, da leitura, com apoio à produção literária); Carga horária específica para a literatura, anos finais do Ensino Fundamental, dialogando também com uma breve análise do material didático adotado na escola e a literatura no seu projeto político.

Reforçamos que, como promulga a nova Lei nº 14.407 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estado tem agora o compromisso de não apenas alfabetizar, mas formar leitores durante a Educação Básica, e isso tem exigido im-

plementação de políticas, especialmente, de formação do professor, para mediar esse processo na escola.

Diante do exposto, reforçamos que a formação do leitor ultrapassa a ação docente, necessita da ação do estado, com elaboração de políticas de fomento à leitura para o sistema de ensino e, com isso, incluem política de incentivo ao livro, de implementação e de valorização da biblioteca escolar e de escritores, projetos/ações permanentes para/pela escola, política de formação inicial e continuada para professores e mediadores, que vão mediar o processo de leitura na sala, dentre outras.

Salientamos que, segundo Silva (2009, p. 25), “a formação do leitor passa por diferentes etapas de desenvolvimento, envolvendo a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupo de amigos, escola, bibliotecas, clubes de serviços etc.”.

Entendemos que, além de outras instituições essenciais para a formação do leitor, a escola desempenha um papel crucial, uma vez que é na instituição escolar que o leitor se revela em suas múltiplas potencialidades.

Destacamos a fala de Saraiva, Mugge *et al.* (2006), ao afirmarem que, se a escola romper sua relação com a literatura, talvez possa até ameaçar a sua própria existência já que compromete a formação de leitores, uma das suas funções essenciais.

A formação do leitor precisa ter a leitura no centro do processo, e essa prática na escola deve oportunizar uma articulação com diversos saberes e diversas estratégias de leitura que, conforme Colomer (2003), Mendoza Fillola (2004, 2010), Aragão (2013), Cosson (2020), Martina Fittipaldi (2013) e outros pesquisadores, constitui o objetivo básico para a prática de leitura literária.

Concordando com Mendoza Fillola, também entendemos que, em seu processo de formação, o leitor literário vai estabelecendo a compreensão e a interpretação da obra, acionando seus conhecimentos prévios e de mundo, levantando hipóteses, percebendo as estratégias que o autor seguiu para elaborar o texto, interagindo com o texto, bem como “desfruta da própria atividade de recepção”, articula o texto com o intertexto e o contexto, dialoga com a obra etc. (Mendoza Fillola, 2004, p. 155).

Ainda sobre essa questão, Cosson (2021)¹³, declara que a formação do leitor se efetiva por meio da leitura literária, que precisa, portanto, ser ensinada ao aluno porque ela garante a humanização, a construção da subjetividade e o de-

13 Cosson (2021) apresentou no V Colóquio do GPLEER a palestra “Com quais leituras se forma um leitor literário?”. Esse evento aconteceu de forma online, pelo canal GPLEER no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74LsgSlhNjU>. Acesso em: 1 dez. 2021.

envolvimento do raciocínio abstrato, consolidando-se como espaço de autorreflexão e empatia, favorecendo a experiência estética e o exercício de liberdade, bem como o crescimento pessoal e o domínio da linguagem.

Formar leitor, exige mediação. A mediação de leitura, portanto, é um ato de acompanhamento da leitura para ajudar no encontro do leitor com a obra literária, isto é, não está em fiscalizar se o aluno vem lendo ou não o texto literário, mas a oportunidade de estabelecer objetivos, com prática pedagógica sistematizada, sistemática e estratégias de leituras estabelecidas, percebendo o perfil leitor dos alunos, acompanhando seu progresso durante a leitura, ajudando-lhes nas dificuldades e proporcionando-lhes sempre participação efetiva na construção de sentidos do texto. Compreendemos, assim, que a mediação leitora pedagógica é extremamente importante, sobretudo, quando se trata da literatura.

Entendemos a mediação de leitura, segundo concebe Cavalcante (2018, p. 6-7), como um “convite”, oportunizado pelas “relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato do mediador” já que “a mediação é um ato de comunicação entre os sujeitos e de partilha entre os interlocutores”.

A mediação é uma forma de estabelecermos pontes entre o leitor e a obra (Petit, 2008, p. 210). Nas palavras da autora, a mediação pode acontecer por meio de “um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação ou até um amigo ou alguém com quem cruzamos” no contexto escolar, por exemplo. A autora pondera que “Não se trata, de modo algum, de aprisionar o leitor, mas sim de lhe apresentar pontes ou permitir que ele mesmo construa as suas” (*op. cit.*, p. 171).

A mediação de leitura do texto literário tem as suas singularidades por ser a literatura um patrimônio cultural que precisa de práticas de letramento literário para a formação do leitor, ou seja, por ser a literatura um texto de “codificação plural”, intervêm não apenas os códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também engloba conhecimentos “artísticos, ideológicos etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade” (Colomer, 2003, p. 93). Assim, há uma especial atenção para como o texto será mediado em sala de aula.

No processo de mediação, é importante que o leitor compreenda o texto segundo a complexidade de suas vivências e de sua experiência literária. Nessa perspectiva, o contato dos alunos com a obra literária é fundamental, uma vez que lhes permite refletir não só sobre o mundo, mas também sobre sua própria vida.

É de suma importância que, nesse processo de mediação de leitura literária, não subestimemos a capacidade de compreensão literária dos educandos, que, muitas vezes, são impossibilitados de um contato com uma diversidade de obras (até um pouco mais complexas, por exemplo). Entendemos que a leitura literária é dinâmica e exige procedimentos que requerem propostas sistematizadas e sistemática para que a sua abordagem tenha êxito.

A atuação do mediador de leitura é essencial para a aprendizagem da leitura literária pelos estudantes. Na sua atuação como mediador de leitura literária, o professor, conforme declara Cosson (2020), assume diferentes papéis que o constituem como “ser capaz de trabalhar com projetos”, com estratégias e atividades colaborativas que se dão de forma dialógicas e interativas. Outro papel é o de “guia ou condutor de experiência”, aqui, antes de ser guia, também precisa ser leitor, oferecendo, nas palavras de Vygotsky, o “andaime” para que o educando se torne proficiente; e um outro papel, é o “de construir uma comunidade de leitores em sala de aula” (Cosson, 2020, p. 189-190), promovendo práticas de letramento literário e fortalecendo a ampliação da competência literária dos educandos. São papéis que consideramos importantes e precisam ser compartilhados, discutidos no processo de formação pedagógica.

Segundo Barbosa e Barbosa (2013, p.13), “O professor que assume a condição de mediador funciona como ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com a leitura de diferentes formas”, assim, passa a ser parte essencial do conteúdo de ensino porque sua relação com o que ensina é determinante à construção da relação do aluno com a leitura em si.

Postulamos que a mediação leitora se inicia como o próprio sentido do termo “mediação”, cuja concepção remete à psicologia vygotskyana (1998), para a qual a construção do conhecimento se dá nas relações interpessoais, mediada pela linguagem, ou seja, na relação com o outro, e, por ser no ambiente escolar, essa ação se fortalece ainda mais, porque se dá de forma colaborativa e interativa.

Entendemos que o mediador tem papel essencial na escolha do texto literário, buscando sempre por textos do interesse do aluno, que também atendam “às especificidades e às necessidades de experiência literária” da comunidade de leitores, que “sejam plurais e diversos”, fazendo com que o educando leia diferentes tipos de obras, ampliando e diversificando o seu repertório, contemplando textos com diferentes níveis de complexidade.

Nessa compreensão, o mediador de leitura na escola deve propiciar, constantemente, aos educandos diversas possibilidades de leitura para a formação do

leitor competente, que, muito mais que decifrar código, aprimora a linguagem, levanta hipóteses, faz inferência, consegue se expressar, (re)pensa criticamente, sabe olhar para o contexto, ler o intertexto, percebe a realidade, reflete sobre a sociedade e o mundo etc.

O papel do mediador, o qual concebemos, nessa experiência literária, fortalece a aproximação entre teoria e prática, já que suas concepções de leitura, de literatura impactarão em suas ações de mediador. Sua atuação reforça o compromisso com a importância da literatura na escola e na vida de vários estudantes em formação.

A atuação do professor, portanto, na atividade de mediação de leitura literária merece destaque em toda a educação escolar, considerando a realidade vivenciada atualmente no distanciamento da literatura na escola e que também é refletida nos baixos índices de compreensão leitora de vários estudantes conforme o resultado de pesquisas desenvolvidas no nosso país (Retratos de Leituras, PISA etc.), como já refletimos anteriormente.

Nessa circunstância, não se pode pensar o papel do mediador de leitura literária sem também compreender como tem sido a sua formação inicial e continuada.

Concordamos com Ipiranga (2018, p. 30) quando afirma ser preciso conhecer alguns objetivos que necessitam ganhar destaques na ação pedagógica do docente:

- a) Perceber que a visão de literatura que o docente tem é a mesma que imprime às aulas;
- b) Inserir os professores na sua própria vivência com os textos para que possam, através desse contato fundador, redimensionar a sua prática em sala de aula;
- c) Modificar uma visão superficial do texto literário e apresentar propostas de leitura que, apesar da exiguidade do tempo das aulas, não abrem mão da profundidade que cerca o ato de ler;
- d) Mostrar a importância de uma leitura intensa e profunda, que amplia o lugar habitual como a obra é apresentada; [...] (Ipiranga, 2018, p. 30).

Como vimos, essas são percepções fundamentais na atuação docente que muitas vezes são desconhecidas pelo professor mediador em seu processo de

formação tanto inicial e em serviço, ou seja, a sua visão de literatura, a sua experiência leitora, a sua concepção de texto, as propostas de leitura e seu mergulho intenso na obra, além de outras questões são constituintes no processo de ensino de literatura. Entendemos, dentre todas as ações, a de professor leitor (envolvendo sua vivência em leitura), ser a primordial, pois, nessa condição, o docente passa a conhecer a natureza do texto literário, sua essencialidade, sua potencialidade polissêmica e consequentemente a possibilidade de despertar em seus alunos o interesse pela leitura.

Salientamos que refletir sobre a formação do professor tem sido um fator essencial para se entender o porquê de o ensino da literatura nas escolas enfrentar tantos desafios e obstáculos. Essa situação tem ocasionado grandes enfrentamentos para a formação de leitores literários no contexto escolar em virtude, sobretudo, da forma de como vem sendo tratada a literatura e a atividade com o texto literário.

Compactuamos com Aragão (2018) ao declarar que, no tratamento didático do texto literário, há uma falta de clareza no sentido de se compreender o seu *status* na formação de professores leitores literários. Tal situação tem repercutido, de um modo geral, na postura de muitos cursos de formação de professores da área da literatura, cujo ensino se centra, em muitas vezes, predominantemente, nos aspectos historicistas.

Sublinhamos, a partir do que afirma Aragão (2019), que as ações didáticas para o desenvolvimento do letramento literário na Educação Básica já vêm sendo discutidas no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada (LA), ciência que se debruça sobre os usos da linguagem nas variadas situações sociais, o que inclui, portanto, esses usos nos contextos escolares, bem como a articulação entre teoria e prática.

Diante do posto, acreditamos que o professor mediador de leitura é peça fundamental para formar leitores literários na escola, e isso exige, antes de tudo, um olhar atento para como vem sendo a sua formação acadêmica, em serviço e leitora. Compreendemos que formar leitores literários exige, além da atuação do professor mediador, implementação de políticas públicas de fomento à leitura, e um trabalho sistematizado.

Capítulo 2

Alinhavando os pontos metodológicos

Os caminhos trilhados

Conhecer de perto o chão da sala onde eu estava inserida enquanto professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Fortaleza por mais de dez anos, e também por entender que a pesquisa em Linguística Aplicada (LA), vai além de uma perspectiva teórica para resolução de problemas, mas a busca pela compreensão da “realidade” social (Paiva, 2019, p. 8), me fizeram optar neste estudo por um trabalho de intervenção, com intuito de verificar em que medida as práticas sistematizadas, sistemáticas e planejadas com a leitura literária, na sala de aula, à luz do letramento literário, podem ressignificar a relação dos educandos com a literatura na escola.

Esta pesquisa é inspirada na pesquisa-ação, com alguns procedimentos da pesquisa documental. A pesquisa documental, conforme Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Trazendo as concepções sobre pesquisa-ação, Thiollent destaca que ela [...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (Thiollent, 1996, p. 7).

Buscamos uma abordagem qualitativa que, de acordo com Gil (1999), na proposta de pesquisa-ação, possibilita o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações. Isso ocorre a partir da valorização do contato direto com a situação estudada, buscando perceber a individualidade e os significados múltiplos encontrados. Esta pesquisa constitui-se como explicativa, visto que se relaciona com o conhecimento da

realidade, buscando as razões e o porquê das coisas (Gil, 2010). Por esse ângulo, reforçamos que esta pesquisa consistirá na intervenção direta do professor pesquisador.

Aplicamos esta pesquisa em 2022, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, de Ensino Fundamental, anos finais. Por questões éticas, achamos melhor não especificar o nome dessa instituição, localizada no bairro Barra do Ceará, funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite), contando com um total de aproximadamente 1.135 (um mil cento e trinta e cinco) alunos, matriculados na etapa do ensino fundamental de 6º a 9º ano (manhã e tarde) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (noite).

Enfatizamos que a escolha dessa escola para a realização desta pesquisa se deu em virtude de eu professora pesquisadora fazer parte do grupo docente da instituição, atuando na disciplina de LP. Dessa forma, foi possível atender melhor o problema de investigação dessa pesquisa, que se volta a um trabalho de sistematização da leitura literária na escola, em função da facilidade na organização do trabalho e da disponibilidade de diálogo com os sujeitos envolvidos.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram, a saber:

- 30 (trinta) alunos de uma turma de 8º ano A manhã, do Ensino Fundamental, anos finais. Nomeamos esses participantes pela letra A (de Aluno/a) e por outras palavras sinônimas a estudantes.

Destacamos que utilizamos o termo “participantes” para os sujeitos que autorizaram o uso e análise de dados nesta pesquisa, entretanto, outros estudantes da turma, mesmo sem autorização, envolveram-se na vivência literária, de forma autônoma, embora sem coleta/análise de dados.

- 05 (cinco) professores/as de L. Portuguesa, das séries finais, (nomeadas pelo nome professoras), duas pertencem ao quadro efetivo da rede (uma, com dezenove anos de serviço; e a outra, com sete anos); três pertencentes ao quadro de professoras com lotação temporária (com um a cinco anos de serviço).
- 01 (um) profissional que trabalha na biblioteca escolar, assim nomeado; 01 (um) professor autor, que optou em participar do bate-papo literário, também nomeado de poeta da escola, identificado por Leudo Santo; 01 (um) técnico da SME, com denominação fictícia Maria, e 01(uma) professora que participou da atividade interdisciplinar (professora da interdisciplinaridade) assim nomeada.

Quanto à motivação para a escolha da série e turma, optamos pelo (8º Ano A) em razão de a pesquisadora ser professora de LP da instituição desde 2014 e, atualmente, ministrar uma carga horária de quatro aulas por semana nessa turma, o que facilitaria o desenvolvimento do projeto.

Sobre os instrumentos de coleta de dados e análise, temos:

- a) Protocolos de registros: Esses documentos de coleta de dados relacionam-se ao objetivo 1 da nossa pesquisa, para averiguarmos o espaço destinado à literatura na escola a partir de três políticas públicas de fomento à leitura literária empreendidas pela SME em três perspectivas: I. Espaço de leitura (Biblioteca escolar em uma escola de Fortaleza); II. Valorização institucional da literatura e da leitura literária; III. Formação de professores de mediadores de leitura literária.
- b) Questionários: Os dados coletados nos questionários relacionam-se tanto ao objetivo 1 quanto ao objetivo 3 desta pesquisa. Temos a seguinte descrição:
 - * **Questionário para os(as) professores(as) de Língua Portuguesa** – aplicado aos(as) professores(as) de LP da escola onde ocorreu nossa intervenção. Ao usar esse material, o nosso objetivo foi saber dos professores questões relacionadas à compreensão sobre a prática com a leitura literária e, sobretudo, às políticas públicas implementadas pela rede pública de ensino para o fomento à leitura literária na escola.
 - * **Questionário para o profissional lotado na biblioteca escolar** – aplicado ao profissional lotado na Biblioteca escolar da instituição onde aconteceu a nossa intervenção pedagógica, com questões que versavam sobre formação acadêmica, carga horária de trabalho, funcionamento da biblioteca, formação continuada, dentre outros.
 - * **Questionário socioeconômico e perfil leitor inicial** – aplicado aos estudantes, antes da realização da nossa intervenção pedagógica. O objetivo desse instrumento foi diagnosticar o perfil de leitor literário dos educandos para a obtenção de dados referentes à situação socioeconômica, dificuldades, gostos literários e, com isso, ajudar a preparar as atividades de nossa intervenção pedagógica.
 - * **Questionário perfil leitor final** – aplicado aos estudantes, após a realização da nossa atividade de intervenção pedagógica. O objetivo

era observar mudanças na relação dos estudantes com a literatura depois de um trabalho de fomento à leitura literária mediada pela professora pesquisadora na escola.

- c) Grupo focal: O grupo focal consiste em um instrumento para entender, por meio de discussões orais com os educandos, se a proposta de atividade com o texto literário foi positiva ou não. Nesta pesquisa, a intenção foi proporcionar uma discussão com os educandos, ouvindo, antes e depois da aplicação das intervenções pedagógicas, suas reflexões, seus comentários acerca da experiência e da proposta em sala com a prática do texto literário.

Para isso, aplicamos dois grupos focais: inicial e final. Optamos por utilizar no máximo dez alunos por grupo. O encontro, sob a mediação da professora pesquisadora, foi registrado em áudio, e não em vídeo, por opção dos participantes.

★ **Grupo focal inicial** – aplicado aos estudantes para compreendermos as suas dificuldades, seus gostos literários, suas experiências com a leitura e com a literatura. Esse instrumento foi aplicado antes da intervenção pedagógica e foi importante para organização do plano de ação de mediação de leitura.

★ **Grupo focal final** – aplicado aos estudantes para saber como foram suas experiências leitoras após as intervenções pedagógicas de mediação de leitura literária. Esse instrumento possibilitou averiguar se as experiências de leitura literária contribuíram para ressignificar o papel da literatura na sala de aula e, conseqüentemente, para gerar mudanças no perfil leitor literário dos educandos participantes, após nossa intervenção pedagógica de mediação sistematizada e sistemática de leitura.

- d) Entrevista: Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 106), a entrevista constitui como um importante instrumento de coleta de dados para a obtenção de “informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”. Optamos por utilizar a entrevista não padronizada ou não estruturada, uma vez que demos a oportunidade para o entrevistado e o entrevistador levantarem outras questões.

Nesta pesquisa, entrevistamos um representante da Secretaria Municipal de Educação, no segundo semestre de 2022. Trouxemos como

temática central “políticas públicas de ensino de literatura e fomento à leitura literária na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza”. As perguntas versaram sobre as políticas de fomento à leitura literária voltadas para a formação do professor mediador de leitura, democratização da biblioteca escolar; acesso à obra literária etc.

- e) Diário de observação da professora pesquisadora - foi utilizado pela professora pesquisadora para acompanhamento do seu relato de experiências, para as observações e os registros, apresentando suas dificuldades vivenciadas, o que foi fácil ou interessante, os comentários orais dos educandos ao longo do processo de aplicação das intervenções, dentre outras informações essenciais.
- f) Vivências nas atividades de mediação de leitura literária e sondagem ao final de cada oficina literária: Durante as ações didático-metodológicas de intervenção organizadas pela professora pesquisadora, foram elaboradas e aplicadas oficinas de leitura literária, no percurso da aplicação dessas oficinas, realizamos sondagens das experiências literárias vividas pelos estudantes. Para isso, coletamos registros das situações orais e/ou escritas dos educandos em cada oficina ao longo de todo o processo de leitura. Esses registros tiveram como objetivo averiguar as possíveis mudanças no perfil leitor de alunos do 8º ano do ensino fundamental anos finais depois da implementação da elaboração e da aplicação de uma proposta sistematizada e sistemática de mediação de leitura literária na sala de aula.

Princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola

As nossas intervenções didático-metodológicas foram elaboradas a partir das teorias de base que sustentam e orientam os princípios norteadores para a mediação de leitura literária, construídos, nessa investigação, pensados para o contexto do Ensino Fundamental, anos finais.

Com isso, descrevemos o plano pedagógico pensado para a organização das nossas intervenções, aplicadas nas aulas de leitura literária na escola, em uma turma de 8º ano, como já mencionamos.

As estratégias de leitura foram inspiradas nas postulações de Solé (1998), Cosson (2018), Mendoza Fillola (2004), conforme descrição do quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das fases de organização das aulas de leitura literária**PRÉ-LEITURA**

- Momento motivação para despertar a curiosidade do leitor.
- Momento de predição, ativando os conhecimentos prévios que possam ser relevantes para a compreensão, ou seja, dados sobre o autor, sobre o gênero, sobre o tema central a ser tratado no texto etc.
- Apresentação do autor e da obra (informações básicas).
- Antecipação breve acerca da história do texto, com perguntas de previsões sobre o que será tratado, trazendo a leitura dos elementos paratextuais presentes nas orelhas ou contracapas (títulos, ilustrações) etc.
- Apresentação ao aluno da justificativa relativa à escolha da obra.

LEITURA

- Leitura propriamente dita da obra literária.
- Algumas interrupções da leitura, se necessárias, para os momentos de intervalo.
- Nos intervalos ou no processo final de leitura, o mediador, a depender do texto e dos objetivos traçados, nesse trabalho de leitura, pode:
 - * Explorar algumas atividades com os conhecimentos/saberes que ajudam no processo de construção de sentido do texto pelo educando, observando, por exemplo, contexto, intertexto, conhecimentos linguísticos, metaliterários etc.
 - * Fazer interrupções com perguntas para tentar prever o que está por vir, instigando a curiosidade do educando.
 - * Trazer também perguntas inferenciais durante e após a leitura, com o intuito de preencher vazios possíveis no processo de compreensão que exige, por exemplo, conhecimentos extratextuais, intertextuais, contextuais;
 - * Verificar se as previsões iniciais foram confirmadas ou não.
 - * Apresentar perguntas subjetivas extrapolando o texto, acionando a opinião e o conhecimento do leitor, conectando-os com sua realidade e experiência etc.

PÓS-LEITURA

- Consolidação da construção do sentido do texto.
- Confirmação de hipóteses.
- Visibilidade do processo, ampliação do letramento literário e construção dos saberes/conhecimentos.
- Atividade de registro e de compartilhamento (peça, podcast, Instagram, maquete, diário de leituras etc.).

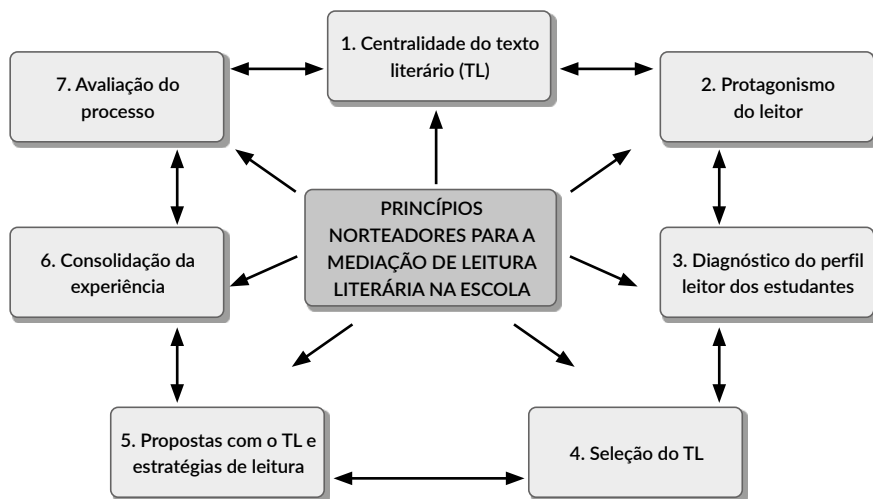
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Elaboramos e apresentamos neste livro os princípios norteadores que subsidiaram os nossos planos de mediação de leitura literária na escola. Esses princípios norteadores para a mediação de leitura literária em nosso contexto de pesquisa foram inspirados nas dissertações e teses já defendidas no PosLA por membros do GPLEER, que apresentam alguns princípios teórico-metodológicos para a reinvenção do tratamento didático do texto literário de um certo “modo GPLEER de pesquisar”, sob a orientação da professora Dra. Cleudene Aragão.

Nas pesquisas do GPLEER, especialmente, com percurso formativo, detectamos alguns pontos importantes para mediação de leitura literária os quais consideramos essenciais para o tratamento didático do texto literário na escola, a saber: a centralidade no texto literário, e a estratégia de leitura. Essas proposições são cruciais para a atividade literária e trouxemo-nos também para as nossas intervenções, entretanto, neste estudo, expandimos as teorias, levantando outros princípios norteadores importantes para a atividade de leitura literária que foram construídos por meio de estudos e aprofundamentos teóricos, pensados para o nosso contexto de pesquisa.

Como resultado de nossa pesquisa, apresentamos os seguintes princípios norteadores de mediação de leitura literária na escola, que subsidiaram a nossa intervenção pedagógica, sintetizados no organograma da figura 1:

Figura 1 – Organograma dos princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nesse organograma, constam o que acreditamos ser essencial na atividade de mediação de leitura literária, conforme descrição:

- 1)** Sobre a centralidade o texto literário e da leitura – o texto literário e a leitura devem estar no centro do processo, de forma contínua, já que não se forma leitores literários sem o ato de ler literatura.
- 2)** Sobre o protagonismo do leitor – o aluno leitor assume a função de agente ativo, pois é a base para um diálogo mais íntimo do estudante com a obra, posicionando-se de forma reflexiva, contribuindo para a construção de sentido do texto, possibilitado por momento de círculo de leitura, roda literária, diário de leituras etc.
- 3)** Sobre o diagnóstico do perfil leitor – conhecer o perfil leitor dos estudantes participantes antes das intervenções pedagógica contribui não apenas para conhecer os seus repertórios em leitura literária e gostos, mas também conhecer as suas dificuldades, o que também ajudou no processo de escolha do texto pelo mediador.
- 4)** Sobre a seleção do texto literário – é importante que no processo de seleção, o mediador busque adequá-lo ao tempo de aula/projeto, trazer gêneros que valorizem a cultura local, que respeite a integridade da obra,

um acervo que também valorize temáticas silenciadas socialmente, que oportunize a diversidade de gêneros e temas, além de textos que se adequem à maturidade dos estudantes, textos com diferentes complexidades para que o estudantes não fiquem apenas numa leitura mediana.

- 5) Sobre a proposta com o TL e as estratégias de leitura acreditamos ser fundamental que o mediador conheça antecipadamente a obra a ser lida, e com isso trace os objetivos, sempre valorizando a sua materialidade artística; defina o tempo de leitura do texto, que pode variar de acordo com a turma e o texto escolhido; construa estratégia de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura); verifique o veículo e o espaço onde será feita a leitura da obra, além da escolha do tipo de leitura (silenciosa, compartilhada, dramatizada); prepare previamente as atividades, observando, por exemplo, os saberes (literários, linguísticos, intertextuais, contextuais etc.) que podem ser mobilizados no texto, as pausas no decorrer da leitura, as hipóteses construídas e confirmadas, as inferências a serem executadas, as ilustrações a serem lidas e relacionadas com o sentido do texto, o conhecimento sobre o autor, os contextos de produção, os diálogos intertextuais e entre linguagens artísticas, atentando-se também para os objetivos formativos de cada obra selecionada pelo mediador e para a conexão da obra com as experiências do leitor, propiciando um espaço de compartilhamento, de interação e de experiência estética em sala de aula.

Nesse processo de leitura, pela necessidade do mediador, pode-se fazer: a conexão com outras linguagens artísticas (músicas, filmes, imagens, quadros, peças, dança); a integração com a comunidade escolar, com feira literária, com projetos de leitura, com a integração com as famílias; a articulação com outras áreas, permitindo a interdisciplinaridade (havendo, nesse caso, o interesse de participação de outros professores), na tentativa de ampliar o conhecimento dos educandos, possibilitando, também, uma aprendizagem mais significativa.

- 6) Sobre a consolidação da experiência – compreendemos que é necessário que o mediador planeje o compartilhamento do registro com a obra, que pode ser oral ou escrito (roda de leitura, comentário no *Instagram*, produção de diários, exposições etc.); para esse momento, o mediador também pode ouvir as escolhas e sugestões de produção de registro pelos alunos, se julgar pertinente. O mediador também pode promover ações na escola, como: feira do livro; encontro, diálogos e entrevistas com o

autor, ilustrador etc.; roda e debate literário; projetos escolares de leitura literária; exposições e mostras literárias; visitação a livrarias físicas e/ou virtuais; prática constante da leitura na sala de aula e em outros espaços da escola; realiza o de murais com trechos de destaques da obra e de livros preferidos; participa o de oficinas literárias; organiza o de saraus etc. Tais situações criam registros de memórias literárias e também podem contribuir para o estímulo à leitura.

- 7) Sobre a avaliação - acreditamos numa avaliação processual que envolve todo o percurso de vivência e de experiência com o texto literário, ou seja, ela pode se dar num constante diálogo do aluno com o texto, de construção e de reflexões dos educandos no decorrer nas leituras em sala etc. O mediador não se limita a avaliar o aluno com roteiro de fichas prontas de leituras ou provas de aferição, por exemplo. Daí a necessidade de o professor traçar objetivos e construir possibilidades sistemáticas de organização das atividades de trabalho com o texto literário.

Esses princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola contrib iram para o planejamento de nossas intervenções, nas seguintes oficinas literárias:

Quadro 2 – Relação das oficinas literárias

Oficina literária 1 Literatura: uma experiência viva
Oficina literária 2 Uma viagem literária
Oficina literária 3 Poeta na comunidade
Oficina literária 4 Pixaim: o preconceito não cabe em mim
Oficina literária 5 Biblioteca itinerante
Oficina literária 6 Nossa vida é um livro

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 2, apresentamos uma síntese da nossa proposta, articulada aos princípios norteadores, para o direcionamento com trabalho com mediação de leitura literária em nossa intervenção.

Figura 2 – Leitura literária na escola (síntese da nossa proposta)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Pensamos, em nossas intervenções, em uma experiência com a leitura literária na escola de forma contínua e permanente, com proposta sistematizada e sistemática, sob a mediação do professor que traça os objetivos, proporciona um diálogo leitor com o texto, acionando os diferentes saberes/conhecimentos que podem ser construídos, mobilizados e ampliados durante o processo de leitura, por meio de estratégia leitora e em práticas de letramento literário para formação do leitor literário.

Suscitamos que também corroboramos o significado da palavra “experiência” levantada por Bondía (2002, p. 24)¹⁴ que afirma estar relacionada à “capacidade de formação ou de transformação” do sujeito, ou seja, é aquilo que nos toca e nos transforma e para que ela aconteça “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, [...] falar sobre o que nos acontece, escutar aos outros[...]”. Assim como o autor, também defendemos que o conhecimento gerado no contexto educacional surge dessa experiência. É nessa perspectiva que pensamos o ensino da literatura nesta pesquisa, que veja a leitura literária como uma experiência central na vida dos estudantes.

Apresentamos, no quadro 3, o que sintetizamos sobre as atuações do(a) professor(a) mediador(a), construído a partir dos nossos princípios norteadores e das percepções de Aragão e Silva (2023), a saber:

¹⁴ Texto traduzido por João Wanderley Geraldi.

Quadro 3 – Atuações do(a) professor(a) mediador(a)**Atuações do(a) professor(a) mediador(a) de leitura**

- 01.** Tomar o texto literário (TL) e a leitura no centro do processo.
- 02.** Promover o protagonismo leitor durante as experiências.
- 03.** Conhecer o perfil de leitor dos estudantes.
- 04.** Selecionar o TL, contemplando textos diversos.
- 05.** Ler previamente o TL, para os direcionamentos dos objetivos a serem traçados.
- 06.** Preparar antecipadamente as atividades com o TL, atentando-se para os saberes mobilizados durante a leitura literária e para a valorização da materialidade artística da obra.
- 07.** Verificar o veículo no qual o texto foi publicado e o espaço onde será feita a leitura.
- 08.** Organizar a estratégia de leitura e tipo de leitura (silenciosa, compartilhada, dramatizada)
- 09.** Definir do tempo de leitura do TL escolhido.
- 10.** Proporcionar o diálogo com outras áreas.
- 11.** Promover ações na escola (feira do livro, visita à biblioteca, saraus etc.) que podem permitir maior inserção do estudante no mundo literário.
- 12.** Integrar a comunidade escolar nessa vivência leitora na escola, com feira literária, projetos de leitura etc.
- 13.** Oportunizar os registros de experiência durante o processo de leitura literária e de escrita literária, consolidando uma comunidade de leitores, o que pode acontecer por meio de círculo de leitura, roda literária, diário de leituras etc.
- 14.** Avaliar sem visar a punição, ao contrário, sempre pensar na aproximação do educando com o texto, bem como no seu progresso de leitura, seus diálogos e sua interação com a obra para que a leitura não se transforme em uma atividade mecânica e desestimulante, ou seja, entender a avaliação como um processo.
- 15.** Fazer da leitura literária um hábito constante e permanente na escola.

Fonte: Construídas a partir de Aragão e Silva (2023).

Em nosso processo de mediação leitora durante as nossas intervenções pedagógicas, em nossas oficinas, seguimos essas atuações do professor mediador presentes quadro 3.

Capítulo 3

O tecido bordado

Oficina literária 1 – Literatura: uma experiência viva

Quadro 4 – Síntese da oficina 1

Duração: 2 h/a

Literatura: uma experiência viva

Diversidade de textos: cordel, letra de música, tirinha

Objetivos:

- Envolver-se em práticas de leitura literária;
- Perceber que a literatura, enquanto arte e linguagem literária, percorre as diversas circunstâncias das práticas sociais em que vivemos e pode aparecer em diferentes gêneros textuais.
- Compreender que a literatura não morre, permanece viva por meio da palavra.
- **Mobilizar saberes:** das vivências e da realidade social, estilo do autor (marcas de autoria), organização do texto, escolha das palavras, uso da linguagem figurada, inferências sobre o gênero, o intertexto, o contexto etc.

Seleção do TL: A escolha desses textos se deu na perspectiva de se entender, como atividade introdutória, que a literatura pode estar em diversos gêneros, pode falar de diversos temas etc.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo, sua participação e o seu protagonismo leitor.

Observação 1: Por se tratar de uma proposta de atividade aplicada na rede de ensino de Fortaleza, buscamos acompanhar o seu modelo de plano de aula, apresentando possíveis saberes constantes nos documentos BNCC/DCRC (EF69LP44, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP53).

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Apresentamos, a seguir, as propostas com o TL e as estratégias de leitura:

Para o momento **Pré-leitura**, iniciamos a primeira oficina reforçando aos estudantes que, ao longo do semestre, iríamos embarcar no mundo da leitura literária. Para essa primeira experiência, solicitamos que os estudantes ativassem na memória e buscassem recordar a que texto/livros/autores da literatura as imagens do quadro 5 lhes remeteriam. Com isso, realizamos, oralmente, um ditado literário para conhecermos os repertórios literários de cada um, motivando os participantes para a leitura de textos, posteriormente.

Ditado literário: Para esse momento, apresentamos individualmente, numa folha separada, cada imagem literária e solicitamos que os estudantes adivinhassem de que obra/personagem/livro da literatura ela se tratava. O mediador disponibilizava um tempo para a resposta, e espaço para preencherem os nomes, algumas vezes apresentava algumas dicas. Ao final, coletivamente, todos os participantes apresentavam suas respostas.

Quadro 5 – Ditado literário¹⁵ Literatura e vivências

1



<https://www.infoescola.com/teatro/romeu-e-julieta/>

2



<https://www.einerd.com.br/naruto-aparece-com-o-uniforme-dos-jounin-em-imagem-oficial-veja/>

¹⁵ O termo "literário" que usamos nesse ditado está relacionado às referências leitoras que remetem ao repertório de leitura literária dos participantes.

3



<http://emoutrohemisferio.blogspot.com/2012/07/iracema-guardia.html?view=flipcard>

4



<https://br.ign.com/harry-potter/89542/news/harry-potter-todos-os-filmes-disponiveis-hbo-max>

5



<https://observatoriocinema.uol.com.br/series-e-tv/2021/05/anne-with-an-e-tem-coisas-que-nao-fazem-o-menor-sentido>

6



<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/patativa-do-assare-recebe-homenagem-pelo-dia-do-escriitor-em-evento-virtual-confira-programacao-1.2971108>

7



https://www.instagram.com/literatura_aleatoria/p/CXrDg7urkCL/?utm_medium=copy_link

8



<https://www.portaldenoticias.com.br/ler-coluna/580/o-menino-maluquinho.html>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse momento pré-leitura proporcionou bastante envolvimento dos participantes. Notamos que as imagens 1, 6, 7 e 8 foram as que os alunos tiveram mais dificuldades em identificar. Apenas um aluno (A39) percebeu que a imagem de número um, se tratava do Romance *Romeu e Julieta*, nenhum participante associou a imagem 6 ao autor Patativa do Assaré, e quando apresentamos a resposta, ninguém sabia quem era esse poeta. Dois alunos (A15 e A7) perceberam que a imagem sete se tratava da obra *o Pequeno Príncipe*, por lembrarem da coroa, apesar de informarem nunca terem lido o livro. Quanto à *Mafalda*, imagem 8, os alunos (A29 e A39) a identificaram, dizendo que lembram dela nas provas de português, pois relataram que aparecia sempre. Perguntamos se conheciam suas características, muitos não souberam responder, apenas um aluno (A39) lembrou que ela é muito crítica. Todos os alunos identificaram a imagem 2 como sendo do personagem *Naruto*, acredito que isso é em decorrência desse texto fazer parte do seu cotidiano atual.

No momento **Leitura**, antes de partirmos propriamente para a leitura dos textos, ressaltamos aos alunos que eles são leitores e coautores na leitura, contribuindo também para a construção de sentidos do texto. Salientamos que entender o texto literário permite diferentes interpretações, mas não está aberto a um entendimento qualquer. O texto traz pistas, as quais direcionam o leitor para uma leitura coerente.

Nessa oficina, buscamos trazer uma variedade de textos literários, inclusive os de interesse da turma (tirinha, fábula), como percebemos na coleta de dados no questionário perfil leitor. Lançamos antes da leitura a seguinte pergunta retórica: **Afinal, de que a literatura pode falar?**

Frisamos que, como, possivelmente, não teríamos tempo para lermos todos os textos para esse encontro, criamos uma caixinha literária, conforme figura 3, para que os textos para a leitura fossem sorteados.

Figura 3 – Caixinha literária



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A caixa literária ocasionou, nos alunos, expectativas e interesses em participar da leitura. Todos desejaram participar do sorteio, infelizmente não tínhamos textos para cada um. No quadro 6, apresentamos como os textos foram enumerados:

Quadro 6 – Textos enumerados para o sorteio de leitura

- Texto 1: RECOMECE, de Bráulio Bessa (CORDEL)
- Texto 2: DE TODA COR, de Renato Luciano (LETRA DE MÚSICA)
- Texto 3: Tirinha da Magali, Maurício de Souza (TIRINHA)
- Texto 4: Tirinha da Mafalda (TIRINHA)
- Texto 5: O LEÃO E O RATINHO, Monteiro Lobato (FÁBULA)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como vemos no quadro 6, todos os textos foram enumerados. Antes de iniciarmos a leitura, fazíamos o sorteio do texto que ia ser lido. Com isso, o professor só distribui-a o texto para a turma à medida que o sorteio acontecia. O primeiro texto sorteado foi o de número quatro, a tirinha da Mafalda, como veremos a seguir.

Antes de iniciarmos a leitura oral do texto 4, conforme figura 4, acionamos o conhecimento dos alunos sobre os aspectos visuais da tirinha, se os participantes se identificavam com as personagens (Mafalda e Miguelito), o que sabiam sobre esses personagens e sobre o autor do texto, se já leram outras histórias. Pedimos que durante a leitura observassem não apenas a linguagem verbal, mas também a linguagem visual (gestos, imagens etc.). Ao final da leitura, solicitamos que confirmassem ou não as hipóteses levantadas antes da leitura.

Figura 4 – Texto 4 – MAFALDA, de Quino (TIRINHA)



Fonte¹⁶:

16 Disponível em: https://4.bp.blogspot.com/_HM38CGuE_A/TM3DG8R9tfI/AAAAAAAAABug/F7yrljCm8r4/s1600/tirinha+mafalda++mundo+doente.jpg. Acesso em: 10 jul. 2022

No **intervalo da leitura**, trouxemos a seguinte questão norteadora para reflexões orais: *Para Mafalda, quem está doente?*

Após a leitura dessa tirinha, uma participante (A27), que quase não interagia nas aulas de LP, levantou o braço e disse que o “mundo estava doente não apenas por conta do Coronavírus, mas por diversas outras questões: poluição e desmatamento”, o que também foi confirmado pelo participante (A18), aqui notamos que os leitores associaram o texto às suas vivências, diante de um contexto de isolamento que acabavam de enfrentar, entrelaçaram o problema vivido a outros problemas sociais. Nessa interação, percebemos que o leitor protagonista e participativo vê sentido na leitura, pois ajuda no processo de construção de sentido do texto (Cosson, 2022).

Para fazer uma ponte com o contexto de leitura, trouxemos um dado do IBGE¹⁷ sobre os principais problemas ambientais brasileiros, informando aos participantes que 90% dos municípios brasileiros apresentam problemas ambientais, e entre os mais relatados estão as queimadas, desmatamento e assoreamento.

Partimos para o sorteio do segundo texto, e foi uma briga, pois todos os participantes queriam retirar o papel da caixinha literária. O texto sorteado para a leitura foi o de número três, tirinha da Turma da Mônica.

Antes de iniciarmos a leitura silenciosa e posteriormente a leitura oral do texto 3, conforme figura 5, acionamos o conhecimento dos alunos sobre os aspectos visuais da tirinha, perguntamos se identificavam as personagens, o que sabiam sobre elas, sobre o autor do texto, se já leram outras histórias sobre o escritor. Pedimos que durante a leitura observassem todos os aspectos de produção, não apenas a linguagem escrita, mas também visual. Ao final da leitura confirmaríamos ou não as hipóteses levantadas antes da leitura.

Figura 5 – Texto 3 – TIRINHA da Mônica



Fonte: ¹⁸

¹⁷ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/problemas-ambientais-brasileiros.htm#:~:text=O%20Brasil%2C%20assim%20como%20qualquer,as%20queimadas%2C%20desmatamento%20e%20assoreamento.> Acesso em: 10 jul. 2022

¹⁸ Disponível em: [https://pt.scribd.com/document/400086659/Joao-e-o-Pe-de-Feijao-Personagem-Turma-Da-Monica.](https://pt.scribd.com/document/400086659/Joao-e-o-Pe-de-Feijao-Personagem-Turma-Da-Monica) Acesso em: 10 jul. 2022

No **intervalo de leitura**, trouxemos as seguintes questões norteadoras para reflexões orais: 1. Em que momento, percebemos o humor na tirinha?; 2. Na tirinha, a personagem Magali trocou a vaca velha por um saco de “feijões mágicos”. Esse texto lembra alguma história que você já leu ou ouviu falar? Qual?

Nesse momento de interação, antes de levantarmos uma das perguntas orais, um aluno (A4) trouxe seu conhecimento intertextual para a discussão, relatando que essa tirinha lembrava a obra “João e o pé de feijão”. Perguntamos aos demais alunos da sala se eles conheciam a história citada, muitos informaram não conhecer. Depois pedimos que A4, contasse de que tratava essa narrativa. Nesse momento informamos que uma das características do texto literário é essa pluralidade de conhecimentos por ser um texto que conversa com outras obras. O mesmo aluno informou também que para a compreensão dessa tirinha era importante conhecermos a característica da personagem Magali. Cosson (2018) salienta que nas práticas de letramento literário é fundamental a leitura do intertexto, pois amplia a competência literária dos leitores, reforçamos também que o conhecimento de mundo dos estudantes trazidos durante a leitura ajuda no processo de compreensão textual.

O terceiro texto sorteado foi o de número 1, o cordel *Recomece*, de Bráulio Bessa, conforme figura 6. Antes de iniciarmos a leitura oral pela professora mediadora, acionamos o conhecimento dos alunos para esse cordelista. Procuramos saber de qual estado ele era. Se já ouviram ou leram algum dos seus cordéis. Em seguida, buscamos criar hipóteses sobre o título do texto. Perguntamos sobre o que, possivelmente, esse texto iria falar.

Figura 6 – Texto 1 – RECOMECE, de Bráulio Bessa (CORDEL)

Cordel

Recomece, de Bráulio Bessa



Quando a vida bater forte e sua alma sangrar,
quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar...
É hora do recomeço.
Recomece a LUTAR.

Quando tudo for escuro
e nada iluminar,
quando tudo for incerto
e você só duvidar...
É hora do recomeço.
Recomece a ACREDITAR.

Quando a estrada for longa e seu corpo fraquejar,
quando não houver caminho
nem um lugar pra chegar...
É hora do recomeço.
Recomece a CAMINHAR.

Quando o mal for evidente
e o amor se ocultar,
quando o peito for vazio,
quando o abraço faltar...
É hora do recomeço.
Recomece a AMAR.

Quando você cair e ninguém lhe apara,
quando a força do que é ruim
conseguir lhe derrubar... É hora do recomeço.
Recomece a LEVANTAR.
Quando a falta de esperança
decidir lhe açoiar, se tudo que for real for difícil
suportar...
É hora do recomeço.
Recomece a SONHAR.

Enfim,
É preciso de um final pra poder recomeçar,
como é preciso cair pra poder se levantar.
Nem sempre engatar a ré
significa voltar.
Remarque aquele encontro,
reconquiste um amor,
reúna quem lhe quer bem,



reconforte um sofredor,
reanime quem tá triste
e reaprenda na dor.

Recomece, se refaça,
relembre o que foi bom,
reconstrua cada sonho,
redescubra algum dom,
reaprenda quando errar,
rebole quando dançar,
e se um dia, lá na frente, a vida der uma ré,
recupere sua fé e RECOMECE novamente.

Fonte: ¹⁹

No **intervalo da leitura**, trouxemos as seguintes questões norteadoras para reflexões orais: 1. Após ler o poema, suas hipóteses iniciais sobre o título podem ser confirmadas ou não? 2. A escolha das palavras, o uso das rimas, a musicalidades ajudam a construir sentido do texto? 3. Em que o eu-lírico nos convida a insistir com a repetição do verbo “recomeçar” em vários trechos do poema? 4. A

¹⁹ Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/recomece>. Acesso em: 10 jul. 2022

escolha de vários outros verbos “lutar”, “acreditar”, “levantar” para compor o poema pode indicar passividade ou ação diante da vida? Comente; 5. Assim como o cordelista, fazendo uma ponte com o nosso contexto atual, em que vivemos o isolamento social, é importante recomeçar e aprender coisas novas? Comente.

Duas alunas (A6 e A7), pela foto do cordelista, trazida na impressão do texto, lembraram já terem visto o autor Bráulio Bessa no Programa de TV Encontro, da Fátima Bernardes. Entretanto, não sabiam que ele era cearense. Apresentamos um pouco sobre sua história e suas obras. Antes da leitura do texto, reforçamos a importância de valorizarmos os escritores da cultura local, da nossa cidade, estado, região, fizemos um gancho com o Patativa do Assaré que poucos conheciam. Na predição do título do texto de Bráulio Bessa, todos os participantes informaram que o texto iria tratar de situações de um novo começo. Pedimos que ouvissem atentamente a leitura realizada pela mediadora e que poderiam destacar uma frase, uma palavra que quisessem depois comentar oralmente. Uma aluna (A2) compartilhou as palavras do texto “lutar”, “acreditar”, “caminhar”, “levantar” e “sonhar”, disse ter tudo a ver com o momento atual, que não deixemos de acreditar na vida. Salientamos aqui o que Mendoza Fillola (2014) reforça, que a literatura abarca diversos saberes que ajudam a formar os leitores, dentre eles está o saber linguístico como visualizamos pelas escolhas lexicais para potencializar o sentido do texto.

Por conta do tempo, o último texto sorteado foi o de número 2, uma letra de música *De toda cor*, de Renato Luciano. Antes de iniciarmos a leitura silenciosa do texto 2, a ser acompanhada pela escuta da canção, acionamos o conhecimento dos alunos para o compositor e cantor da letra de música *De toda cor*, de Renato Luciano (falamos brevemente sobre o artista). Em seguida, perguntamos aos educandos se já ouviram essa música e chamamos atenção para o título da letra. Perguntamos de que, possivelmente, esse texto literário iria falar. Ao final da apresentação, trouxemos para a discussão alguns pontos importantes levantados na letra da música, confirmando ou não as hipóteses dos participantes. Pedimos que os alunos destacassem versos e/ou estrofes para compartilhar e/ou comentar após a leitura.

Figura 7 – Texto 2 – DE TODA COR, de Renato Luciano (LETRA DE MÚSICA)

Letra de música: De toda cor

Renato Luciano

Dom, dom, dom, dom
 Dom, dom, dom, dom
 Irielaiera, irielaie
 Dom, dom, dom, dom
 Dom, dom, dom, dom
 Irielaiera, irielaie

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
 Sou meio errado
 Pra lidar com amor
 No mundo tem tantas cores
 São tantos sabores
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento
 Mudo de opinião
 Você é a rosa certa
 Bonita esperta
 Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido
 Toda vida soube
 Quantas vezes
 Quantos versos de mim minh'alma houve
 Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada,
 aurora, Sol a pino e ponte
 Tudo carrega seus tons, seu carmin
 O vício, o hábito, o monge

O que dentro de nós se esconde
 O amor, o amor, o amor
 A gente é que é pequeno
 E a estrelinha é que é grande
 Só que ela tá bem longe
 Sei quase nada meu senhor

Só que sou pétala, espinho, flor
 Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e ator
 Água, terra, calma e fervor

Sou homem, mulher
 Igual e diferente de fato
 Sou mamífero, sortido, sortido, mutante, colorido,
 surpreendente, medroso e estupefato
 Sou ser humano, sou inexistente

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
 Sou meio errado pra lhe dar com amor
 No mundo tem tantas cores
 São tantos sabores
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo de
 opinião
 Você é a rosa certa, bonita e esperta
 Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Dom, dom, dom, dom
 Dom, dom, dom, dom
 Irielaiera, me aceita como eu sou
 Me aceita como eu sou
 Me aceita como eu sou
 Como eu sou

Fonte²⁰:

20 Disponível em: https://www.google.com/search?q=por+toda+cor&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR1002BR1002&oeq=por+toda+cor&aqs=chrome..69i57j12927j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: jan. 2022

No **intervalo da leitura**, elaboramos algumas questões norteadoras para reflexões orais, a saber: 1. Sobre o título, após ouvir a música, suas hipóteses se confirmaram ou não? Por que o título se chama *De toda cor*? 2. No mundo hoje, tem sido difícil as pessoas se aceitarem como elas são e como as outras são? 3. Como interpretamos a metáfora: “só que sou pétalas, espinhos, flor”? 4. Há alguma relação dessa música com as nossas experiências sociais? 5. Na canção, que convite o eu-lírico nos faz?

Todos os participantes informaram não conhecer essa letra de música e cantor. Ao fazermos predição sobre o título, a grande maioria relatou, de forma bem genérica, que o texto ia tratar sobre cores, mas ainda sem fazer associações. Começamos a ouvir a letra de música, mas antes solicitamos que fizessem conexões, que cores seriam essas apresentadas na canção, que relação essas cores teriam com a nossa vida, que convite o eu-lírico nos faz. Depois de ouvirmos a música, uma aluna (A2) disse que a canção a havia tocado, outro aluno (A15) informou que o amigo ao seu lado tinha se emocionado. Vários alunos destacaram o trecho: “Me aceita como eu sou”, os participantes (A25 e A2) disseram que as pessoas hoje em dia têm muita dificuldade de se aceitarem, e perguntamos-lhes por que isso acontecia, (A27) se adiantou e relatou que “por medo” do julgamento dos outros. (A20) disse que devemos respeitar todas as pessoas como elas são.

Nesse momento, salientamos aos alunos que a literatura é também uma forma de nos fazer pensar e refletir sobre o mundo.

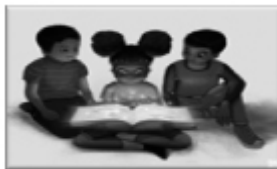
Antes de encerrarmos a primeira oficina 1, pedimos que os participantes pensassem, observando os textos literários lidos em sala e outros que eles já leram, o que a literatura tem de tão forte que a torna diferente de outros textos.

Apresentamos um mural com frases de alguns autores e pesquisadores sobre o que é literatura, retiradas de uma entrevista realizada pelo CEALE (2016)²¹, também trouxemos uma frase criada pela mediadora. Pedimos que escolhessem uma estrela que mais tivesse chamando a sua atenção, como veremos no quadro 7.

²¹ Entrevista realizada pelo CEALE (Centro de alfabetização, leitura e escrita) aos autores entrevistados. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-que-e-literatura.html>. Acesso em: 15 jan 2022

Quadro 7 – Frases sobre literatura

E afinal, o que é literatura? Qual estrelinha chamou mais a sua atenção?



- ★ 1 “Literatura é uma possibilidade muito particular de, pela linguagem, descobrir e conhecer o outro e a si mesmo.” João Luís Ceccantini (CEALE, 2016).
- ★ 2 “A literatura é um lugar ilimitado.” Rildo Cosson (CEALE, 2016).
- ★ 3 “Literatura é aquele mundo escrito ou ilustrado que me faz entrar em um mundo em que eu ainda não tinha vivido. É um novo conhecer. Um mundo que se descortina principalmente para a fantasia da gente.” Mirian Chaves Carneiro (CEALE, 2016).
- ★ 4 “É criação, linguagem criativa, pela arte. Uma linguagem artística.” Roberto César de Sousa (CEALE, 2016).
- ★ 5 “Literatura é arte, emoção; é compartilhar um texto com o outro.” Maria Elisa Grossi (CEALE, 2016).
- ★ 6 “Literatura é um modo de me entender pessoa no mundo, um jeito de dar conta da vida.” Silvana Ribeiro Gili (CEALE, 2016).
- ★ 7 “[...] literatura tem a ver com a experiência artística entre o leitor e o texto.” Graça Paulino (CEALE, 2016).
- ★ 8 Literatura é vida, é viva, é arte (Elaborada pela professora mediadora)

Fonte: CEALE (2016), com adaptações da pesquisadora.

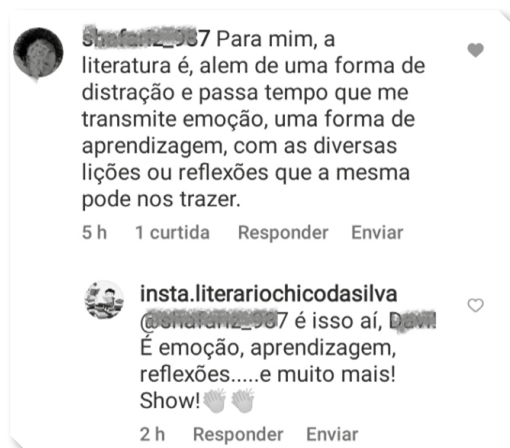
Foi bem interessante a atenção dos participantes durante a leitura pela professora mediadora das frases sobre literatura. Destacamos aqui algumas escolhas dos participantes. (A10, A5, A33) escolheram a frase 1, informando que a literatura é uma forma de cada um se descobrir, se expressar e se conhecer, (A24) destacou a frase 2, dizendo que a literatura está em vários lugares; (A36, A20) destacaram a frase 8, que a literatura é vida e viva, pois retrata a realidade por meio da arte da palavra.

No momento **Pós-leitura**, para o encerramento dessa oficina, realizamos a consolidação da experiência por meio de comentários no Instagram literário.

Para isso, fizemos as seguintes indagações aos participantes: *Vimos no encontro de hoje que a literatura permanece viva por meio da linguagem e que está presente em diversas práticas do nosso convívio, seja para falar de amor, de recomeço, de denúncia social, de preconceito etc., em romances, novelas, séries, peças teatrais, história em quadrinhos, poemas, cordéis, fábulas e outros, no mundo da imaginação, da ficção ou da realidade. Acionamos, assim, algumas de suas experiências com a literatura, lemos e ouvimos alguns textos literários! Agora, te convido a refletir: o que a literatura pode ser para você?* Peço que compartilhe sua resposta na postagem do Instagram literário **insta.literariochicodasilva** ou se preferir, pode compartilhar numa folha.

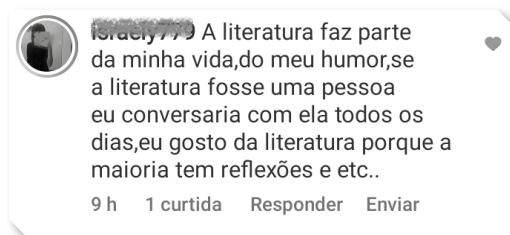
Apresentaremos agora os comentários de alguns alunos sobre o que literatura é para si. Alguns postaram suas concepções no Instagram literário, outros preferiram escrever numa folha e entregar em sala.

Figura 8 – Literatura para A39 (Postagem no Instagram)



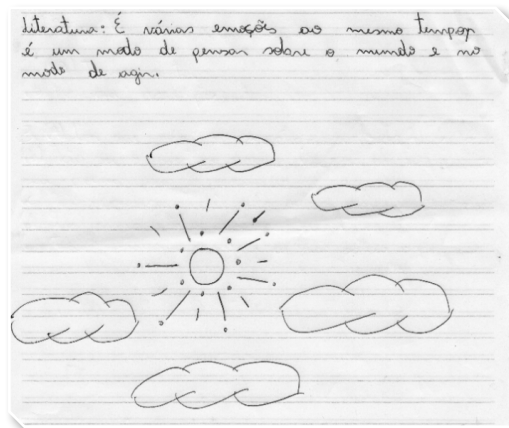
Fonte: Elaborada pela autora com base na resposta de A39.

Na figura 8, A39 destaca que a literatura é para si, além de distração e passatempo, emoção e fonte de conhecimento, permitindo também momentos de reflexão.

Figura 9 – Literatura para A19 (Postagem no Instagram)

Fonte: Elaborada pela autora com base na resposta de A19.

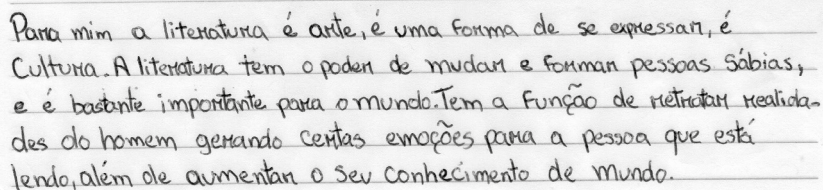
A19, na figura 9, diz que a literatura faz parte de sua vida, que se ela fosse “uma pessoa”, conversaria com ela, afirma gostar da literatura porque permite “reflexões”.

Figura 10 – Literatura para A36

Fonte: Elaborada pela autora com base na resposta de A36.

Na figura 10, o participante A36 diz que além de emoções, a literatura é ao mesmo tempo um modo de pensar sobre o mundo e no modo de agir. O participante também usou a semiótica visual para expressar por meio de desenho (com nuvens e sol incandescente) o que a literatura vem a ser para ele, hipoteticamente, compreendida como bela, vislumbrada pelo cenário da natureza, mexendo, portanto, com as suas emoções.

Figura 11 – Literatura para A7

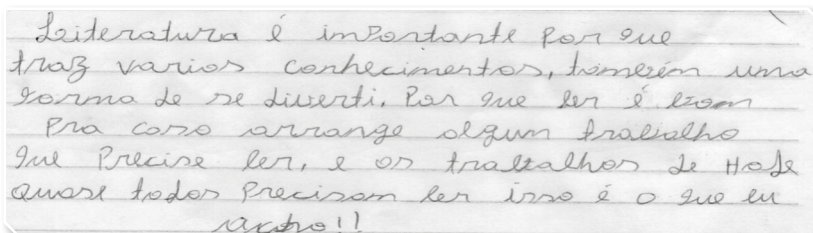


Para mim a literatura é arte, é uma forma de se expressar, é cultura. A literatura tem o poder de mudar e formar pessoas sábias, e é bastante importante para o mundo. Tem a função de retratar realidades do homem gerando certas emoções para a pessoa que está lendo, além de aumentar o seu conhecimento de mundo.

Fonte: Elaborada pela autora com base na resposta de A7.

Podemos ver na figura 11, que A7 entende a literatura como arte, forma de expressão e cultura. Reconhece que ela é essencial para o mundo, pois retrata a realidade dos homens, gerando emoções e aumentando conhecimento.

Figura 12 – Literatura para A25



Literatura é importante por que traz vários conhecimentos, também uma forma de se divertir. Por que ler é bom pra caso arranje algum trabalho que precise ler, e os trabalhos de hoje quase todos precisam ler isso é o que eu acho!!

Fonte: Elaborada pela autora com base na resposta de A25.

Literatura é importante por que traz vários conhecimentos, também uma forma de se divertir. Por que ler é bom pra caso arranje algum trabalho que precise ler, e os trabalhos de hoje quase todos precisam ler isso é o que eu acho!!²²

(Texto transcrito a partir do original)

O participante A25, como observamos na figura 12, destaca que, além de trazer vários conhecimentos, a literatura é uma forma de diversão. Entende, portanto, que ela é uma atividade prazerosa. A25 também faz um convite ao leitor, ao informar que em quase todas as ações do diárias, a leitura está presente e por isso pede que todos pratiquem o ato de ler.

Esse convite trazido pelo estudante foi importante para percebermos que a experiência vivenciada na oficina 1 o motivou para a compreensão de que a leitura literária deve ser uma prática constante no cotidiano de todos nós.

²² Salientamos que buscamos manter a grafia original dos depoimentos de todos os participantes.

Oficina literária 2 – Uma viagem literária

Quadro 8 – Síntese da oficina 2

Duração total: 20h/a

uma viagem literária

Gênero: Conto de ficção científica de aventura

Obra do PNLD literário: *Viagem ao centro da terra*, do autor Júlio Verne

Objetivos:

- Experimentar e compartilhar experiência de leitura literária com roda de leitura e produção de diário de leituras, formando uma comunidade de leitores.
- **Mobilizar saberes no que diz respeito:** às inferenciais, à escolha lexical, ao gênero - conto de ficção científica, aos elementos paratextuais, às semioses (recurso das ilustrações para construção de sentido), aos intertextos, aos elementos da narração (enredo, conflito, tempo, espaço, narrador, clímax), à relação entre textos etc.

Seleção do TL: A escolha desse texto se deu por fazer parte do acervo da escola e compor a obra do PNLD literário.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo, sua participação e o seu protagonismo leitor.

Interdisciplinaridade: Buscamos a interdisciplinaridade com outros professores (geografia, ciências e história) para trabalharmos pontos presentes na obra relacionados a estes componentes curriculares que podem ajudar na construção de sentido do texto literário. Conseguimos a parceria com a professora de ciências.

Observação 1: O gênero literário escolhido está inscrito nas orientações do BNCC/DCRC e no livro didático de Língua Portuguesa desta turma. Por se tratar de uma proposta de atividade aplicada na rede de ensino de Fortaleza, buscamos acompanhar o seu modelo de plano de aula, apresentando possíveis saberes constantes nos documentos BNCC/DCRC (EF69LP44, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP53).

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos, a seguir, as propostas com o TL e a estratégia de leitura:

Para o momento **Pré-leitura**, com duração de uma hora-aula de 50 minutos, iniciamos com uma roda literária com momento de motivação, trazendo os educandos para uma conversa oral, por meios de algumas questões, a saber: **Vocês já realizaram alguma viagem? Para onde? Como foi essa experiência? Muita aventura?**

Nesse diálogo, a grande maioria dos participantes relatou já ter experienciado uma viagem. Ressaltamos que qualquer viagem a qual realizamos nos proporciona viver uma aventura, pois nos permite saímos da nossa rotina para conhecer outros lugares, outras pessoas e outras culturas.

Depois dessa conversa, apresentamos um globo do mundo, conforme figura 13, e perguntamos aos alunos se eles já se imaginaram como seria o centro da terra, será que alguém já teria feito uma viagem até lá, será que existem vidas nesse lugar?

Figura 13 – Oficina 2

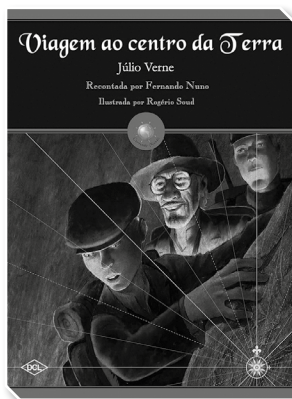


Fonte: Acervo da pesquisadora.

O participante A4 de imediato trouxe seus conhecimentos de mundo informando que a terra era formada por diversas camadas que impediam o ser humano chegar até o seu centro, A34 disse que a temperatura lá é bem quente o que complicava ainda mais isso acontecer. Depois dessa conversa apresentamos a foto do escritor Júlio Verne (afixada numa cartolina), perguntamos-lhes se já ouviram falar nesse escritor e sua obra *Viagem ao centro da Terra*. Brevemente, falamos um pouco desse autor, sua biografia (principalmente sobre suas aventuras) e obras, já fazendo uma ponte com o livro que seria lido.

Em seguida, disponibilizamos um exemplar da obra, conforme figura 14, para cada aluno manusear e observar os elementos visuais e paratextuais, oportunizando momento para que fizessem predições. Também solicitamos que os educandos ficassem atentos ao título do livro, fizessem hipóteses sobre o que seria retratado no enredo da narrativa. Chamamos atenção para as ilustrações, o que a imagem da capa poderia revelar. Os alunos poderiam comentar quem seriam, possivelmente, os três homens que aparecem na capa do livro, o que eles poderiam estar fazendo, onde eles estavam.

Figura 14 – Livro literário



Fonte: Nuno (2018). Ilustração Sound (2018).

Figura 15 – Motivação para a leitura (roda literária)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ainda nesse momento motivação, em uma roda literária, figura 15, todos os participantes disseram que as três pessoas da capa seriam personagens da história. Alguns informaram que eles iriam até o centro da terra. A18 e A20 discordaram, pois não acreditariam ser possível isso acontecer no mundo real. Nesse momento, abrimos uma reflexão sobre a ficcionalidade ou realidade que observaríamos no decorrer da narrativa, mas adiantamos que Júlio Verne é um dos precursores na produção do gênero ficção científica. Perguntamos-lhes o que significava o termo “ficção científica”. A18 disse que tem relação com “situações que não se vivencia no mundo real”, reforçamos a pergunta sobre o termo “científico”, D9 comentou que essa palavra lembrava ciência. Com isso, fomos construindo coletivamente significado sobre o gênero e sobre a narrativa.

A roda de leitura rendeu muitas curiosidades e interesse na leitura. Visualizamos alguns alunos lendo a sinopse no verso da capa para já saber o que iria falar o enredo e outros tentando tirar fotos do capítulo 1. Já estávamos chegando ao fim da aula. Começamos a recolher os livros, o que causou chateação nos leitores, pois queriam começar a leitura do capítulo 1. Alguns nos pediram para levar os livros para a casa já para iniciar a leitura. Entretanto, informamos que, por não termos bibliotecário na escola, isso não era possível, pois a gestão não autorizava. Acreditamos que a sementinha pelo interesse na leitura literária foi lançada nesse encontro. Informamos que iríamos ler o texto durante as aulas de LP, falamos também porque escolhemos essa obra, que ela faz parte do PNLD literário e do Projeto Leitores em Ação²³, além do fato de que fazia parte das escolhas do gênero literário, solicitado pela maioria da turma no questionário perfil leitor. Para encerrarmos o dia, pedimos que não faltassem aos próximos encontros literários, pois iríamos embarcar com os personagens nessa viagem.

Para o momento **Leitura**, tivemos duração de quinze horas-aula, de 50 minutos cada encontro. Antes de apresentarmos como foi o momento de leitura na escola, ressaltamos que é muito importante que o mediador, por se tratar de uma obra mais extensa, que exige um tempo maior para leitura, sempre faça retomadas para cada capítulo já lido. E a cada início de uma nova leitura, busque

23 O **Projeto Leitores em Ação** surgiu em meados de 2017, criado por mim, docente desta escola. Sua proposta, ainda não tão clara e sem registro oficial, é de trazer a leitura literária para a sala de aula já que não se via nesta instituição uma aproximação dos educandos com ao texto literário. Diante disso, a gestão escolar, um tempo depois, compartilhou a ideia com outros professores de LP para que também trabalhassem uma obra literária em suas aulas. Esse projeto não está no papel e não tem estabelecido seus objetivos, justificativos, metodologia, avaliação, ou seja, precisando, portanto, de esclarecimentos, organização, planejamento, estratégia de leitura literária (uma das propostas deste projeto de pesquisa) para oportunizar uma clareza no trabalho com a leitura literária na sala de aula e também ressignificar a literatura na escola já que, como declara Cosson (2018), ler literariamente não é apenas estar com livro em mão, mas conhecer e praticar as diversas possibilidades com o texto literário. Destacamos que algumas obras disponíveis do PNLD literário chegaram pela primeira vez à escola no final de 2021 e seu uso se fez em 2022. Ressaltamos que este plano de trabalho de pesquisa pode servir como proposta para este projeto de leitura.

aguzar a curiosidade com perguntas que acionem a curiosidade dos educandos, isso também pode ser feito por meio da leitura das ilustrações na obra.

Durante o processo de leitura do livro foram realizadas: leitura oral, silenciosa, individual e coletiva; em roda de leitura literária na sala e em outros espaços. Ressaltamos que havíamos nos planejado para utilizarmos também a biblioteca como espaço de leitura, entretanto, sua organização, que estava prevista para o segundo semestre, não foi finalizada, ou seja, não havia estrutura física para que a leitura acontecesse nesse ambiente. Assim, preparamos a sala de dança, ambiente livre, climatizado e com espaço para montarmos um círculo de leitura.

Durante o processo de leitura da obra, buscamos conversar com professores de outros componentes curriculares para estabelecermos a interdisciplinaridade, já que esse livro traz saberes da geografia, da ciência, da história que ajudam na construção de sentido. Tivemos prontamente a colaboração da professora de ciências, que proporcionou criarmos ao final da leitura uma exposição em sala de aula para que outros estudantes da escola pudessem prestigiar.

Figura 16 – Roda literária



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na figura 16, temos a roda literária, organizada com cadeiras de plástico e com mesas no centro, para o momento dos registros dos diários, se precisássemos. Foram momentos de muita concentração na leitura. Deixamos os alunos à vontade para participarem ou não da leitura oral. Trouxemos também a leitura silenciosa com frequência, para que eles passassem a construir esse hábito.

Os encontros de leitura eram sempre motivados por debates, compartilhamentos e discussões do que foi lido e, muitas vezes, também daquilo que não ficou compreendido.

Como a leitura do livro deveria acontecer na escola, organizamos, no quadro 9, como ficou a distribuição dos capítulos para cada encontro de leitura da obra:

Quadro 9 – Encontros para leitura do livro

Organização da leitura dos capítulos:

- Encontro 1: Um cientista impaciente
- Encontro 2: A mensagem decifrada
- Encontro 3: Preparativos para uma viagem maluca
- Encontro 4: A terra do fogo e do gelo
- Encontro 5: O vulcão que dorme/Subida perigosa
- Encontro 6: Uma estrela no céu/O beco sem saída
- Encontro 7: Embaixo do mar
- Encontro 8: Perdido
- Encontro 9: O mar de Lidenbrock
- Encontro 10: Diário de bordo
- Encontro 11: A prova da viagem: um punhal
- Encontro 12: Sobre a lava quente
- Encontro 13: O fim de um mistério

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A leitura do primeiro capítulo foi iniciada pela professora mediadora, oralmente, na sala de dança (roda literária), como notamos na figura 16, na roda de leitura, anteriormente discutida. Percebemos que todos os educandos estavam envolvidos nesse momento com atenção à narrativa. Pedimos para que eles descobrissem quem estava narrando o texto, e quem seriam os possíveis protagonistas da história. O participante A10, após a leitura, foi logo informando que o narrador era o próprio personagem Axel, pedimos que ele confirmasse essa informação com pistas do livro. Ele sublinhou a frase “Não se pode negar que meu tio é cientista de verdade” (Nuno, 2018, p.10). Como anteriormente já tínhamos a informação de que esse personagem era sobrinho de Lidenbrock, para essa resposta o aluno foi fazendo associações.

Segundo Colomer (2003), o significado do texto é uma construção negociada pelo autor, leitor e texto por meio de mediação.

Fomos fazendo sempre perguntas oralmente, buscando incentivar a participação coletiva. Para encerrar esse encontro, deixamos uma pergunta de curiosidade: “Será que os personagens vão conseguir destrinchar o segredo que os levaria ao centro da terra? Finalizamos esse encontro dizendo que só iríamos descobrir a resposta na próxima aula. Todos os alunos queriam continuar a leitura do livro!

Nos demais capítulos de leitura do livro, sempre buscávamos retomar o enredo da narrativa da aula anterior, para que os alunos faltosos também acompanhassem a compreensão do texto.

Em alguns desses momentos de leitura, a professora de ciências, com quem foi realizada a interdisciplinaridade, também realizou em duas de suas aulas, a leitura (dos capítulos 4 e 7), com a participação da mediadora. Ela perguntava-lhes sobre a possibilidade de encontrar seres vivos no percurso dos personagens ao centro da terra. Houve um diálogo bem enriquecedor.

A professora de ciência nos trouxe um comentário bem importante: “Senti um pouco de dificuldade para fazer os alunos se concentrarem”, e ainda relatou para a mediadora que “você é uma guerreira em fazê-los se concentrar na leitura”. Perguntamos-lhe como foi preparado esse momento de leitura em sala por ela professora. A participante nos informou que cada um ia lendo à medida que finalizasse a prova de ciências preparada para aquele dia. Diante disso, perguntamos-lhe ainda se ela se incomodaria se a mediadora, em uma de suas aulas, pudesse participar da leitura do capítulo 7, na hora ela concordou. Nesse encontro, as cadeiras foram organizadas em círculo, e construímos um ambiente de concentração. A leitura fluíu tranquilamente e com a participação oral da maioria.

Entendemos que o espaço de leitura, a organização do ambiente, os acordos para o respeito à fala e a leitura do colega são situações essenciais para a leitura na sala de aula.

Durante os demais encontros de leitura do livro, abrimos **um intervalo** de leitura para apresentar aos estudantes uma atividade que desenvolveríamos paralelamente às leituras em sala, que seria a produção do diário de leituras a ser construído ao longo das oficinas literárias. Organizamos e apresentamos os slides para explicar quais seriam os objetivos do diário de leituras, como veremos no quadro 10.

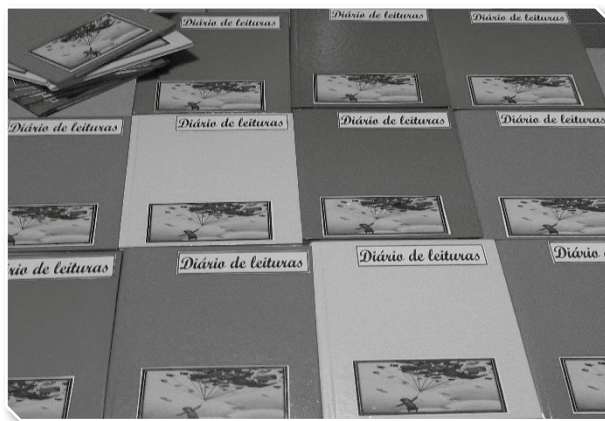
Quadro 10 – Slides sobre diário de leituras

[illegible]

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante a apresentação dos slides presentes no quadro 10, explicamos aos estudantes participantes que já havíamos desenvolvido com outros alunos a produção de um diário de leituras, trouxemos alguns trechos desse material para que os participantes pudessem visualizar os exemplos. Reforçamos que o diário é um forte instrumento para a formação do leitor literário, pois contribui para um diálogo do leitor com a obra. Organizamos numa mesa os diários que havíamos preparados para que cada participante pudesse escolher o seu.

Figura 17 – Diário de leituras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Informamos-lhes que, nesses diários, os alunos podiam escrever suas experiências na oficina, apontando, por exemplo, dúvidas sobre trechos e/ou expressões do livro; elaborar perguntas ao autor e/ou aos colegas de sala, escrever passagens que acharam interessantes por algum motivo (engraçadas, emocionantes, reflexivas), anotar trechos que necessitam de informações complementares para serem compreendidos, redigir situações que conectavam com suas vivências, além de recomendar a leitura ou não para outros leitores etc.

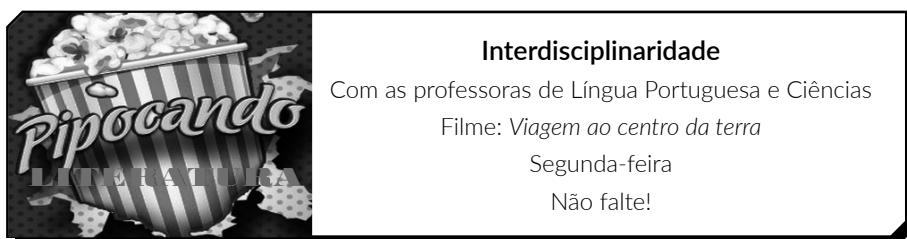
Durante o percurso das leituras, também usamos outros intervalos por meio de roda literária, com perguntas instigadoras e de interpretação da obra para manter o aluno antenado à leitura, ficando atentos às informações levantadas na obra, além de trazer a sua visão de mundo e formar uma “comunidade de leitores” (Colomer, 2007, p. 150; Cosson, 2018), pois as discussões em grupo favorecem a compreensão, enriquecem a interpretação e constroem coletivamente significados.

Posteriormente, apresentaremos trechos dos comentários trazidos pelos participantes no diário de leituras ao longo dos intervalos de leitura do livro, além de seus comentários orais durante as pausas na leitura cujo desfecho culminaria com o momento pós-leitura, em que trouxemos as experiências da interdisciplinaridade com a apresentação oral da obra lida nessa oficina.

Ainda para o processo de construção de sentidos do texto, trouxemos ao final da leitura do livro uma aproximação da obra com outras linguagens literárias por meio da apresentação do filme *Viagem ao Centro da Terra*, uma adaptação da

obra de Júlio Verne e batizamos esse momento de PIPOCANDO LITERATURA. Mediamos esse momento solicitando aos educandos que atentassem para as semelhanças e/ou diferenças com o livro lido em sala. Solicitamos ainda que os alunos percebessem situações ou fenômenos que não poderiam acontecer na vida real. O filme foi transmitido na aula da professora de ciências que participou da interdisciplinaridade, que pediu aos alunos que observassem os fenômenos da natureza, e as diversidades de vidas encontradas pelos personagens na ida ao centro da terra.

Figura 18 – Cartaz pipocando literatura



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A seguir apresentaremos alguns trechos dos registros dos alunos no diário durante a oficina 2. Salientamos que não explicitaremos todos os comentários, pois a sua explanação é inviável para o limite de extensão desse trabalho de pesquisa. Escolhemos os que foram bastantes representativos no que tange ao nosso objeto de pesquisa.

Salientamos que todas as anotações no diário trouxeram informações extremamente relevantes para a análise e algumas se repetiam nas falas dos participantes. Como os estudantes nunca tinham passado pela produção de um diário de leitura, achamos melhor, em alguns momentos, conduzi-los por meio de sugestões de produção: opinião sobre a leitura, comentários sobre algum trecho, dúvidas levantadas, compartilhamento do livro, dentre outras. Entretanto, muitos alunos, de forma espontânea, levantaram outros pontos que também achamos pertinentes trazer para esta análise.

Desta forma, organizamos os registros dos participantes, na oficina 2, nessas categorias para facilitar nossas reflexões e comentários:

- i) Experimentando o primeiro dia de leitura do livro;
- ii) Colocando-se no lugar do personagem;

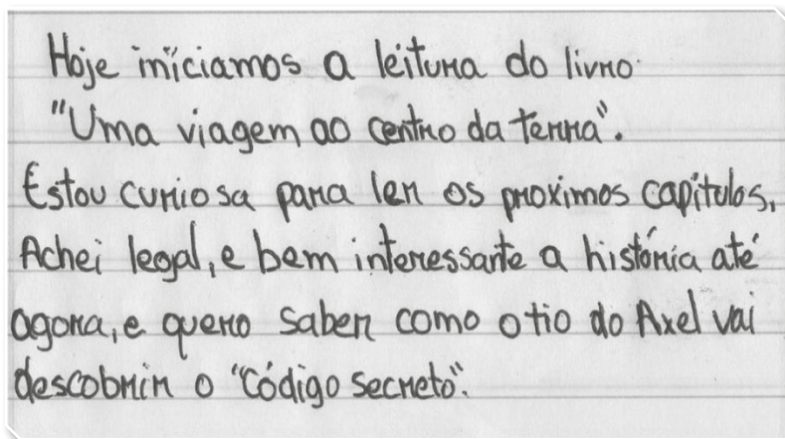
- iii) Encerrando a oficina 2: a) “Like” da experiência; b) O que eu achei; c) Experiência até então não vivida; d) Desejo de continuar e compartilhar; e) Estímulo à leitura; f) Leitor cooperativo; g) Ambiente de leitura; h) Conhecimento proporcionado; i) Personagem e suas características.

A seguir, apresentamos alguns registros dos alunos nos trechos dos seus diários de leituras para análise:

i) Experimentando o primeiro dia de leitura do livro

Nesse trecho do diário de leituras, os participantes expressaram como foi a experiência de leitura do livro *Viagem ao centro da terra*, escrevendo o que acharam, quais as suas expectativas, as suas primeiras impressões.

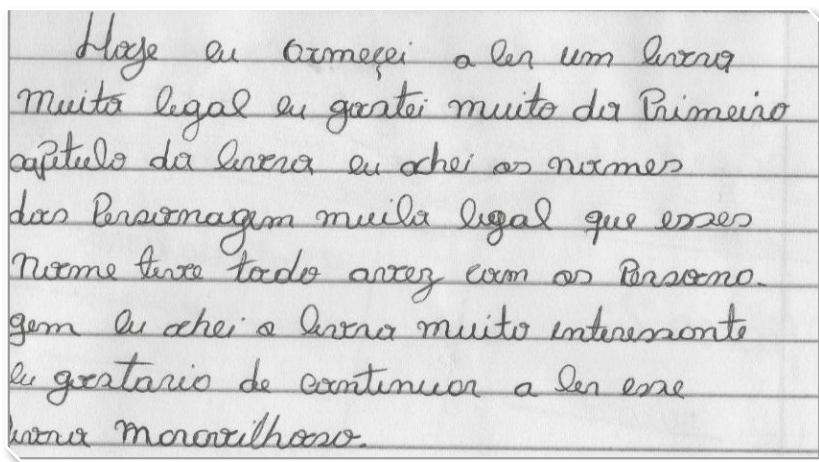
Figura 19 – Trecho do diário de leituras de A7



Fonte: Resposta de A7.

Na figura 19, a participante A7 já se mostra curiosa e interessada pela leitura dos próximos capítulos, informou estar achando legal e interessante a história e que tem curiosidade em saber como o tio do personagem Axel vai descobrir o código secreto que o levaria ao centro da terra.

Figura 20 – Trecho do diário de leituras de A38

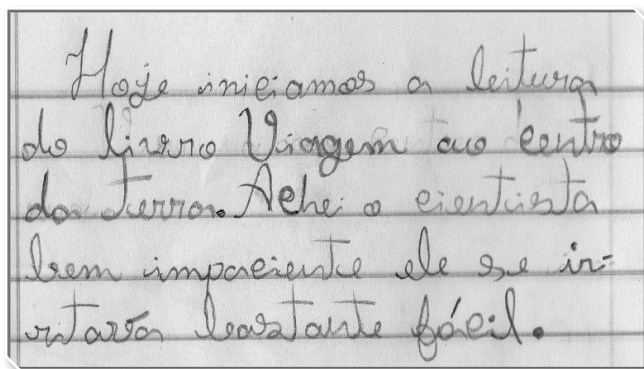


Hoje eu comecei a ler um livro
muito legal eu gostei muito do Primeiro
capítulo do livro eu achei os nomes
das personagens muito legal que esses
nomes têm tudo a ver com os perso-
nagem eu achei o livro muito interessante
eu gostaria de continuar a ler esse
livro maravilhoso.

Fonte: Resposta de A38.

A 38, na figura 20, falou que gostou da primeira experiência com o livro. Achou legal e gostou. Considerou o nome dos personagens legais e o livro interessante, relatou estar entusiasmada para as próximas leituras.

Figura 21 – Trecho do diário de leituras de A14



Hoje iniciamos a leitura
do livro Viagem ao Centro
da Terra. Achei o cientista
bem impaciente ele se ir-
ritava bastante fácil.

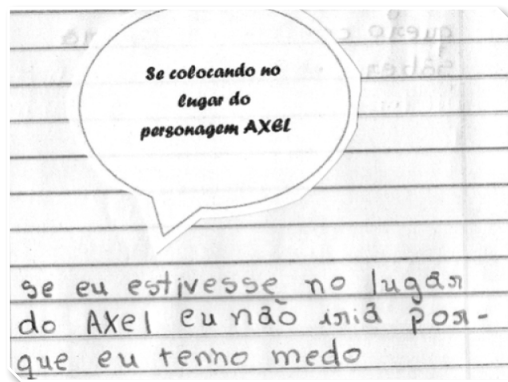
Fonte: Resposta de A14.

A14, na figura 21, trouxe para sua primeira experiência com o livro suas impressões sobre o personagem, relatando que o cientista era impaciente e que se irritava facilmente.

Refletimos aqui que, no processo de mediação de leitura literária na escola, é fundamental motivar o educando para receber a obra que será lida, instigando a sua curiosidade, aguçando suas expectativas, para que embarquem com entusiasmo na leitura.

ii) Colocando-se no lugar no personagem

Figura 22 – Trecho do diário de leituras de A5

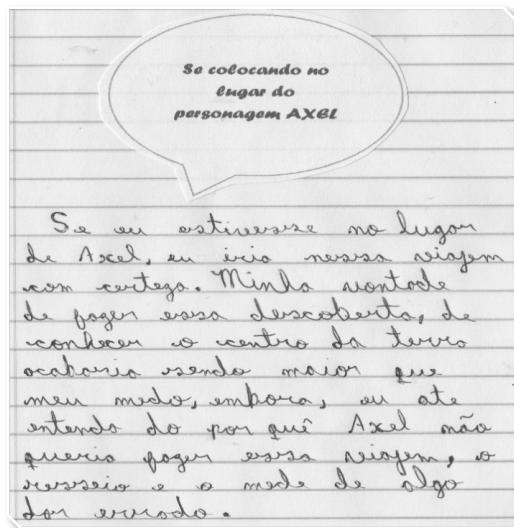


Fonte: Resposta de A5.

Se eu estivesse no lugar do Axel eu não iria porque eu tenho medo.

(Texto transcrito a partir do original)

Figura 23 – Trecho do diário de leituras de A39



Fonte: Resposta de A39.

Se eu estivesse no lugar de Axel, eu iria nessa viagem com certeza. Minha vontade de fazer essa descoberta, de conhecer o centro da terra acabaria sendo maior que o meu medo, embora, ou até entendendo do porquê Axel não queria fazer essa viagem, o receio e o medo de algo dar errado.

(Texto transcrito a partir do original)

A39 relatou na figura 23 o seu desejo de embarcar nessa viagem, informando o interesse em fazer “descoberta”, e que isso seria maior que o seu “medo”.

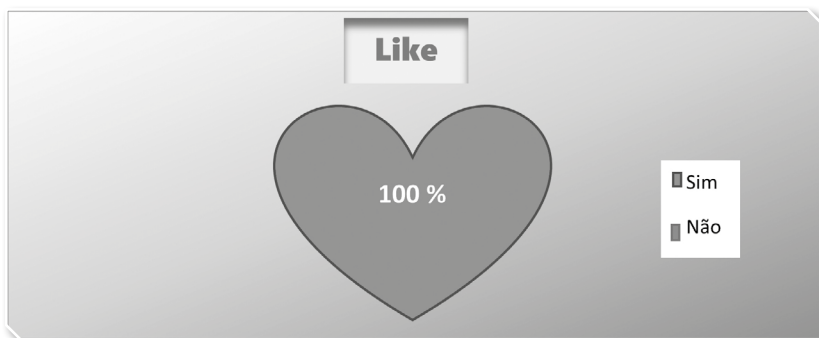
Entendemos que na mediação de leitura, o protagonismo do leitor deve ser oportunizado com práticas de leitura que proporcionem criar situações de empatia, proporcionando aos leitores que se vejam no texto, nas situações vividas na narrativa, expressando também suas sensações e sentimentos.

iii) Encerrando a oficina 2:

a) *Like* da experiência

No encerramento da leitura, pedimos aos participantes que informassem se dariam um “like” ou não à experiência de leitura da obra literária lida em sala e que isso fosse representado por meio da pintura do coração, como veremos no gráfico 1, solicitamos ainda que tecessem suas considerações escritas, trazendo pontos como (se gostaram de participar, se mudariam o enredo da narrativa, se algum personagem chamou sua atenção, se indicariam a obra para outras pessoas lerem etc.).

Gráfico 1 – Like à leitura do livro

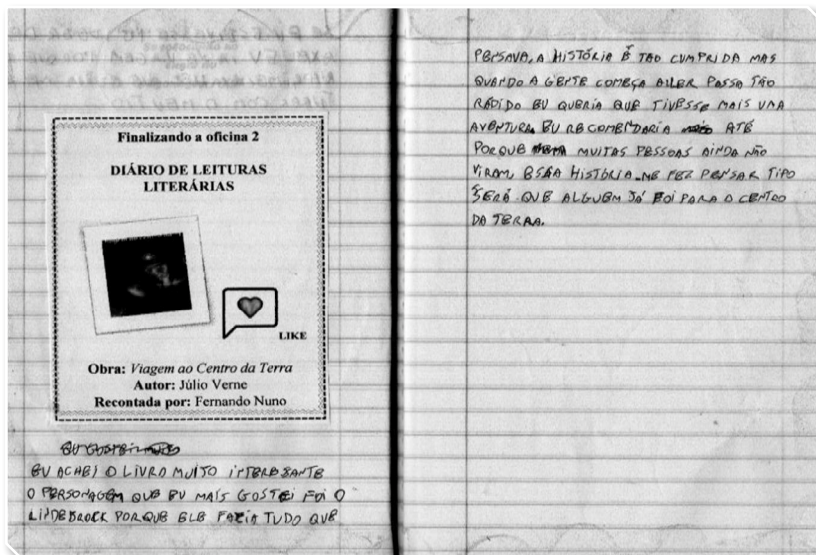


Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Todos os alunos presentes nesse encontro (27 alunos, 100%) deram um “like” à experiência literária nessa oficina 2, além de apresentarem suas colocações sobre a vivência na leitura literária, como veremos nos registros posteriores.

b) O que eu achei

Figura 24 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Comentário no diário do participante A32.

Eu achei o livro interessante. O personagem que eu mais gostei foi o Lidenbrock, ele fazia tudo que precisava, a história é tão cumprida, mas quando a gente começa a ler passa tão rápido, eu queria que tivesse mais uma aventura. Eu recomendaria até porque muitas pessoas ainda não viram. Essa história me fez pensar tipo será que alguém já foi para o centro da terra?

(Texto transcrito a partir do original)

Na figura 24, o participante A32 destacou que apesar de a narrativa ser longa, ele não sentiu nem o tempo passar durante o momento de leitura. Achou a história interessante e que recomendaria outras pessoas a lerem o livro, além de ter refletido sobre a temática da ida do homem ao centro da terra.

Trouxemos também aqui outros comentários dos participantes, transcritos no quadro 11.

Quadro 11 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

(continua)

Comentários dos participantes na oficina 2	
A4	<i>[...] no começo eu achei chato, mas depois eu comecei a mim interessar no livro.</i>
A5	<i>[...] eu gostei muito da história e do filme, eu achei muito bom todo mundo participando, gostei muito mesmo.</i>
A6	<i>Eu amei os personagens...eu achei essa leitura muito interessante... achei top demais a participação de alguns alunos etc. [...].</i>
A19	<i>Eu achei essa história muito interessante porque é um fato que nunca aconteceu ainda, pode ser que alguém ainda vá realizar essa grande interessante viagem.</i>
A25	<i>Rapaz eu nunca gostei de tanto ler assim, gostei muito mesmo no começo eu tava meio não gostando de participar, mas foi fluindo até comecei a gostar a gostar até que um dia eu quis ler com frequência... Gostei tanto do livro quanto do filme...tem aventura misturado com ação com suspense muito bom!!</i>
A28	<i>[...] eu gostei muito de ler o livro... porque me trouxe curiosidades [...] gostei de participar da história.</i>
A31	<i>Adorei ler o livro, adorei bastante mesmo.</i>

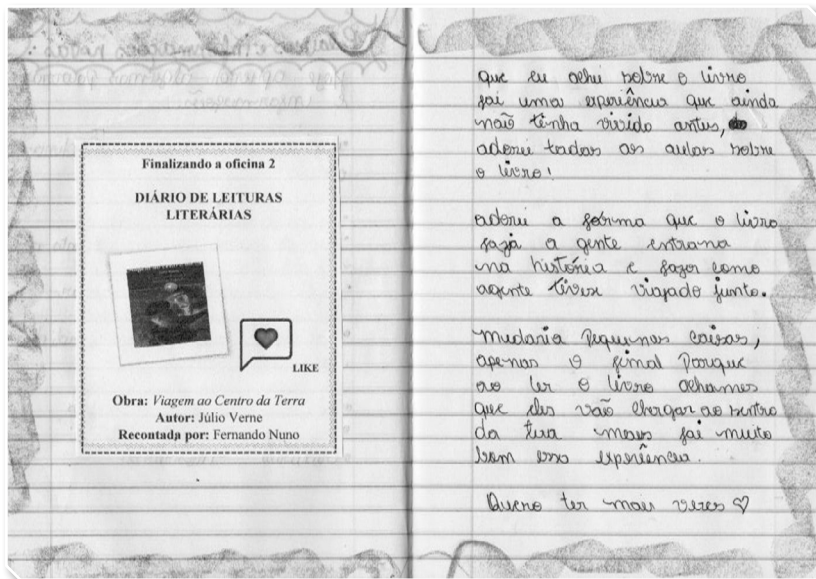
Fonte: Comentários dos participantes.

Todos os participantes, conforme o quadro 11, explanaram sobre o seu interesse na narrativa, a vontade de recomendar para outras pessoas lerem o livro, as curiosidades encontradas e conhecimentos gerados durante a leitura literária. Alguns trechos dos relatos: A4 “depois eu comecei a mim interessar no livro”; A5 “gostei muito da história”; A6 “achei essa leitura muito interessante... top demais a participação de alguns alunos”; A19 “achei essa história muito interessante”; A25 “Rapaz eu nunca gostei tanto de ler”; A28 “gostei de participar da história”; A31 “Adorei o livro, adorei bastante mesmo”.

c) Experiência até então não vivida

Na figura 25, a participante indagou sobre a experiência de que até então nunca tinha experimentado:

Figura 25 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Comentário no diário do participante A20.

[...] eu achei sobre o livro foi uma experiência que ainda não tinha vivido antes, adorei todas as aulas sobre o livro! Adorei a forma como o livro fazia a gente entrar na história e fazer como a gente tivesse viajando junto. [...]. Quero ler mais vezes.

(Texto transcrito a partir do original)

Nesse trecho de A20, figura 25, a participante informa que além de ter gostado da vivência de leitura do livro na escola, de ter achado os personagens interessantes e desejar ter mais momentos de leitura, informa ser essa a sua primeira leitura de um livro literário.

Colomer (2007, p. 117) afirmar ser “imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros.”

Ainda sobre esse ponto, reforçamos o comentário trazido por A26 no quadro 12:

Quadro 12 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

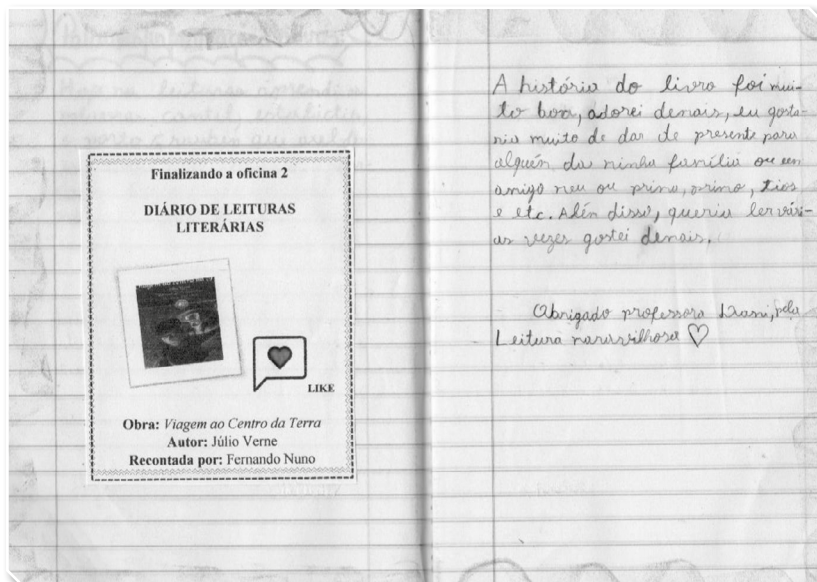
Comentários do participante na oficina 2	
A26	<i>Eu amei essa experiência incrível de ler o livro. Eu não mudaria nada no livro, gostei de tudo e achei os personagens bem interessantes. Esse foi o meu primeiro livro lido, eu gostei muito e sim indicaria as amigas”</i>

Fonte: Comentário no diário do participante A26.

Precisamos oportunizar na escola a experiência dos estudantes com o universo literário, pois é um direito que não lhes pode ser retirado, tal premissa é fortalecida por vários estudiosos na área (Dalvi, 2003; Candido, 2011), além de outros. Para Petit (2017, p.39), muitos jovens têm se afastado da leitura na escola, pois muitas vezes não lhes trazem boas lembranças, ocasionada por uma experiência sem valor.

d) Desejo de continuar e compartilhar

Figura 26 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Comentário no diário do participante A18.

A história do livro foi muito boa, adorei demais, eu gostaria muito de dar de presente para alguém da minha família ou um amigo meu ou primo, prima, tios e etc. Além disso, queria ler várias vezes gostei demais. Obrigada professora Daniely. Leitura maravilhosa.

(Texto transcrito a partir do original)

A18 além de informar ter gostado da leitura e o desejo de ler outras obras, figura 26, reforçou também o interesse em presentear alguém com esse livro, agradeceu pela oportunidade da leitura. Destacamos aqui os trechos de outros participantes que apresentaram o desejo de continuarem lendo e que outras pessoas também vivenciem essa experiência, conforme quadro 13:

Quadro 13 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

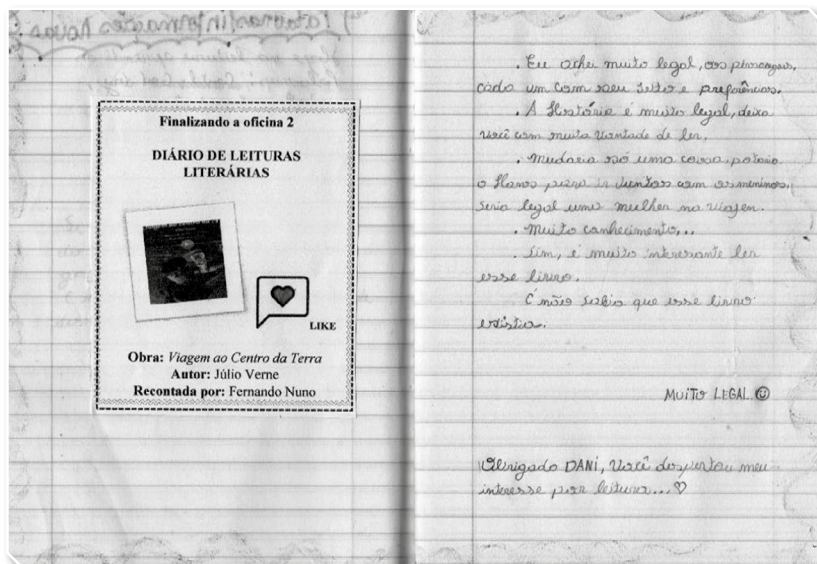
Comentários do participante na oficina 2	
A22	<i>Bom eu queria ler mais alguma coisa de Júlio Verne.</i>
A23	<i>Esse livro é sempre ótimo e gostei muito. Só algumas partes que eu não li. Eu não sabia algumas palavras que eu aprendi com o tempo que li. Foi muito interessante o livro e eu espero que mais outras pessoas leiam também.</i>
A34	<i>[...] eu queria ler mais livros de aventuras científicas.</i>
A38	<i>[...] foi muito boa experiência com esse livro. Eu queria ler mais outras obras dele.</i>
A15	<i>Eu achei bem legal pois teve uma história bem detalhada e bem cheia de diversidades de lugares tipo: o vulcão, a Islândia, a terra natal deles, e muito mais. Fora que essa história é tão cheia de mistérios, amei muito. Eu queria muito ler mais vezes, recomendo[...].</i>
A17	<i>[...] é uma história cheia de descobertas e loucuras, espero ler mais livros[...]</i>
A19	<i>... queria dar o livro para meus amigos ler.</i>

Fonte: Comentário dos participantes.

Felipe Munita (2020), um grande pesquisador sobre mediação de leitura, em uma entrevista concedida a Mello (2020), pela Revista *Entreletras*, traz como principal tese de sua pesquisa a mediação de leitura. O autor afirma que um dos papéis do professor mediador é favorecer um encontro pessoal de seus estudantes com o texto, proporcionando uma dimensão emocional e subjetiva da leitura. Enfatiza ainda que a implementação do diário de leitura na escola oportuniza a leitura pessoal tão necessária para a formação do leitor literário.

e) Estímulo à leitura

Figura 27 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Comentário no diário do participante A33.

*Eu achei muito legal, os personagens cada um com seu jeito e preferência. A história é muito legal, deixa você com vontade de ler [...]. E não sabia que esse livro existia. Muito legal. Obrigada Dani, **voce despertou meu interesse para a leitura.***

(Texto transcrito a partir do original)

Nessa fala da figura 27, o participante A33 também deu sua opinião positiva sobre o livro, ressaltou que não conhecia a existência dessa obra. Agradeceu pela mediadora ter despertado seu interesse em ler. A16 também apresentou sua dificuldade com a obra, mas ressaltou a importância da participação da professora nessa mediação.

Quadro 14 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

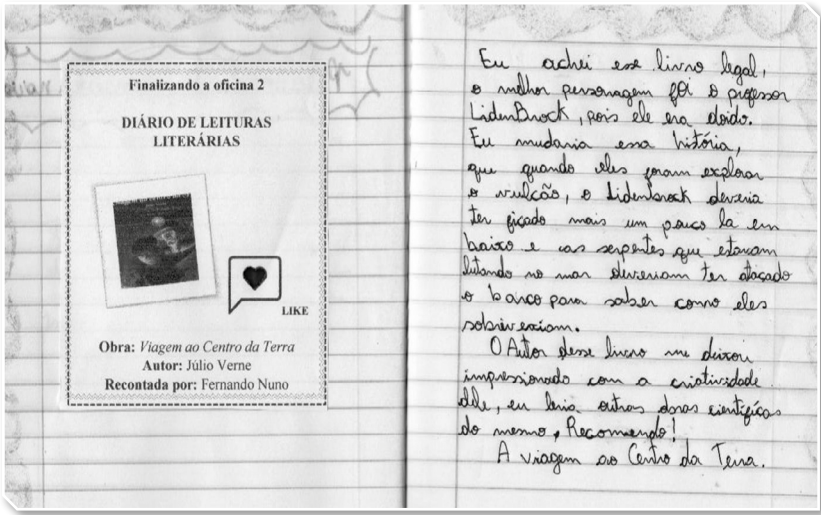
Comentários do participante na oficina 2	
A16	Achei a história muito longa, muitas palavras difíceis [...], mas foi muito legal porque a professora participou com nós [...] eu mudaria para as coisas serem mais fácil [...].

Fonte: Comentário no diário do participante A16.

Reforçamos que, na mediação de leitura literária, o mediador deve colocar o texto literário no centro do processo de escolarização, seu papel é fundamental para estabelecer a ponte entre o leitor e a obra (Petit, 2017).

f) Leitor cooperativo

Figura 28 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Comentário no diário do participante A36.

[...] Eu mudaria essa história, que quando eles foram explorar o vulcão, o Lindenbrock deveria ter ficado mais um pouco lá em baixo e as serpentes que estavam lutando no mar deveria ter atacado o barco para saber como eles sobreviveriam. O autor desse livro me deixou impressionado com a criatividade dele, eu leria outras obras científicas do mesmo. Recomendo! [...]

(Texto transcrito a partir do original)

Nessa passagem, figura 28, A36 trouxe suas sugestões na mudança do enredo da narrativa, ressaltou que deixaria os personagens Axel e Lidenbrock mais tempo no centro da terra, vivenciando mais ações para saber se sobreviveriam àquele lugar. O participante também apontou uma característica para o autor do livro, afirmando que ele era criativo. Ao final, desejou ler outras obras de ficção científica do mesmo autor.

Outros alunos participantes também desejaram um final diferente para o enredo, como veremos no quadro 15:

Quadro 15 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

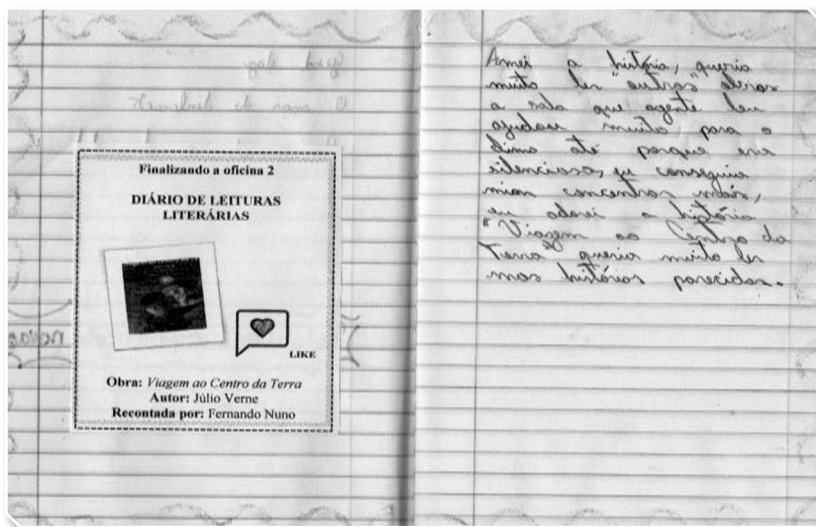
Comentários do participante na oficina 2	
A19	<i>Eu mudaria o final dessa história, e eu preferia que no final o professor Lidenbrock virasse uma celebridade por ter feito uma viagem que só 1 pessoa concluiu.</i>
A22	[...] eu mudaria o final, tipo eles indo até o centro da terra e encontrassem alguma coisa tipo um fóssil de dinossauro raro [...] eu mudaria o começo também, tipo eu colocaria mais coisas e não só eles indo a entrada [...].
A14	Gostei bastante desse livro por ser diferente. [...] seria legal se os personagens falassem mais sobre como foi embaixo da terra, pois foi bem rápido [...].

Fonte: Comentário no diário dos participantes.

Segundo Colomer (2003, p.96), o texto literário prevê “um leitor cooperativo”, ou seja, um leitor protagonista que também participa do processo de construção literária da obra.

g) Ambiente de leitura

Figura 29 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Comentário no diário do participante A29.

*Amei a história, queria muito ler outras obras, **a sala que a gente** leu ajudou muito para o clima até porque era silenciosa, eu conseguia me concentrar mais, eu adorei a história. [...] queria muita ler mais histórias parecidas.*

(Texto transcrito a partir do original)

A29, na figura 29, destacou que o ambiente de leitura foi essencial para ajudar-lhe na sua concentração leitora. Entendemos que o gosto pela leitura muitas vezes é incentivado na escola em seus diferentes espaços de leitura. Em nossos encontros, realizamos as leituras na sala de aula, mas buscamos outros lugares, como, por exemplo, a “sala de dança”, o único local livre, pois a biblioteca escolar encontrava-se inutilizável.

Segundo Aragão (2018)²⁴, a mediação leitora deve oportunizar ambientes convidativos para que o leitor se sinta motivado e confortável em sua experiência com a leitura.

²⁴ Aragão (2018), em um curso *Formação de mediadores de leitura*, organizado pela Fundação Demócrito Rocha, apresenta um fascículo sobre *Espaços e Ambiências para a mediação da leitura*, disponível em: <https://cursos.fdr.org.br/>.

h) Conhecimento proporcionado

Quadro 16 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

Comentários do participante na oficina 2	
A2	<i>[...] Eu achei muito legal, é uma história muito instigante. Gerou muito conhecimento. [...] não refere só a matéria de português, também de ciências, geografia. [...]. Eu recomendo todos ler esse livro.</i>
A9	<i>Eu gostei da história porque é um conto científico. Eu mudaria um pouco da história. Eu recomendaria para meus amigos, irmão, pais. [...] para mim o Axel é muito medroso. Conheci umas palavras novas que nunca ouvi falar. [...]</i>
A19	<i>Eu gostei dessa história porque, eu também aprendi umas palavras que eu não sabia o significado; E recomendaria SIM esse livro de uma viagem misteriosa</i>
A27	<i>[...] Eu aprendi muita coisa, vi um lugar que eu não sabia que existia e também o vulcão que eu também não sabia. Eu recomendaria o livro sim para outras pessoas, já que muitos assistiram o filme e pensam que a história é só aquilo, mas não é. O livro entrega o sentimento real que o autor queria passar que o filme não conseguiu [...] eu não sabia que o livro existia [...].</i>
A39	<i>[...] Sobre a história, achei o tema interessante, uma viagem ao centro da terra seria algo incrível de se fazer na vida real, o centro da terra de Júlio Verne também é legal.</i>

Fonte: Comentário no diário dos participantes.

No quadro 16, muitos alunos informaram dos conhecimentos gerados durante a leitura, que demonstraram a ampliação do repertório vocabular, do saber literário e interpretativo, da existência da obra em outras linguagens (fílmica por exemplo), mas também dos conhecimentos mobilizados em diversas áreas geografia, ciências etc.

i) Personagem e suas características

Quadro 17 – Trecho do diário de leituras da oficina 2

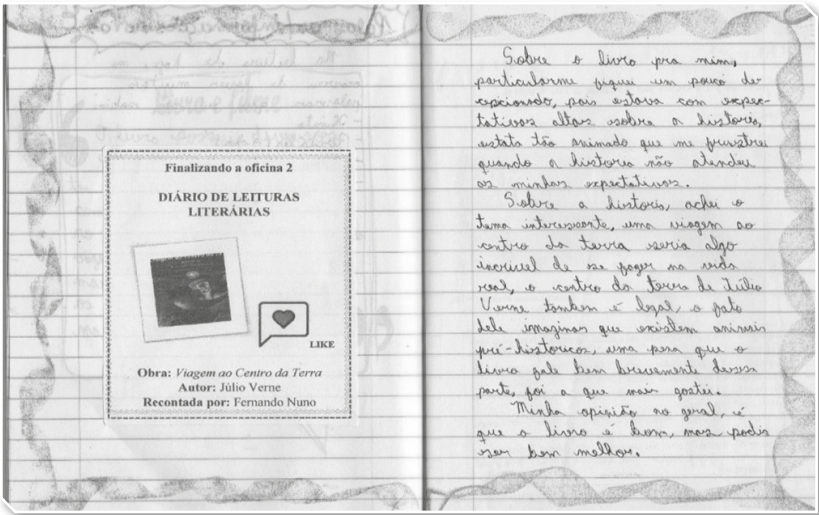
Comentários do participante na oficina 2	
A24	<i>Eu achei muito legal, principalmente o professor Lidenbrock pois ele é determinado e focado. A história é muito boa, porque você vai lendo e vai se interessando cada vez mais[...].</i>

Fonte: Comentário no diário do participante A24.

No quadro 17, vemos que o aluno com seu olhar atento descreve um dos personagens principais da narrativa, o professor Lidenbrock. Segundo o participante esse protagonista caracteriza-se por ser determinado e focado. Para Colomer (2003), o leitor compreende a obra literária segundo a complexidade de sua experiência de vida.

j) Uma crítica à obra

Figura 30 – Trecho do diário de leituras da oficina 2



Fonte: Elaborado por A39.

*Sobre o livro pra mim, particularmente fiquei um pouco decepcionado, **pois estava com expectativas altas sobre a história**, estava tão animado que me frustrei quando a história não atendeu as minhas expectativas. Sobre a história, achei o tema interessante, uma viagem ao centro da terra seria algo incrível de se fazer na vida real, o centro da terra de Júlio Verne também é legal, **o fato de imaginar que existem animais pré-históricos, uma pena que o livro fale bem brevemente dessa parte, foi o que mais gostei. Minha opinião no geral é que o livro é bom, mas pode ser melhor.***

(Texto transcrito a partir do original)

O participante A39, figura 30, trouxe um olhar bem reflexivo para a obra adaptada. Embora veja a temática trazida no livro *Viagem ao centro da terra* como algo que ele considera incrível de se realizar na vida real, ressaltou que o autor poderia ter se aprofundado mais na descrição dos animais pré-históricos, pois foi a parte que mais gostou. Entretanto, salientou que no geral o livro é bom, mas que poderia ter sido melhor. O aluno destacou oralmente que teve a curiosidade e a oportunidade de ler a obra original por meio de uma amiga de sua família que a emprestou, por isso pôde fazer a comparação.

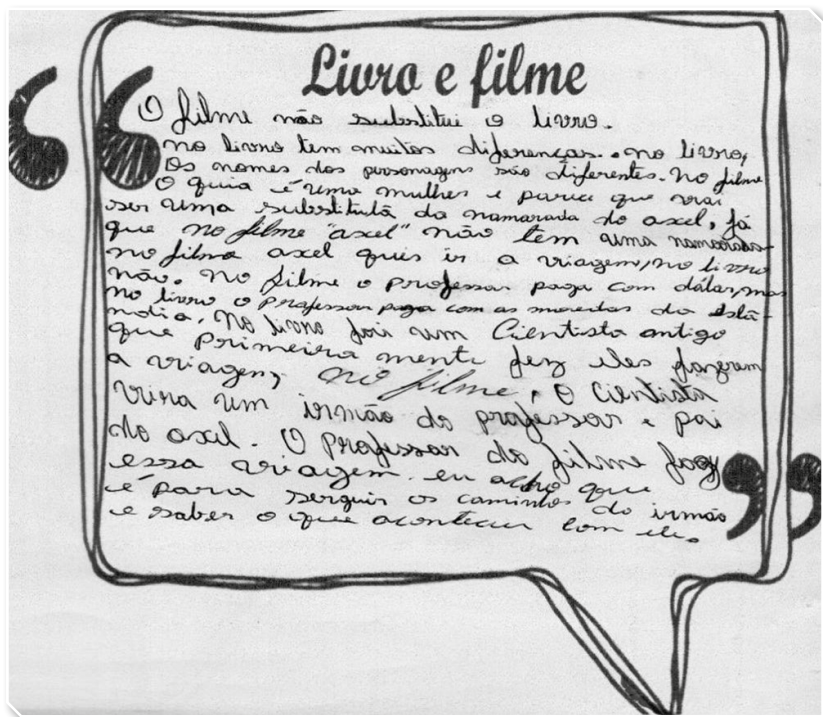
Nessa reflexão, trazida pelo estudante, vale muito a pena pensar o processo de adaptação do texto literário promovida pelo PNLD literário. Sabemos que até chegar às escolas, essas obras passam pelo crivo do edital de seleção, exigindo-se do autor, no processo de (re)criação, diversos critérios de construção literária, que vão desde o número limitado de páginas e linhas por livros à padronização de palavras, o que acaba comprometendo a integridade da obra original e também a atividade criativa do escritor.

k) Livro e filme: um olhar reflexivo e atento para as diferentes linguagens literárias

Como já explicitamos no início dessa seção, para o processo de construção de sentido do texto literário e um diálogo leitor com a obra, trouxemos uma aproximação do livro com outras linguagens por meio da apresentação do filme: *Viagem ao Centro da Terra*. Mediamos esse momento, pedindo aos alunos que escrevessem e compartilhassem oralmente se assistir ao filme substitui a leitura do livro, ou vice-versa, bem como notassem semelhanças e/ou diferenças desses dois suportes. Além disso, a pedido da professora de ciências, que fez parte da interdisciplinaridade, os estudantes notassem aspectos relacionados à

diversidade de vidas visualizadas nesses dois contextos de criação literária (esse comentário foi realizado na aula da própria professora e não nos diários). Obtivemos as seguintes reflexões:

Figura 31 – Filme e livro



Fonte: Participante A27.

O filme não substitui o livro. No livro tem muitas diferenças. No livro, os nomes dos personagens são diferentes. No filme, o guia é uma mulher e parece que vai ser uma substituta da namorada de Axel já que no filme Axel não tem uma namorada. No filme, Axel quis ir à viagem, no livro não. No filme o professor paga com dólar, no livro com a moeda da Islândia. No livro foi um cientista antigo que primeiramente fez eles fazerem à viagem. No filme, o cientista vira irmão do professor e pai de Axel. O professor do filme faz essa viagem eu acho para viver os caminhos do irmão e saber o que aconteceu com ele.

(Texto transcrito a partir do original)

A27 (figura 31) teve um olhar bem atencioso para o diálogo do livro com a obra. Inicia reforçando que o “filme não substitui o livro”. Observou algumas mudanças no enredo dessas adaptações no que diz respeito à mudança no nome dos personagens e nas suas ações, a mudança de papel dos protagonistas, ao tipo de moeda utilizada pelo país Islândia etc.

Outros comentários reforçam também os pontos apresentados por A27 além de outras questões como veremos, no quadro 18:

Quadro 18 – Filme e livro

Comentários do participante na oficina 2	
A5	<i>“Não tem o professor o filme e o livro é diferente. No filme Hans é uma mulher.</i>
A9	<i>[...] No livro, Hans é um homem, já no filme é uma moça. [...]</i>
A14	<i>O livro e o filme se passam em tempos diferentes, a história no livro é mais antiga, enquanto a do filme é com tecnologias. O livro detalha mais.</i>
A16	No filme Hans é uma mulher e não tem professor Lidenbrock, no filme o lugar não era tão frio.
A19	<i>[...]O filme apresenta mais criaturas, o filme encurta a viagem delas até o Snellfs.</i>
A20	<i>[...] no livro, a história tem um humor mais sério, já no filme tem mais entretenimento [...]no filme tem algumas cenas que foram modificadas.</i>
A22	<i>No filme tem a diferença de que eles entram mais rápidos ao centro terra e tem mais animais.</i>
A25	<i>É muito diferente, mas conta a mesma história. O que é diferente são os nomes dos personagens. O Hans na história é um homem, no filme é uma mulher. Os dois são bons.</i>
A33	<i>[...] O tempo da história do filme é mais curto. O professor é mais jovem, e o Hans não é homem é uma mulher[...] uma mulher no filme deixa a mais interessante por causa da força notada das mulheres. No filme a descida para o centro da terra era mais curta do que no livro, no livro leva dias e no filme leva horas.</i>

A39	<i>No filme possui diversos aspectos que são diferentes da versão original do livro, como os protagonistas, que no filme são outros. A própria viagem que acontece de forma mais rápida até o vulcão e os seres que no filme são mais diversos. [...]</i>
-----	---

Fonte: Comentário no diário dos participantes.

Grande parte dos participantes, no quadro 18, salienta que Hans, o personagem guia da narrativa, no livro é “homem” e no filme é uma “mulher”. A33 faz uma reflexão crítica bem pertinente sobre o porquê de na obra lida, adaptada, não haver a presença da figura feminina para a *viagem ao centro da terra*. Segundo o aluno, a presença feminina deixaria a história mais “interessante”. Tal indagação cria uma posição argumentativa para a importância ocupada pela mulher como protagonista da narrativa. A39 faz uma reflexão sobre as adaptações, que, muitas vezes, fogem “à versão original do livro”.

Rouxel (2013, p. 20- 21) tem defendido que, no processo de leitura literária na escola, principalmente, nessa etapa do Ensino Fundamental, anos finais, muitos “adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade” talvez por “medo” de expressar a sua interpretação do texto diante da sala. Assim reconhece a necessidade de, nesse contexto de ensino, se oportunizar nas práticas escolares a

formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de **argumentar sua recepção [...]** e também **a formação de uma personalidade sensível e inteligente**, aberta a outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20, grifo nosso).

A autora acredita e nós também que o diário de leituras é, por exemplo, uma importante atividade que faz emergir a subjetividade desse público escolar e que deve ser explorada na sala de aula.

No momento **Pós-leitura**, com duração de 4h/a, 100 minutos, realizamos a consolidação e compartilhamento da experiência, além do encerramento da oficina, com exposição oral e a interdisciplinaridade. Esse momento foi construído coletivamente, tanto pela professora pesquisadora e mediadora

do componente LP, quanto pela professora de ciência que participou da interdisciplinaridade, além do envolvimento dos estudantes participantes. Nessa obra, a professora de ciências explorou, especialmente, capítulos onde apareciam as vidas vegetais e animais no centro da terra. Esse momento aconteceu quando os protagonistas do livro já estavam percorrendo o interior do Sneffels. Após a leitura do livro, os alunos propuseram uma exposição oral e em grupo relacionada à obra, já que precisariam apresentar atividades para a semana cultural promovida pela escola, cujo tema era diversidade. Informamos-lhes que esse não era o objetivo planejado para a leitura desta obra. Entretanto, percebemos que a ideia seria interessante, pois fortaleceria o espaço da literatura na escola.

Para tanto, achamos que fosse interessante trazer a literatura para esse diálogo, e torná-la não como um empecilho, como disciplina “ocupante do espaço de outros conteúdos”, mas como uma fonte de saberes e estímulos à leitura, dialogando com diversos componentes curriculares.

Assim, construímos um enredo em que a literatura fosse a protagonista, como veremos nos trabalhos apresentados pelos participantes, com intervenção da professora de ciências quanto à temática da biodiversidade e da professora pesquisadora e mediadora em todo o processo de construção de sentidos do texto pelos alunos. A exposição oral rendeu muitos elogios pelos ouvintes e pela equipe que avaliou o trabalho coletivo. Na figura 32, apresentamos um resumo dessa vivência.

Figura 32 – Consolidação da vivência na oficina 2

Equipe 1 – Recepção



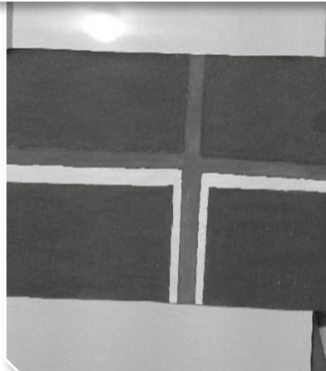
Equipe 2 – Camadas da Terra



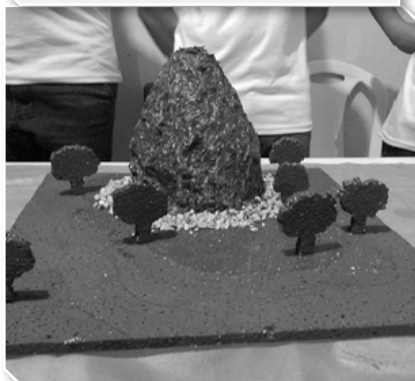
Equipe 3 – Autor e obra



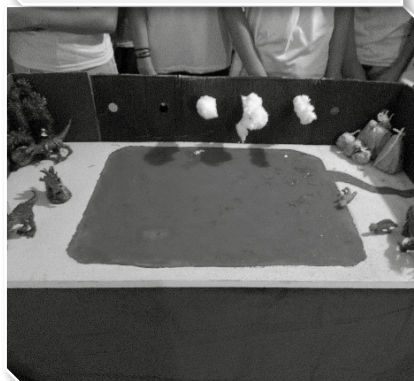
Equipe 4- Islândia



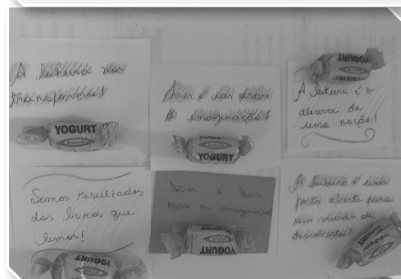
Equipe 5- Vulcão Snellfs



Equipe 6- Biodiversidade no centro da terra



Equipe 7- Agradecimentos e convite



Dupla dinâmica e interdisciplinar



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apresentamos resumidamente, de acordo com a figura 32, a organização desse momento:

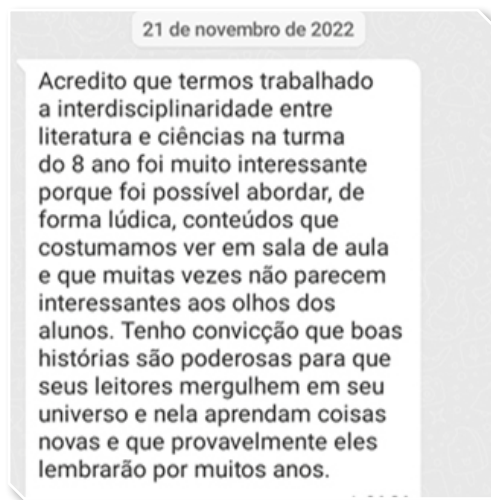
- 1. Recepção:** Dois alunos caracterizados de Lidenbrock e Axel apresentam a sala e saem guiando os convidados às demais equipes.
- 2. Camadas da terra:** Os participantes indagam aos convidados se existem vidas no centro da terra, se em algum dia alguém conseguiu chegar até lá. Em seguida, explicam cientificamente a impossibilidade de se conseguir esse feito por meio de cartazes e maquete do globo terrestre.
- 3. Sobre o gênero, obra e autor:** Os participantes apresentam brevemente a narrativa sem contar detalhes, mas instigando os ouvintes se os personagens da obra realmente realizaram a aventura ao centro da terra. Expõem alguns livros sobre a mesa para os convidados manusearem. Um participante incorpora o autor Júlio Verne e se apresenta para os convidados, falando um pouco sobre outras obras que escreveu.
- 4. Islândia:** Os participantes falam um pouco sobre esse país onde os protagonistas da narrativa se endereçaram para grande aventura.
- 5. Vulcão *Sneffels*:** Os participantes explanam sobre o vulcão *Sneffels* já extinto e trazem algumas curiosidades sobre como ele é formado.
- 6. Biodiversidade no centro da terra:** Os participantes expõem sobre as diferentes vidas encontradas e descritas na obra. Utilizam-se de maquetes e cartazes. Falam dos animais fossilizados e pré-históricos, citam a presença de dinossauros, floresta de cogumelos, a vida na caverna, o mar de Lidenbrock, algas, peixes gigantes etc., buscando sempre trazer questionamentos aos ouvintes.
- 7. Agradecimentos e convite:** Os participantes personagens (Lidenbrock e Axel) agradecem a atenção dos ouvintes, convidando-lhes a conhecerem com mais detalhes essa narrativa, para que também descubram o desfecho do enredo, já que isso não foi revelado na apresentação oral. Os estudantes entregam mimos com frases de estímulo à leitura (“A leitura nos transforma”; “Ler é dar asas à imaginação”; “A leitura é o alicerce de uma nação”; “Somos resultados dos livros que lemos”; “A leitura é uma porta aberta para o mundo de descobertas”). Por fim, encerra a apresentação.

Salientamos que a data de apresentação oral deste trabalho de interdisciplinaridade aconteceu algumas semanas depois do término do livro, já que devia seguir a programação do calendário escolar, que passou por modificação, em decorrência do período de votação eleitoral. Com isso, as exposições ocorreram quando já estávamos aplicando outras oficinas.

Essa exposição oral numa atividade interdisciplinar e coletiva promoveu uma experiência literária bastante rica para a formação do leitor literário protagonista, uma vez que os estudantes puderam relacionar o texto com o contexto de produção e de recepção leitora; proporcionou melhorias na elaboração do texto oral; possibilitou apreensão do conhecimento em diversas áreas do saber; permitiu desvendar grau de maturidade e dificuldade no tratamento de questões voltadas ao conhecimento científico e interpretativo abordados no texto literário; oportunizou o senso crítico e reflexivo dos estudantes etc.

A professora de ciências que participou dessa interdisciplinaridade trouxe o seguinte depoimento, conforme destacamos na figura 33:

Figura 33 – Depoimento da professora de ciências



Fonte: Elaborado pela professora participante da interdisciplinaridade (2022).

Como declara a professora participante da interdisciplinaridade, na figura 33, “conteúdos que costumamos ver em sala de aula muitas vezes não parecem interessantes aos olhos dos alunos”, acrescenta ainda que “boas histórias são poderosas para que seus leitores mergulhem em seu universo e nele aprendam coisas novas e que provavelmente eles lembrarão por muitos anos”. Concordamos com essas colocações e reforçamos que a aprendizagem que se proporcionou nessa experiência conjunta de leitura literária se tornou significativa para os alunos participantes, o que fortaleceu também o entendimento da pluralidade de saberes presentes no texto literário.

Oficina literária 3 – Poeta na comunidade

Quadro 19 – Síntese da oficina 3

Duração total: 6h/a

Poeta na comunidade

Gênero: Poema

Objetivos:

- Ouvir, ler, interpretar e declamar poemas de autores da literatura periférica;
- Aproximar-se da literatura periférica e/ou regional por meio de leitura de poemas, escritos por autores cearenses, um deles pertencente à comunidade escolar.
- Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias; manifestações artísticas, como rodas de leituras e bate-papo literário com escritor da comunidade.
- Compreender que a literatura se manifesta em contextos reais de experiências.
- **Mobilizar alguns saberes:** efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas,), figuras de linguagem, imagens e sua relação com o texto verbal, organização do texto, escolha das palavras, uso da linguagem figurada, musicalidade; inferências, sobre o gênero e sobre valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo reconhecendo formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e cultura, considerando a autoria e o contexto social e histórico de produção literária) etc.

Seleção do TL: A escolha desses textos se deu pelo motivo de trazer para a sala de aula a valorização de autoria periférica, com intuito também de valorizar a cultura literária local. Uma das obras selecionadas constitui-se por alguns poemas escritos pelo professor da escola onde esta pesquisa foi aplicada; a outra obra selecionada, também de um escritor e ilustrador cearense, compõe o acervo *Coleção Mais Paic, Mais literatura*, selecionada em concurso público e financiada pelo Governo do Estado do Ceará. Também selecionamos textos do poeta Patativa do Assaré e de Bráulio Bessa, que foram expostos apenas no mural para apreciação.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo, sua participação e o seu protagonismo leitor.

Observação 1: Por se tratar de uma proposta de atividade aplicada na rede de ensino de Fortaleza, buscamos acompanhar o seu modelo de plano de aula, apresentando possíveis saberes constantes nos documentos BNCC/DCRC (EF89LP33, EF89LP37, EF89LP13, EF69L944, EF69LP48, EF69LP46, EF69LP53).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apresentamos, a seguir, as propostas com o TL e as estratégias de leitura:

Para o momento **Pré-leitura**, com duração de 50 minutos, iniciamos acionando os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando-lhe se eles conhecem algum poeta/poetisa, principalmente da comunidade onde eles viviam, da cidade e do estado também. Todos os estudantes informaram não conhecer.

Perguntamos ainda se eles tinham costume de ler/escrever poemas, como eles identificavam esse gênero, por exemplo. Muitos indagaram que nunca escreveram, mas já leram e que reconheciam esse texto pela estrutura em forma de verso.

Nesses momentos, informamos aos alunos que iríamos ler alguns poemas de escritores cearenses. Desses poemas, alguns foram escritos por um professor da escola (dissemos o nome do professor apenas no final da aula, para criar um clima de curiosidade). A participante A16 já queria saber a resposta, e citou o professor de matemática como sendo o escritor. O aluno A33 também entrou na conversa e disse que os poemas eram da professora mediadora. Os demais saíram listando diversos nomes, a divulgação do autor só foi revelada após a leitura oral e coletiva.

Lemos rapidamente a biografia dos autores, sem informar os nomes dos poetas. Esse momento foi bem interessante porque a impressão era a de que o escritor vive completamente distante de nós leitores, como se a literatura não pudesse ser feita por pessoas do nosso convívio.

Antes de iniciarmos a leitura dos poemas, informamos aos estudantes que ela ia ser realizada de forma coletiva, em grupo, e oralmente e com a participação de todos. Orientamos que para esse encontro a leitura aconteceria por meio de equipes. Assim mediamos esse momento para que ninguém ficasse excluído por algum grupo. A intenção era o envolvimento de todos em uma roda literária. Assim, organizamos o passo a passo para a formação das equipes:

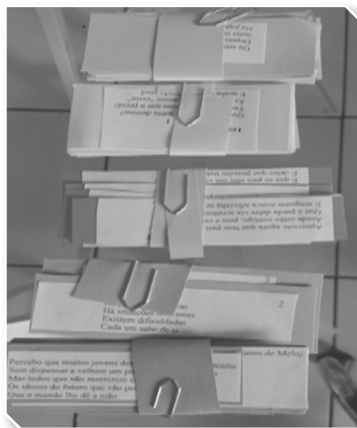
Quadro 20 – Dinâmica literária

1. O professor seleciona antecipadamente alguns poemas e escreve cada estrofe em um cartão com cores diferentes.
2. Disponibiliza na mesa vários cartões para que cada aluno escolha um. O aluno faz inicialmente e silenciosamente a leitura da estrofe do poema. Pela estrofe, pelo verso e pela cor do poema o estudante tenta descobrir qual é o seu grupo.
3. O professor pede para os alunos se levantarem dos seus lugares e formarem suas equipes, descobrindo quais colegas estão com as outras partes do poema.
4. Cada equipe formada ficará junta, construindo o seu grupo, para a leitura dramatizada (cada componente lê uma e/ou duas estrofes que estarão enumeradas para facilitar a sequência da leitura).
5. Cada grupo constitui um poema a ser lido, organizado por cores.
6. O professor solicita que, na hora da leitura, os demais colegas apreciem a leitura do colega e destaquem algum verso para comentar e/ou dizer de que temática o poema retrata. Podem também relatar as emoções, sentimentos refletidos pelos textos, se gostaram ou não etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, ficaram os textos antecipadamente impressos, como veremos na figura 34:

Figura 34 – Agrupando as equipes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como visualizamos na figura 34, cada texto foi fragmentado e agrupado em cores para facilitar a formação das equipes. Durante a formação das equipes, alguns estudantes, a princípio, sentiram dificuldade de encontrar o seu grupo, mas pelas cores e enumeração das estrofes logo se identificaram.

Para o momento **Leitura**, com duração de 50 minutos, após a formação dos grupos na dinâmica, preparamos a leitura oral, coletiva e dramatizada. Preparamos a leitura para ser realizada na biblioteca escolar com formação de roda literária, mas devido esse ambiente ainda estar em processo de organização, efetivamos essa atividade na sala de aula. Antes de iniciarmos a leitura, informamos aos alunos que o poema tem uma forma diferente de ler, que é necessário atentar-se à melodia, a entonação, ao ritmo, até a postura corporal. Também orientamos que as equipes deveriam realizar uma leitura prévia antes da leitura oral, para compreender o poema na sua integridade, oportunizando com isso o entendimento e a expressividade.

A seguir, ilustramos as obras lidas nessa oficina:

Figura 35 – Obra *Sino dos Ventos*



Fonte: Santana et al. (2012) ²⁵

²⁵ O professor da escola, poeta e escritor de alguns poemas desse livro, autorizou a impressão desses textos, pois não existem mais acervos disponíveis para a aquisição.

Figura 36 – Obra *Que Jovem sou eu?*



Fonte: Freitas (2018), Ilustração Azevedo (2018) ²⁶

Na figura 35, temos a obra *Sino dos ventos* do professor poeta da escola Leudo Santana. Na figura 36, a obra *Que Jovem sou eu?*, de Edmar de Freitas.

Assim, ficaram distribuídas as leituras dos poemas pelos estudantes, conforme as equipes agrupadas no quadro 21:

Quadro 21 – Agrupamento das equipes

(continua)

Equipe/cor	Texto lidos	Participantes
Equipe 1 Amarela	Texto 1: <i>Destino</i> , de Leudo Santana (8 estrofes). Livro <i>Sino dos Ventos</i> .	A10, A16, A26, A27 e A36
Equipe 2 Rosa	Texto 2: <i>Velhice não é Defeito</i> , Homenagem ao Lar Torres de Melo, de Leudo Santa (5 estrofes). Livro <i>Sino dos Ventos</i> .	A39
Equipe 3 Laranja	Texto 3: <i>Pai e Mãe são "Ouro"</i> , de Leudo Santana (3estrofes). Livro <i>Sino dos Ventos</i> .	A8, A14, A29, A37 e A38
Equipe 4 Azul	Texto 4: <i>A menina que lia "Neruda"</i> , de Leudo Santana (4 estrofes). Livro <i>Sino dos Ventos</i> .	-

²⁶ Material em PDF, disponível em: <http://bibliotecaescolaviva.smecaucia.com.br/biblioteca-virtual/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Equipe 5 Verde	Texto 5: <i>Que jovem sou eu</i>, de Edmar Freitas, com <i>Ilustrações de</i> Eduardo Azevedo. (21 estrofes) Coleção <i>Mais Paic, mais literatura</i>.	A4, A5, A6, A9, A18, A19, A20, A22, A24, A25, A28, A33, A34
------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Salientamos que, por questões éticas, os estudantes que não assinaram o termo de assentimento, autorizando a divulgação dos dados e imagens, mas que desejaram participar, não foram identificados, para a análise, nessa lista do quadro 21.

Como apenas um estudante participante pegou a plaquinha azul, referente ao texto 4, *A menina que lia Neruda*, para não se sentir sozinho, encaminhamos para a equipe 5. Destacamos que o número de placas foi construído conforme o número de alunos nessa turma, entretanto, nesse encontro, como alguns participantes faltaram aula, sobraram placas. Desta forma, a leitura do texto 4 foi realizada pela mediadora.

Cada equipe fez uma leitura prévia do texto. A mediadora passava e reforçava a importância da entonação, da expressividade, principalmente, por se tratar de um texto poético. Alguns estudantes, que quase não se envolviam em leitura em sala, tiveram um ótimo envolvimento (A3, A5, A8, A11, A16, A22, A24, A26A28, A31, A32 e A38). Dos 27 alunos participantes presentes, apenas dois não quiseram realizar oralmente a leitura do poema (A10 e A13), no que foi aceita e respeitada a decisão desses participantes.

A cada término das leituras, os grupos eram prestigiados com palmas, o que ocasionava nos participantes mais interação e envolvimento. Ao final, todos os participantes nos pediram mais momentos desse tipo. A38 nos pediu que trouxesse mais leituras assim. A29 relatou ter gostado muito do texto lido e a leitura acontecer em equipe.

Durante o intervalo entre a leitura de um texto e outro, a mediadora lançava algumas questões oralmente sobre os poemas, a saber: 1. No poema *Destino*, o autor utiliza a expressão figurada “prega peças”, no trecho “o destino muitas vezes prega peças e não manda avisar pelo correio!”. O que esse termo quer dizer nesse contexto? 2. No poema *Velhice não é Defeito*, há um trecho que diz: “Percebo que muitos jovens demonstram seu preconceito sem dispensar à velhice

um pouco mais de respeito, mas todos que não morrerem em tenra idade serão os idosos do futuro que vão pedir em seu tempo que o mundo lhe dê a mão.” O eu-lírico denuncia o preconceito, principalmente, pelos jovens à velhice. Você acha que no contexto social isso acontece? 3. No poema *Pai e Mãe são Ouro*, que recado o eu-lírico nos dá? 4. No poema: *A menina que lia Neruda*, com a palavra “Neruda” o poeta remete a outros textos/autores. Você sabe de que/quem se trata? 5. No poema *Que jovem sou eu?*, o eu-lírico vai se perguntando de forma poética que jovem ele é (um cavalo manco, uma curva, um peão, apenas um nome etc.). E você também já se perguntou?

Ao final da leitura, disponibilizamos, em mural, todos os textos lidos com as imagens ilustrativas, além dos nomes dos autores e biografia. Por conta do pouco tempo de aula, não lemos os textos dos poetas cearense Patativa do Assaré e Bráulio Bessa, mas foram inseridos também no mural que foi construído para apreciação dos participantes, além da disponibilização no *Instagram literário* para que todo(a)s, inclusive quem faltou aula, nesse dia, pudessem realizar as leituras em domicílio.

Para o momento, **Pós-leitura**, com duração de quatro horas-aula, realizamos a consolidação da experiência. Enfatizamos aos participantes que no encontro apreciamos alguns textos poéticos. Reforçamos que os poetas estão pertinho de nós. Refletimos que podemos expressar com poesia o que sentimos.

Lançamos um convite a turma: Que tal um bate-papo literário com um desses escritores, o professor de história da escola, Leudo Santana? Todos os alunos concordaram com esse encontro e juntos entregamos o convite ao autor, que se encontrava, nesse dia, na sala de professores da escola.

Antes de encerrar a aula, destacamos que, para essa conversa literária, seria importante planejarmos algumas perguntas que poderiam estar relacionadas à trajetória escrita do autor (como iniciou seu processo de criação literária, onde encontrou/encontra inspiração para escrever, que dificuldades enfrentou ou tem enfrentado, quais os incentivos para a publicação do livro *Sinos dos Ventos*, e sobre o seu ingresso, com o mérito de seus escritos e de orador, na Academia de Letras e Artes do Ceará e na Academia de Letras Juvenal Galeno, além de outras questões relacionadas a sua vivência literária).

Figura 37 – Convite ao professor autor

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vários participantes assinaram o convite e, de forma bem espontânea, todos queriam entregá-lo. A6, com a presença de outras colegas (A19, A22, A24, A33, A39), foi quem representou a sala. Na sua fala, a aluna disse que havíamos na aula daquele dia realizado a leitura de alguns poemas retirados do livro *Sino dos Ventos* e que gostaria de fazer um convite ao escritor para uma conversa literária. O professor autor nos recebeu de forma bastante solícita e agradecido por tudo. O autor indagou alguns pontos a se levar para essa conversa, como, por exemplo, como foi que surgiu a escrita do livro, e quais foram as dificuldades enfrentadas para essa produção.

Figura 38 – Sala para o bate-papo literário

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conforme a figura 38, o encontro de aproximação entre o leitor e o autor foi preparado pela mediadora em uma sala climatizada. Disponibilizamos as cadeiras em forma de círculo e expusemos no mural todos os poemas lidos em sala, além dos textos de outros escritores cearenses para a apreciação.

A seguir, como mostra a figura 39, o grande momento:

Figura 39 – Bate-papo literário com o poeta e professor.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para esse encontro, construímos antecipadamente com a ajuda dos estudantes um roteiro de perguntas, disponibilizadas no quadro 22.

Quadro 22 – Roteiro de perguntas para o bate-papo literário

Roteiro de perguntas:

1. Como e quando iniciou seu processo de criação literária?
2. Onde o senhor encontrou/encontra inspiração para escrever os seus poemas?
3. Que dificuldades o senhor enfrentou ou tem enfrentado nesse processo de produção literária?
4. Quais os incentivos o senhor teve para a publicação do livro *Sinos dos Ventos*?
5. Vimos que o senhor é membro da Academia de Letras e Artes do Ceará, Academia dos Municípios do Estado do Ceará e da Academia Juvenal Galeno, o senhor poderia falar um pouco sobre o que é a Academia Cearense de Escritores, qual a atividade é realizada lá, quem pode participar?

6. No seu poema **Destino**, o eu-lírico na estrofe fala assim:

*Comigo também não foi diferente
Eu sonhava com destino que não veio
O destino muitas vezes “prega peças”
E não manda avisar pelo correio!*

Quando o senhor escreveu esta estrofe, foi baseada em uma inspiração pessoal, de um sonho seu que não se realizou?

7. No poema “**Velhice não é Defeito**, o senhor faz uma homenagem ao Lar Torres de Melo”, esse poema me proporcionou refletir sobre

8. No poema “**Pai e Mãe são ‘Ouro’**”, o eu-lírico nos faz um convite para aproveitar e amar hoje nossos pais enquanto estão conosco, pois pais e mães são “ouro”, eu achei esse poema

9. O senhor tem outros poemas escritos? Pretende publicá-los?

10. Um(a) aluno(a) finaliza com as palavras finais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes (2022).

A intenção de criar o roteiro de pergunta foi na perspectiva de termos um direcionamento, para que o bate-papo não fugisse à proposta desse encontro, que estava voltada à experiência literária. Entretanto, a conversa foi tão espontânea que quase não seguimos o roteiro, pois à medida que o professor ia falando, algumas questões já iam sendo contempladas, e outras também iam surgindo pelos estudantes.

A primeira pergunta feita por A33 foi como e quando surgiu o processo de criação literária. Segundo o autor, à princípio, não tinha a intenção de escrever literatura. Isso nasceu quando foi convidado como orador a participar da Academia Cearense de Letras. Segundo o poeta, esse processo de escrita iniciou quando ele já estava com mais de 30 anos de idade. Nessa época, por estar frequentando uma academia contemplada com a presença de vários escritores, se achou no “dever” de também iniciar seu processo de escrita literária. E com isso esse desejo foi fortalecido e, assim, hoje já tem vários textos produzidos, embora ainda não publicados.

Nesse momento, A6 perguntou por que ainda ele não havia publicado esses textos. O professor apresentou suas dificuldades e as de muitos autores no processo de produção literária, que não estão apenas em criar (escrever) o poema, mas como esse texto vai chegar às mãos dos leitores. Isso exige, segundo o professor, “investimento financeiro”. Ainda para o poeta, ele só conseguiu a publicação do livro *Sino dos Ventos*, porque foi em parceria com outros colegas que dividiram os custos. Ainda nessa resposta, o poeta Leudo Santana perguntou aos alunos o que é um livro? A grande maioria dos participantes informaram que era um material que tinha capa e textos. O professor ressaltou que para ser livro era necessário ter no mínimo “48 páginas”.

Ainda sobre essa questão, na mediação, explanamos para a sala que infelizmente essa dificuldade financeira e de divulgação da obra é vivida pelo escritor e por tanto outros, sobretudo no Brasil, pois vivemos em um contexto social bastante desigual. Sabemos que o acesso à literatura e ao livro tem passado por grandes enfrentamentos, por isso a importância de valorizarmos os escritores da nossa comunidade. E a escola deve ser essa ponte essencial de acesso a esse bem cultural. Essa obra por exemplo poderia ter aqui em nosso acervo da biblioteca escolar.

A25 perguntou sobre onde o autor encontra/encontrou inspiração para escrever poemas. Segundo o escritor, essa inspiração, inicialmente, veio da sua participação na Academia, e que a literatura é uma forma de nós dizermos o que sentimos, criticamos, pensamos etc., falou também de uma inspiração de Deus.

A29 perguntou ao professor, por exemplo, que autor da literatura lhe inspirava. O poeta respondeu ser Mário Quintana, e citou a obra *Se eu fosse um padre*. Nesse momento vários alunos anotaram o título para a pesquisa.

Ainda nessa fala o autor citou o poema que havia criado para a sua esposa e os alunos pediram que ele lesse oralmente. A leitura foi prestigiada com palmas por todos os participantes. Durante a leitura, um aluno (A39) observou que no trecho desse poema lido oralmente aparecia a palavra “EROS”, informou ao entrevistado que já tinha escutado falar nessa palavra, que seria um termo da mitologia. Pediu para que o autor comentasse. Leudo Santana disse que o texto literário traz muitos saberes, inclusive de diversas áreas, citou, como exemplo, o compositor Belchior, que tanto admira, por ter em suas produções tanta riqueza fortalecida pela mistura de vários conhecimentos (filosofia, histórias etc.). Uma das canções que o autor informou admirar desse compositor foi a canção *Divina Comédia Humana*. Ainda ressaltou que infelizmente só passou a conhecer mais

profundamente Belchior quando o cantor já havia falecido e sugeriu que os estudantes ouvissem suas músicas.

Nesse momento, a mediadora relembrou do poema *A menina que lia Neruda*, do poeta professor, também com marcas bastante presente da intertextualidade. Infelizmente, por conta do pouco tempo restante da conversa, demos as palavras finais, A16 fez os agradecimentos, disse ter achado bastante produtiva e interessante a conversa. E encerramos com pipocas e refrigerantes. Esse encontro foi registrado com foto, conforme mostra a figura 40.

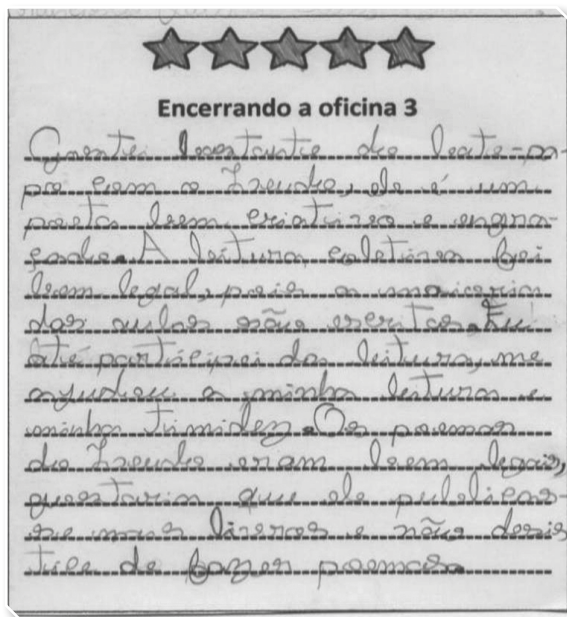
Figura 40 – Foto como o autor



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A seguir, em um outro momento, construímos um espaço de comentários (oralmente e por escrito) com os estudantes sobre essa atividade. Como foi a experiência nessa oficina 3, o que acharam da leitura realizada em equipe e oralmente e do bate-papo literário com o poeta da comunidade etc. 28 alunos estiveram presentes no dia dos comentários registrado oralmente e no diário de leituras. 23 atribuíram cinco estrelinhas para esse momento literário da oficina 3, sete marcaram de quatro a cinco estrelas. Vejamos o que eles disseram nos próximos trechos:

Figura 41 – Trecho da experiência na oficina de A14



Fonte: Elaborada pela participante A14.

Gostei bastante do bate-papo literário com o Leudo, ele é um poeta bem criativo e engraçado. A leitura coletiva foi bem legal, pois a maioria das aulas são escritas. Eu até participei da leitura, me ajudou a minha leitura e minha timidez. Os poemas do Leudo eram bem legais, gostaria que ele publicasse mais livros e não desistisse de fazer poemas.

Nesse comentário da figura 41, A14 ressaltou ter gostado do bate-papo literário, disse que o professor Leudo além de criativo era engraçado. Fomos conversar com o participante sobre esse trecho *a maioria das aulas são escritas*, pois não havíamos entendido, o aluno quis dizer que a maior parte das outras aulas escolares, das outras disciplinas, as atividades são apenas escritas, aluno copiando do quadro ou da folha. Disse que sentia falta de aulas mais orais, dinâmicas que envolvessem os educandos, disse que essa prática é importante, principalmente, por ele (o participante) ser uma pessoa tímida e isso o teria ajudado. Ainda trouxe a importância de o poeta não deixar de produzir e publicar os seus textos, que não “desistisse” de escrever.

No quadro 23, apresentamos trechos dos comentários de outros participantes.

Quadro 23 – Trechos das experiências na oficina 3

A6		Gostei muito, gostaria de mais momentos como aquele e gostaria também de atividades iguais as passadas.
A15		Eu achei interessante a leitura, pois eu vi colegas lendo [...] eu gostei de saber que tem um poeta na escola, pois quase nunca eu fico sabendo que tem poetas aqui no Ceará.
A19		Eu gostei dessa experiência do bate-papo, eu senti que dei um mergulho na mente do poeta, nas palavras do poeta e esse mergulho foi positivo, me fez pensar coisas positivas [...] eu também gostaria de que acontecesse de novo esse bate-papo [...].
A20		Foi uma experiência muito boa, não imaginava que o professor seria um escritor, foi uma surpresa, eu não estava na entrevista, mas pelos poemas que li eu amei essa experiência, quero ter mais vezes.
A27		<i>Eu gostei da leitura em grupo e oral, [...]. Não vim no bate-papo com o autor já que tava internada. Eu gostei de um dos poemas sobre “Destino”. [...] Dei quatro estrelas porque não vim com o bate-papo com o autor.</i>
A32		Foi uma experiência bem legal a leitura em grupo e oral [...]. É muito importante ler, mas tem vezes que eu não fico com vontade, mas a leitura na escola me fez prestar muita atenção [...].

A36		Gostei dos colegas lendo, também achei legal de eu ter lido e ter um professor poeta.
A38		Gostei muito de ler em grupo porque foi mais interessante ver as pessoas que não liam em grupo, lendo. [...] Eu também gostei do bate-papo com o professor, de saber da sua história, como ele conseguiu vender os livros dele, como ele entrou para a Academia de Letras[...]. Eu queria mais aulas assim, eu achei legal e bem criativas. Foram muito boas essas aulas legais.

Fonte: Elaborado pelos participantes (2022).

Nesse encontro os alunos expuseram oralmente e, em seguida, pedimos que registrassem nos diários as suas considerações sobre a oficina 3 para que depois lêssemos com calma suas opiniões. Como mostra o quadro 23, A6 afirmou ter gostado muito e relatou o desejo por outros momentos vivenciados no encontro; A15 disse ter achado interessante, pois viu colegas lendo, além de ter sido interessante saber que existe um poeta na escola; A19 indagou sobre ter gostado do bate-papo literário e no mergulho feito na “mente do poeta”; A20 salientou que nunca imaginou o professor ser o poeta; A38 disse sobre a importância da leitura em grupo, pois achou mais interessante, relatou ter aprendido coisas novas, e a vontade que acontecesse outras vezes essa oficina etc.

Reforçamos que a escola, com atuação do mediador de leitura, nas atividades de leitura literária precisa preencher esse distanciamento que existe entre a literatura e a comunidade, valorizando os escritores locais. Muitos estudantes se surpreenderam quando souberam que o escritor era um professor. Para muitos há uma concepção de que a obra literária é escrita apenas por pessoas inalcançáveis.

Acreditamos que, para ressignificar a literatura na escola e oportunizar mudança no perfil leitor contemporâneo, é essencial promover ações para fortale-

cer a comunidade leitora no contexto escolar. Assim trazer o escritor para esse diálogo com os leitores possibilitou uma dimensão socializadora da literatura e o protagonismo dos leitores participantes.

Tudo estava programado para encerrarmos a oficina 3 nesse encontro, e não estava em nosso planejamento a leitura de outros poemas, nem a criação literária, entretanto, alguns alunos, de forma espontânea, manifestaram o desejo de ler outros poemas e, principalmente, escrever. Diante desse interesse da turma, solicitamos que os participantes buscassem na internet poemas de vários autores para realizarmos a leitura na aula seguinte. Estes foram os poemas trazidos pelos estudantes, conforme mostra o quadro 24.

Quadro 24 – Poemas pesquisados pelos estudantes

Participantes	Títulos das obras literárias	Escritor(a)s
A4	Os sapos	Manuel Bandeira
A7	Lua adversa	Cecília Meireles
A14	Soneto de fidelidade	Vinícius de Moraes
A19	Amizade	Autor desconhecido
A20	Tomara	Vinícius de Moraes
A22	A força do professor	Bráulio Bessa
A25	Não cobre o amor	Carlos de Lemos
A38	Poema dos olhos da amada Soneto do amor total	Vinícius de Moraes

Fonte: Elaborado pelos participantes (2022).

Conforme o quadro 24, oito alunos trouxeram e leram textos de poetas como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Bráulio Bessa, Carlos de Lemos, além de outros escritores não identificados. Outros preferiram produzir o seu próprio poema, como veremos no quadro 25:

Quadro 25 – Escrita literária pelos estudantes A2, A5 e A6

A2	A5	A6
Amar é uma ação de amar	Acabou	Confiança
Apesar de te amar Eu não tenho a obrigação De contigo estar	Acabou isso foi como uma ferida no meu coração que ainda não cicatrizou	Fale com todos Ande com poucos E confie somente Em Deus
De saber exatamente aquilo que você está sentindo ou pensando sem saber como lidar	Cansei Não sei mais falar Sobre o amor que busquei Cansei de amar E não ser recíproco	Os falsos vêm até a ti Vestidos de ovelha disfarçada Mas por dentro são logo devoradores
Pois tentar adivinhar Quem você é Só vai fazer me apaixonar Por alguém inventada E eu quero te amar Por quem você é E me sentir encantada	Será que eu nunca vou ser amada de verdade? Mas amada e não usada? Você me ganhou em um dia E me perdeu em vários	como dizia lá em Matheus 7:1 mesmo que esteja complicado não desista é pra frente que se anda é lutando que se conquista errar, aprender, superar e recomeçar
Então, eu preciso que você me fale	A gente tentou Mas nós dois não estávamos preparados pra isso	É que hoje em dia Vários em te encosta A verdade pode ser Um tapa na cara Mas a mentira Sempre vai ser Um tiro nas costas
Porque amar não é uma palavra É uma ação de amar	A gente tava junto Mas não era a mesma coisa E eu não quero que seja outra pessoa Se não for você	Quando eu cair Poucos me deram a mão Nós brinca, sorrir Mas só Deus sabe Como tá o coração E aew pegou a visão?

Fonte: Elaborado pelos estudantes A2, A5 e A6.

Conforme quadro 25, os participantes trouxeram diversos temas em seus poemas. A2 e A5 informaram que a inspiração dessa escrita veio de uma decepção amorosa. A6, por exemplo, informou que tem construído em sua página no Instagram texto sobre reflexões, e que segue um estilo um pouco *rap*, comentou ainda que foi desafiador trazer sua poesia para o papel, pois costuma apenas fazer vídeos.

Quadro 26 – Escrita literária pelos estudantes A9 e A22

A9	A22
O menino que estudava	Depressão
Dizem que na escola pública Não tem aluno bom	Depressão Será ela uma doença que não acaba? Ou será que ela está Para nos ajudar a ver a vida Com um outro olhar?
Também falam que o aluno Não vai ter futuro digno Isso é uma grande mentira!	Sou capaz de lidar com ela Ou não?
Ninguém sabe do amanhã Só Deus	A vida tem muitos mistérios Eu sou mais um nessa imensidão
E eu que nem ligava pros estudos Hoje posso falar A escola é um ótimo lugar	Tenho a misteriosa depressão Não sei como isso aconteceu Não sei lidar muito bem Penso como uma pessoa de 13 anos
Até me enchi de esperança Vendo a criança que fui Que nunca deixou de sonhar	É por isso que sorrio tanto Mas por traz de um sorriso Só tem desespero
	Eu me sinto vazio E sozinho tenho de conseguir Lidar com essa doença misteriosa
	Eu nunca tive uma pessoa Para pedir ajuda Nos meus momentos mais tristes
	Não sei muito o que dizer sobre a depressão, Mas tento me esforçar Para não sair de dentro de mim Acho que outras pessoas da minha sala Também tem
	Peço desculpas por falar De algo delicado Obrigado por me ouvir Tenha uma boa vida

Fonte: Elaborado pelos estudantes A9 e A22.

Conforme o quadro 26, percebemos no texto de A9 uma intertextualidade com o poema *A menina que escrevia Neruda* do professor autor Leudo Santana, ou seja, as leituras vivenciadas em sala foram importantes para não apenas a apreciação artística, mas também um impulso para um incentivo à escrita literária. A22 informou em uma conversa individual com a mediadora que tem sentido sensações de depressão, muitas vezes sente um vazio, e como o poema é uma forma de expor o que as pessoas sentem, foi a única coisa que conseguiu pensar em produzir. A27 relatou que nessa atividade reacendeu o desejo de escrever poesia, já que passou a vivenciar essa experiência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quadro 27 – Escrita literária pelos estudantes A27 e A29

A27	A29
A lotos	Mãe e pai são “únicos”
Lotos queria ser rosa Mas rosa não poderia ser	Seus olhos brilham ao luar Suas vozes são canto de 1000 anjos A me acordar Seus “Bom dia, Boa noite” são que me fortalecem Pois bastam me dar um abraço Que tira o meu estresse
Lotos era bela Mas não conseguia ver Escondia de si mesma a beleza que tinha	Quanto estou triste e na solidão vocês vêm e me estendem a mão
Assim, botando na sua cabeça Que rosas tinham o que queriam Assim, fazendo procedimentos em si mesma Perdendo todas as suas pétalas E substituindo por pétalas artificiais Assim, virando uma rosa Assim, a felicidade se mostrou	Esta é a minha última estrofe valorize seu pai e sua mãe Dê todo amor que possa dar Porque quando você errar São eles que vão verdadeiramente contigo estar Porque pai e mãe são “únicos”
Mas a felicidade não durou muito Porque o arrependimento Assim, chegou Percebendo o que perdeu Em lágrimas ela se derramou	Agradeço a todos pela sincera atenção

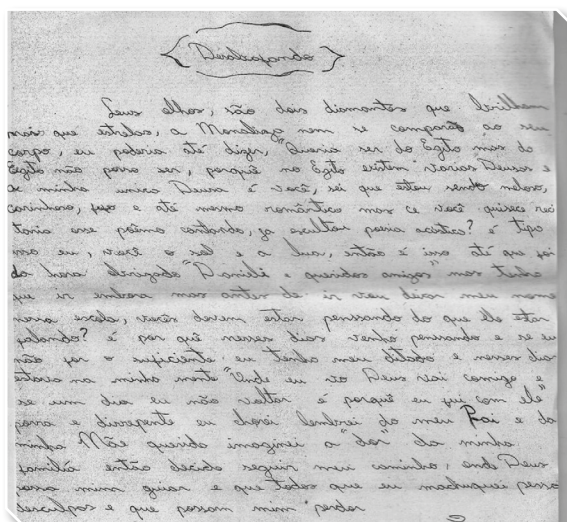
Fonte: Elaborado pelos estudantes A27 e A29.

No quadro 27, temos mais duas escritas literárias de A27 e A29, este que bateu o recorde em produção de poesia. Mesmo depois da finalização dos trabalhos, em algumas aulas, ele trazia um poema. Foi emocionante o relato que deu para produção do poema *Mãe pai são únicos*. Segundo o aluno, na noite que decidiu escrever esse texto, havia brigado com o seu pai e que estava arrepenvido. Desejou, portanto, passar seus sentimentos para o papel. A leitura e o seu depoimento em sala tocaram a turma, inclusive a mediadora. Percebemos que a escrita desse poema lembrou o texto *Pai e mãe são ouro* do professor poeta Leudo Santana. Acreditamos que a escrita literária é uma atividade em um constante processo de leitura e construção de repertório.

Diante das produções literárias pelos estudantes participantes, notamos que havia uma dificuldade na organização estrutural, na composição dos textos pelos educandos. Assim, achamos necessário explorar os conhecimentos linguísticos e literários, já que esses saberes são complementares para o fortalecimento da linguagem literária. Solicitamos ao participante A29 autorização para uma reescrita coletiva em sala de aula. Informamos-lhe que a intenção não era corrigir “erros”, mas aprimorar sua produção. O participante amou a ideia, e ficou ansioso aguardando por isso.

Combinamos uma aula. Inicialmente, solicitamos que A29 começasse pela leitura oral do seu poema *Desabafando*, escolhido para a atividade de reescrita coletiva.

Figura 42 – Reescrita literária coletiva - unindo conhecimentos linguísticos e literários



Fonte: Elabora por A29.

Após a leitura, distribuímos uma cópia do poema de A29 para cada aluno para que assim pudéssemos iniciar a reescrita coletiva. Perguntamos à turma se o texto estava escrito em prosa ou em verso. A maioria não sabia o que significava prosa. O que foi explicado pela mediadora. Acionamos os conhecimentos dos alunos sobre as características do gênero poema com resumos no quadro, repassados pelos alunos (verso, estrofes, eu-lírico, metáforas, liberdade de expressão). Eles notaram que o texto produzido tinha essas características, mas que faltava organizar os versos e estrofes. O resultado final da reescrita ficou assim:

Quadro 28 – Escrita literária final do poema de A29

Desabafando

Seus olhos são dois diamantes
que brilham mais que estrelas
A Monalisa nem se compara ao seu corpo
Eu poderia até dizer
Queria ser do Egito, mas do Egito não posso ser,
Porque no Egito existem várias deusas
Mas a minha única deusa é você

Sei que estou sendo meloso,
carinhoso, fofo e até mesmo romântico
Mas se você quisesse
recitaria esse poema cantando
Já escutou poesia acústica?
É tipo isso: Eu, você, o sol e a lua

Então é isso!
Até que foi “da hora”,
obrigado Daniely e queridos amigos!
Mas tenho que ir embora
Mas antes de ir,
vou deixar meu nome nessa escola
Vocês devem estar se perguntando
Do que ele está falando?

É porque nesses dias venho pensando
 E se eu não for o suficiente?
 E tenho meu ditado,
 e nesses dias estava na minha mente
 “Onde eu vou, Deus vai comigo
 E se um dia eu não voltar
 É porque eu fui com ele”

De repente eu chorei,
 Lembrei do meu pai e da minha mãe querida
 Imaginei a dor da minha família
 Então decido seguir meu caminho,
 Onde Deus possa me guiar
 E que todos que eu machuquei
 Peço desculpas e que possam me perdoar.

Desabafar é necessário!

Fonte: Elaborado por A29 com reescrita coletiva pela turma dos participantes (2020).

Essa atividade foi bem produtiva. A39 disse que, como existiam várias rimas no texto, o término dos versos ficaria mais interessante se “fechasse” com essas rimas, para ajudar na melodia. A10 e ainda A39 também salientaram que a troca da conjunção “e” pela conjunção, “mas” melhora o sentido do texto. A18 também trouxe sua contribuição sobre o uso do “porquê” com acento, pois o sentido ia mudar. Outro aluno falou sobre as marcas da oralidade “da hora”. Reforçamos que, por se tratar de um texto poético, algumas expressões, que não estão de acordo com a norma-padrão da língua, deviam ser respeitadas, pois elas fortaleciam a produção literária, nesse gênero. Houve momento também para discussão e reflexão sobre a compreensão do poema, o autor (A29) comentou sobre a importância de pensarmos sobre nossas atitudes, sobre as nossas escolhas, sobre o perdão, outros participantes também trouxeram suas indagações.

Para nossa surpresa, o aluno A29 produziu e declamou um poema para a professora pesquisadora durante a aula, em um outro encontro.

Quadro 29 – Escrita literária do participante A29 para a mediadora

Obrigado Dani

Além de não saber muito sobre você,
Com a caneta na mão venho escrever!
Vim falar um pouco o que sei de ti
Da tarefa que você passou para casa
Ali eu me vi!

Esqueci que escrever poema é minha praia
Mas por causa de você lembrei!
E por causa da sua atenção por mim nas tarefas,
eu mim concentrei!

Dani, minha vida você mudou
Me tornou mais estudioso!
Você devia se orgulhar
Porque a vida de um aluno
você mudou
E na minha opinião
Isso é ser um professor

Dani, de uma nota de 1 a 10
Eu lhe dava 100
Porque você confiou nos seus alunos
E em mim também!

Obrigada por lembrar
Que eu posso ser uma pessoa melhor!
No meu mundo preto e branco
Você adicionou cor!

Toda vez que termino de recitar o poema
Aqui na frente vocês me dão atenção obrigado!
Mas hoje é a Daniely que recebe os aplausos!

Como forma de valorizarmos essas produções e fazer com que elas chegassem à apreciação da escola, compartilhamos essas escritas literárias no Instagram literário da escola:

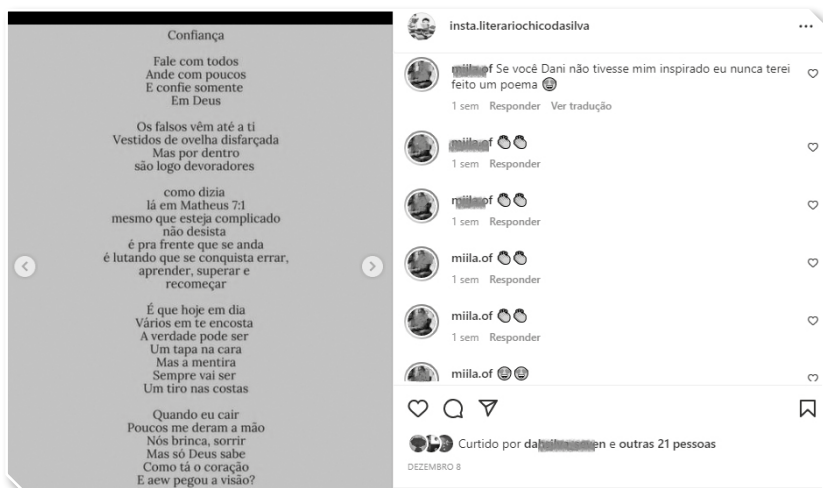
Figura 43 – Apreciação da escrita literária pelos estudantes no Instagram



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Destacamos, na figura 43, a fala da participante A26 que enfatizou ter amado os poemas. Outras pessoas expressaram-se por meio de *emojis*.

Figura 44 – Apreciação da escrita literária pelos estudantes no Instagram



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com a figura 44, a participante A6 fez um comentário dizendo que se não fosse a professora mediadora tê-la inspirado, “nunca teria feito um poema”.

Acreditamos que o mediador tem um papel importante para fazer os estudantes, em práticas diversas de letramento literário, se apropriarem da literatura, tendo dela a experiência leitora literária (Cosson, 2020).

Diante dessa experiência, podemos afirmar, portanto, que leitura literária não apenas auxilia o estudante no desenvolvimento cognitivo, como também amplia a sua competência leitora, que se oportuniza por meio de uma experiência com o literário, essencial para a sua formação humana, além de uma oportunidade de exercer a empatia, a reflexão, a criticidade, a inclusão, a promoção de justiça e de equidade social. Através da leitura literária o educando entra em contato com outros mundos, outras experiências, outras visões para poder compreender e agir sobre a sua realidade, agindo como protagonista.

Encerramos com emoção e felicidade esse momento, e em outro encontro iniciamos a oficina 4, como veremos a seguir.

Oficina literária 4 – Pixaim: o preconceito não cabe em mim

Quadro 30 – Síntese da oficina 4

Duração: 4 h/a

Pixaim: o preconceito não cabe em mim

Gênero: Conto impresso e em curta-metragem, vídeo clip com letra de música

Objetivos:

- Vivenciar práticas de letramento literário e leitura de literatura de escritoras negras em atividades interdisciplinares;
- Discutir a representação da identidade negra na literatura e na sociedade, promovendo a desconstrução do preconceito racial em atividades de leitura literária;
- Discutir sobre o curta metragem *Hair Love*, o conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral e vídeo clip com letra de música com a valorização da diversidade cultural;
- Estimular a capacidade criativa e enriquecimento da imaginação;

- Compreender que a literatura não circula apenas no livro impresso, mas em diferentes veículos de publicação, que se fortalece com a presença da intertextualidade semiótica (som, música, imagem etc.) para a construção de sentido do texto;
- **Mobilizar alguns saberes:** análise dos efeitos de sentidos decorrentes de mecanismos de intertextualidade; compreensão das composições do texto narrativo; inferência da presença dos valores sociais, culturais e humanos e diferentes visões de mundo em textos literários etc.

Seleção do TL: A escolha desses textos (escrito e visual) se deu no intuito de trazer para sala de aula vozes/temáticas comumente silenciadas na sociedade, na perspectiva de que muito(a)s estudantes também se sintam representado(a)s e valorizado(a)s em suas identidades, em suas formas de pensar e de ser. A nossa escolha também se deu por não identificarmos no livro didático texto literário essa proposta.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo, sua participação.

Observação 1: Por se tratar de uma proposta de atividade aplicada na rede de ensino de Fortaleza, buscamos acompanhar o seu modelo de plano de aula, apresentando possíveis saberes constantes nos documentos BNCC/DCRC (EF89LP33, EF69LP53, EF69LP46, EF69LP47).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apresentamos, a seguir, as propostas com o TL e as estratégias de leitura:

Para o momento **Pré-leitura**, com duração de uma hora-aula, iniciamos a oficina 4 acionando nos estudantes participantes os seus conhecimentos prévios de mundo, construindo hipóteses e motivando-os para a leitura. Selecionamos um arquivo midiático por meio de um curta-metragem que abordasse sobre a questão de identidade do povo negro/afro-brasileiro. Convidamos os alunos a assistirem o curta-metragem *Hair Love*, traduzido para o português. Comentamos que esse curta ganhou o prêmio de melhor animação e inspirou a produção do livro literário *Amor de cabelo*, publicado em 2020. Informamos-lhes que o curta traz a intertextualidade multissemiótica que ajuda a construir sentido, além de ser uma narrativa predominantemente visual, o que exigia dos leitores bastante atenção aos movimentos, aos gestos, as cores, à linguagem.

Figura 45 – Curta-metragem *Hair Love*



Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-4htxN0IAQ4>
Duração do curta: 7 minutos.

Trouxemos algumas questões que nortearam discussões orais: 1. Para você qual a justificativa para o título do curta? 2. O que a garota insistia em procurar na internet? O que podemos inferir? 3. A personagem Zuri gostava do seu cabelo? 4. Quem tentava arrumar o cabelo da menina? O que isso pode revelar? 5. Que desenho a menina entrega à sua mãe? Que detalhe nele impressiona? 6. No vlog da mãe parecia ser fácil fazer os penteados? Na prática também era? 7. Por que a menina não queria mais usar a touca? O que você pensa sobre isso? 8. Qual o tema gerador desse curta-metragem? 9. Pergunta: o que são preconceitos? Por que acontecem?

Durante a apresentação do curta-metragem, percebemos alguns risos em sala em virtude da imagem referente ao cabelo da protagonista da narrativa. Nesse instante, percebemos ainda mais a necessidade de se trazer para a sala de aula um olhar para essa temática social, a identidade negra.

Após a apresentação do vídeo, mediamos trazendo algumas perguntas iniciais, começando pelo título do texto, *Amor de cabelo*. Nesse primeiro momento de reflexão, grande parte dos praticantes apenas faziam comentários genéricos, “a mãe estava doente e o pai não sabia pentear o cabelo da filha”, ou seja, eram reflexões muito “rasas”, não extrapolavam o texto e a criticidade nele subentendida.

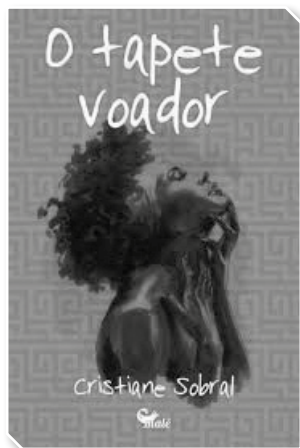
Um participante, A27, foi o único estudante que, naquele momento, teceu em suas palavras que o curta-metragem representava muito além do que foi descrito pela maioria da sala. “Não era sobre cabelo apenas, era sobre quem o negro é na sociedade”, ou seja, “a temática principal do curta era o preconceito” que “a gente pratica, principalmente, com crianças que têm cabelo diferente do que a sociedade exige”.

A10 trouxe em sua fala sobre o porquê ficar tratando desse tema já que todos somos “iguais”. Esse comentário foi extremamente relevante uma vez que, por questões culturais, ideológicas etc., muitas vezes, não nos damos conta das privações, das desigualdades geradas pelo racismo.

Espontaneamente, mediamos esse momento perguntando aos participantes sobre suas lembranças literárias da sua infância. Pedimos que listassem o nome de protagonistas negras dos contos infantis e juvenis, por exemplo. A10 relatou que os negros sempre aparecem, por exemplo, em novelas. Daí enfatizamos sobre qual papel ele ocupava. Um participante negro, A39, relatou que “esses papéis eram de empregada doméstica, de escravos etc.” A10 falou que a intenção era apresentar nesses papéis a história do Brasil. A4 perguntou: por que os negros não podem ocupar outros papéis? A39 diz: “porque eles quase não têm espaço na sociedade. Se você ver, até 2015, muitas pessoas com cabelo afro não assumiam seus cabelos, e, hoje elas já vêm assumindo a sua identidade”. A4 comentou que quase não vê personagens heróis na literatura, que só conhecia o “Pantera Negra”. A22 disse gostar muito de ler Mangás e que nunca viu personagens negros nessas histórias. Nesse instante, A16 finalizou informando que no curta a menina não quis usar a touca de cabelo, para ser quem ela era.

Demos uma pausa nos comentários, pois sabíamos que esse diálogo seria fortalecido após a leitura do próximo texto. Assim, iniciamos a leitura do conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral, apresentando antes brevemente a autora e logo em seguida a obra *O tapete voador*, figura 46.

Figura 46 – Livro *O tapete voador*



Fonte: Sobral, 2016.

Informamos que o texto PIXAIM a ser lido foi retirado dessa obra. Perguntamos aos alunos: Que ligação poderemos fazer da capa do livro com o curta-metragem que acabamos de assistir? Fechamos esse momento com uma breve apresentação da biografia da autora, conforme o seguinte resumo: Cristiane Sobral, escritora, nasceu no Rio de Janeiro, na Zona Oeste, em 1974. Hoje mora em Brasília. Em 2000, vinculou-se aos meios literários quando iniciou a sua participação na publicação *Cadernos Negros*. A autora tem promovido de forma bem atuante espaço de discussão com a temática *Mulheres na literatura negra brasileira* na perspectiva de proporcionar práticas, reflexões e fomento para o processo criativo e de construção da identidade de escritores iniciantes e atuantes no mercado literário. A autora enfrentou muitas dificuldades profissionais para conseguir seu espaço no mercado editorial, principalmente por ser uma mulher negra de origem periférica, que teve sua trajetória de estudo em escola pública, aos dezesseis anos ingressa no Ensino Superior, e torna-se a primeira atriz negra a se formar em interpretação Teatral pela Universidade de Brasília, onde se formou doutora. Atualmente, é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, dramaturga, escritora e atriz. Já possui 11 livros publicados e possui uma editora chama *Aldeias de Palavras*. “Meu impulso foi a ausência. Minha vida foi muito difícil e, ao me ver numa posição de destaque não via outras mulheres negras nos espaços. Notar essas ausências me mobiliza.” (Sobral, 2016)²⁷.

Ressaltamos que o conto *Pixaim* foi publicado pela primeira vez no ano de 2001 na série *Cadernos Negros* e (re)organizado em 2016 na coletânea *Tapete Voador*. Informamos aos estudantes participantes que a autora Cristina Sobral tem sido força na luta pela valorização da cultura e da identidade negra no Brasil.

No momento **Leitura**, com duração de uma hora-aula, realizamos a leitura oral do conto. Para cada participante distribuimos cópia do texto.

27 Citação e parte da biografia disponíveis em: <https://www.terra.com.br/amp/comunidade/visao-do-corre/role-de-quebrada/escritora-cristiane-sobral-oferta-oficina-de-literatura-negra,b7bbcf896ed3baa5e26a99a437bfc716uc7i47ur.html>. Acesso em: 4 jul.2022.

Quadro 31 – Conto Pixaim, de Cristiane Sobral**Conto PIXAIM****Cristiane Sobral**

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha “dura”.

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir

àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer... Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo “ruim”, em “bom”. O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação. Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe

encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados. Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho. Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar. Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim. Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente “bom”, eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, porque ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo “pior”. Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim. O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim que percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida. Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher

madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é.

Fonte: Sobral, Cristiane. O tapete voador. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

Finalizando a leitura, trazendo algumas questões norteadoras para as discussões orais: 1. O que acharam desse texto? 2. Vocês já tinham lido esse conto? 3. Vocês se identificaram em algum momento com esse conto? 4. Comentem um pouco sobre o que entenderam do texto. 5. Qual(ais) temática(s) esse texto nos apresenta? 6. Quem são as personagens principais? Comente um pouco sobre elas. 7. Como vocês interpretam a atitude da mãe? 8. Vocês já ouviram falar sobre o racismo? O que vocês sabem sobre esse assunto? Sobre identidade e representação negra? 9. Qual a importância do cabelo na vida das pessoas? O que podemos refletir sobre isso? 10. Vocês conhecem alguém que tenha o cabelo parecido com o da personagem? Vocês acham que ela sofre discriminação social? 11. Vocês acham que hoje homens e, principalmente, mulheres com cabelo afro, apesar do preconceito sofrido, estão se aceitando mais?

Após a leitura do conto, todos os participantes aplaudiram a leitura do texto, acreditamos isso ter acontecido pela forte expressividade artística e literária produzida pela autora. É um texto de linguagem simples, mas muito intenso nas palavras.

Dando continuidade, perguntamos à turma se já conheciam o conto lido, e se existia alguma relação desse texto com o curta que havíamos acabado de assistir. Todos informaram que sim. A27 disse que a maioria dos negros sofrem, mas que hoje estão tendo espaço de lutar e ser aceitos como são, e que muitos grupos atualmente formados por negros vêm lutando muito, inclusive, pela internet.

Quando perguntamos sobre a atitude da mãe da protagonista na narrativa, com o desejo de que a filha se tornasse branca, A39 prontamente respondeu que muitas vezes o preconceito acontece dentro de casa e falou: “como a sociedade vai aceitar se os pais não aceitam?”.

Nesse momento, fortalecemos o debate afirmando que todos nós devemos ter um compromisso de sermos multiplicadores na escola, em casa, com nossos familiares e amigos de lutarmos por uma sociedade menos desigual e injusta.

Ao final desse momento de leitura e construção de sentidos, a mediadora trouxe como sugestão de leitura literária duas obras que vêm retratando a identidade negra: *Olhos d'água*, da autora Conceição Evaristo (figura 47) e *Quarto de despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus (figura 48).

Figura 47 – Sugestão de leitura pela mediadora (Olhos d'água)



Fonte: Evaristo (2016).

Figura 48 – Sugestão de leitura pela mediadora (Quarto de despejo)



Fonte: Jesus (2004).

Rapidamente, expusemos quem foram essas escritoras e sua biografia. A39 perguntou onde a mediadora havia comprado essas obras. Informamos o site de compra e que poderia ser encontrado em várias livrarias do Brasil. A15 perguntou quando a biblioteca ia ser reaberta para empréstimo de livro, ressaltamos que, infelizmente, ainda se encontrava fechada para catalogação e que essas obras não tinham no acervo da biblioteca escolar. A2 perguntou se a mediadora poderia emprestar o livro *Olhos d'água* para que o estudante pudesse ler em casa. Autorizamos o empréstimo já que a obra nos pertencia.

Embora a biblioteca da escola possua um acervo diversificado de obras literárias, quase não identificamos obras de autoria e de temática negra. Esse ambiente por ser de grande importância não apenas para o incentivo à leitura, ele deve ser também um lugar em que todos os leitores possam se sentir representados nas histórias que leem.

Concordamos com Felipe Munita (2020)²⁸, quando afirma que na atividade de mediação de leitura literária, o professor deve promover um diálogo entre os leitores para a construção coletiva de sentidos do texto e ficar atento ao que as obras oferecem para a formação literária de seus alunos.

Assim como tem defendido Colomer (2007, p.180), também acreditamos que “as atividades escolares de leitura necessitam de um certo nível de provocação”, oferecendo desafios para a construção de significado. Foi o que buscamos oportunizar em nossas experiências, uma vez que a obra literária pode suscitar respostas múltiplas oportunizando a reflexão dos alunos e seus interesses pelo texto.

Para o momento **Pós-Leitura**, com duração de duas horas-aula, realizamos a consolidação da experiência. Para finalizarmos a oficina, lançamos um convite à turma:

Quadro 32 – Convite à turma

Uma mensagem para você!

Que tal agora, recriarmos o texto *Pixaim*, lido em sala, trazendo um novo olhar da mãe para a filha, ou uma mensagem de vocês para a garota, ou da garota para a mãe etc. Imagine você no lugar dessa personagem que tanto sofreu pela situação de branqueamento imposta pela sua mãe, pelo racismo sofrido em casa e na rua, mas que sempre lutou pela sua identidade racial. Uma personagem que tanto buscou ser quem ela é! Convido a você a trazer

28 Entrevista disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p06-19> Acesso em: 10 jul. 2021.

uma mensagem para essa garota em forma de **poema, rap, desenho, cartazes, bilhete, frases, painel etc.** e, em seguida, apresentá-lo para a sala, com afixação em painéis e/ou apresentações na escola para que outras pessoas possam apreciar e refletir.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vários alunos optaram em construir frases contra o preconceito racial que foram expostas em um painel da escola. A confecção desse material contou também com a participação de uma mãe de um dos alunos na produção do desenho ilustrado no centro do painel com a frase **SOLTE O CABELO, PRENDA O PRECONCEITO**, conforme ilustramos na figura 49:

Figura 49 – Painel SOLTE O CABELO, PRENDA O PRECONCEITO

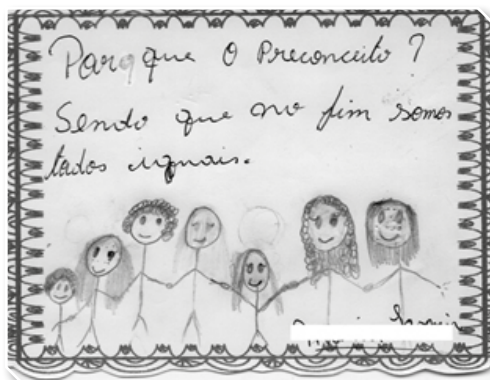


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como visualizamos na figura 49, vários participantes escreveram frase e/ou desenhos de combate ao racismo. Ilustraremos para uma melhor visualização alguns exemplos no quadro 33.

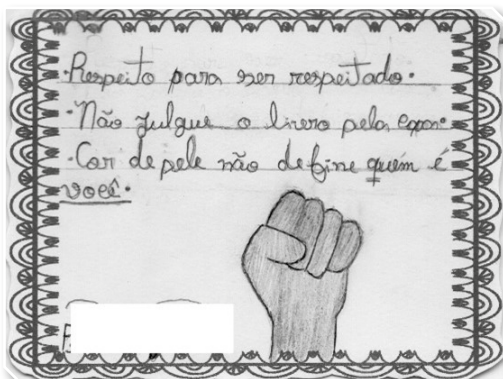
Quadro 33 – Frases contra o preconceito racial

(continua)



Por que o preconceito? Sendo que no fim somos todos iguais.

A27

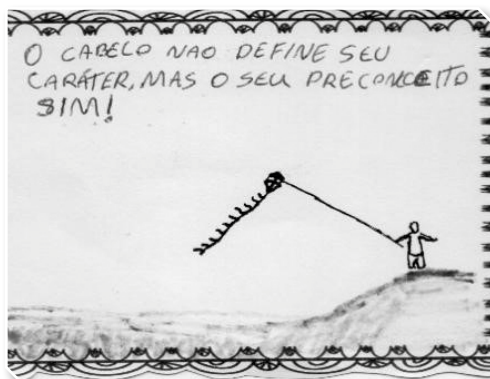


Respeito para ser respeitado.

Não julgue o livro pela capa.

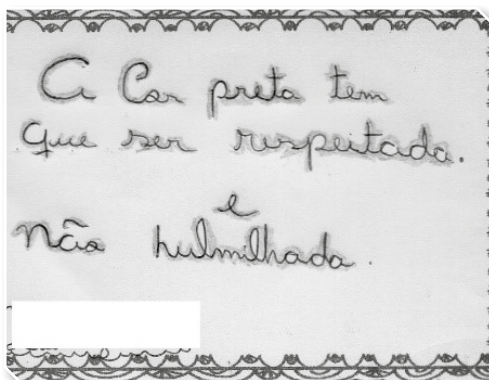
Cor de pele não define quem é você.

A14



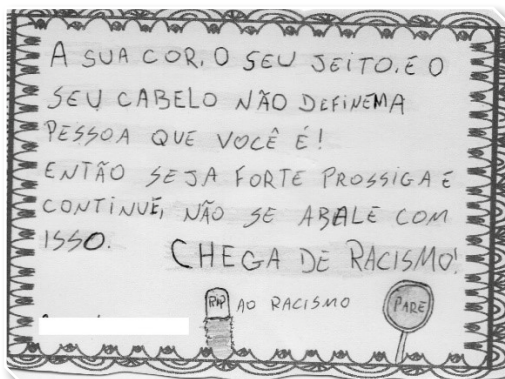
O cabelo não define seu caráter, mas o seu preconceito sim!

A23



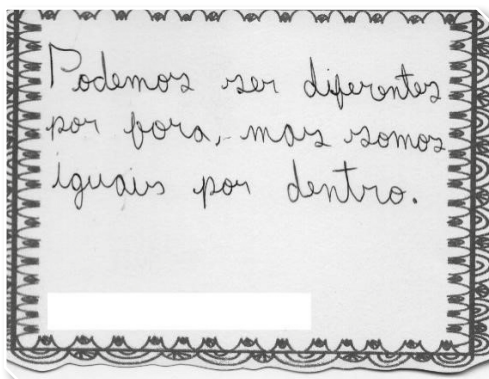
A cor preta tem que ser respeitada e não humilhada.

A9



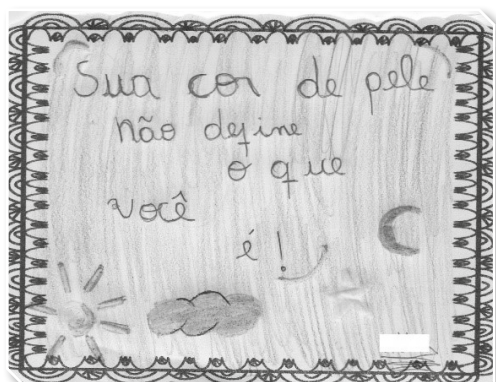
A sua cor, o seu jeito, o seu cabelo não definem a pessoa que você é! Então seja forte, prossiga e continue, não se abale com isso. Chega de racismo!

A25



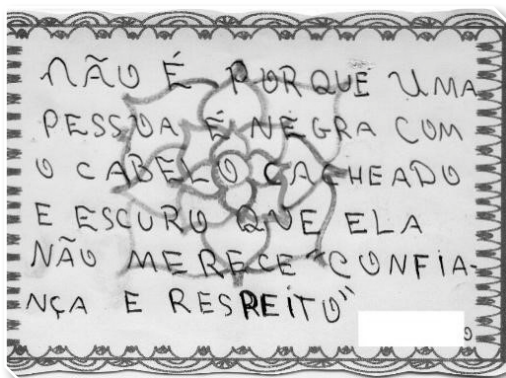
Podemos ser diferentes por fora, mas somos iguais por dentro.

A39



Sua cor de pele não define o que você é!

A36



Não é porque uma pessoa é negra com o cabelo cacheado e escuro que ela não merece "confiança e respeito".

A29

Fonte: Elaborado pelos participantes (2022).

Como já dizia Paulino e Cosson (2009, p. 67), o letramento literário constitui-se como um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", ou seja, essa vivência de leitura proporciona relacionar os sujeitos com os usos reais e significativos da linguagem, que se manifestam também diante de reflexões sociais que impactam no modo como os sujeitos se relacionam com a linguagem em seu cotidiano, e que se concretiza mediante uma experiência íntima do leitor com os textos lidos. Compreendemos, portanto, que a prática de letramento, por meio da experiência literária, despertou nos participantes um exercício da reflexão, da imaginação, da empatia e da sensibilidade, agindo com agente ativo e participativo.

Ainda sobre essa temática nessa oficina 4, o participante A29 optou em trazer a escrita literária autoral por meio do gênero Rap, como veremos no quadro 34:

Quadro 34 – Escrita literária - Rap de A29

Rap: Consciência Negra

Mano meu amigo, o que tá acontecendo,
mano o que foi, veti, tu tá sofrendo?
mano diz pra mim fala do coração,
meu amigo meu irmão.

Sofrendo preconceito é isso que eu to passando.
Mano tenho que desabafar, isso tá me sufocando.

Meu amigo, eu tô aqui pra isso,
se quiser desabafar, veti, conte comigo!

Valeu meu amigo, precisava desabafar,
tu tá ligado que é difícil de guardar.
Esse preconceito em mim tá doendo,
como se eu tivesse por dentro morrendo.

Mano, agora eu tô aqui, só pra te ouvir,
tô ligado, preconceito é difícil de engolir.
Então meu parceiro, agora vou te falar,
racismo é crime e não dá pra aceitar.

Pois eu vou te dizer,
presta atenção no meu proceder,
desde criança humilhado por causa da minha pele.
Só por que sou da periferia,
só porque sou preto, pobre, favelado.
Por que tenho que ser discriminado?

Mas a vida é assim, o Estado é injusto.
Os brancos com oportunidades e os pretos humilhados!

Esse preconceito não é de agora,
na igreja, na rua e na escola.
Mano eu tô ligado, mas mantenha a calma,
porque não adianta ficar com raiva,
fica tranquilo que eu vou resolver,
vou chegar lá e mandar o proceder.
A sociedade é desigual, mas unidos,
o racismo vamos combater

Mano tu tá ligado que eu não sou de brigar,
mas racismo não dá pra tolerar!
Preconceito não se deve fazer com ninguém,
Preto é gente também.

Mano eu fico indignado com gente assim,
que se acha melhor que os outros
com desrespeito sem fim

Preto ou branco tudo é gente
mas na mente do polícia o branco é refém,
e o preto é errado e o primeiro a ser condenado
A minha cor, não define quem eu sou
Mas, sim, o meu caráter e o meu valor

Agradeço a ajuda e a consideração
obrigado ADR, meu amigo, meu irmão.

Já dizia o pensador
Na sociedade racista,
Não basta ser contra o racismo
Precisamos ser
Antirracistas
Falou!!!

O participante A29 negro relatou que desde criança sofria/sofre preconceito na escola e, ao ler o texto PIXAIM, de Cristiane Sobral, se viu, em alguns momentos, na situação da personagem ao sofrer exclusão social. Disse que sentiu inspiração de expressar seus sentimentos por meio da produção do rap, disponível no quadro 34.

Notamos ao longo das oficinas um interesse do participante A29 pela escrita literária. Segundo esse participante, essa escrita foi despertada durante a leitura dos poemas em sala e também por meio da conversa literária com o professor poeta da comunidade escolar. Tal situação também foi fortalecida com a leitura da narrativa que deu voz à personagem excluída socialmente, como é o caso da protagonista do conto PIXAIM.

Diante desse contexto, compreendemos que a literatura permite sempre representações sobre a sociedade e o mundo, assim,

promover a literatura, promover leitura enquanto ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados no texto e na arte literária (Britto, 2003, p. 112).

Acreditamos que a literatura por meio da leitura deve ser esse movimento para se promover ação política para se (re)pensar sobre o mundo e lutar para transformá-lo. Nesse sentido, embora a função humanizadora não possa ser mensurada, é válido afirmar que a valorização da leitura e da literatura interferiu na compreensão de mundo dos estudantes, desenvolveu seu senso reflexivo e crítico e fortaleceu sua competência leitora.

Oficina literária 5 – Biblioteca itinerante

Quadro 35 – Síntese da oficina 5

Duração total: 4h/a

Biblioteca itinerante

Gêneros: Gêneros diversos (HQ, mangás, poemas, fábulas, romance, crônica, conto etc.)

Objetivos:

- Vivenciar práticas de leitura literária autônoma e individual para que os educandos apreciem a literatura por meio de seus próprios gostos e escolhas pessoais, mas sob trabalho de mediação;
- Compartilhar a experiência com a leitura literária;
- Mobilizar alguns saberes: inferências, identificação do gênero, efeitos de sentido, linguagem do texto, contexto de produção etc.

Seleção do TL: A escolha desses textos se deu pela necessidade de oportunizar a leitura de gêneros diversos (fábula, contos de terror e policial, HQ, romance, mistério, romance, aventura), além de serem gêneros de interesse da turma, sugeridos pelos estudantes durante a coleta no questionário perfil leitor inicial. Esses textos selecionados pela mediadora na biblioteca da escola também trazem um grau de diferentes dificuldades de linguagem do texto (simples, complexas) para buscar contemplar os diferentes públicos.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo sua participação e seu protagonismo leitor.

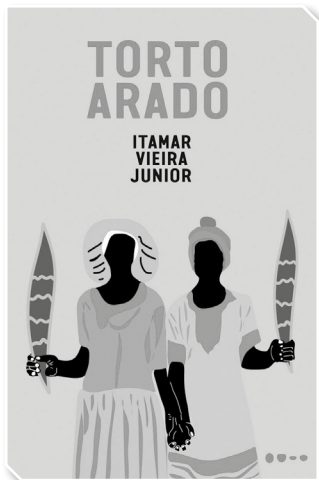
Observação 1: Salientamos que gênero literário e os objetos de saberes escolhidos estão inscritos nas orientações da BNCC e no livro didático de Língua Portuguesa desta turma. EF89LP33, EF89LP37, EF89LP13, EF69L944, EF69LP48, EF69LP46, EF69LP53.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apresentamos, a seguir, as propostas com o TL e as estratégias de leitura:

Para o momento **Pré-leitura**, com duração de uma hora-aula de 50 minutos, perguntamos aos estudantes o que eles estavam lendo em casa sozinhos. Que escolhas literárias têm feito. Aproveitamos e compartilhamos as obras lidas pela mediadora, conforme as figuras 50 e 51.

Figura 50 – Leitura do livro pela mediadora (Torto Arado)



Fonte: Vieira Júnior (2019).

Figura 51 – Leitura do livro pela mediadora (O conto da Cidade de Cristal)



Fonte: Callado (2018).

Perguntamos se os estudantes conheciam (ou já ouviram falar) das obras presentes nas figuras 50: *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior e na figura 51: *O Conto da Cidade de Cristal*, de Teresa de Castro Callado. Todos os estudantes informaram nunca terem visto. Rapidamente, fizemos um breve comentário sobre

os dois livros. Depois, informamos a turma que organizamos uma biblioteca itinerante com algumas obras da biblioteca escolar, selecionadas pela mediadora para esse momento e que cada um poderia escolher espontaneamente uma obra para ler. Este foi o carrinho, batizado de biblioteca itinerante, que transportamos os livros escolhidos, como mostra a figura 52.

Figura 52 – Carrinho literário



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Informamos aos alunos que todas os livros literários para esse momento de leitura estavam sob a responsabilidade da professora mediadora já que a escola até aquele momento não autorizava o empréstimo de obras pelo aluno, uma vez que a biblioteca escolar estava passando ainda pelo processo de catalogação dos acervos. Organizamos uma sala de leitura e disponibilizamos sobre a mesa cinquenta e uma obras literárias, em diversos gêneros literários (HQ, Mangá, poemas, contos, fábulas, romance etc.) com linguagem simples e um pouco mais complexa, para abarcar diferentes públicos.

Informamos aos leitores que a escolha desse material também tinha sido pensada conforme os interesses coletados no questionário perfil feito pela pesquisadora.

Conforme já havíamos dito, a biblioteca tem um acervo diversos de obras literárias, que poderiam estar percorrendo as mãos de seus leitores se lhes fossem dadas oportunidades de leitura com um trabalho de mediação na escola.

Figura 53 – Escolha literária



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Convidamos os participantes, então, a manusearem e lerem os livros (figura 53) e, se desejassem, poderiam levar para casa. Agendamos a data de devolução do material em um prazo de quinze dias para a leitura, com um convite para a participação em uma roda literária e compartilhamento da experiência.

Para o momento **Leitura**, com duração de duas horas-aula de 50 minutos cada, realizamos a experiência leitora na sala de dança, climatizada e sem ruídos. A leitura ocorreu de forma silenciosa. Cada aluno(a) poderia manusear os livros disponibilizados, trocar por outros.

Figura 54 – Leitura autônoma



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dos 27 alunos presentes nessa oficina, todos escolherem um livro para ser lido em sala. Sete (25,9%) optaram por livros mais simples e curtos o que possibilitou finalizá-lo ainda no encontro. Cinco (18,5%) não desejaram continuar a leitura do livro. Dezesesseis (59,2%) escolheram um ou mais livros para lerem em domicílio.

Nessa experiência de leitura, defendemos o que postula Cosson (2018a), que para o processo de formação do leitor proficiente é essencial que os alunos façam as suas escolhas literárias, de forma autônoma e sem nenhuma cobrança pelo mediador, além também de “poder abandonar a leitura no meio do caminho ou reler um livro que lhes interessa particularmente” (Cosson, 2018a., p. 99). Tal prática não significa que não haja mediação, muito pelo contrário, é importante que o mediador conheça o perfil leitor de sua turma, selecione diversidade de obras/gêneros para escolha/manuseios dos diversos gostos leitores, faça um cronograma para o compartilhamento de leitura, oportunize que o aluno fale de suas experiências; e que também seja dada a chance de o leitor decidir se deseja ou não continuar a leitura da obra na escola, ou em casa.

No quadro 36, apresentamos as escolhas literárias dos alunos para a leitura domiciliar.

Quadro 36 – Relação de algumas obras escolhidas para leitura domiciliar

Estudante participante	Título do livro	Autor(a)	Gênero
A5	Para querer bem	Manuel Bandeira	Poema
A9	Os doze trabalhos de Hércules	Monteiro Lobato	História em Quadrinhos
A14	Xerloque da Silva: os ladrões da meia noite	Jose Guimarães	Conto de mistério
A15	Diário de um banana	Jeff Kinney	Diário
A20	A droga do amor	Pedro Bandeira	Romance
A22	Nura 4 e 5 (A ascensão do Clã das Sombras)	Hiroshi Shibashi	Mangá
A25	WARCRAFT: SOMBRAS DE GELO	Richard Knaak	História em Quadrinho

A26	Aya de Yopougon	Marguerite About e Clément Oubrierie	História em Quadrinho
A27	Turma da Mônica Jovem, um novo amor	Maurício de Sousa	História em Quadrinho
A28	A turma do Pererê	Ziraldo	História em Quadrinho
A29	Na terra dos Titãs	Alexander Kellner	Aventura
A33	Para querer bem	Manuel Bandeira	Poema
A34	Um sapo dentro de um saco	Marcos Mairton	Poema
A35	Alice no país da mentira	Pedro Bandeira	Mistério, suspense e aventura
A 39	Coisas simples do cotidiano	Rubem Braga	Poema
A29	O aprendiz de feiticeiro	Mário Quintana	Poema

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Salientamos que essa atividade de leitura autônoma, na escola e também domiciliar, nos possibilitou contemplar os diversos interesses e gostos por textos e gêneros literários sugeridos pelos estudantes. Sabemos que não teríamos condições de ler cada obra separadamente com a turma por diversas questões (tempo, conciliação, quantidade de livros etc.), mas compreendemos que o mediador deve dar a oportunidade para que os estudantes façam as suas escolhas e que possam estender a leitura para além do contexto escolar.

Partiremos para o momento **Pós-leitura**, com duração de uma hora-aula de 50 minutos, organizamos uma roda literária para o dia combinado da devolução dos livros e compartilhamento de leitura. Solicitamos que os alunos de forma espontânea compartilhassem as leituras. Trouxemos algumas perguntas norteadoras do encontro, com **Roda de conversa e compartilhamento de experiências leitoras**, a saber: 1. O que você achou do livro? 2. A linguagem foi fácil? 3. Que temática ele traz? 4. Foi prazerosa a leitura? 5. Você o indicaria para alguém ler?

Reforçamos que buscamos deixar o participante bem à vontade, ou seja, se ele não desejasse compartilhar o que leu estava tudo bem. Acreditamos que isso contribuiu para que todos desejassem dizer sobre sua experiência. Vale ressaltar que, para deixar este momento de partilha descontraído, todas as observações e dados coletados pela pesquisadora foram registrados em seu diário de observação após a conversa, sem necessidade, portanto, de gravação de áudios ou escrita de textos.

A2 relatou ter amado o livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Esse livro não estava na relação da biblioteca. Como já mencionamos anteriormente, ele fez parte da coleção particular da professora pesquisadora que trouxe como sugestão de leitura no dia da oficina 4. Como ainda não havia finalizado a obra, me pediu para passar mais tempo com o livro.

A28 citou o livro *Pererê*, de Ziraldo, recomendou a leitura para a sala. A29 informou estar chateado, pois o livro que leu *Turma da Mônica Jovem*, de Maurício de Sousa, tinha continuidade e queria já saber o resto das outras edições, inclusive, me pediu para procurar na biblioteca as outras coleções para ele ler.

Alguns alunos participantes (A20, A26 e A15) me pediram mais um tempo para finalizar a leitura do livro. Todos informaram estar adorando a leitura e não gostariam naquele dia de devolvê-los sem ter finalizado. A20 comentou que no início não estava gostando de ler *A droga do amor*, de Pedro Bandeira, mas em uma parte do livro passou a querer ler mais e mais; A15 relatou que *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, é um livro que sempre teve vontade de ler, mas que nunca tinha tido oportunidade; A26 disse que a leitura do livro *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet e Clément Oubrerie, tem sido interessante porque é de temática africana, coisa que nunca tinha lido.

Segundo Cosson, a prática de leitura autônoma “pode ser realizada perfeitamente em casa em espaços mais confortáveis do que os oferecidos pela escola e tempos mais convenientes para os alunos” (Cosson, 2018a, p. 99). Com isso, uma das instâncias essenciais para o ensino da literatura na escola é se oportunizar o “encontro pessoal do aluno com a obra” (Cosson, 2020, p. 186) que pode acontecer não apenas em leitura coletiva, mas em procedimento de leitura individual, já que os estudantes podem realizar as atividades de leitura em tempos diferentes, uma vez que, na escola, muitas vezes, acontecem em forma homogênea.

Oficina literária 6 – Nossa vida é um livro

Quadro 37 – Síntese da oficina 6

Nossa vida é um livro

Gênero: conto em formato fílmico

Objetivos:

- Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção a partir da obra *Fantásticos livros voadores*, em formato de curta-metragem, dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg.
- Construir sentido literário numa conexão com outras linguagens e manifestações artísticas.
- Despertar a subjetividade, a fantasia e a imaginação.
- Refletir sobre a escolha estética (cores, sons, imagens) para a produção literária e construção de sentido.
- Identificar alguns elementos da narrativa (narrador, lugar, tempo, personagens, enredo).
- Entender que a literatura não é lida apenas no impresso, mas em suporte e modos de apresentação diversos, como exemplo, no formato visual e fílmico.
- Perceber a potência ficcional num diálogo com o real.
- Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas por meio de uma feira literária, com o envolvimento da comunidade escolar, oportunizando a democratização do livro e o seu acesso na escola.
- Conhecer espaço cultural e literário por meio de uma visita guiada à Biblioteca Pública Estadual do Ceará (BECE).
- **Mobilizar alguns saberes:** análise dos efeitos de sentidos decorrentes de mecanismos de intertextualidade; compreensão das composições do texto narrativo; inferência da presença dos valores sociais, culturais e humanos e diferentes visões de mundo em textos literários etc.

Seleção do TL: A escolha dessa narrativa visual se deu no intuito de mostrar ao aluno que a literatura não é lida apenas no impresso, mas em suporte e modos de apresentação diversos, como exemplo, no formato visual e fílmico, podendo ser manifestada em situações variadas do nosso cotidiano.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo, sua participação e o seu protagonismo leitor.

Observação 1: Por se tratar de uma proposta de atividade aplicada na rede de ensino de Fortaleza, buscamos acompanhar o seu modelo de plano de aula, apresentando possíveis saberes constantes nos documentos BNCC/DCRC (EF69LP33, EF69LP44, EF89LP13, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP49, EF89LP32).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apresentamos, a seguir, as propostas com o TL e as estratégias de leitura:

Para o momento **Pré-leitura**, com duração de uma hora-aula, retomamos as vivências literárias. Iniciamos o momento pré-leitura acionando, nos estudantes, o conhecimento prévio, de mundo, construindo hipóteses, motivando para a leitura do curta metragem. Relembramos-lhes que ao longo do semestre vivenciamos a leitura de vários textos literários. Salientamos que a literatura está presente em diversas circunstâncias do nosso dia, seja não apenas quando estamos lendo um livro impresso, mas quando ouvimos uma canção, quando assistimos a uma peça teatral, quando ouvimos as histórias literárias dos nossos avós etc., quando assistimos a um filme, dentre outros. Nesse bimestre lemos contos, poemas, cordel, ouvimos rap, lemos em livro, em filme etc.

Enfatizamos que iríamos assistir a um curta-metragem *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, lançado em 2011, e que ganhou o Oscar de melhor curta-metragem de animação em 2012, escrito e dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg e depois transformado em livro.

Antes, que cada um(uma) imaginassem como seria um lugar onde as personagens são livros! Que pensam e agem como se fossem humanos! Como seria esse ambiente, o que fazem e pensam? A partir, de então, demos início à leitura visual do curta.

Para o momento **Leitura**, com duração de uma hora-aula, realizamos a leitura visual. Informamos aos alunos que o texto literário a ser lido está no suporte digital e no modo de apresentação visual e fílmico (figura 55), curta-metragem. Lembramos também que ele está sendo apresentado sem narração oral ou diálogos, ou seja, sem o uso da escrita, por isso ser essencial uma leitura atenta das imagens, das fisionomias, dos cenários, das cores para a construção de sentido da narrativa, compreendendo quem são os personagens, onde estão, o que fazem, em que época a história se passa, em que contexto social etc.

Figura 55 – Curta-metragem *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*



Fonte: Joyce e Oldenburg (2011)²⁹.

Para o momento **intervalo**, preparamos algumas perguntas norteadoras para reflexão que foram levantadas oralmente, a saber: 1. Em quais cenas as cores aparecem? 2. Que relação podemos inferir entre as cores das cenas e o personagem livro? 3. Tem a imagem da presença de uma senhora passeando com o livro, o que essa cena sugere? 4. Em tempos difíceis, de devastação, vividos pelo personagem Modesto, o que representou a experiência com a leitura? 5. Você

²⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S8R6IV1QHA0> Acesso em: 10 jun. 2022.

acha que a vida de cada um de nós pode ser um livro e que esse livro pode percorrer diversos caminhos?

Nesse momento de intervalo, no percurso da leitura visual, demos uma pausa no vídeo na hora em que o personagem Modesto entra na biblioteca. Sem dizer-lhes de que lugar se tratava, perguntamos aos estudantes que ambiente era aquele onde o protagonista havia se dirigido, e que mudança visual poderíamos inferir nesse novo cenário. A intenção era perceber se os estudantes estavam compreendendo a mudança de lugar e de cores para a construção de sentidos.

A39 comenta que a história se passava em um lugar em que havia furacão e notou isso devido à presença de muitos ventos, citou os Estados Unidos como sendo possivelmente o lugar onde a narrativa aconteceu. Perguntamos-lhes ainda se já ouviram falar do furacão Katrina. A39 imediatamente disse que foi a primeira coisa que lembrou ao assistir. Uma parte da sala desconhecia.

Informamos-lhes sobre contexto social da época além do intertexto leitor. Dissemos que a obra foi inspirada nesse furacão, que destruiu a cidade americana de Nova Orleans em 2005 e que também foi inspirada na história do Clássico da literatura *O Mágico de Oz*, uma narrativa que foi marcada pela presença de um ciclone. Pergunta aos estudantes se conhecem essa obra. A27 foi a única participante que disse conhecer. Nesse momento, reforçamos que a obra literária tem essa especificidade, ela dialoga com outros textos.

Fizemos-lhes ainda uma outra pergunta à turma (o que poderíamos inferir sobre as cores?), mas que respondessem após o término do vídeo.

Depois de finalizada a leitura visual do curta, A29 e A36 informaram que quando o personagem entrou na sala tudo foi criando cores. Perguntei-lhes, então: Que sala era essa? Todos afirmaram ser a biblioteca. A39 indagou que o livro era o “remédio para a alma”, ele deu vida às pessoas que estavam vivendo situações difíceis.

Para encerrarmos, reforçamos que a biblioteca é uma espécie de encantamento, de transformação, de reflexão para as pessoas que devotam suas vidas aos livros, à leitura e à literatura.

Para o momento Pós-Leitura, com duração de duas horas-aula, realizamos a **Consolidando a experiência com Ações literárias na/pela escola**. Organizamos duas ações literárias nessa oficina, as quais descreveremos a seguir: a) Ação 1 – I Feira Literária e b) Ação 2 – Visita guiada à BECE

Na Ação 1 – I Feira Literária, depois que encerramos o estudo do texto, apresentamos o cartaz da I-Ferira Literária da escola, conforme figura 56, sobre

a ação literária que estávamos organizando, com intuito de aproximarmos os leitores dos livros, e também “dar vida” a várias pessoas, por meio da leitura, da literatura).

Figura 56 – Cartaz de divulgação da I Feira Literária na escola



Fonte: Arte produzida pela pesquisadora e com a colaboração da professora de matemática da escola (2022).

Informamos aos estudantes que precisaríamos da ajuda da turma para esse evento. Trouxemos a proposta: Montagem de um painel com a seguinte frase: LIVRO QUE ME MARCOU com sugestões de obras já lidas pelos alunos, pelos professores etc., além de resenhas e/ou trechos dos livros lidos durante o ano letivo. Perguntamos-lhes se poderiam fazer essa pesquisa nas turmas, com uma pequena amostra de alunos. A6 imediatamente desejou coletar os dados e depois me passar.

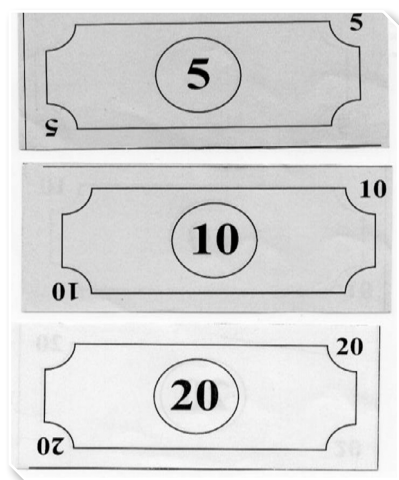
Dissemos ainda que quem tivesse livro literário em casa poderiam trocar por outros durante o evento. Agendamos a feira para a semana da consciência negra. O participante A29 logo se ofereceu para apresentar o rap sobre preconceito racial produzido na oficina 4, na abertura da feira.

É importante destacar que a professora mediadora antes de apresentar o projeto das ações literárias, já havia comunicado ao núcleo gestor escolar sobre as duas propostas: feira e a visita à BECE. A gestão da escola prontamente aceitou a ideia e também contribuiu para que esse momento acontecesse.

Também foi imprescindível contarmos com o apoio de todos, especialmente, dos estudantes, professores, coordenação pedagógica e gestão escolar). Assim, após o horário de intervalo dos docentes, apresentamos o convite do cartaz aos professores. Informamos-lhes que nesse projeto literário a nossa intenção era arrecadar doações de livros usados e/ou novos para que esse material chegasse às mãos dos leitores (alunos, professores, gestores, funcionários, pais etc.), ou seja, que envolvesse toda a comunidade escolar. Todos os professores gostaram da ideia e disseram que iriam selecionar os livros. O cartaz de divulgação também foi afixado no mural da escola, compartilhado no grupo de WhatsApp e no Instagram literário da escola. Arrecadamos mais de duzentos exemplares. Conseguimos quase duzentos livros, a maior parte, 90%, foram doações dos docentes.

Como não tínhamos livros para toda a comunidade escolar, fizemos parceria com o professor de matemática, que tem uma cédula escolar denominada de *Erandas*, como mostra figura 57:

Figura 57 – Moeda escolar denominada *Erandas*



Fonte: Cédula escolar.

Solicitamos notas de 5, 10 e 20 *Erandas* para facilitar a compra dos livros pelos envolvidos. Cada sala de aula tinha direito a três notas, que foram sorteadas pelo(a) professor(a) de LP daquela sala. A Feira aconteceu no turno manhã, horário da intervenção da pesquisadora. Como a escola nesse turno contém

15 salas de aula funcionando, quarenta e cinco alunos foram contemplados com a moeda. Outras *Erandas* foram distribuídas para os professores, que doaram livros, mais de dez professores receberam duas ou mais moedas, totalizando aproximadamente 25 moedas. Agentes e secretário escolar, além dos funcionários (merendeiras, porteiro, pessoal da limpeza) e pais receberam a moeda para a compra dos livros. Alguns professores que receberam moedas presentearam outros alunos.

Como já informamos, a I Feira Literária estava agendada para a semana da Consciência Negra, onde pudemos realizar a abertura com a recitação do poema e rap do aluno (A29) produzido na oficina 4, participante da pesquisa. O professor poeta da escola Leudo Santana também produziu um poema, especialmente para esse momento, *Eva Genética*, como mostra o quadro 38. Salientamos que reduzimos o número de alunos para compor a plateia em virtude do aumento de casos de Covid-19 em nossa cidade, nesse período.

Figura 58 – I Feira e Sarau Literário (a) da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Iniciamos a apresentação com a fala do núcleo gestor e com a fala da professora mediadora, e, logo em seguida, com a recitação do poema *Eva Genética*, do professor Leudo Santana e, por fim, com a recitação do poema e apresentação do rap sobre preconceito racial do participante A29. Deixamos a compra dos livros para após o intervalo escolar.

Quadro 38 – Poema Eva Genética do professor poeta

Eva Genética

Lá na África surgiu
A Eva primordial
A mãe da humanidade
A semente principal

Todos temos dela hoje
A origem, a genética
Negra, sim... negra era ela
Cor original, poética

Sua prole se espalhou
E o mundo foi ocupar
Alteraram-se as cores
Só não o DNA

Pele branca, negra ou parda
Pele mestiça que for
Tudo vem da mesma Eva
Tudo tem mesmo teor

Por isso, jamais julgueis
Por um racismo banal
O valor não está na pele
Toda pele é normal

A melanina mudou
Mas o sangue não engana
Por dentro somos da cor
Da Eva mãe africana

Prof. Leudo Santana

Fortaleza, 24 de novembro de 2022

Fonte: Elaborado pelo professor poeta da escola (2022).

Os professores literalmente vestiram a camisa nessa atividade literária. A grande maioria pediu para confeccionar uma blusa com a arte de divulgação do evento, como visualizamos na figura 59.

Figura 59 – Blusas da I Feira Literária



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Aproveitamos também o momento para uma exposição dos diários de leituras elaborados pela turma participante da intervenção, conforme mostra a figura 60, material que foi bastante apreciado e elogiado pelo público.

Figura 60 – Exposição diários de leituras produzidos pelos estudantes participantes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Feira Literária foi além de nossas expectativas. Grande parte da comunidade escolar, não apenas os estudantes, saiu com livro. O desejo de que esse momento fosse oportunizado novamente também nos próximos anos foi revelado no formulário de avaliação, como mostra a figura 61.

Figura 61 – Avaliação da I Feira Literária

DEIXE A SUA OPINIÃO!

SOBRE A I FEIRA LITERÁRIA DA EMEF RANGIDO DOMINOS DINBUH 2022

Aluno(a) e (série/turma), professor(a), núcleo gestor, funcionário(a) etc.	☐	☐	Gostaria que acontecesse no próximo ano novamente?
Exemplo: Maria Silva III	X		SIM

DEIXE A SUA OPINIÃO!

Aluno(a) e (série/turma), professor(a), núcleo gestor, funcionário(a) etc.

☐

☐

Gostaria que acontecesse no próximo ano novamente?

() SIM () NÃO

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Todos os envolvidos, como revela a figura 61, curtiram o evento e desejaram que acontecesse nos próximos anos. Como afirma Fittipaldi (2013), é essencial que, para a formação de leitores literários na escola, sejam possibilitadas ações literárias nesse ambiente, dentro e fora da sala, para que os alunos também percebam e sintam a literatura como algo vivo e presente nos espaços e na vida de todo(a)s.

Colomer (2017) ressalta que os mediadores de leitura devem planejar estratégias com distintas possibilidades de leitura, possibilitando novas experiências com os leitores. A autora entende que, por exemplo, a leitura individual permite a prática autônoma da escolha do livro pelos leitores, proporcionando-lhes a percepção de si mesmo, oportunizando-lhes, assim, desenvolver distintas habilidades do ato de leitura, desafiando-lhes a resolver sozinhos as dificuldades encontradas no texto.

Na Ação 2 – Visita guiada Biblioteca Pública Estadual do Ceará (BECE), realizamos uma visita guiada à Biblioteca Pública Estadual do Ceará, conforme figura 62. Essa experiência aconteceu depois de alguns dias da Feira Literária, entretanto já tínhamos agendado havia mais de um mês esse local, já que contávamos também com a liberação do ônibus escolar disponibilizado pela SME. 23 alunos participantes da pesquisa e com autorização devidamente assinada pelos responsáveis para a saída da escola participaram desse momento.

Figura 62 – Registro da visita guiada à BECE



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dos 23 presentes, todos gostaram do encontro e informaram terem ficado encantado(a)s com esse espaço. Relataram que nunca tiveram a oportunidade de conhecer esse ambiente interessante e sem custo algum de acesso. Salientamos que contamos com a participação nesse dia da professora da Sala de Atendimento Especial (AEE), pois acompanhava um aluno autista dessa turma, tivemos também a presença da professora de religião da escola. Apresentamos, a seguir, alguns relatos dos estudantes participantes:

Figura 63 – Relato de A39

VISITA À BECE

 **Like**

 **Dislike**

UMA PALAVRA: Aconchegante

Achei o espaço todo muito Confortável. O silêncio é muito bom e todos são muito educados. A visita me despertou bastante interesse e com certeza irei lá mais vezes.

Acho legal essa visita que a escola nos proporciona, isso foi importante pra mim pelo menos, se não fosse a escola eu não saberia da existência da BECE.

Fonte: participante A29.

Achei o espaço todo muito confortável. O silêncio é muito bom e todos são muito educados. A visita me despertou bastante interesse e com certeza irei lá mais vezes. Acho legal essa visita que a escola nos proporcionou, isso foi importante pra mim pelo menos, se não fosse a escola, eu nem saberia da existência da BECE.

(Texto transcrito a partir do original)

Figura 64 – Relato de A29

VISITA À BECE

☒ Like

☐ Dislike

UMA PALAVRA: Maravilhosa

Eu achei muito bom a ideia de sair de vez em quando porque a gente tem mais experiências e a gente só aprender mais.

Fonte: Participante A29.

Eu achei muito bom a ideia de sair de vez em quando porque a gente tem mais experiências e a gente pode aprender mais.

(Texto transcrito a partir do original)

Figura 65 – Relato de A7

VISITA À BECE

☒ Like

☐ Dislike

UMA PALAVRA: Incrível.

Foi ótimo conhecer sobre a história do local.

acho que a escola e os professores devem dar mais oportunidades para os alunos. Para que as aulas sejam mais divertidas.

Fonte: Participante A7.

Foi ótimo conhecer sobre a história do local. Acho que a escola e os professores devem dar mais oportunidades para os alunos, para que as aulas sejam mais divertidas.

(Texto transcrito a partir do original)

Montamos uma nuvem de palavras com as palavras trazidas pelos estudantes para esse momento vivenciado na BECE.

Figura 66 – Nuvem de palavras da vivência na BECE



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes (2022).

Observamos na figura 66, que os alunos caracterizaram essa experiência vivenciada na Biblioteca Pública Estadual do Ceará como “demais, aconchegante, interessante, paz, prazer, incrível paz, feliz, animador, experiência nova, incrível, divertido, muito bom”, o destaque foi para as palavras “maravilhoso e interessante”.

Segundo Petit (2017), a biblioteca constitui-se como espaço de apropriação cultural e cumpre um papel educativo na formação de leitores, visa também tornar os estudantes autores de suas construções, de suas vidas, mesmo diante de situações e contextos sociais desfavorecidos, ou seja, a biblioteca cumpre um papel social.

Encerramos aqui as oficinas. Na próxima subseção apresentaremos os resultados do questionário final e grupo focal final, além dos depoimentos finais dos estudantes participantes.

Capítulo 4

Discussão dos resultados: entrecruzando os fios

Políticas públicas para a Literatura pela SME

A investigação de algumas políticas públicas de fomento à leitura literária para as escolas empreendidas pela SME foi inspirada em duas grandes políticas nacionais de fomento à leitura Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE).

Assim, verificamos o espaço destinado à literatura na escola das políticas públicas de leitura literária empreendidas pela SME e utilizada pela escola em três perspectivas:

I. Espaço de leitura (Biblioteca escolar em uma escola de Fortaleza)

Como já mencionamos em nossa fundamentação, a biblioteca constitui-se como uma política pública essencial para a formação do leitor. Em nossa investigação, verificamos que a biblioteca escolar, do contexto de nossa pesquisa, é um espaço com uma diversidade de acervos literários, com obras oriundas do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), além de acervos do Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) com diversidade de gêneros e temas. Entretanto, é um ambiente pequeno, com pouca estrutura física, o que compromete a conservação dos livros e, muitas vezes, a presença de turmas com um número maior de estudantes. A sua localização não tem um espaço muito acessível, principalmente, para pessoas com dificuldade de locomoção. Não existe profissional para atuar nesse ambiente nos turnos manhã e tarde, apenas no turno noite, com lotação de um professor efetivo readaptado.

Sobre os dados coletados e analisado nos questionamos, acerca desse espaço de leitura, tivemos os resultados seguintes:

No questionário aplicado aos(às) professores (as) de LP, buscamos saber se a escola possuía biblioteca escolar. Dos 05 (cinco) respondentes, quatro

afirmaram “sim”, 1(um) disse “não” (acreditamos que esse participante respondeu “não” porque, supostamente, este seja um espaço sem uso pela comunidade escolar).

Perguntamos se esse espaço costumava ser utilizado pelo(a) professor(a) nas aulas de leitura literária. Dos quatro docentes que afirmaram “sim”, 03 (três) informaram “nunca” ser utilizado pelo professor e 01(um) “raramente”, ou seja, constatamos que esse ambiente não é usado com frequência. Os participantes comentaram que o não uso do ambiente acontece porque não tem um responsável para nela atuar e devido a sua estrutura física, pois não comporta todos os estudantes de uma turma.

Perguntamos aos docentes se a biblioteca da escola podia ser frequentada pelos estudantes para empréstimos de livros e atividades de leitura. Todas os participantes disseram que os estudantes não podem usar esse ambiente.

Buscamos saber dos professores de LP se eles acham que a biblioteca escolar tem papel importante para o incentivo à leitura e à formação do leitor. Todos os participantes informaram ser importante.

Ainda sobre os questionários aos professores de LP, perguntamos-lhes se a SME tem oportunizado a regularização da biblioteca escolar (com estrutura adequada, diversidade de acervos e gêneros literários, empréstimo de livros, presença de um profissional qualificado para atuar nesse ambiente) e a democratização do seu acesso a todos os estudantes. Todos os participantes informam “não”. Constatamos que a biblioteca escolar deixa a desejar e que o uso desse espaço não é aberto a todos os estudantes da rede municipal de ensino.

Também buscamos ouvir os estudantes participantes da pesquisa sobre a biblioteca escolar. No questionário-perfil leitor inicial, perguntamos-lhes se a escola tem biblioteca. Dos 28 respondentes, 27 disseram “sim”, apenas 01(um) respondeu “não sei informar”.

Buscamos saber se eles costumavam frequentar a biblioteca da escola, 26 responderam “nunca”, 01 “às vezes” e dois “só quando a(o) professor(a) leva”.

Perguntamos se a biblioteca podia ser frequentada para empréstimos de livros e atividades de leitura, dos trinta respondentes, 27 disseram “não” e três responderam “não sei”. Um dado muito preocupante, já que a existência da biblioteca é para o uso da comunidade escolar, especialmente, os estudantes, do contrário, ela perde a sua funcionalidade.

Perguntamos ainda se os estudantes gostariam que a biblioteca da escola funcionasse, 25 responderam “sim” e cinco disseram “não”.

Buscamos também ouvir, por meio de questionário, o profissional lotado para atuar na biblioteca da escola, que trabalha apenas no turno da noite, em que funciona o Ensino de Jovens e Adultos. Esse profissional nos informou que não tem habilitação em biblioteconomia, pois seu curso de graduação é ciências e matemática. Perguntamos-lhe se ele se enquadrava como professor efetivo readaptado, sua resposta foi “sim”. Perguntamos-lhe se a biblioteca escolar vem funcionando regularmente. Ele nos informou “não”, que não funciona, e nos comentários relatou que “está havendo apenas funcionamento interno com reforma e reorganização do acervo”.

Perguntamos a este profissional se nos últimos doze meses que atividades são desenvolvidas na biblioteca escolar para o incentivo à leitura. Ele informou “nenhuma”, pois a biblioteca está sem funcionamento.

Buscamos saber sobre questões de acessibilidade para pessoas com deficiência. Ele nos informou que o espaço é inadequado. No que diz respeito à formação continuada, perguntamos-lhe se há formação pela prefeitura. Ele informou “sim”, embora não possa participar, pois estas formações acontecem sempre no horário diurno.

Buscamos saber por quanto tempo a biblioteca escolar ficou sem um profissional em algum dos turnos. Ele nos informou que no período de “mais de 5 anos”. Perguntamos se a biblioteca costuma ser usada pelo(a) professor(a) em suas aulas de leitura literária. A resposta foi “não”, que o turno da noite não se usa. Nos comentários, esse funcionário salientou que supostamente durante manhã e tarde isso também não aconteça.

Constatamos que, para a biblioteca escolar funcionar na rede de ensino de Fortaleza, é preciso que um(a) professor(a) adoeça, que esteja impossibilitado de estar em sala de aula por algum motivo de saúde e que também escolha em sua lotação estar nesse ambiente.

No Plano Municipal de Educação de Fortaleza, publicado no Diário Oficial do Município (DOM Nº 15549, de 24 de junho de 2015), a prefeitura de Fortaleza garante a ativação e a garantia de funcionamento da biblioteca escolar, principalmente, com intuito de diminuir o índice de analfabetismo, ou seja, reconhece o papel essencial desse espaço para a formação dos estudantes. Ainda nesse documento, a prefeitura traz como garantia a “aquisição e manutenção de mobiliário, equipamento e materiais” para a biblioteca. (Fortaleza, 2015, p. 17).

Entretanto, em nossas análises constatamos que existe um problema coletivo central que merece ser destacado, a não garantia do acesso universal e democrático da biblioteca escolar a todos os estudantes da rede municipal de Fortaleza.

Como garante a PNLE, na Lei 13.696, publicada no Diário Oficial da União, em 12 de julho de 2018, em seu artigo 2º é importante a “universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas”, além do reconhecimento de que a “leitura” é um direito de todos.

Em nossa análise, constatamos ser essencial que a SME fortaleça uma política pública municipal para a biblioteca escolar, com princípios norteadores/diretrizes que assegurem o seu funcionamento, o seu acesso, a sua revitalização, com os requisitos da acessibilidade a portadores de deficiência, com a presença de um profissional mediador de leitura para atuar não apenas com empréstimo e organização do acervo literário, mas com projetos, que traga os estudantes para a sala de leitura, incentive-os a desfrutar desse ambiente, dos livros e, principalmente, desperte a sua curiosidade e vontade de ler. O seu uso deve ser democrático a todos os estudantes, nos diferentes turnos e etapas de ensino.

Constatamos que uma parcela dos discentes tem passado uma parte do ensino sem utilizar esse ambiente, comprometendo, portanto, a sua formação leitora. Outra questão é a biblioteca só funcionar com a lotação de um professor readaptado (se assim puder e/o desejar), do contrário, ela permanece fechada, ou seja, são importantes a valorização e a contratação do profissional bibliotecário.

O uso da biblioteca deve ser assegurado a toda comunidade escolar (professores, funcionários etc.), possibilitando a construção de uma escola leitora, para que também oportunize o desenvolvimento cultural, com mudança na vida dos leitores em distintas perspectivas, estimulando não apenas à leitura, mas ampliando a criatividade, a imaginação, a criticidade e o crescimento da escola como um todo.

II. Valorização institucional da literatura e da leitura literária:

a) Documento norteador de ensino de Fortaleza: Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)³⁰

Nessa análise, averiguamos qual o espaço dado à literatura e à leitura literária no DCRC, documento norteador de ensino em Fortaleza, especialmente, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Verificamos que o DCRC foi construído em 2019 pela prefeitura de Fortaleza e pelo Governo do Estado do Ceará, em parceria com outros municípios

³⁰ O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) encontra-se disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

cearenses. Sua elaboração se deu à luz da BNCC³¹, com a garantia de promover o direito de aprender de cada aluno (a) na idade certa e desenvolver um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

O DCRC, mesmo inspirado na BNCC (a nível nacional), construiu a sua versão (a nível local) definindo os objetos de conhecimento que cada estudante deve ter acesso a partir do seu contexto de ensino. Assim o estado do Ceará em parceria com seus municípios, com a participação de gestores, professores etc. elaboraram coletivamente esse material conforme a realidade e a necessidade das escolas cearenses.

Como já mencionamos o DCRC é uma espécie de “recorte” da BNCC, com alguns ajustes voltados ao contexto do Ceará. Esses dois documentos estabelecem parâmetros para a educação com habilidades e as competências para o ensino. No decorrer dessa análise, nos deteremos a utilizar o termo DCRC, já que ele compõe nosso estudo.

No que diz respeito ao ensino da literatura, no DCRC a literatura vem como um campo de segmentação do componente LP e não em uma disciplina específica. Ao nosso ver, ao ser colocada nesse documento num lugar secundário, a literatura, acaba sendo associada a uma visão utilitarista (para análise gramatical, para o ensino estrutural do gênero etc.), por se distanciar de uma formação humana do indivíduo

Ser colocada numa posição secundária vai de encontro à compreensão de que a literatura é imprescindível ao ser humano, e como objeto artístico possibilita a vivência de novas experiências por meio da reflexão, da sensibilidade, da compreensão do mundo e da realidade, por isso a importância de manter um lugar de destaque no currículo.

Assim, é inviável que a literatura não tenha lugar próprio no currículo, tendo que disputar espaço com os diversos objetos no ensino de LP. Compreendemos que isso afeta ainda mais a crise no estudo da literatura no Brasil, o que provoca uma deficiência em sua abordagem curricular, dificultando o seu tratamento didático por parte das escolas, que não conseguem garantir o hábito da leitura pelos alunos, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Percebemos que o DCRC vê a literatura como uma prática social, reconhece a importância ao letramento literário, uma vez que em seu texto destaca estar alinhado à BNCC, que declara: “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.” (Brasil, 2018, p. 134).

31 A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador e normatizador da Educação que, em sua introdução, aponta estar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996).

Notamos o reconhecimento, embora muito tímido, da importância da formação do leitor literário. Vale destacar nessa análise que o termo “formação do leitor literário” aparece nos dois documentos (BNCC e DCRC) apenas no objeto de conhecimento das séries iniciais, o que deixa o leitor interpretar que nas séries finais os estudantes já chegam formados em leitura literária e que essa formação não se dá de forma processual.

Observamos, ainda, não haver clareza nesses documentos quanto aos saberes teóricos que envolvem a literatura, desconsiderando a compreensão de que o conhecimento literário tem suas especificidades e se dá processualmente, ou seja, nessa formulação o campo artístico centraliza o trabalho com o texto literário para a fruição esperando, portanto, que o educando nas séries do Ensino Fundamental envolva-se apenas “em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição” (Ceará, 2019, p. 179).

Entendemos que essa centralidade da fruição acontece porque não se vê a formação do leitor literário como uma formação essencial, secundarizando ou até mesmo ignorando as outras dimensões como a “crítica e a reflexão” (Cosson, 2021, p.47)

Nas palavras de Cosson (2021, p.47), a formação do leitor literário que deveria ser a formação de um leitor “capaz de manusear com competência a linguagem literária se apresenta apenas como a formação do leitor-fruidor de obras escritas valorizadas ou legitimadas como literárias”, ou seja, nessa reflexão esse autor considera importante que as “relações entre o saber literário e o saber linguístico não podem ser construídas com base em reduções e apagamentos”, mas numa compreensão complementar, ressaltando que é no “manuseio” da linguagem literária que o educando pode alcançar o uso mais pleno da língua. (*idem, ibidem*).

Para Ipiranga (2018), que tece considerações sobre a BNCC (inspiração para o DCRC), a prática de leitura literária postulada por esse documento tem se voltado, predominantemente, para o deleite, se eximindo “de construir uma lista mínima de conteúdos”, embora “apresente questões gerais, certamente importantes”. Desta forma, compreendemos que os textos literários são carregados de “saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem”, por isso a necessidade de sua inserção, de forma sistematizada e sistemática, na escola, espaço privilegiado da leitura. (Ipiranga, 2018, p. 106-107).

Acreditamos que a leitura literária mais que “sensibilidade, prazer e deleite” exige saberes, posiciona valores e oferece experiências, pois é por meio desse

manuseio da linguagem literária que o leitor se apropria das palavras com as quais se constrói o mundo e o indivíduo. É nesse olhar que os professores poderão traçar objetivos, pensar em metodologias, selecionar conteúdos, construir materiais de ensino e oportunizar práticas de letramento literário coerentes, significativas e consistentes no contexto escolar.

Em nossa pesquisa perguntamos aos docentes participantes, no questionário se nos documentos oficiais norteadores de ensino (BNCC e DCRC)³², as orientações voltadas para o ensino do(a) literatura /leitura literária/ texto literário eram “esclarecedoras, sobretudo, os objetos de conhecimentos estabelecidos, que devem estar articulados com as habilidades e as competências”

Quatro professores participantes informaram que “não” eram esclarecedoras. Um dos participantes ressaltou que as informações contidas no DCRC “deixam a desejar, pois não tem clareza quanto a alguns objetivos” no ensino de literatura.

Percebemos, portanto, nesses resultados que os docentes, muitas vezes, se sentem perdidos sobre o que ensinar, pois não fica claro para eles, já tão acostumados com os “conteúdos”, quais objetos do conhecimento ensinar, e o que seriam essas “competências” e “habilidades” apresentadas de forma tão genéricas nesse material norteador.

Notamos que o DCRC deveria explicitar com mais clareza sobre quais objetos podem ser ensinados, faltando um melhor direcionamento quanto ao trabalho escolar, ou seja, o objetivo da prática educacional da literatura se centraliza “na função de fruição e de representatividade cultural e linguística significativa”. (Ceará, 2019, p. 184). Nessa lógica, a arte literária é vista apenas como fonte de prazer, deixando de se revelar como propulsora de conhecimento.

Destacamos que a escola não pode só reproduzir o gosto do aluno (que também é essencial), e o prazer pela leitura, uma vez que a Literatura tem um papel ético fundamental, que pode nos fazer refletir, agir, nos sensibilizar, criticar, a Literatura tem uma visão integradora da realidade, apresentando um grande poder humanizador.

Observamos no DCRC, a presença desse caráter humanizador

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do *senso estético para fruição*, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de

³² Documento norteador do ensino no Brasil: BNCC – Base Nacional Comum Curricular; Documento norteador do ensino no Ceará: DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará.

imaginário e encantamento, **reconhecendo o potencial transformador e humanizador** da experiência com a literatura. (Ceará, 2019, p. 185, grifo nosso).

Entretanto, essas percepções não são claras, também sendo reduzidas à fruição do leitor, não ficando explicitadas outras abordagens para o trabalho literário.

Verificamos, por exemplo, nas práticas artístico-literárias, para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, o ensino que objetiva “Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.” (Ceará, 2019, p. 297, EF89LP34) e para o 6º e 7º anos a proposta em “identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência”. (Ceará, 2019, p. 248, EF67LP29).

Esses objetivos explicitados são bem centralizadores no ensino de literatura nesse documento, muitos voltados para as questões estruturais do gênero, que são também extremamente importantes, mas o que não se pode deixar de vista são os diversos movimentos que tragam o educando para um diálogo maior e interativo com a obra literária, por exemplo.

As práticas acabam sendo reduzidas às questões tradicionais, com identificação dos componentes apenas estruturais do texto, reduzindo, assim, suas possibilidades de compreensão e interpretação dos sentidos que a obra literária pode oferecer.

Segundo Saviani (2020) o currículo está relacionado ao “conjunto de atividades nucleares³³ desenvolvidas na escola”. No DCRC não fica evidente o que é nuclear em sua abordagem no ensino de literatura.

Notamos no DCRC uma preocupação com o espaço destinado ao texto literário, mas ainda de forma bem estrutural, uma vez que não aborda questões mais específicas no trabalho com a literatura, que dizem respeito à penetração no real e no imaginário para a compreensão do mundo, do entendimento do papel plurissignificativo da obra literária, bem como a percepção de que existe um modo de ler literatura, que a leitura vai além do que está escrito no texto, que a obra não fala sozinha, que o leitor também ajuda a construir significado etc.

³³ Saviani acrescenta que “é uma maneira de não perdemos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário” em um currículo escolar. (Saviani, 2020, p. 9, grifo do autor).

Enfatizamos que as propostas que os documentos oficiais (BNCC e DCRC) dispõem são de grande importância. Compactuamos que sejam válidas as suas intenções de melhoria. Porém, é importante compreender que há um longo caminho a trilhar para que a literatura, no Ensino Fundamental, possa ter novos parâmetros para sua abordagem de forma mais esclarecedora, trazendo-lhe um espaço necessário na sociedade, uma vez que a literatura é um fator essencial na construção da “identidade” do indivíduo (Cosson, 2018b, p.50).

Observamos que um dos pontos bastante relevantes, especialmente, no DCRC está em assegurar especificidades próprias da cultura cearense, uma vez que se propõe ao professor valorizar, no ensino de literatura, escritores cearenses como “José de Alencar, Rachel de Queiroz, Moreira Campos, Patativa do Assaré, Horácio Dídimo, Socorro Acioly, Tércia Montenegro, entre outros.” (Ceará, 2019, p.229), que muitas vezes não são trazidos nos livros didáticos, por exemplo. Essa questão é essencial no trabalho com o texto literário, pois valoriza a cultura do estado e o conhecimento de forma democrática.

Outro ponto relevante do DCRC é que, apesar de uma leitura densa e que exige ainda mais tempo para adaptação, se comparado à BNCC, a sua organização ficou bem melhor para a construção do plano pedagógico do professor.

Entendemos que a forma como o DCRC foi planejado veio ajudar o professor a visualizar melhor a organização no componente curricular de forma dinâmica, uma vez que diversos itens foram disponibilizados em quadros para uma melhor visualização, o que não acontece claramente na BNCC (leitura bastante densa e complexa).

Por fim, a compreensão de como está organizado e pensado o ensino da literatura tanto na BNCC quanto no DCRC é essencial para se perceber como a literatura vem sendo vista e praticada e, por sua vez, refletir e (re)pensar em práticas metodológicas de leitura literária que oportunizem o lugar que ela efetivamente deve ocupar no ensino.

Analisaremos agora qual é o olhar da SME para a carga horária específica da Literatura, enquanto componente curricular, nas séries finais do Ensino Fundamental.

b) Carga horária específica para a Literatura, anos finais do Ensino Fundamental

Constatamos que a Literatura nos anos finais na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza tem reduzido a sua carga horária. Verificamos que até meados de

2015, ela era constituída de duas horas-aula semanais, tendo no seu quadro de lotação apenas docentes com habilitação em Língua Portuguesa e/ou Literatura. A partir desse período (2015), com o redimensionamento da rede, a Literatura foi integrada à disciplina de Artes, passando a ter apenas uma hora-aula semanal, tendo que dividir espaço com Artes. No seu quadro de lotação, a Literatura passou a ser lecionada apenas por docente habilitado em Artes, o que, consequentemente, ocasionou a diminuição no seu plano de ensino e, consequentemente, o comprometimento da prática pedagógica e da vivência literária.

Sobre esse ponto de incluir a Literatura no componente Artes, a SME, em entrevista, relata que para resolver uma questão de lotação dos professores, foi preciso inserir a literatura no componente Artes. A Secretaria reconhece a importância em resolver esse problema, que é uma fragilidade do sistema, mas demonstrou de difícil resolução, ou seja, possivelmente, nos parece, que se perdurará por muito tempo.

Interpretamos que tal situação tem agravado e pode agravar ainda mais a relação dos educandos com a experiência leitora com a Literatura, já que tem gerado o descomprometimento do professor com a prática de leitura literária, no contexto escolar, uma vez que o docente de Artes, com diversas demandas curriculares a cumprir, e em uma carga horária de aula reduzida, não consegue compor um plano de trabalho necessário para o trabalho literário.

Resta, portanto, ao professor de LP, se assim o desejar, inserir ou não a prática da leitura literária nas suas aulas, desta forma, a Literatura acaba por ter que disputar lugar com os outros conteúdos curriculares, o que fica a critério do professor de LP que pode optar ou não por fazer um trabalho aprofundado e contínuo de leitura literária em suas aulas.

Tal situação tem ocasionado limitação quanto ao trabalho com o texto literário, que muitas vezes são trazidos para a sala de aula apenas por meio do material didático (livro), recurso importante, mas que não contempla a diversidade de temas e gêneros literários, o que ocasiona a inconsistência quanto a uma maior experiência com o literário pelos estudantes.

Constatamos, em nossas observações, que embora esse material didático seja um importante instrumento de ensino, ele não é suficiente para o trabalho com a literatura. Verificando, por exemplo, o material didático de LP da turma em que aconteceu a nossa pesquisa, percebemos que muitos textos selecionados, nesses livros, por sua natureza, não contemplam ou valorizam temáticas importantes na escolha do texto, especialmente, textos que valorizam a identidade

negra e a cultura cearense, muitos não trazem obras de escritores da comunidade escolar. Além disso, na experiência literária o gosto e os interesses dos estudantes também não são levados em consideração. Destacamos também que o uso apenas do livro didático não oportuniza o uso de diversidade de temas e gêneros, além de não oferecer a possibilidade de o estudante manusear, sentir, folhear a obra artística, em diferentes suportes e semioses: livros, sites, vídeos, filmes etc.

Diante disso, também em nossas observações tínhamos interesse de saber como estava a presença da literatura no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola onde aplicamos a pesquisa, que projeto de leitura literária existia, que ações eram desenvolvidas nas mediações, se havia, por exemplo, integração com outras disciplinas, e como era feita a seleção das obras. Constatamos no PPP da escola não haver nenhum registro escrito dos projetos de leitura desenvolvidos, o que inviabilizou responder os nossos questionamentos, entretanto, observamos que existe um projeto denominado *Leitores em Ação* (ainda sem registro formal), desenvolvido pelas professoras de LP, em suas aulas, nas séries finais, com intuito de oportunizar a leitura de obras literárias. Esse projeto tinha grande apoio da gestão escolar, principalmente, na aquisição dos livros literários.

Voltando ao questionário aplicados aos docentes, é notório que todos os participantes admitem que o espaço destinado à literatura pela rede de Fortaleza é “insuficiente”, reconhecem que a Literatura tem perdido sua carga horária na escola e veem a importância de um tempo maior para o seu ensino no contexto escolar, já que muitas vezes, frente às diversas demandas, fica difícil para o professor de LP conciliar a prática da leitura de forma permanente, pois precisa disputar o espaço com essa vivência com outras demandas, principalmente, voltadas para as avaliações internas e externas, que são fortemente exigidas pelo sistema.

Neste sentido, reforçamos a construção de uma política pública pela SME que garanta aos estudantes de Fortaleza o mínimo de carga horária necessária para a experiência de leitura literária e que a Literatura tenha o espaço que merece.

Partiremos agora para as políticas voltadas para os eventos de incentivo à leitura literária promovidas pela SME.

c) Eventos de incentivo à leitura literária

Destacamos que não está no bojo deste trabalho, realizar um estudo esmiuçado de todos os projetos desenvolvidos pela SME, assim, selecionamos três políticas, as quais denominamos de eventos de incentivo à leitura: Dia D da Leitura, Mostra Literária e Campanha nas escolas: Leitura para vida, com vida.

O Dia D da Leitura e a Mostra Literária são dois grandes eventos permanentes de leitura implementados pela SME. Essas duas ações literárias fazem parte do calendário escolar e devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Conforme observamos nas orientações, em PDF, disponibilizadas no portal da SME³⁴, essas duas ações literárias Dia D da Leitura e Mostra Literária “Deverão privilegiar a fruição e incentivo ao letramento literário, transformando o ato de ler em um momento espontâneo, dialógico e afetivo e a Literatura em um instrumento de deleite e encanto.”

Segundo a SME, o Dia D da Leitura e a Mostra literária são “as ações leitoras desenvolvidas em todos os níveis e modalidades do Ensino Fundamental ampliam e fortalecem os processos de ensino e aprendizagem e que, portanto, são essenciais na promoção de uma escola leitora”, além de potencializar as práticas leitoras desenvolvidas pelas unidades escolares.

Para a SME, o Dia D da Leitura é uma ação pedagógica que valoriza o trabalho desenvolvido com a leitura nas escolas através da socialização dos diversos projetos que acontecem no dia a dia escolar, sensibilizando a comunidade para a importância dos diversos letramentos presentes nas diversas áreas do conhecimento. Um ponto importante a se destacar é que essa ação deve contemplar a participação não apenas do componente LP, mas de todas as áreas, reconhecendo a leitura como papel de toda a escola, entretanto a SME, em entrevista, reconhece que nos anos finais essa ação leitora tem sido ainda um grande desafio, tem consciência de que muitas vezes esse projeto não se sustenta tanto nas séries finais, porque, por questões de carga horária e número maior de professores por turma, acaba dificultando a integração das áreas, o que não deveria acontecer já que a leitura perpassa todas os componentes e não somente o de LP.

Como já destacamos, o Dia D da Leitura é uma política que já faz parte do calendário, e tem o dia 18 de abril (em homenagem Dia Internacional do Livro Infantil, e data do aniversário de Monteiro Lobato) como data para apresentação e culminância das atividades leitoras na escola.

³⁴ Orientações para o Dia D da Leitura disponível em: https://drive.google.com/file/d/1muLnkX_D5gTVOXyh_fjSuhrdMJ-31-0GM/view. Acesso em: 12 jul. 2022

Ainda de acordo com a informação apresentada no portal SME pela Coordenadoria de Ensino Fundamental célula de desenvolvimento curricular, a Secretaria orienta que sejam privilegiadas nessas ações leitoras o Letramento Literário despertando nos estudantes a imaginação, criatividade através do uso de diferentes gêneros. Em nota, encontramos que “nos Anos Finais, a criticidade e o pensamento argumentativo devem ser o foco dos trabalhos apresentados perpassando em todas as áreas do conhecimento”, diante disso, entendemos que essa proposta fortalece o trabalho com a literatura na escola.

A Mostra Literária caracteriza-se como um fechamento do Dia D, com as ações leitoras realizadas durante o ano, e sua culminância acontece no mês de outubro, conforme previsto no calendário letivo.

A partir desse levantamento documental, constatamos uma preocupação da SME com a literatura já que há o reconhecimento da prática de letramento literário, a partir da vivência da leitura literária na escola, como um ato permanente. Verificamos, assim, a importância dessas ações para que o aluno, o professor e toda a comunidade escolar se vejam leitores, inseridos numa comunidade leitora, onde possam compartilhar as suas experiências com a leitura e a literatura.

Diante desse estudo, buscamos saber se os professores de Língua, onde realizamos a pesquisa, recebem algum tipo de formação para o desenvolvimento dessa prática leitora na escola, onde sejam apresentadas discussões sobre a atividade de mediação de leitura literária, sobre o tratamento didático do texto literário, e princípios norteadores para o ensino de literatura, por exemplo, para a realização dessas ações leitoras na escola, pois como já mencionamos, não basta o estudante estar com o livro/texto em mãos, é essencial a experiência leitora, e o olhar para a literatura, enquanto material artístico.

Para isso, elaboramos e aplicamos um questionário a cinco docentes de LP. Entretanto para a análise dos dados obtidos, selecionamos apenas um recorte para reflexões como veremos a seguir:

Perguntamos aos docentes participantes, se eles recebiam alguma formação continuada de apoio didático-metodológico para a mediação da atividade leitora para o Dia D da Leitura e para a Mostra Literária. Dos cinco professores participantes, três informaram “sim”, dois responderam “não”. Dos que responderam sim, 1(um) participante informou que a formação continuada acontecia “Alguns anos atrás”, ou seja, que atualmente, não acontece mais; 1(um) ressaltou que a formação é um “apoio” dado pela coordenação da escola, ou seja, não há encontros e/ou algo mais formalizado e contínuo que possam proporcionar um espaço de debate e de compartilhamento sobre as práticas e sobre a atividade de mediação.

Perguntamos ainda para quem respondeu “sim”, com que frequência essas formações aconteciam? Dos três professores respondentes, 1(um) informou “às vezes”, 2(dois) informaram “raramente”. Compreendemos, portanto, que essa formação voltada para a mediação de leitura literária, muitas vezes, não esteja com frequência nos planos de discussão nas formações pela SME.

Destacamos, portanto, que as ações de leitura literária (Dia D da Leitura e Mostra Literária) implementadas pela SME são políticas valorosas, que podem fortalecer o trabalho com a literatura na escola e a formação do leitor, mas, talvez, não se sustentem se não houver um plano sistematizado de trabalho que ajude o professor nessa atividade mediadora, desde o processo de escolha do texto literário, estratégia de leitura, até os saberes mobilizados etc. para que a literatura não seja escolarizada de forma inadequada

Outro evento de leitura que analisamos é a campanha *Leitura para a vida, com vida – Todos por uma Escola Leitora*, lançada em 14 de abril de 2019 pela SME, que também marca o Dia de Leitura nas Escolas, com o objetivo de ampliar e divulgar as ações leitoras promovidas pelas unidades escolares do município ao longo do ano, conforme identificamos no documento em PDF, disponibilizado no portal da secretaria.

Para a análise desse evento de leitura foram coletados dados em documentos postados no portal da SME. Segundo a Secretaria de Educação, o conceito da campanha parte da ideia de que a leitura prepara os “cidadãos para enfrentar aspectos da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que proporciona vida aos leitores através de momentos de fruição.” Essa campanha buscou ampliar e divulgar as ações/projetos de leitura que acontecem nas escolas.

Visualizamos, nesse evento de leitura, a presença da literatura para compor as orientações de elaboração do plano escolar, cujas ações devam favorecer “o desenvolvimento da imaginação criativa dos estudantes”. Essa campanha trouxe como homenageado o escritor Machado de Assis, que produziu uma diversidade literária(conto, romance, crônicas, peças teatrais entre outros gêneros), possibilitando “que crianças e adolescentes compartilhem referenciais linguísticos, artísticos e culturais que lhes permitam estabelecer vínculos com as gerações anteriores e integrar-se à cultura da época”. (Fortaleza, 2019).³⁵

De acordo com a SME, nessa campanha, as ações na escola recebem o acompanhamento dos Distritos de Educação, que fazem os encaminhamentos das atividades à Secretaria para serem consolidadas e publicadas na intranet e

35 *Leitura para vida, com vida*. Disponível em <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2019/textoselomachododeassis.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Facebook. Além disso, uma das propostas dessa campanha seria a integração das ações em um livro digital (E-BOOK) a ser lançado pela SME. Livro que, entretanto, até o momento, ainda não foi publicado.

Esse evento de leitura faz parte do Projeto Academia Escola Leitora³⁶ de iniciativa da Secretaria da Educação por meio da Coordenadoria de Ensino Fundamental/Célula de Desenvolvimento Curricular, em articulação com a Coordenadoria de Educação Infantil/Célula de Formação e Acompanhamento e a Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar. Uma das finalidades da Academia é “promover vivências literárias através de palestras, cursos, exposições, seminários, rodas de conversa e/ou atividades que envolvam a leitura”, e traz como direitos às escolas envolvidas: “participar “das ações literárias envolvidas pela SME e receber o Selo Machado de Assis” (SME, 2019). Vemos nesse trabalho uma oportunidade para a promoção da experiência leitora literária na escola.

Observamos que a campanha tem como perspectiva ser uma atividade contínua na escola, uma vez que segundo a SME “a participação das escolas na Academia será anual”, ou seja, a cada novo ano letivo, as unidades escolares deverão participar novamente de todas as etapas e buscar atingir os critérios estabelecidos para a conquista do Selo do escritor homenageado. A cada ano, o Selo homenageará um escritor, preferencialmente cearense e que, possivelmente, possua publicações destinadas à literatura infantil, infantojuvenil e para jovens e adultos. Entretanto, verificamos que até o período dessa investigação, ela não teve continuidade. De acordo com a Coordenadoria de Ensino Fundamental/Célula de Desenvolvimento Curricular, isso não foi possível em decorrência do contexto de pandemia da Covid-19.

Destacamos que essa campanha representa uma política pública inovadora e importante para o fomento à leitura literária na escola, pois engloba toda a comunidade escolar (estudantes, professores, gestão, funcionários etc.), e vê a leitura e a literatura como pontos centrais no processo de formação do leitor, proporcionando a imaginação criativa dos estudantes, envolvendo práticas interdisciplinares, proporcionando momentos de compartilhamento de leitura e favorecendo o protagonismo leitor.

Como professora da rede de ensino de Fortaleza, presenciamos e participamos dessa campanha. Torcemos para que essa política continue, e desejamos que ela prolifere na vida de muitos leitores e escritores.

³⁶ Projeto Academia escola Leitora. Disponível em <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/leituraparavida-comvida/projeto-academia-escola-leitora>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Nessa perspectiva, no tópico seguinte, apresentamos a análise da política e formação de mediadores de leitura para professores de LP, implementada pela SME.

III. Formação de professores de mediadores de leitura literária

Como já mencionamos, a formação de professores é uma importante política pública. Desta forma, buscamos ouvir os professores de LP da escola onde aconteceu nossa pesquisa por meio de aplicação de questionário, sobre a política de formação do professor empreendida pela SME.

A construção do questionário para essa investigação surgiu a partir de alguns de nossos questionamentos: Existem formação de mediadores de literatura para professores de LP? Que concepções de leitura e de literatura são discutidas nessas formações? Que princípios norteadores/diretrizes para a mediação de leitura literária foram construídos pela SME para a atividade de mediação de leitura literária na escola?

Salientamos que não está no bojo desta pesquisa responder a essas questões, mas buscamos refletir sobre elas a partir de alguns comentários dos docentes de Língua Portuguesa que responderam ao questionário. Nessa investigação constatamos que:

- dos cinco participantes, quatro disseram “às vezes”, “raramente” sentem dificuldade na elaboração de atividades com o texto literário. Tal resultado é importante para que a SME tenha um olhar atento para essa questão. Entendemos que nas formações, os professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre os aspectos que devem embasar ação pedagógica, dentre os quais citamos: o conceito de literatura e de leitura literária, as especificidades dos textos literários, os critérios de seleção dos textos literários, a importância do protagonismo leitor no processo de leitura, o valor social atribuído à arte literária etc. São reflexões importantes para o tratamento do texto literário na escola, que se fortalecem com as estratégias de leitura.
- “Despertar a atenção e o interesse da turma” e “criar estratégias de leitura” foram os pontos em que os professores participantes mais destacaram quanto as suas dificuldades enfrentadas na atividade de mediação de leitura literária em suas aulas. É importante pensarmos em estratégias que estimulem a atenção e o interesse dos leitores na etapa do ensino

fundamental, sobretudo nas séries finais, uma vez que isso têm sido um dos grandes desafios do professor. Mais uma vez, vemos a importância da formação continuada no trabalho com a literatura na escola. Compreendemos que despertar o interesse e a curiosidade do leitor está relacionada com as estratégias de leituras desenvolvidas o que resultam de um plano estratégico que vai desde a seleção dos títulos que serão lidos, considerando o nível intelectual dos leitores em formação, seus gostos literários e dificuldades em leitura, além de uma sistematização didática com esse texto escolhido.

- os interesses literários dos estudantes no processo de escolha do texto não foram contemplados por nenhum participante na pesquisa, o que talvez resulte na dificuldade enfrentada pelos docentes em despertar a atenção dos estudantes;
- dos quatro professores que responderam se seus alunos são leitores literários fluentes, dois disseram “pouco”, um “não são leitores” e um “não saberia dizer”. Tais dados nos permitem questionar como tem sido a presença da literatura na escola, como tem sido as experiências com a leitura, as estratégias adotadas etc.?
- Três professores informaram que existem diretrizes para trabalhar a leitura literária, dois disseram “Não sei informar”, ou seja, há um grupo de professores que desconhecem e além de tudo faz as suas escolhas sem nenhuma orientação. Buscamos saber ainda se essas diretrizes lhes ajudavam na orientação pedagógica da atividade de leitura literária. Os três respondentes informaram “mais ou menos”, significa, portanto, que não está claro para eles essas diretrizes.
- dos cinco professores que responderam ao questionário, 1(um) informou “às vezes” haver momentos para discutir as diretrizes para a leitura literária, 1(um) respondeu “raramente” e mais da metade 3(três) informaram “nunca” haver discussões. Notamos que discussões sobre as diretrizes que norteiam a atividade de mediação de leitura praticamente não acontecem nas formações pela SME. Acreditamos que as diretrizes/princípios para a mediação de leitura literária na escola são fundamentais para o tratamento da literatura e formação do leitor, os professores precisam tomar ciência sobre sua existência e sobre suas orientações. Elas funcionam para nortear a ação pedagógica, já que muitos docentes receiam lidar com a complexidade do texto literário, enquanto outros, muitas ve-

zes, acabam por não valorizar o diálogo leitor com a obra, limitando a literatura a uma apreensão de pouco significado ou de gosto pessoal.

- dos quatro participantes que responderam a essa questão, apenas um se considera leitor literário, três “não” são. Essa análise reforça a compreensão de que os docentes precisam estar inseridos no mundo literário, para que também introduzam seus estudantes à literatura.
- há necessidade da formação continuada pela SME, uma vez que nem sempre a universidade contempla a realidade escolar, especialmente quando destacamos que muitos docentes já concluíram a licenciatura há muito tempo e as teorias também se atualizam.
- “Saberes mobilizados” e “estratégias de leitura” foram os temas mais votados pelos docentes para que sejam abordados na formação continuada pela SME, na sequência apresentaram ainda “letramento literário” e “formação o leitor”.

Falando ainda sobre formação continuada empreendida pela SME, analisamos uma política de formação *stricto sensu*, fruto do convênio SME e a Uece (pelo Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada- PosLA), cujo Edital é 26/2020³⁷, da qual esta pesquisa se insere. Vale salientar que outros editais foram publicados, dando continuidade ao convênio, entretanto, não mais tenham sido ofertadas vagas para o subprojeto *letramento literário e formação de leitores*, orientado pela professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. Este subprojeto contemplou, portanto, cinco vagas (uma vaga para doutorado – 4 anos de curso, e quatro vagas para mestrado- 2 anos de curso).

Ainda falando sobre a política de formação *stricto sensu* pela SME, as pesquisas realizadas neste subprojeto têm como um de suas características a investigação da promoção da leitura literária no Ensino Fundamental e a preparação de professores capazes de promover a vivência da literatura em suas turmas, como a inserção de práticas de leitura literária em escolas e prática de letramento literário, tendo como consequência a formação leitora dos alunos da rede municipal de Fortaleza.

Essa política, portanto, tem como objetivo oportunizar o desenvolvimento de pesquisas junto à rede municipal de ensino de Fortaleza, para contribuir com a qualificação de mestres e doutores, contemplando servidores em efetivos exercício pertencentes ao Grupo Ocupacional de Magistério ou ao Grupo Ocupacional Tático do Ambiente Educacional, lotados na rede.

37 Edital disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2020/01/chamada-26-2020-UECE.pdf>. Acesso em: set. 2023

Verificamos que essa política de formação constitui um avanço importante para a formação de professores da Educação Básica de Fortaleza, uma vez que proporciona a atualização de teorias voltadas ao ensino de literatura, além de fortalecer o desenvolvimento da competência leitora e literária dos estudantes o que exige do professor uma percepção de que a literatura é além de objeto de estudo, um importante recurso para o ensino, uma propulsora na formação de leitores e, sobretudo, uma criação artística que precisa ter seu espaço valorizado na escola.

Perfil de leitor literário de uma turma de 8º Ano

Analizamos o perfil leitor dos estudantes participantes antes e depois da nossa intervenção pedagógica com intuito de conhecermos suas experiências em leitura literária e as mudanças percebidas em seu perfil de leitor literário.

a) Perfil de leitor literário: antes da intervenção

No perfil leitor antes da intervenção, constatamos que:

- ✱ dos 30 alunos entrevistados, dezenove (63,3%) declararam gostar de ler, onze (36,6%) disseram não gostar de ler. Observamos que, embora alguns que se declarem não gostar de ler, liam com alguma frequência.
- ✱ a maior dificuldade enfrentada pelos alunos em leitura está em não ter concentração, (doze - 40%), seguindo para não compreender o que está lendo (oito - 26,6%) e não ter paciência (dois - 16,3%). Notamos que os alunos têm um potencial leitor, que pode e precisa ser estimulado, com espaço preparado para a leitura, dentre outros, o que torna imprescindível o trabalho do mediador de leitura, fora e dentro da escola.
- ✱ a grande maioria dos participantes, 26 alunos (87%), responderam que não se consideram leitor literário³⁸, o que é preocupante, tendo em vista que essa formação leitora segue um percurso formativo ao longo da sua vida, o que possivelmente tenha deixado lacunas que precisam ser preenchidas.
- ✱ um percentual maior de participantes, quatorze alunos (46,6%), entende a leitura literária como função de ajudar a melhorar os “erros

³⁸ No ato da aplicação do questionário, apresentamos aos estudantes o conceito de “leitor literário”.

de português”, o que mostra uma concepção bastante comum de que a leitura é, exclusivamente, para aprender gramática e melhorar a escrita. Tal pressuposto dialoga com a reflexão trazida por Cosson (2022) sobre o ensino de literatura no paradigma moral-gramatical, em que os textos literários são “tomados como modelos de escrita”, usados também como “modelos de correção gramatical”, o que acaba, portanto, não permitindo uma experiência literária (Cosson, 2020, p. 24), contribuindo para uma escolarização inadequada.

- * a maior parte dos alunos (onze – 36,6%) afirmou que a sua principal razão de não gostar de ler textos literários está pela falta de motivação, (10 – 33,3%) informam não saber o motivo, oito alunos (26,6%) têm preguiça, um aluno (3,3%) relatou outras causas, como, por exemplo, o “texto ser chato”.
- * as temáticas que mais agradam aos estudantes são: investigação e mistério (20%), história de amor (20%) e terror (20%), com mesmo percentual. Tais escolhas se dão, acredita-se, possivelmente, por serem mais próximas desse público juvenil, pois, muitas vezes, são atraídos por essas temáticas.
- * o tema e o assunto são fatores que mais influenciam os participantes na escolha do texto literário, isso significa a importância para um olhar cuidadoso do mediador de leitura para essa questão, especialmente, na introdução do processo de leitura uma vez que muitas vezes no lugar de aproximar, faz é distanciar os estudantes das leituras.
- * doze alunos (40%) afirmaram que a mãe é quem mais lhes incentiva, quatro alunos (13,33%) informaram serem os professores, 04 alunos (13,33%) disseram que são os pais. Somando-se mãe, pai e outros familiares, mais de 60%, temos o seio familiar como os principais incentivadores.
- * a leitura literária não é uma prática que acontece com muita frequência nas aulas de LP já que nenhum aluno (0,0%) informou ler sempre texto literário; 23 alunos (76,6%) disseram que leem às vezes; nove alunos (30%) leem raramente e três (10%) informaram nunca ler. Tais resultados, acredita-se que possam ser justificados tanto pela ausência de biblioteca escolar e salas de leituras, como também pela de falta de experiências leitoras que os aproximem da literatura, tanto

na escola quanto fora dela. Segundo Cosson (2020), para se formar leitores literários na escola é essencial que a prática metodológica se centre na experiência constante e concreta de leitura.

- * a compreensão da leitura literária em sala pelos estudantes não é algo que acontece sempre. No contexto escolar, além de um plano de estratégia de leitura, com atividade mediadora, um dos pontos essenciais para a compreensão do texto e para a formação do leitor literário é a oportunidade de trazer o leitor como protagonista no processo de construção de sentido do texto, pois “o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor” com suas experiências, com seu conhecimento de mundo etc. (Colomer, 2003, p. 95).
- * a estratégia de leitura pelo professor é algo que nunca ou raramente acontece em suas aulas, é possível supor que o não interesse e a falta de compreensão dos estudantes nas atividades de leitura possam também ser decorrentes dessa questão.
- * todos relataram nunca ter tido participação na escolha do texto. Entendemos que não levar em consideração os interesses de leitura dos alunos pode dificultar ainda mais a aproximação dos educandos para atividade de leitura literária, é essencial, como já destacamos, que na prática de letramento literário o aluno seja protagonista da sua formação, com um papel “ativo e colaborativo” (Cosson, 2020, p. 191).
- * dos 30 participantes, mais da metade (20 alunos - 67%) nunca leu um livro de literatura na escola onde estudam atualmente. Perguntamos (aos dez alunos - 33%) que já leram, com que frequência isso acontecia, esse grupo informou que a leitura não era algo frequente, cinco (50%) disseram às vezes, e cinco (50%) assinalaram raramente. Destacamos que os educandos matriculados nessa turma iniciaram seus estudos nessa escola, nas séries do Ensino Fundamental anos finais (6ºano), num contexto difícil de isolamento social, decorrente do Coronavírus, o que possivelmente tenha dificultado ainda mais uma atividade de leitura do livro, principalmente, no modelo de ensino remoto.

- * os três gêneros mais solicitados pelos estudantes para serem lidos nas aulas de LP foram: narrativa de ficção científica (20%), o mesmo número também para o gênero poema (20%) e narrativa de aventura (16,3%).
- * os participantes gostariam que as aulas com o texto literário fossem: dinâmicas, participativas, com círculos de leitura e premiação, com menos tarefa e mais diálogos, compartilhamento grupal, roda de leitura, escolha pelo aluno do texto, gêneros diários e poemas.

b) Perfil de leitor literário: comparando os dados antes e após as intervenções de mediação de leitura literária

Organizamos as análises dos dados, realizando a comparação dos resultados antes e depois das intervenções pedagógicas a partir dos seguintes temas: 1) Aulas de leitura literária na escola; 2) Relação com a literatura; 3) Avaliação da vivência leitora literária. Trouxemos, portanto, para esses temas, os subtemas, a saber:

1. Sobre as aulas de leitura literária na escola

- a) Estratégia de leitura: perguntamos se na mediação de leitura a professora trouxe alguma estratégia de leitura a fim de facilitar para os participantes a leitura do texto literário e a sua aproximação com a literatura. Em comparação com as respostas anteriores, obtivemos os resultados seguintes:

Quadro 39 – Estratégias de leitura

Estratégias de leitura trazida pela professora																	
Questionário inicial (Q.:29)	Questionário final (Q.:3)																
ESTRATÉGIA DE LEITURA EM SALA PELO(A) PROFESSOR(A) <table><tr><td>NUNCA</td><td>10</td></tr><tr><td>RARAMENTE</td><td>10</td></tr><tr><td>ÀS VEZES</td><td>8</td></tr><tr><td>SEMPRE</td><td>2</td></tr></table>	NUNCA	10	RARAMENTE	10	ÀS VEZES	8	SEMPRE	2	ESTRATÉGIA DE LEITURA EM SALA PELO(A) PROFESSOR(A) <table><tr><td>NUNCA</td><td></td></tr><tr><td>RARAMENTE</td><td></td></tr><tr><td>ÀS VEZES</td><td>3</td></tr><tr><td>SEMPRE</td><td>25</td></tr></table>	NUNCA		RARAMENTE		ÀS VEZES	3	SEMPRE	25
NUNCA	10																
RARAMENTE	10																
ÀS VEZES	8																
SEMPRE	2																
NUNCA																	
RARAMENTE																	
ÀS VEZES	3																
SEMPRE	25																

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como vimos no quadro 39, notamos uma mudança bem expressiva nos resultados finais, 20 de 25 alunos (89,2%) informaram que as estratégias de leituras aconteciam “sempre” nas atividades literárias, enquanto, no questionário inicial, apenas dois alunos (6,6%) informaram acontecer nessa frequência. Vale destacar também que no questionário final nenhum estudante respondeu “nunca” e nem “raramente” para essa pergunta, do contrário, no questionário inicial esses dois itens foram os que tiveram um maior percentual.

Achamos importante também levantar essa questão no Grupo focal final para ouvirmos as colocações orais dos participantes, como veremos a seguir:

Professora mediadora: ***A professora trouxe alguma estratégia de leitura a fim de facilitar, para você, a leitura do texto literário e a sua aproximação com a literatura? Qual, dê exemplo:***

A6: *Sim. A nossa ida à **BECE**.*

A5: *Sim. Eu gostei muito do **Instagram literário**.*

A20: *Sim. Eu gostei muito do **diário de leituras** que fez a gente se expressar.*

A7: *Sim. **A biblioteca itinerante**. A gente pôde levar livros para a casa, a gente pôde ler livros, pra quem não tinham oportunidade.*

A27: *Gostei da **Feira Literária** que a gente pode comprar o livro com a Erandas.*

A19: *Sim, a **roda de conversa**.*

A29: *Sim, quando a gente foi para a **Biblioteca**.*

A39: *O próprio **ambiente de sala de dança** que foi feito apropriadamente para a leitura o que acabou facilitando um pouco mais para gente fazer silêncio, se concentrando no texto.*

A36: *Sim. Trocando de **espaço de leitura**, indo para a biblioteca pública.*

A15: *Sim, **trazendo um livro que eu gosto muito de ler**.*

A18: *O **filme** que a senhora trouxe naquele dia, a gente aprendeu muito com ele.*

Todos os participantes informaram que aconteceram estratégias de leitura nas experiências leitoras, citaram a escolha do livro, o espaço onde as leituras aconteciam, algumas ações trazidas pela mediação como a ida à BECE, construção do Instagram literário, a produção do diário de leituras, a biblioteca itinerante, a Feira Literária, a roda de conversa, o filme etc.

Acreditamos que o professor, como mediador de leitura, se torna parte essencial do processo de atividade com o texto literário, uma vez que sua relação com o ensino é determinante para o encontro do estudante com a obra.

- b) Opinião de como gostariam que fossem as aulas: No questionário final, perguntamos se antes de iniciar as intervenções literárias, a professora de LP perguntou como os estudantes gostariam que fossem as aulas com os textos literários. Os resultados comparativos foram:

Quadro 40 – Como os alunos gostariam que fossem as aulas de leitura literária?

Grupo focal inicial (Q.: 8)	Questionário final (Q.: 4)
A16: <i>Mais participação dos professores e textos mais interessantes.</i> A5: Eu acho que poemas e diários. A9: <i>Fazer um círculo e fazer uma premiação.</i> A6: <i>Menos tarefa e mais diálogo, e mais interação dos alunos com os professores durante... E que ganhasse pontos também.</i> A18: <i>o professor dizer aos alunos para cada um trazer né o livro que ele leu né para cada um dizer como foi sua leitura com o livro.</i> A29: <i>Eu queria que ele perguntasse para os alunos qual o livro que ele gostaria de trazer</i> A38: <i>O professor fizesse um dia uma roda de leitura para comentar com os outros.</i> A39: <i>Eu gostaria de ler em sala de aula, onde os alunos pudessem compartilhar seus textos que ele gosta.</i>	Antes de iniciar as intervenções literárias, a professora de LP perguntou como você gostaria que fossem as aulas com os textos literários? 0% 100% ■ Sim ■ Não

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

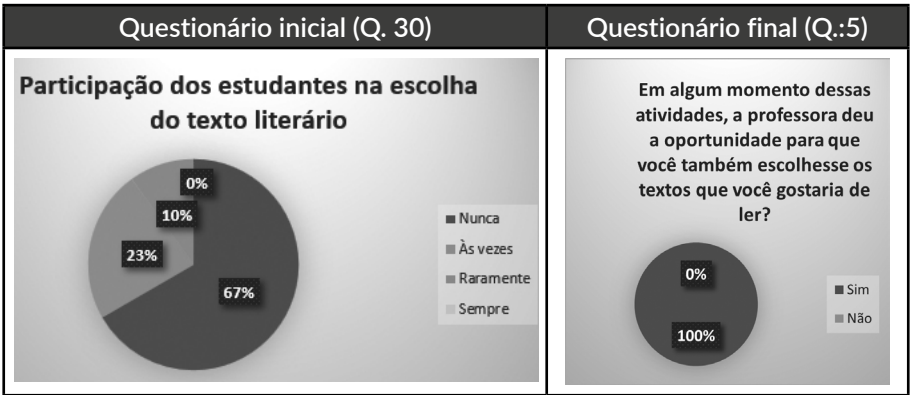
Conforme o quadro 40, todos os participantes (100%) responderam no questionário final que a professora havia perguntado como gostariam que fossem as aulas com os textos literários. O que é verificado no grupo focal inicial, as sugestões levantadas pelos participantes foram que o professor trouxesse “textos mais interessantes, que oportunizasse “diálogos e mais interação”, que o mediador perguntasse “qual livro o leitor gostaria de ler”, que nas aulas tivessem “rodas de leitura”, que os alunos pudessem compartilhar os textos que gostam, dentre outros.

Segundo Cosson (2020), no paradigma do letramento literário, é essencial que previamente a escola determine pontos de partidas, de modo que perceba o perfil leitor dos estudantes e da turma. Isso ajuda não apenas a conhecer os interesses literários dos estudantes, possibilitando a sistematização do ensino pelo professor, mas a contribuir no processo de avaliação, observando as dificuldades vivenciadas, e analisando os avanços construídos e como o leitor foi se inserindo nas experiências literárias.

Reforçamos ainda que integrar o estudante nesse processo de experiência ajuda a fortalecer seu protagonismo leitor e, conseqüentemente, sua interação com a leitura da obra.

- c) Participação na escolha do TL: No questionário final, buscamos saber se em algum momento dessas atividades, a professora deu a oportunidade para que o participante escolhesse os textos literários que gostaria de ler. As respostas comparativas foram as seguintes:

Quadro 41 – Participação na escolha do texto literário



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o quadro 41, no questionário inicial chamou a nossa atenção a informação de que 67% dos participantes informarem “nunca” ter participado da escolha do texto literário. No questionário final, todos os participantes (100%) informaram terem tido participação na escolha do texto literário.

Convém reforçar esses dados com os levantados no grupo focal inicial, em que os participantes, mais de 70%, relataram não participar da escolha do texto, alguns trazendo a justificativa de que essa participação só acontecia apenas em uma fase do ensino (no quinto ano, por exemplo), como podemos verificar

A4: Nunca me perguntaram que texto eu queria ler.

A5: Não.

A16: Não. Só o professor trazia.

A6: Não.

A9: Já. Apenas no quinto ano.

A14: Não.

A15: Não.

A23: não.

A32: Não.

A38: Às vezes

A29: Não

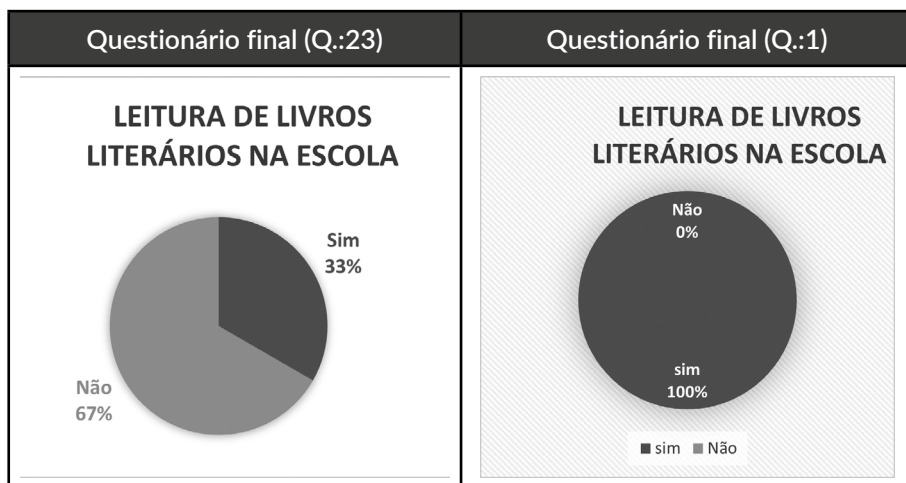
A24: Não

A25: Não, na escolha de livro, nunca aconteceu isso comigo.

Buscamos antes de nossa intervenção pedagógica ouvir os interesses dos participantes sobre quais gêneros gostariam que fossem lidos nas aulas de LP, tivemos o seguinte: narrativa de ficção, poema e narrativa de aventura. Todos esses gêneros estiveram nas oficinas literárias. Lembramos ainda que na oficina 5, Biblioteca Itinerante, oportunizamos aos participantes escolherem de forma autônoma suas leituras literárias.

- d) Leitura de livros literários: Buscamos saber ainda dos participantes se eles já leram livros literários na escola. Apresentamos, a seguir, as respostas obtidas em comparação com as anteriores:

Quadro 42 – Leitura de livros literários na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Verificamos no quadro 42 que, no questionário inicial, 67% dos estudantes informaram que não leram livros de literatura na escola. No questionário final, todos os participantes (100%) relataram lerem livros de literatura na escola.

Pedimos ainda que os estudantes participantes citassem pelo menos 1 (um) livro literário lido na escola no segundo semestre de 2022. Tivemos a seguinte relação:

Quadro 43 – Livro citado pelo estudante

(continua)

Nome de algum livro literário lido durante a mediação	
Aluno(s) participantes	Título do livro
A2	<i>Olhos d'água, de Conceição Evaristo; Viagem ao centro da terra, de Júlio Verne, recontado por Fernando Nuno e Tapete voador, de Cristine Sobral.</i>
A4	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A5	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A6	<i>Viagem ao centro da terra.</i>

A13	<i>Tapete voador.</i>
A14	<i>Os diários dos semideuses, de Rick Riordan; Viagem ao centro da terra, de Júlio Verne, recontado por Fernando Nuno; A árvore que dava dinheiro, de Domingos Pellegrini.</i>
A15	<i>Diário de um banana, de Jeff Kinney.</i>
A18	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A19	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A20	<i>A Droga do amor, Viagem ao centro da terra, de Pedro Bandeira, O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry; Para todos os garotos que já amei, de Jenny Han.</i>
A22	<i>Nura e Viagem ao centro da terra.</i>
A23	<i>Viagem ao centro da terra; Gibi da turma da Mônica, de Maurício de Sousa.</i>
A24	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A25	<i>Tapete voador e Viagem ao centro da terra.</i>
A26	<i>Viagem ao centro da terra; livro sobre a África.</i>
A27	<i>Turma da Mônica jovem, um novo amor, de Maurício de Sousa.</i>
A28	<i>A turma do Pererê, de Ziraldo.</i>
A29	<i>Na terra de Titãs, de Alexander Kellner.</i>
A32	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A33	<i>Viagem ao centro da terra, poemas de Manuel Bandeira; O Pequeno Príncipe; Dragon ball z (1,2,3) etc.</i>
A34	<i>Viagem ao centro da terra.</i>
A35	<i>Viagem ao centro da terra; Alice no país da mentira; Nura 4: A ascensão do clã das sombras.</i>
A39	<i>Aprendiz de feitiçeiro, de Mário Quintana.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os 28 alunos (100%) citaram pelo menos uma obra literária lida durante a nossa intervenção pedagógica, como mostra o quadro 43.

O envolvimento do educando nessa vivência leitora, acreditamos ser advindo da sua integração durante todo o processo que envolveu a sua participação na seleção do texto, a sua possibilidade de escuta e de compartilhamento nas oficinas etc.

2. Sobre a relação com a literatura

- a) Mudanças na relação com a leitura literária e com a literatura:
Para essa análise, iniciamos a nossa conversa perguntando aos participantes, do grupo focal final, se após as intervenções pedagógicas pela professora de LP, durante o segundo semestre de 2022, houve mudança na relação dos estudantes com a leitura literária e com a literatura. Tivemos as seguintes respostas:

A6: Mudou

A5: Sim. Mudou

A20: Mudou bastante e me encorajou mais a ler.

A7: Sim. Mudou. Eu li bastante, li bem mais do que eu lia antes.

A27: Mudou.

A4: Mudou. Eu nem gostava de livros antigamente.

A19: Sim, porque eu aprendi palavras novas que eu não sabia.

A29: Sim, porque eu comecei a ler mais livros e a gostar mais de ler.

A14: Sim, porque me interessei mais e também a ler histórias diferentes.

A39: Sim, porque eu pude também ter acesso a outros livros de literatura, além dos que eu já era acostumado e assim como o A29, eu pude ler mais e a me interessar mais.

Todos os participantes responderam que a sua relação com a leitura literária e com a literatura mudou após a nossa intervenção pedagógica. Relataram que “mudou bastante e me encorajou mais a ler” (A20); “Sim. Mudou. Eu li bastante, li bem mais do que eu lia antes” (A7); “Mudou. Eu nem gostava de livros antigamente” (A4); “Sim, porque eu comecei a ler mais livros e a gostar mais de ler” (A29).

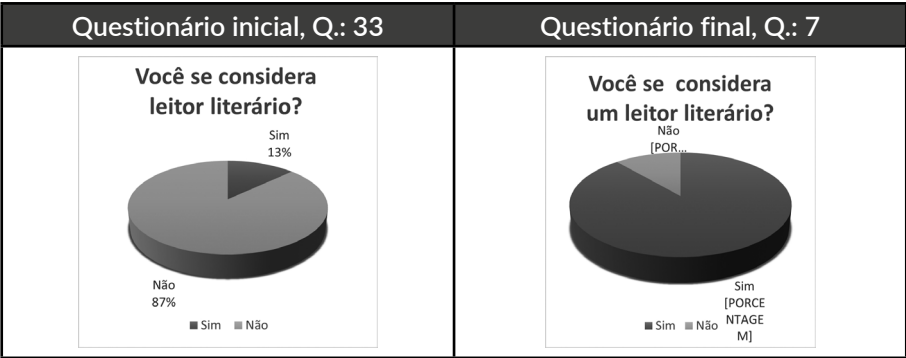
Pedimos que os estudantes participantes nos contassem, do grupo focal final, como foram suas experiências com a leitura literária nessas oficinas literárias. Solicitamos ainda que se quisessem poderiam descrever em uma palavra. Os comentários foram:

- A6: Legal.
- A20: Experiência ótima. Eu gostei.
- A7: Incrível.
- A27: Demais.
- A4: Uma experiência que eu gostei.
- A19: Foi interessante.
- A29: Foi divertido.
- A14: Foi diferente.
- A39: Legal.
- A36: Divertido.
- A15l: Foi interessante.
- A9: Foi legal, me distraiu um pouquinho.
- A25: Divertido, massa.
- A33: Aprendizado.
- A18: Eu aprendi muito com essa leitura, muito bom.
- A34: Eu gostei muito, foi melhor do que eu imaginava.

Todos os participantes disseram que gostaram da vivência em leitura literária na escola, atribuindo “legal”, “ótima”, “incrível”, “interessante”, “divertido”, “diferente”, “massa”, “aprendizado”, “que foi melhor do que imaginava”.

- b) Leitor literário: Perguntamos se os participantes se consideravam um leitor literário. As respostas, em relação às anteriores, foram as seguintes:

Quadro 44 – Você se considera um leitor literário?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o quadro 44, notamos uma mudança nos resultados. Enquanto no questionário inicial, dos trinta alunos que responderam a esse instrumento, mais da metade da turma, 26 alunos (87%), relatou “não” ser leitores literários, no questionário final, dos 28 que responderam, 25 alunos (89%) responderam “sim” e apenas 03 alunos (12,5%) responderam “não”. Compreendemos que a escola deve ser essa ponte entre o aluno e a literatura, ou seja, sem esse elo, torna-se humanamente impossível formar leitores literários, especialmente quando se tem nessa instituição o único meio de acesso a esse bem cultural essencial para a humanidade.

Acreditamos que o resultado positivo a essa questão seja oriundo de um trabalho sistematizado de mediação que foi planejado para que esse aluno se veja leitor e que fortaleça a sua relação com a literatura, vendo-a como um caminho fértil de reflexão e de transformação.

Para aprofundar essas respostas, pedimos aos participantes ainda, no questionário final, que justificassem por que se consideravam um leitor literário. Tivemos os seguintes comentários:

Quadro 45 – Comentário sobre ser leitor literário

25 alunos (89 %) responderam “sim”	
A2	<i>Porque eu tive a oportunidade de conhecer mais.</i>
A4	<i>Fui incentivado.</i>
A5	Fui incentivada.
A6	Porque fui motivada pela professora de Língua Portuguesa.
A7	Fui incentivada a ler.
A9	Porque na oficina eu queria ler oralmente.
A14	<i>Porque passei a me interessar por livros.</i>
A15	<i>Tem alguns livros que eu gostei de ler ou que eu gostaria de ler ainda.</i>
A19	<i>Porque eu li vários livros literários.</i>
A20	<i>Porque eu fui incentivada por essas oficinas maravilhosas. Amei conhecer mais sobre elas.</i>
A23	<i>Não gosto muito de ler, mas tenho lido nos últimos meses.</i>
A25	<i>Porque eu leio livros.</i>
A26	Porque nos últimos dias tenho lido na escola.

- A27 Eu gostei muito da leitura, é melhor que assistir filme.
 A28 Porque eu tive oportunidade de ler.
 A29 Porque tenho lido.
 A32 *Porque **tenho lido** na escola.*
 A33 *Porque fui **incentivado**, ganhei interesse.*
 A34 Porque sim.
 A36 Gostei de ler.
 A39 Passei a ler mais nas minhas rotinas depois das oficinas.

03 alunos (11 %) responderam “não”

- A18 *Porque eu **ainda tenho muito dificuldade nos pontos, vírgulas etc.***
 A24 *Porque eu **leio poucos livros, e só vou me achar um leitor literário quando eu ler pelo menos 5 livros.***
 A35 Porque não leio em casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

As justificativas trazidas pelos 25 participantes (89%), nesse quadro 45, sobre porque se consideram leitores literários estão relacionadas aos “incentivos/motivações”, às “frequências” e à “quantidade de livros lidos” nessas vivências de leitura literária na escola que lhes foram oportunizadas nas experiências com a literatura.

As justificativas levantadas pelos três participantes (11%), ainda no quadro 60, sobre porque não se consideram leitores literários estão relacionadas à “dificuldade” em leitura (especialmente em pontuação etc.) exposta por A18; à “quantidade” de livros lidos (pelo menos cinco) relatado por A24, pois, segundo o participante, “só vou me achar um leitor literário quando eu ler pelo menos 5 livros” e à leitura “domiciliar” (A35), para este participante, por não ler em casa, ele não se considera leitor literário.

Destacamos que, para a Pesquisa Retrato de Leitura no Brasil, 5ª Edição, a pessoa não precisa ter lido cinco livros para ser leitor, já que a referida pesquisa define como leitora a pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

3. Sobre a avaliação da vivência leitora na escola

- a) Interesse pela leitura literária: Em nossos diálogos, perguntamos se os estudantes participantes se interessavam pelas leituras literárias na escola, se essas leituras foram prazerosas para eles. Apresentamos, a seguir, as respostas obtidas em comparação com as anteriores:

Quadro 46 – Prazer pela leitura literária na escola

Grupo focal inicial (Q.:3)	Grupo focal final (Q.:3)
<i>A4: Depende da história e principalmente do jeito de analisar...</i>	<i>A4: Foi bem legal</i>
<i>A5: Depende da história...</i>	<i>A5: Foi ótimo tia.</i>
<i>A6: Depende muito do assunto do texto, do que ele vai falar... um pouco da opinião dos alunos, e um pouco da opinião dos professores.</i>	<i>A6: Sim.</i>
<i>A22: Não tinha prazer.</i>	<i>A7: Foi sim.</i>
<i>A25: Eu, prazer, prazer, assim, vontade de ler, eu nunca tive.</i>	<i>A9: Sim.</i>
<i>A29: Às vezes eu não entendia, e não era prazeroso.</i>	<i>A14: Sim, com certeza.</i>
<i>A39: Quando era história que eu não gostava muito, eu só lia por ler.</i>	<i>A18: Bastante.</i>
	<i>A20: Foi demais.</i>
	<i>A25: Sim. Muito, muito.</i>
	<i>A29: Sim.</i>
	<i>A33: Sim, pra mim bastante.</i>
	<i>A34: Bastante.</i>
	<i>A39: Sim.</i>

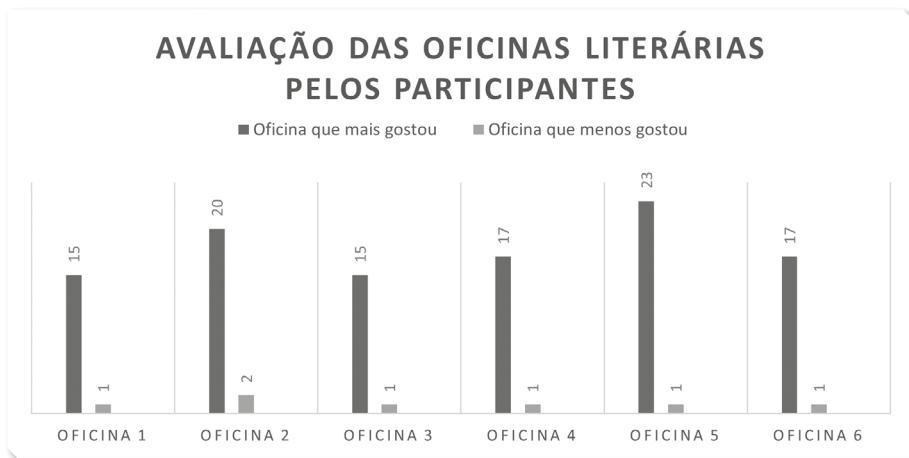
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, com base nas respostas do quadro 46, que todo(a)s os(as) participantes (100% do grupo focal final) declaram ter tido interesse e prazer em participar das nossas intervenções de mediação de leitura literária na escola. A4, A5, A6, A25 e A39, por exemplo, que, inicialmente disseram o interesse “depende da história e principalmente do jeito de analisar”, do “assunto do texto”, que “não tinha prazer”, e que “só lia por ler”, todos declararam agora que “foi muito legal”, “que foi ótimo”, que gostou “muito” etc., outros disseram que “foi demais”, “bastante”, “sim, com certeza”. Repetimos também essa pergunta no questionário final, todos os 28 participantes (100%) relataram ter tido interesse na leitura do texto literário em todas as oficinas literárias.

Evidenciamos que passar pela experiência de leitura literária na escola é crucial e quando isso envolve uma prática prazerosa temos um resultado ainda mais positivo, a interação, o diálogo, as atividades tornam-se bem mais atrativos.

- b) Avaliação das oficinas literárias: Buscamos saber, no questionário final, dentre as oficinas literárias vivenciadas, qual o participante (mais e menos) gostou. As respostas foram:

Gráfico 2 – Avaliação das oficinas pelos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme gráfico 2, as oficinas que os alunos mais gostaram foram: a oficina 2: *Uma viagem literária*, com a leitura da obra *Viagem ao Centro da Terra* e a oficina 5: *Biblioteca itinerante* em que os alunos tiveram a oportunidade de escolher de forma autônoma um livro literário. Notamos que poucos alunos (apenas cinco – 17,8%) marcaram a opção “a oficina que menos gostou” (os participantes poderiam marcar mais de uma oficina, se desejassem). A grande maioria dos participantes (23 – 82,1%) não assinalou essa opção, como veremos no quadro 63, onde os participantes apresentam as suas justificativas da avaliação.

Quadro 47 – Comentário dos participantes sobre as oficinas literárias

Avaliação da oficina com justificativa por aluno(a)		
Participantes	Oficina que mais gostou (justificativa)	Oficina que menos gostou (justificativa)
A2	Oficinas 1, 3, 4 e 6.	-
A4	Todas. Pela forma que foi o aprendizado.	-
A5	Todas. Porque eu amei.	-
A6	Todas. Porque todas foram legais.	-
A7	Todas. Pela forma que foi feito o aprendizado.	-
A9	Oficinas 2, 5 e 6.	-
A10	Oficina 2.	-
A13	Todas. Porque eu gostei.	-
A14	Todas. Porque todas me interessaram.	-
A15	Oficinas 1 e 5. Achei incrível a experiência inusitada de ler um livro de nosso interesse.	-
A18	Todas. Porque foram muito legais, gostei muito para nós aprendermos mais.	-
A19	Oficina 5.	-
A20	Todas – Porque foi um incentivo a me fazer querer ler e espero levar mais coisas assim nas aulas.	-
A22	Oficinas 2 e 5 porque eu pude pegar NURA para ler.	-
A23	Todas. Foi legal demais, teve estratégia, participação.	-
A24	Oficina 2 – Porque eu gostei muito do livro e gostaria de ler outra vez.	-
A25	Oficinas 2, 4 e 5, porque essas foram as melhores e o quanto eu amei.	-
A26	Oficinas 2,4 e 5. Porque foram muito boas.	-

A27	Oficinas 5 e 6. 5- Porque gostei muito da leitura. 6 – Porque eu conheci um lugar magnífico.	Oficina 2. O livro foi ótimo, mas não gostei de ficar lendo em dias. Gosto de ler para acabar logo.
A28	Todas.	-
A29	Oficina 4 – eu gostei muito quando trouxeram o autor do poema para dialogar porque me motivou a escrever.	-
A32	<i>Oficinas 2,3 e 5. Porque foram aulas que eu pude estar presente para ler.</i>	<i>Oficinas 1 e 6, porque eu nem vim nesses dias.</i>
A33	Todas – porque todos trouxeram uma experiência muito grande e muito aprendizado.	-
A34	Todas – porque todas foram boas.	-
A35	<i>Oficina 1. Porque essa foi a mais interessante.</i>	<i>Oficina 5, porque faltei.</i>
A36	<i>Oficinas 2, 5 e 6.</i>	<i>Oficinas 3 e 4, pois faltei.</i>
A38	Oficinas 3,4 e 5. Porque essas me deixaram um pouco de curiosidade.	-
A39	Oficinas 5 e 6. Porque me fizeram interagir mais com a literatura.	Oficina 2. Porque achei demorada, pois todos leram num mesmo ritmo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos no quadro 47, dos cinco alunos que disseram sobre a oficina que “menos gostou”, três justificaram por terem faltado aula (A32, A35 e A36); dois justificaram informando que gostaram da oficina 2, mas que acharam demorada a leitura, pois “gosta de ler para acabar logo” (A27) e que “todos leram no mesmo tempo” (A39).

Ainda sobre o quadro 47, 23 alunos justificaram sobre as oficinas que “mais gostaram”. Agrupamos os relatos pelos seguintes comentários: Pelo aprendizado

e experiência; por ter amado; por serem legais e interessantes; por terem gostado; pela experiência “incrível” e “inusitada” de ler um livro do interesse da turma; pelo incentivo à leitura; pela estratégia e participação; por conhecer um lugar diferente; pela presença do autor que o motivou a escrever ; porque foram aulas que pôde estar presente para ler; pela curiosidade; por fazer-lhe interagir com a literatura. Seis alunos especificaram as oficinas que mais gostaram, mas não apresentaram justificativas.

Tão importante quanto elaborar e aplicar as atividades literárias, é também ouvir os participantes sobre o que preparamos, conseguindo, possivelmente, visualizar se o plano foi positivo, e que ajustes podemos traçar nesse percurso, na perspectiva de melhoria. Diante desses resultados, ficamos felizes, pois entendemos que estamos no caminho certo.

- c) Interesse pelas oficinas literárias: Perguntamos ainda no grupo focal inicial e final se os estudantes gostavam de participar dos momentos de leitura literária na escola. Apresentamos, a seguir, as respostas trazidas em comparação com as anteriores.

Quadro 48 – Gostavam de participar das leituras literárias na escola

Respostas dos participantes Grupo focal inicial (Q.:7)	Respostas dos participantes Grupo focal final (Q.6:)
A4: Não. Eu não gostei de participar.	A4: Sim.
A5: Não.	A5: Sim
A6: Odiava porque era muito cansativo e não gostava.	A6: Sim
A8: Eu nunca gostei não de ler e de participar.	A7: Sim
A15: Mais ou menos, na maioria eu recusava porque eu tinha vergonha de ler em público.	A9: Sim.
A18: Às vezes, gostava muito não	A14: Sim. Com certeza.
A19: algumas vezes.	A15: Sim.
A23: Mais ou menos.	A19: Sim.
A29: Não.	A20: Sim
A34: Sim, eu gostava, mas nem todas as vezes.	A25: Também gostei.
A38: Às vezes.	A29: Sim. Gostaria de mais livros.
	A39: Sim, sim. Também.
	A33: Muito massa.
	A36: Sim.
	A37: Gostei bastante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos o quadro 48, no grupo focal inicial, a grande maioria dos participantes informou “não”, “às vezes”, “nunca” gostar de participar das leituras literárias na escola. De acordo com A4: “Não. Eu não gostava de participar”; A6: “odiava porque era muito cansativo”; A8: “Eu nunca gostei de ler e de participar”; A15: “Mais ou menos, na maioria eu recusava porque eu tinha vergonha de ler em público”; A18: “Às vezes, gostava muito não”, dentre outros. No grupo focal final, todos os participantes relataram “sim”, de terem gostado de participar das leituras literária na escola A14: “Sim. Com certeza”; A33: “Sim. Muito massa”; A37: Gostei bastante”, A29, por exemplo, relatou “Sim. Gostaria de mais livros”, apresentando o desejo de continuar as leituras.

- d) Interdisciplinaridade: Conduzimos o diálogo, no grupo focal final, para saber o que os participantes acharam de trazer para a experiência de leitura literária na oficina 2 a presença da professora de ciências para a interdisciplinaridade. Obtivemos os seguintes comentários:

Quadro 49 – Comentário dos alunos sobre a interdisciplinaridade

A6	Bem interessante!
A5	Eu gostei!
A20	Interessante. Nunca imaginei que a ciências fosse fazer parte da literatura.
A7	Gostei muito.
A4	Legal, achei legal.
A29	Foi interessante porque ela pode dar a opinião dela.
A39	Foi legal, pois trouxe um tipo de conhecimento, um conhecimento de fora para dentro do texto que facilitou inclusive um entendimento melhor ainda.
A36	Foi melhor, pois ela deu ideias novas, diferentes.
A15	Foi diferente.
A9	Mudar o conteúdo. Desfrutar mais.
A33	É um aprendizado a mais né, na leitura. Ciências é muito bom também.

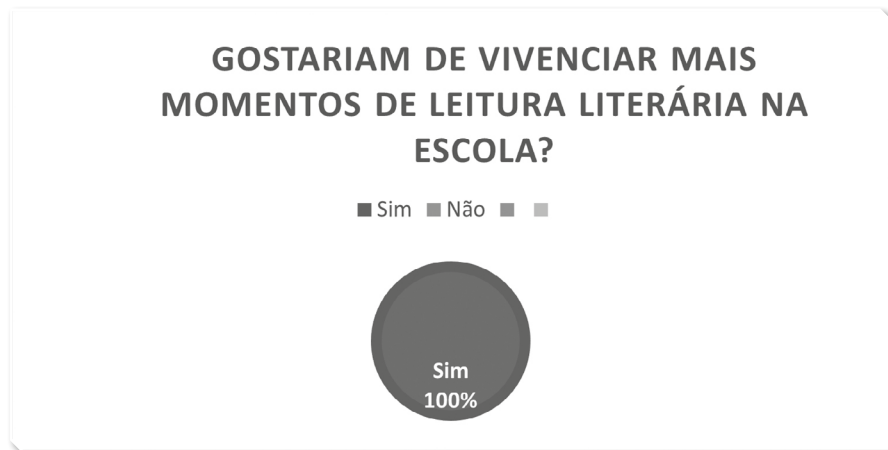
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro 49, os participantes descreveram que a interdisciplinaridade foi: “bem interessante”, “nunca imaginei que a ciências fosse fazer parte da literatura”, “Foi legal, pois trouxe um tipo de conhecimento, um conhecimento de fora para dentro do texto que facilitou inclusive um entendimento melhor ainda” (A39); “pois ela deu ideias novas, diferentes” (A36); “Foi diferente.” (A15); “Mudar o conteúdo. Desfrutar mais” (A9); “Mistura de matérias para nós desfrutar mais, juntar os dois.” (A25); “É muito bom aprender junto com português, literatura e aprender mais sobre coisas nas ciências.” (A33).

Segundo Ivani Fazenda (2008), a interdisciplinaridade escolar configura-se como uma prática pedagógica que oportuniza o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, por meio de um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Entendemos, assim, que a interdisciplinaridade é crucial na geração de sentido no ensino da literatura e no incentivo à leitura literária, ou seja, o trabalho com a interdisciplinaridade é fundamental em projetos de leitura literária para a formação de leitores na escola, uma vez que a literatura oportuniza a formação humana, que se firma mediante o diálogo com as diversas áreas do conhecimento. Ler literatura é também ler o mundo, com diferentes olhares, experiências culturais e materialidade de saberes.

Assim é interessante propormos um projeto de leitura literária, contando com a colaboração dos diferentes componentes curriculares, pois amplia a compreensão de mundo do sujeito, estabelecendo relações com diversos saberes, rompendo com a fragmentação do aprendizado, permitindo que o estudante entenda que os conhecimentos mobilizados na escola também podem ser encontrados nas diversas situações do cotidiano social. Conforme declaram Paulino e Cosson (2009, p.75-76), o sujeito se apropria da literatura como construção literária de sentido, em práticas de letramento literário, quando interage com a “literatura em várias frentes”, “ligando as atividades escolares à vida social e à sua história”.

- e) Desejo por outras experiências leitoras: No questionário final, perguntamos se os participantes gostariam de vivenciar mais momentos de leitura literária na escola. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico 3 – Interesse por outros momentos de leitura literária na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base no resultado do gráfico 3, acreditamos que uma “sementinha” tenha sido plantada nessas experiências de leitura literária em nossas intervenções pedagógicas, já que todos os participantes (100%) expuseram o desejo de continuar vivenciando mais momentos de leitura literária na escola.

Ainda sobre essa pergunta, buscamos aprofundar essa discussão no grupo focal final. As respostas dos participantes foram as seguintes:

A5: Sim.

A20: Sim. Pra ter mais oportunidade pra outras pessoas também conhecer sobre, para outras pessoas participarem mais.

A6: Gostaria.

A27: Quero.

A4: Gostei também.

A19: Sim, porque vai ajudar muito.

A29: Sim, para melhora a minha leitura.

A14: Sim. Eu quero visitar no próximo ano a biblioteca.

A39: Sim. Eu quero, inclusive, a feira literária de novo.

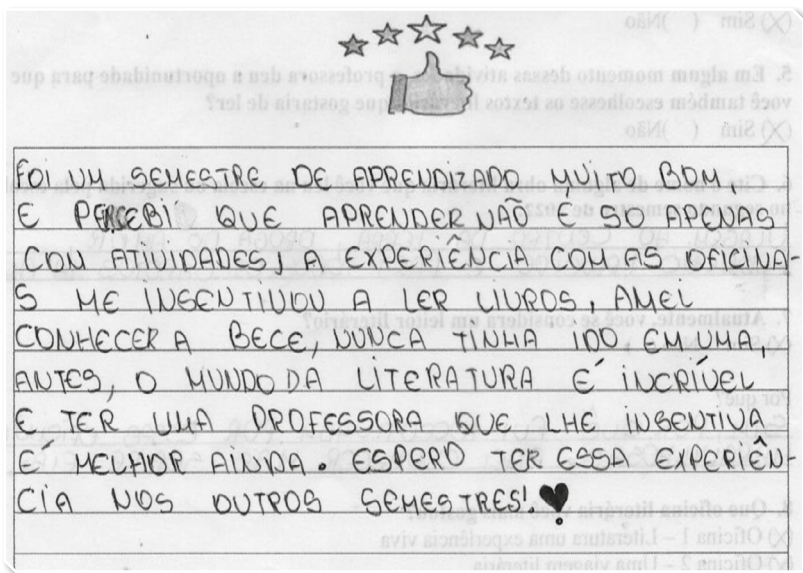
A9: Sim, mais e mais.

A25: Sim, se eu não ficar aqui talvez na minha próxima escola.

Essas respostas dos participantes revelam que a atividade de mediação de leitura “começa com uma disponibilidade para a hospitalidade – esta entendida como o ato de acolher aquele que chega e dar-lhe condições para que, após essa chegada”, possa dar continuidade em sua própria caminhada leitora, para construir seu próprio lugar de leitor (Barbosa; Barbosa, 2013, p. 11).

- f) Relato de experiência nas oficinas literárias: Para finalizarmos pedimos que os participantes relatassem como foram as atividades na sala de aula e fora da sala de aula com a literatura e com as práticas de leitura literária aplicadas no segundo semestre de 2022 pela professora de LP.

Figura 67 – Relato de A20



Fonte: Elaborado por A20 (2022).

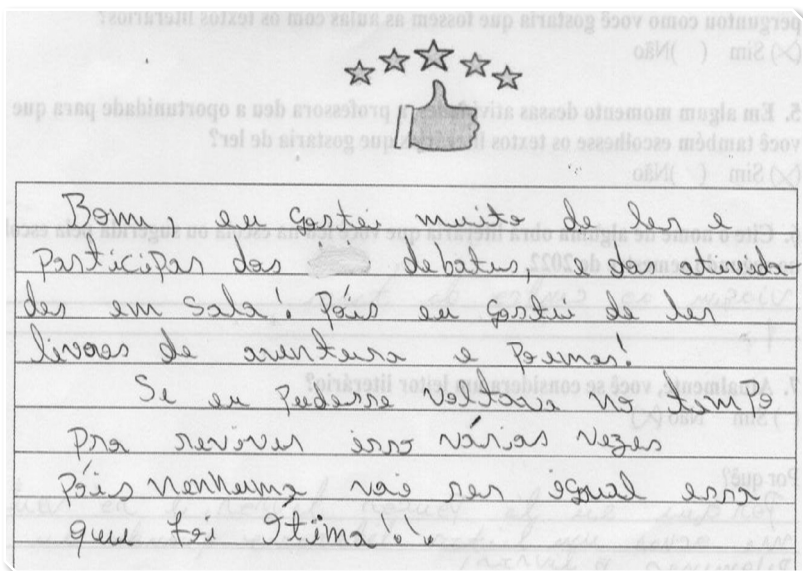
*Foi um semestre de aprendizado muito bom, eu percebi que aprender não é só apenas com atividades, a **experiência com as oficinas** me incentivou a ler livro, amei conhecer a BECE, nunca tinha ido em uma antes, **o mundo da literatura é incrível** e ter uma professora que lhe incentiva é melhor ainda. **Espero ter essa experiência nos outros semestres.***

(Texto transcrito a partir do original)

Nesse relato, destacamos os pontos em que A20 diz que o “semestre foi de aprendizado”, que os momentos de leitura literárias a incentivaram a “ler livro”, bem como afirmar que a “literatura é incrível” e o desejo de vivenciar outros momentos de leitura na escola.

Como destaca Jouve (2012), o leitor literário, em seu processo de formação, vai construindo laços afetivos e memórias das experiências literárias, o que podemos constatar pelo comentário do participante.

Figura 68 – Relato de A24



Fonte: Elaborado por A24 (2022).

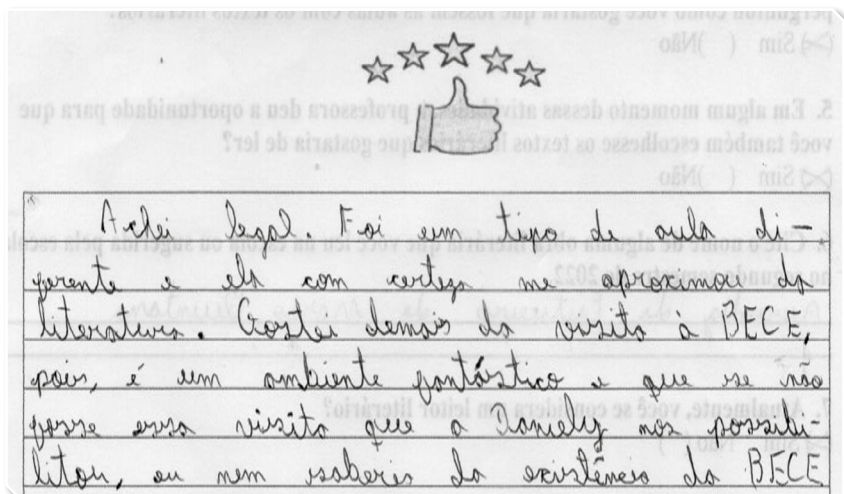
Bom, eu gostei muito de ler e participar dos debates, e das atividades em sala! Pois eu gostei de ler livros de aventura e poemas! Se eu pudesse voltava no tempo pra reviver isso várias vezes, pois nenhum vão ser igual a essa que foi ótima!

(Texto transcrito a partir do original)

A24 também afirma ter gostado das leituras e dos diálogos oportunizados durante as vivências literárias. Ressalta o desejo de reviver esses momentos outras vezes.

Segundo Fittipaldi (2013), a literatura vivida como espaço de construção de mundos possíveis oportuniza ao leitor reconhecer na literatura a construção de um universo alternativo à realidade, experimentando a ficção e refletindo sobre o mundo.

Figura 69 – Relato de A39



Fonte: Elaborado por A39 (2022).

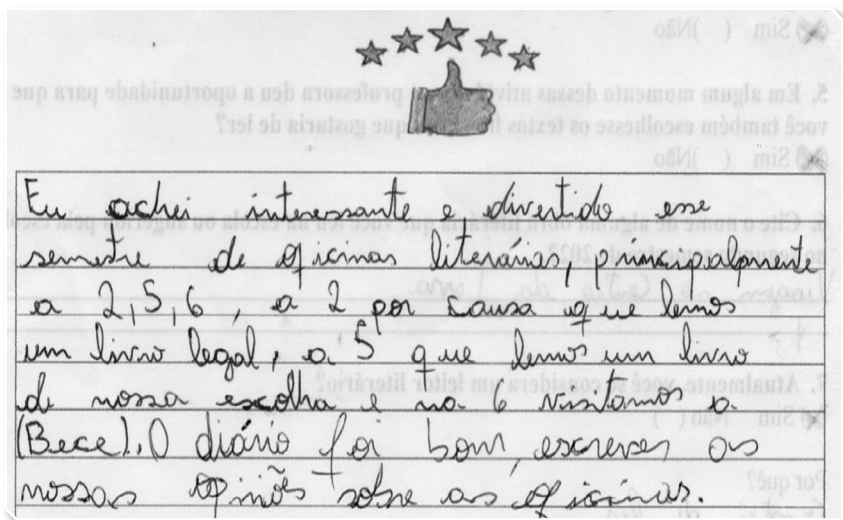
Achei legal. Foi um tipo de aula diferente e ela com certeza me aproximou da literatura. Gostei demais da visita à BECE, pois, é um ambiente fantástico e que se não fosse essa visita que a Daniely nos possibilitou, eu nem saberia da existência da BECE.

(Texto transcrito a partir do original)

A39 destacou ter vivenciado um tipo de aula diferente, o que lhe possibilitou ter se aproximado da literatura. Também salientou a alegria de ter tido a oportunidade de conhecer a Biblioteca Pública Estadual do Ceará. Entendemos que a escola pode ser uma ponte para o acesso aos bens culturais, tão essenciais para a o processo de aprendizagem e formação humana dos indivíduos.

Constatamos que a mediação de leitura vai muito além do que trazer o livro para a sala de aula, uma experiência que ultrapassa os limites de decodificar o texto, mas um mergulho íntimo e de vivências literárias.

Figura 70 – Relato de A36



Fonte: Elaborado por A36 (2022).

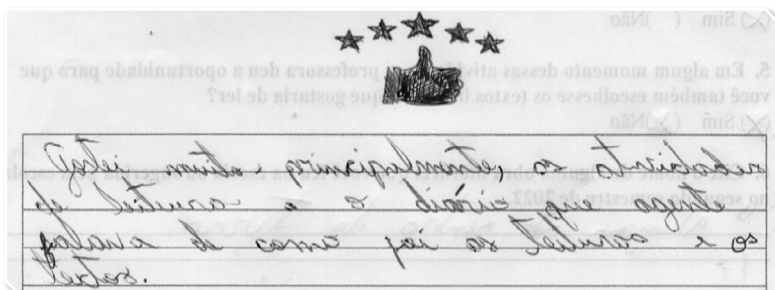
*Eu achei **interessante e divertido** esse semestre de oficinas literárias, principalmente a 2, 5 e 6. A 2 por causa que lemos um livro legal, a 5 que lemos um livro de nossa escolha e a 6 visitamos a BECE [...].*

(Texto transcrito a partir do original)

A36 achou interessante e divertido o semestre vivenciado com as oficinas literárias, especialmente, as oficinas 2, 5 e 6. Destacou a oficina 2 porque foi lido um livro legal, a oficina 5 por ter lido um livro de sua escolha literária e a oficina 6 por ter visitado à BECE.

Concordamos com Barbosa e Barbosa (2013) ao afirmarem que, para promover mudanças no cenário atual de formação de leitores, é crucial enxergar esse leitor no texto e, isso, para nossa percepção, requer experiência efetiva, permanente e viva de leitura. Apreciar a literatura no contexto de ensino envolve, especialmente, mediação, planejamento, tempo, espaço de leitura, compartilhamento da vivência, transformação dos sujeitos etc.

Figura 71 – Relato de A29



Fonte: Elaborado por A29 (2022)

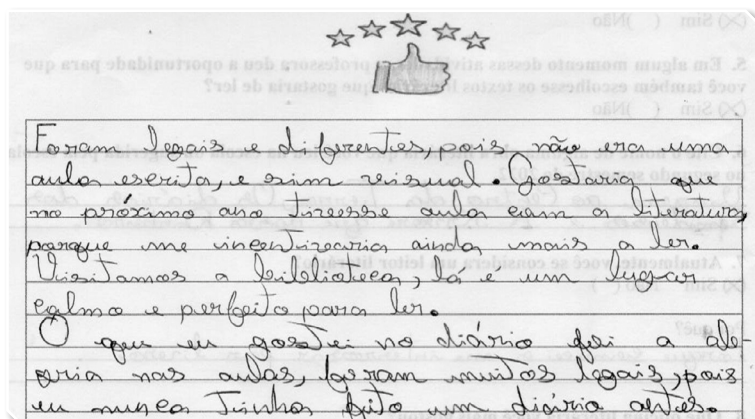
Gostei muito, principalmente, as atividades de leitura e o diário que a gente falava de como foram as leituras e os textos.

(Texto transcrito a partir do original)

A29 disse ter gostado, além da leitura, também da produção do diário de leituras.

Verificamos que, como afirma Fittipaldi (2013), o leitor, ao vivenciar a literatura como prática social, compartilha, troca experiência e constrói sentidos, expandindo significado não só do texto, mas da vida e do mundo. O diário de leituras, por exemplo, foi um forte aliado nesse processo, possibilitando um maior diálogo reflexivo do leitor com a obra.

Figura 72 – Relato de A14



Fonte: Elaborado por A14 (2022).

Foram legais e diferentes, pois não era uma aula escrita, e sim visual. Gostaria que no próximo ano tivesse aula com a literatura, porque me incentivaria ainda mais a ler. Visitamos a Biblioteca, lá é um lugar calmo e perfeito para ler. O que eu gostei no diário foi a alegria nas aulas, foram muito legais, pois eu nunca tinha feito um diário antes.

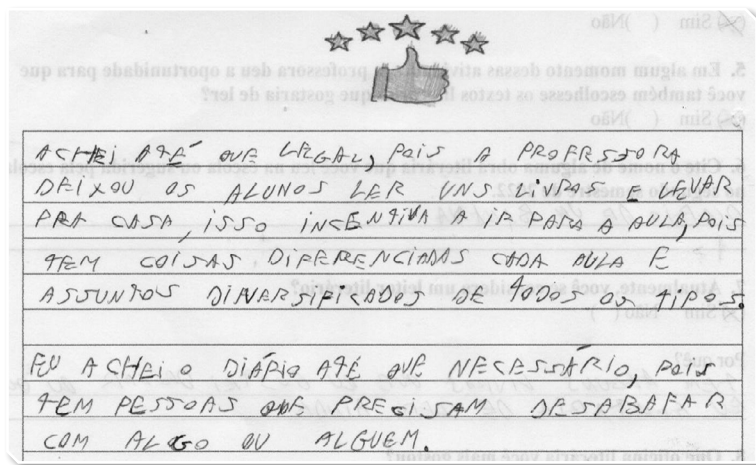
(Texto transcrito a partir do original)

A14 classificou os momentos de leitura na escola como “legais e diferentes”. Relatou o desejo de que nos próximos os alunos “tivessem aulas com a literatura”, pois as “incentivaria ainda mais a ler”. Disse ter gostado de visitar à BECE, por ser um local “perfeito” para leitura. Destacou também a produção do diário de leituras, pois ele dava “alegria” às aulas.

Na mediação de leituras literárias na escola, promovemos habilidades escritas (ler e escrever) e habilidades orais (ouvir e falar), permitindo a comunicação, a interação, a socialização, a imaginação, o compartilhamento, a criticidade, a reflexão etc.

Notamos que o leitor de literatura deve ultrapassar os limites com o texto, e com as diversas vivências de memórias literárias, pois impulsionam não apenas o estímulo à leitura, mas também o fortalecimento de sua relação com o literário.

Figura 73 – Relato de A15



Fonte: Elaborado por A15 (2022).

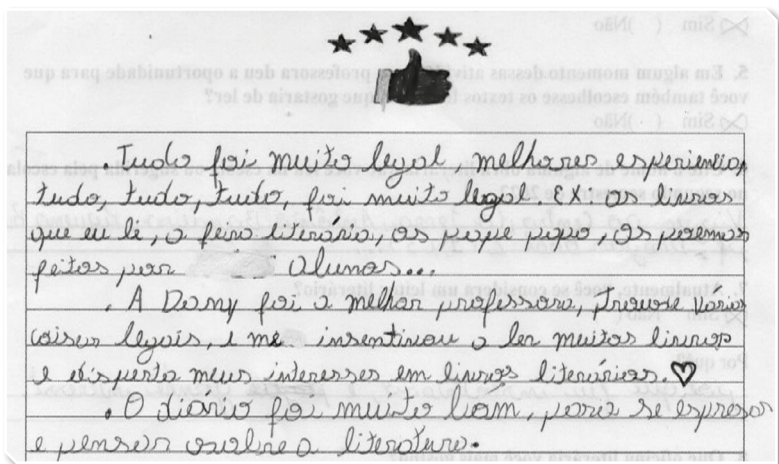
Achei até que legal, pois a professora deixou os alunos ler uns livros e levar pra casa, isso incentiva a ir para a aula, pois têm coisas diferenciadas cada aula e assuntos diversificados de todos os tipos. Eu achei o diário até que necessário, pois tem pessoas que precisam desabafar com algo ou alguém.

(Texto transcrito a partir do original)

A15 informou ter sido legal o momento de leitura literária na escola, pois a mediadora lhe oportunizou a ler e a levar livros para casa, disse que isso o incentivou a ler.

Podemos evidenciar que a recepção do texto literário pelos participantes deve envolver estratégias de leitura sistematizadas e sistemática, pois entendemos que a literatura precisa de um tratamento particular em seu processo de ensino.

Figura 74 – Relato de A33



Fonte: Elaborado por A33 (2022).

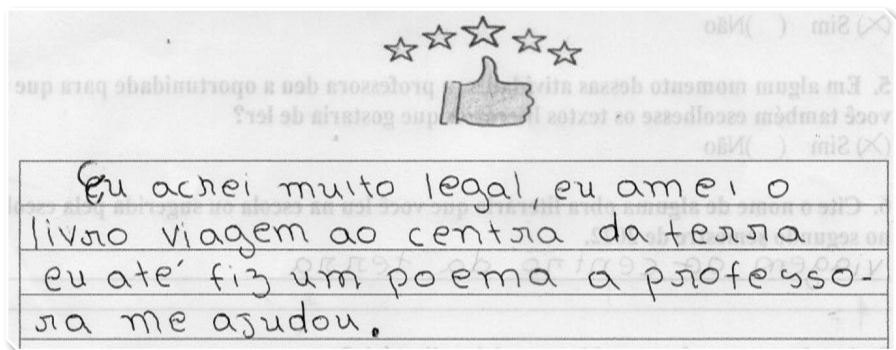
Tudo foi muito legal, melhores experiências [...] Dany, você foi a melhor professora, trouxe várias coisas legais e me incentivou a ler muitos livros e despertar o meu interesse em livros literários[...].

(Texto transcrito a partir do original)

A33 disse ter sido muito legal a atividade de leitura literária e que foram as melhores experiências. Citou como exemplo: os livros que leu, a feira literária, o bate-papo, a escrita literária pelos alunos, dentre outros. Afirmou que a mediadora o incentivou a ler muitos livros e despertou o seu interesse por livros literários. Relatou que o diário foi muito bom para se expressar e “pensar sobre a literatura”.

Sustentamos a convicção de que no plano pedagógico de leitura literária, a mediação assume grande relevância. A leitura propiciada pelo mediador é essencial para a integração do processo cultural dos participantes. Nessa perspectiva, o mediador assume uma função fundamental no ensino de literatura, especialmente porque ele insere o aluno num universo literário que o estudante quase sempre desconhece e não experimenta em suas vivências.

Figura 75 – Relato de A5



Fonte: Elaborado por A5 (2022).

Eu achei muito legal, eu amei o livro Viagem ao Centro da Terra, eu até fiz um poema, a professora me ajudou.

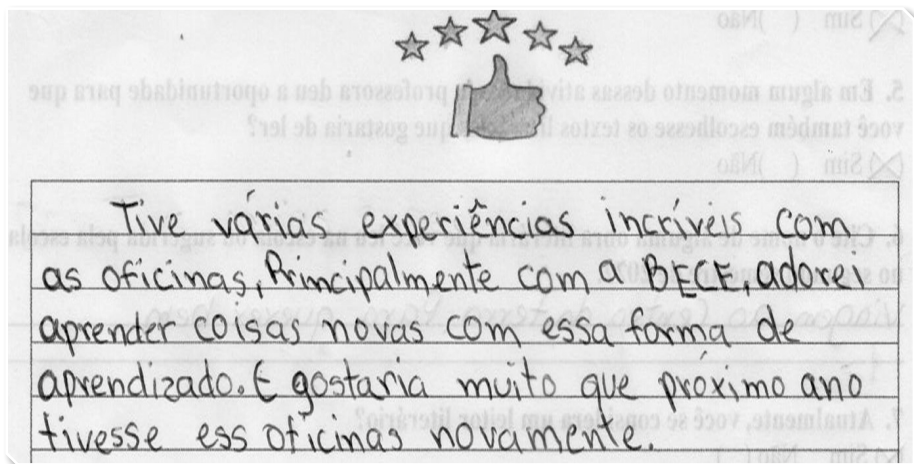
(Texto transcrito a partir do original)

A5 relatou ter amado ler o livro *Viagem ao Centro da Terra*, disse também ter escrito um poema e que teve a ajuda da mediadora.

Como bem destaca Cosson (2020), se a leitura literária ainda representa uma das grandes dificuldades do professor, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental, entendemos que a escrita literária é mais desafiadora ainda. Entretanto, a partir da nossa experiência didática, verificamos que o processo de

escrita criativa não acontecesse sozinho, a produção literária parte das vivências em leitura que, conseqüentemente, envolverão leitores mais críticos e sensíveis. A literatura, portanto, precisa ser inserida na escola em contato direto e dinâmico no aprendizado dos estudantes por meio da leitura.

Figura 76 – Relato de A7



Fonte: Elaborado por A7 (2022).

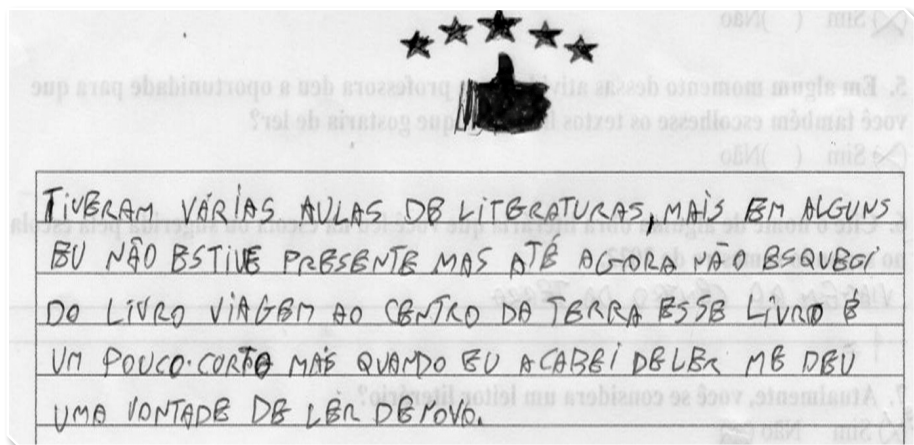
Tive várias experiências incríveis com as oficinas, principalmente com a BECE, adorei aprender coisas novas com essa forma de aprendizado. E gostaria muito que próximo ano tivesse essas oficinas novamente.

(Texto transcrito a partir do original)

A6 comentou ter tido várias experiências incríveis com as oficinas. Destacou a sua ida à BECE. Relatou ter adorado ter aprendido coisas novas com “essa forma de aprendizado”. Informou o desejo de que tivessem outras oficinas nos próximos anos.

Corroborando a ideia de Colomer (2007), a literatura é um dos instrumentos humanos e culturais que melhor ensina e contribui fortemente para uma capacidade crítica e inteligível do indivíduo.

Figura 77 – Relato de A32



Fonte: Elaborado por A32 (2022).

Tiveram várias aulas de Literatura, mas em algumas eu não estive presente, mas até agora não esqueci do livro Viagem ao Centro da Terra. Esse livro é um pouco curto, mas quando eu acabei de ler me deu uma vontade de ler de novo.

(Texto transcrito a partir do original)

A32 destacou ter tido várias aulas de literatura e que não pôde estar presente a todas. Ressaltou não ter esquecido da leitura do livro *Viagem ao Centro da Terra*, que foi muito bom e que, embora o livro seja extenso, ao finalizar a leitura teve vontade de lê-lo novamente.

Nessa experiência, a estratégia em utilizar o diário de leitura fortaleceu o diálogo reflexivo dos leitores com a obra literária, puderam imprimir suas posições críticas, concordando ou discordando do autor, exercendo a empatia quando se colocavam no lugar dos personagens.

Diante desses depoimentos dos participantes, encerramos essa experiência de leitura literária na escola com o desejo de continuar lutando e acreditando no justo lugar que a literatura deva ocupar na escola. Reafirmamos nossa concepção de que na relação entre literatura e ensino a presença do mediador é essencial, já que suas ações (planejadas) podem ser decisivas para a formação do leitor literário.

Para encerramento da nossa mediação leitora, preparamos um café literário, com exposição e entrega dos diários de leituras em sala aos participantes (figura 78), além dos agradecimentos finais e sorteio de dois livros literários: *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling e *Todos os jovens da terra: 4 contra o Apocalipse*, de Max Brallier.

Figura 78 – Café literário e encerramento das oficinas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse encontro de encerramento, realizamos os nossos agradecimentos finais à turma pela participação nessas vivências literárias, reforçamos a importância de que eles vivam outros momentos literários na/fora da escola. Alguns alunos falaram do desejo de continuarem com essa experiência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada até aqui foi desafiadora, necessária e gratificante, com conquistas e aprendizados. Discutimos, em alguns momentos deste livro, que a literatura, nos últimos tempos, vem sendo relegada a um lugar secundário e sem força na escola (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013), ou seja, ensinar literatura como lugar privilegiado na formação leitora nesse contexto de ensino vem deixando de fazer sentido para muitos docentes e discentes. (Franchetti, 2021).

Diante disso, (re)aproximar a literatura da educação tem sido um dos grandes desafios enfrentados hoje no processo de ensino e aprendizagem. Com isso exige-se a importância de pensarmos numa proposta que integre leitura e escrita literária, sujeito leitor protagonista de literatura, formação continuada de professores que também seja articulada com a vivência e contexto dos estudantes, construção de projetos e ações permanentes de leitura literária, elaboração de estratégia de ensino na busca de contribuir para a prática leitora e apropriação da literatura pelos estudantes.

Acreditamos que a literatura na escola é simbolicamente um tecido, um bordado em processo de construção, exige um tecer de fio a fio, cada ponto entrelaçado carrega consigo um significado, cada escolha cuidadosa, os tipos de pontos utilizados contribuem para uma experiência única, com auxílio de ferramentas que ajudarão a compor a obra. Nesta pesquisa, buscamos formar um bordado, por meio de vivência leitora, que pudesse fortalecer a literatura na escola, para que os leitores estudantes apreciassem a arte literária, fortalecendo a prática de letramento literário.

Apresentamos, portanto, nessas considerações finais, uma síntese dos nossos resultados obtidos, apresentando-os conforme os objetivos específicos e conforme as respostas das questões de pesquisa. Tecemos também nossas reflexões a respeito desses resultados, mostrando nossos obstáculos, nossas principais contribuições teórico-metodológicas, concebendo possíveis ampliações para futuras pesquisas.

Quanto ao espaço destinado à literatura em uma escola pública de Fortaleza a partir das políticas públicas de fomento à leitura literária empreendidas pelas SME no que se referem ao uso da biblioteca escolar, valorização institucional da literatura e da leitura literária (projetos, campanhas, carga horária da literatura, material didático, projeto político-pedagógico, documentos norteadores do ensino) e formação continuada de professores mediadores de leitura?, verificamos o seguinte:

Sobre a biblioteca escolar, constatamos que é um ambiente que precisa de uma atenção maior por parte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, com a elaboração de políticas públicas de revitalização e de democratização, com diretrizes que garantam o seu acesso a todos os alunos da rede, com a presença de profissionais qualificados para atuar nesse espaço e com projetos de mediação leitora. Na escola pesquisada, por exemplo, notamos que há um acervo literário muito bom, entretanto, todos os participantes afirmaram a impossibilidade de usufruir desse ambiente em decorrência da ausência de lotação de um profissional, o que tem comprometido o estímulo à leitura e à formação leitora dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Sobre a valorização institucional da literatura e da leitura literária, há um caminho longo a se seguir. Verificamos um desejo por parte da SME em construir uma política pública para a leitura, especialmente, a literária, na escola, sobretudo, quando traz no seu calendário escolar uma ação permanente com é o caso do Dia D da Leitura e a Mostra Literária, entretanto, ainda precisa fortalecer a política de formação de mediadores de leitura, especialmente, para professores de LP, no que se refere ao tratamento didático que deve ser dado à literatura, o que envolve um olhar reflexivo sobre as concepções e abordagens, para que as intervenções didáticas, especialmente, de leitura literária, não permaneçam num modelo tradicional de ensino e desestimulante para o aluno.

Ainda acerca dessa questão, valorizar a literatura na escola exige também uma carga horária mínima de aula para a disciplina Literatura sem ter que dividir espaço com outro componente. Tal prática a coloca em um lugar secundário na escola. Em entrevista, detectamos que a SME reconhece essa fragilidade, decorrente da dificuldade na lotação de professores para resolver esse problema, todavia são necessárias ações imediatas de mudanças para que esse impasse não ocasione ainda mais perdas para a aprendizagem.

Sobre os documentos norteadores de ensino, consideramos o DCRC uma grande política implementada pela SME, em parceria com o Governo do Estado do Ceará. Mesmo sendo uma adaptação da BNCC, a forma como o DCRC foi organizado trouxe uma melhor compreensão estrutural para o professor.

Entretanto, vale salientar que há uma carência de clareza sobre os objetos de conhecimentos a serem ensinados, faltando um melhor direcionamento quanto ao trabalho escolar, principalmente, no tratamento dado à literatura, que deve ir além da fruição leitora. Amadurecer essa questão com discussão durante as formações continuadas seria um bom caminho.

Sobre a formação continuada de mediadores de leitura pela SME, sobretudo, voltada para professores de LP, notamos que muitos docentes têm dificuldades sobre o que e como trabalhar a leitura literária na escola, que vão desde a escolha do texto às estratégias de leitura.

Notamos, portanto, a necessidade de revitalização de um currículo com princípios/diretrizes claras para o ensino de Literatura, que ajudem a nortear a atividade de mediação de leitura literária pelos docentes no contexto do Ensino Fundamental.

Nos questionários aplicados aos docentes participantes, todos informaram a carência de discussão nas formações quanto às diretrizes para o ensino de literatura e que gostariam que fossem debatidos temas, por exemplo, sobre saberes que podem ser mobilizados nos textos literários, estratégias de leitura literária, letramento literário, formação do leitor etc. Destacamos que mesmo diante das lacunas a serem preenchidas na formação docente, a SME tem contemplado em suas políticas a formação de professores, especialmente, a nível *stricto sensu*, trazendo um projeto em parceria com a Universidade Estadual do Ceará, voltado para a formação do leitor e letramento literário, a qual esta pesquisa está inserida e que, consequentemente, trará benefícios para o ensino de Fortaleza.

Reforçamos que embora a SME tenha buscado pela inserção da leitura literária na escola, ainda há fragilidades no seu processo de ensino, tais como a superficialidade no ensino da literatura, a redução da sua carga horária e sua diluição em outros componentes, a dificuldade na democratização do acesso à biblioteca escolar, a ausência de acompanhamento e a inviabilidade de formação continuada de professores voltadas para o tratamento didático adequado à literatura, e a discussão e a implementação diretrizes/princípios claros que direcionem a mediação leitora etc.

No que se refere às *mudanças podem ser percebidas no perfil leitor literário dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental anos finais durante e depois de uma proposta sistematizada e sistemática de mediação de leitura literária construída a partir de princípios norteadores para o ensino de literatura?*) realizamos, inicialmente, um questionário e um grupo focal inicial com intuito de conhecermos o perfil dos leitores do 8º ano (sua experiência de leitura literária na escola e fora dela, suas

dificuldades, seus gostos literários, seu contexto social e econômico, seu nível de aprendizagem etc., que nos ajudariam a traçar o planejamento das ações metodológicas de atividade literária).

Esses instrumentos nos revelaram que a família, especialmente na figura da mãe, cumpre um papel fundamental na formação leitora dos seus filhos, entretanto, nem todos os estudantes pesquisados têm no seio familiar, a presença desses mediadores de leitura e acabam, por vezes, tendo a escola como o único lugar de acesso a esse bem, o que fortalece ainda mais a importância do nosso estudo.

Outro dado importante que destacamos nesta pesquisa é que a leitura faz parte da vida do estudante, embora não seja uma ação frequente e permanente na escola. Como vimos nos resultados, nenhum participante informou ser a leitura literária um ato permanente, sobretudo, nas aulas de LP, o que acaba por não se efetivar a prática de letramento literário.

Durante e após o nosso trabalho de mediação de leitura literária, observamos a relação dos estudantes com a literatura e com a leitura literária e as mudanças nos seus perfis leitores por meio dos seus registros nas oficinas literárias, do diário de observação da pesquisadora, pela realização grupo focal inicial e final e questionário inicial e final. Assim, respondemos à questão de pesquisa 2 com o resultado de várias mudanças positivas refletidas em nossa análise.

Em nossos princípios norteadores, defendemos a importância do protagonismo leitor, o qual buscamos oportunizar em nossas intervenções mudanças na relação dos participantes com a literatura, assegurando a sua participação ativa na vivência literária e sua atuação como sujeito reflexivo, ampliando e consolidando a sua relação com a literatura.

Nesse percurso de leitura na escola, vale destacar uma situação vivenciada, que aconteceu no início das nossas oficinas que merece destaque, o comentário de um participante na seguinte fala: “quando teremos aula?”. Essa fala nos permitiu entender que para algumas pessoas “a leitura” ocupa o tempo de outros conteúdos, e que a aprendizagem em sala só se concretiza apenas pela “escrita”, além de a formação do leitor não se fortalecer no contexto escolar. Foi essencial a fala trazida por esse participante porque oportunizou um momento de debate para que refletíssemos coletivamente sobre tal questão.

Durante a aplicação das oficinas, comprovamos que valorizar as produções literárias locais e aproximar os escritores dos leitores constitui-se como uma prática de letramento extremamente importante para a formação do leitor, bem como para favorecer o estímulo nas leituras e escritas literárias.

Verificamos também que o ensino de literatura deve trazer provocações aos estudantes, fazê-los pensar criticamente sobre o mundo e sobre a realidade social, oportunizando também o engajamento de outras vozes e temáticas, muitas vezes silenciadas na sociedade, para que os leitores também se sintam representados, como, por exemplo, em práticas de letramento literário experimentadas pela leitura que representem a identidade negra, vivenciada, por exemplo, na oficina 4. Os estudantes expressaram suas reflexões, nessa atividade, tanto em forma de desenho, como por escrito (com produções de frases, rap e poema).

Uma das limitações que enfrentamos em nossa intervenção literária foi a impossibilidade de usarmos a biblioteca escolar, um ambiente tão necessário para a formação do leitor, mas em meio às dificuldades que todo o professor passa, partimos para o plano B, pois, como diz o ditado: “se Maomé não vai a montanha, a montanha vai até Maomé”, assim, improvisamos uma Biblioteca que a denominamos de “Itinerante”, essa foi uma atividade literária realizada na oficina 5, da qual os alunos mais gostaram de participar.

No percurso literário, realizamos algumas ações, dentre elas a ida à Biblioteca Estadual do Ceará (BECE) e a organização da I Feira Literária, oportunizadas na oficina 6, que foram tão positivamente desejadas pelos participantes.

No pós intervenção pedagógica, analisamos os resultados em 3 perspectivas: a) sobre as aulas de leitura literária; b) sobre a relação dos estudantes com a literatura; e c) sobre a avaliação das vivências nas oficinas literárias, e verificamos o seguinte:

- a) **Sobre as aulas de leitura literária**, um dos pontos detectados foi o protagonismo leitor, com a integração e o envolvimento dos leitores participantes foram cruciais para os resultados positivos obtidos. Poder participar da seleção do TL, do um diálogo com a obra (de forma crítica e reflexiva) e de uma experiência de compartilhamento de leitura puderam fazer com que os estudantes fossem ativos no processo.

Todos os participantes responderam no questionário final que a professora mediadora havia perguntado como gostariam que fossem as aulas com os textos literários. O que também foi comprovado no grupo focal inicial, antes da elaboração das oficinas, com as seguintes sugestões que os alunos solicitaram ao mediador: “textos mais interessantes” fossem trazidos para a sala, que oportunizassem “diálogos e mais interação”, que o mediador perguntasse “qual livro leitor gostaria de ler”, que nas aulas tivessem “rodas de leitura”, que os alunos pudessem compartilhar os textos que gostaram, dentre outros. Tudo isso foi

possibilitado no percurso das oficinas, atentando-se também para outros aspectos importantes no planejamento pedagógico das aulas, voltados para o ensino da literatura.

Discorremos em nossos princípios norteadores para a mediação de leitura literária ser fundamental o aluno também ter participação na escolha do texto literário. Todos os participantes que responderam ao grupo focal final informaram terem tido participação na escolha do texto literário.

Trazemos em nossos princípios metodológicos que organizar a estratégia de leitura é essencial para a atividade de mediação na escola e consequentemente para ressignificação da literatura nesse contexto. Todos os estudantes participantes, presentes na realização do questionário final, informaram que as estratégias de leituras aconteciam “sempre” nas atividades literárias, enquanto que no questionário inicial com os trinta participantes presentes apenas dois alunos informaram acontecer nessa frequência, representando, portanto, uma mudança significativa na frequência em leitura literária na escola.

Ainda sobre as estratégias de leitura, no grupo focal final, os estudantes citaram como exemplos de estratégias algumas ações trazidas pela mediação como a ida à BECE, construção do Instagram literário, a produção do diário de leituras, a biblioteca itinerante, a Feira Literária, a roda de conversa, o espaço de leitura, a leitura do livro que o participante gosta de ler, o filme etc.

Quanto à sugestão pelos alunos para as aulas de LP, manifestaram as propostas de leituras dos seguintes gêneros: narrativa de ficção, poema e narrativa de aventura. Todos esses gêneros foram trazidos nas oficinas literárias. Lembramos ainda que na oficina 5, Biblioteca Itinerante, oportunizamos aos participantes escolherem de forma autônoma suas leituras literárias. Reforçamos que possibilitamos também a leitura de outros gêneros, além dos solicitados pelos estudantes, para permitir uma diversidade de textos em nossas mediações literárias.

b) Sobre a relação dos estudantes com a literatura, todos os estudantes disseram haver mudanças na sua relação com literatura e com a leitura literária durante e após a nossa mediação literária. Outro dado importante desta pesquisa é que, enquanto no questionário inicial, apenas 33% dos estudantes informaram que liam livros de literatura na escola, no questionário final houve um aumento nesse percentual, todos os participantes relataram ler livros de literatura na escola durante a nossa intervenção, com isso, todos os alunos citaram pelo menos uma obra literária lida em nossas oficinas.

c) Sobre a avaliação das vivências nas oficinas literárias, verificamos que todo(a)s os participantes do grupo focal final declaram ter tido interesse e prazer em participar das nossas intervenções de mediação de leitura literária na escola.

Ainda em nossos princípios norteadores, trouxemos a interdisciplinaridade, que foi trabalhada, principalmente, na oficina 2. Isso oportunizou o fortalecimento do ensino e aprendizagem da literatura já que outras áreas puderam contribuir para o entendimento do texto no processo de leitura.

No que se refere ao gosto na participação das leituras literárias na escola, comparando as respostas anteriores dos participantes, verificamos que todos os alunos no grupo focal final informaram ter gostado das leituras literárias na escola. Acreditamos que a formação do leitor literário exige, especialmente, da escola ações que estimulem a participação do estudante, pois oportuniza o desenvolvimento do protagonismo leitor, a sua criticidade, a sua criação, além de outros.

Ainda sobre a questão do interesse, pedimos aos participantes as justificativas sobre quais oficinas literárias eles mais gostaram de participar em nossas intervenções literárias. Em todas as falas apresentadas, obtivemos respostas positivas em relação à vivência oportunizada.

Dos aspectos por nós constatados nas análises desta pesquisa, poderíamos apontar aqui uma lista de mudanças percebidas no perfil dos leitores participantes, mas nos tornaríamos muito redundantes, entretanto, dentre alguns pontos destacamos os seguintes: sua aproximação com a literatura e com a leitura literária; seu protagonismo leitor; sua transação com a obra; sua motivação e participação nas leituras e na escrita literária; seu envolvimento e capacidade de reflexão e sensibilização; seus saberes mobilizados (textuais, contextuais, intertextuais, interdisciplinares etc.); sua compreensão de que a literatura é plural; sua valorização para os escritores da comunidade etc. Acreditamos, portanto, que nosso objetivo específico foi alcançado.

Os resultados deste estudo nos revelam que a mediação literária é uma proposta que oportuniza práticas de letramento literário e contribui para a adequada escolarização da literatura, pois oportunizou nos sujeitos desta pesquisa diálogo e interação, com questionamentos, inferências, reflexões, sensibilizações, emoções, além de ter gerado mudança no perfil leitor dos estudantes.

A aplicação das nossas oficinas literárias nas aulas de LP não inviabilizou a aprendizagem de outros objetos de conhecimentos inseridos no currículo desse

componente de ensino, uma vez que o texto literário pode também contemplar outros saberes (desde que não se perca a experiência leitora e teor artístico). Entretanto, vale destacar que se a rede de ensino de Fortaleza não diluísse o componente literatura nas aulas de artes e reduzisse a sua carga horária de aula semanal, teríamos mais oportunidade de ampliar as vivências de leitura literária na escola.

Destacamos que esta pesquisa continua gerando frutos. A pedido da turma e da necessidade de valorização da escrita literária dos participantes, durante a oficina 3 “Poetas na comunidade”, percebemos a importância de organizarmos um livrinho com as produções dos estudantes. Assim, em 2023, para o Dia D da Leitura, atividade presente no calendário escolar da prefeitura de Fortaleza, organizamos um livro, cujo título é *Poesia na escola: uma janela que se abre*, reunindo todos os poemas produzidos pelos discentes. Esse material foi distribuído a cada participante numa manhã de autógrafo e com a apreciação de toda a comunidade escolar (estudantes, pais, funcionários, professores etc.)

Diante dessa experiência, fortalecemos a concepção de que a literatura (re) constrói a realidade e a de que o estudante também pode ocupar a posição de autor. Tal prática também oportuniza a possibilidade de os envolvidos expressarem as suas sensações, reflexões, emoções, etc., por meio da escrita criativa.

Quanto aos princípios norteadores *podem contribuir para a mediação de leitura literária na escola, no contexto do Ensino Fundamental, anos finais, de Fortaleza?*), realizamos um estudo teórico voltado para o ensino de literatura, e seu tratamento didático na escola. Esse trabalho residiu na tentativa de criar orientações que nortegassem a atividade de mediação de leitura pelo docente.

Salientamos que organizar esses princípios norteadores para a mediação de leitura literária nos rendeu muito estudo, tendo em vista a necessidade de aproximar a literatura da educação por meio de um plano que expusesse pontos essenciais para a atividade de mediação de leitura literária na escola nas séries do Ensino Fundamental.

A partir deste estudo, deixamos como princípios norteadores para a mediação de leitura na escola no Ensino Fundamental, anos finais, algumas proposições que envolvem sete pontos essenciais, a saber: 1. Centralidade do TL; 2. Protagonismo do leitor; 3. Perfil de leitor de estudantes; 4. Seleção do TL; 5. propostas com o TL e estratégias de leitura; 6. Consolidação da experiência; e 7. Avaliação do processo.

A funcionalidade dos princípios norteadores a partir da sua aplicabilidade em nossas oficinas literárias comprova que nosso objetivo 3 foi alcançado, uma vez que o texto e a leitura literária estiveram no centro da experiência, como um ato constante e permanente, envolvendo um leitor ativo e participativo, fortalecendo o seu protagonismo. Nesse processo metodológico de mediação, o plano de organização da leitura foi crucial, a escolha dos textos, a leitura antecipada das obras pelo mediador, a organização prévia das atividades, a conectividade com outras áreas, os objetivos a serem traçados, a consolidação do compartilhamento das experiências pelos estudantes, o espaço de leitura, a avaliação etc.

Observamos neste estudo a importância de também conhecermos o perfil dos leitores, uma prática não tão presente na escola, mas que é essencial para a seleção do texto, pois nos permite conhecer algumas dificuldades em leitura dos educandos, suas preferências e gostos literários.

Quanto à seleção do TL, compreendemos que talvez seja um dos pontos mais difíceis na atividade de mediação, pois o mediador precisa ter um repertório de leitura, buscar conhecer o perfil leitor da turma, trazer uma diversidade de textos/gêneros, verificar o acervo literário da escola, trazer textos que valorizem também a cultural local, selecionar textos com temáticas silenciadas, além de textos com uma linguagem adequada ao público etc.

Os fundamentos teóricos aqui propostos para a mediação de leitura literária visam oportunizar possibilidades para a atividade docente no ensino de literatura, entretanto não está no bojo desta pesquisa fornecer princípios norteadores aplicáveis a todos os contextos de ensino, uma vez que eles podem ser confrontados às reais situações concretas de sala de aula, podendo, com isso, ser permeáveis às diversas situações da prática didática e ser (re)criados e adequados às diferentes circunstâncias.

Frisamos que as diferentes perspectivas levantadas nessa pesquisa resultantes de fundamentação teórica e das nossas reflexões nesse estudo surgiram com intuito de ajudar a construir caminhos para a mediação de leitura na escola na rede de Fortaleza, entretanto entendemos que o trabalho para formação do leitor literário no âmbito escolar ainda se constitui como uma tarefa complexa que envolve outros fatores que vão além da atuação docente.

Este livro, portanto, assume a concepção de que a formação do leitor na escola passa essencialmente pela prática constante e sistematizada de leitura literária pelo mediador. Entendemos que as percepções sobre literatura, sobre leitura, especialmente, a literária, desse profissional impactarão na sua atividade docente.

Ressaltamos que nossos princípios norteadores foram aplicados nas oficinas literárias construídas para as intervenções pedagógicas na escola, em uma turma de oitavo ano, conforme já apresentamos na seção das análises do objetivo específico 2. Constatamos que eles foram imprescindíveis para a mediação de leitura e nos ajudaram satisfatoriamente na obtenção dos resultados desta pesquisa.

Constatamos que os princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola puderam aproximar a literatura da educação, a partir das contribuições no trabalho com a leitura literária, vivenciados em nossas intervenções pedagógicas, nesse contexto de ensino.

Findando este estudo investigativo, acreditamos no papel da literatura na formação humana, deixamos, portanto, nesta pesquisa, para a rede de Fortaleza, nossa contribuição sobre o ensino de literatura e a experiência de leitura literária na escola, com reflexões voltadas às políticas públicas, além da construção de princípios norteadores para a mediação de leitura literária que podem ajudar o professor em sua prática, entretanto somos conscientes que estamos no percurso de uma longa jornada.

Ainda nos rodeiam muitas inquietações e reflexões sobre algumas coisas que poderiam ter contribuído em nosso trabalho que fossem além da nossa ação leitora na escola, uma investigação que buscasse entender com detalhes questões voltadas à formação do professor para a atividade de mediação de leitura. Alguns questionamentos, a saber: Como efetivamente a rede municipal de ensino de Fortaleza tem abordado o tratamento didático da literatura em suas formações docentes? Que diretrizes/princípios de ensino para a mediação de leitura literária são propostas nessas formações? O que detalham essas diretrizes/princípios? Quais são as crenças dos formadores em relação às concepções de literatura e de leitura para a formação de leitores literários na escola? etc.

Por fim, entendemos que nenhuma pesquisa é acabada, sempre tem alguma lacuna a ser preenchida e por isso compreendemos que este trabalho possa suscitar futuras e novas investigações, pois acreditamos que o ensino de Literatura na escola tem um caminho perene de descobertas e um lugar incansavelmente a ser conquistado, já que, como declara Magda Soares(2011): “ler é um verbo transitivo” que pode exigir, portanto, vários complementos, assim a literatura pela prática de leitura literária ainda tem muito a nos dizer.

REFERÊNCIAS

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

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira; SILVA, Daniely Moreira Coelho da. Ensino de literatura: orientações para a mediação de leitura literária na sala de aula. Anais do I Colóquio da Educação Municipal de Fortaleza/ Ação pedagógica e a formação docente: trilhando caminhos para a equidade educacional. In: MEDEIROS, Germânia Kelly Ferreira de (Org.) **ANPAE**, Brasília, DF, 2023.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. O lugar da Literatura na escola e a formação literária de professore(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção? In: LEMOS, Elisafran de Menezes. *et al* (Org.). **Novos letramentos, formação e prática docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em https://12a44a-16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/18b7cd_0c6c341258b-94fa49c946102eadfd6cd.pdf#page=16&zoom=auto,-107,430 Acesso em: 15 jan. 2022.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: **Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LITERATURA%20E%20FORMA%-C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DO%20PROFES-SOR%20LEITOR%20LITER%C3%81RIO.pdf> Acesso em: 6 jun.2020.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, Glauber Lima *et al*. (Org.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.125-144.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores**. 2006. 552 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa La Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1ed. Campinas, SP: Mercado e Letras, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> Acesso em: 2 de jan. 2023

BRASIL. Portaria Interministerial nº1442, de 10 de agosto de 2006. Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL).**Diário Oficial da União**, 2006 Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128> Acesso em: 13 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira**. 2019 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=O%20maior%20estudo%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,pa%C3%ADses%20que%20participam%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Presidência da República Secretaria-Geral**. Brasília. 2018 Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13696&ano=2018&ato=a8dEzY61UeZpWT7dd>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, Institui a Política Nacional do Livro. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 set. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7559-1-setembro-2011-611396-norma-pe.html> Acesso em: 20 jul.2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e participação. In: BRITTO, Luiz Percival Leme. (org.). **Contra o consenso: cultura escrita, educação, participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

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

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2006.

CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Mediação da Leitura e Formação do leitor. **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Vários autores; organizado por Raymundo Netto. Fortaleza-CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

CEARÁ. Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). **Secretária de Educação do Estado do Ceará**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. 1ed. São Paulo: Global, 2017.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. 274. ed. São Paulo: Global, 2003.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. (Ed.) **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge: London, 2000.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Revista Entrelaces**. Dossiê A linguagem literária em sala de aula v. 12 n. 24, 2021. P34-52. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680> Acesso em: 10 dez. 2021.

COSSON, Rildo. [S.l.: s.n.], 1 dez. 2021. 1 vídeo (1h27min). **Palestra de abertura: Título: Com quais leituras se forma um leitor literário?** Publicado pelo canal GPLEER. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74LsgSIhNjU> . Acesso em: 1 dez. 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas no ensino da literatura**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 7 impressões. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 2 impressões. São Paulo: Contexto, 2018b.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária? In: DALVI, Maria Amélia *et al* (Org.). **Literatura e Educação**: gêneros, políticas e propostas. 1 ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 20-32. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_generos_politicas_propostas.pdf . Acesso em: 9 set. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para a educação literária: Nem públicas, nem literárias? In: BRANDILEONE, Ana Paulo Franco Nobile; OLIVEIRA,

Vanderleia da Silva. (Orgs.). **Literatura na escola:** contextos e práticas em sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023

FITTIPALDI, Martina. **Que han de saber los niños sobre literatura?** Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. UAB – Universitat Autònoma de Barcelona. 2013. Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jul. 2021.

FORTALEZA. **Práticas leitoras nas unidades escolares.**(2019). Secretaria Municipal de Educação Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/leituraparavidacomvida/pr%C3%A1ticas-leitoras-nas-unidades-escolares>. Acesso em: 12 jul. 2022

FORTALEZA. (DOM, nº15549, 24 de junho de 2015). Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município.** Fortaleza. 2015. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

FORTALEZA, **Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.** Portal SME. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/a-secretaria-326>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025).** Fortaleza. 2015. Disponível em: <https://blog.comshalom.org/carmadelio/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/PME.compressed.pdf-novo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: Kátia Cristina do Amaral Tavares, Sílvia B. A. Becher-Costa, Claudio de Paiva Franco (Orgs.) **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 220

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de literatura**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Edmar. *Que jovem sou eu? Ilustrações de Eduardo Azevedo*. Fortaleza: SEDUC, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar. **Dois décadas de Literatura Juvenil premiada: Juventudes, Temas e Formas**. Presidente Prudente, SP: CdA Campo Editora, 2023.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, Leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 15 jan. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** Tradutores: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MELLO, Cláudio José de Almeida. ENTREVISTA COM FELIPE MUNITA. Revista **EntreLetras**. v.11, n.2, set./dez. 2020 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p06-19>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. La competencia literaria entre las competencias. **Lenguaje y Textos**. Núm. 32, noviembre. SEDLL, 2010. Disponível em: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones ALJBE, 2004.

NUNO, Fernando. **Viagem ao Centro da Terra** / Júlio Verne; recontado por Fernando Nuno; ilustrada por Rogério Soud. São Paulo: Editora DCL, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2017.

PETIT, Michèle, **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Souza, Celina Olga de. São Paulo, 2008.

PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004. **Agência IBGE Notícias**. Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9472-pnad-2014-nivel-de-escolarizacao-dos-pais-influencia-rendimento-dos-filhos> Acesso em: 20 fev. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf Acesso em: 5 mai. 2022.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTANA, Leudo; SILVA, José Rubens Venceslau; TAVARES, Janaura da Costa; CASTRO, Carla. **Sino dos Ventos**. Fortaleza: Premium, 2012. p. 168

SARAIVA, Juracy Assmann; MUGGE, Ernani; [et al.] **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos, 2ª ED. São Paulo: Cengage Learning, 2014

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Política Públicas** conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3. ed. São Paulo, SP: Cengage, 2022. p. 272

SILVA, Daniely Moreira Coelho Da. **Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano**: resignificando o espaço da literatura no Ensino Fundamental, anos finais, na rede pública de Fortaleza. 2024. 402 f. Tese (Doutorado em 2024) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=115032>. Acesso em: 12 ago. 2024

SILVA, Daniely Moreira Coelho da. **Práticas de letramento literário em uma turma de 7º ano**. 2019. 152f. - Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49497>. Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de Leitores Literários. In: SANTOS, Fabiano; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tania M.K. (Orgs.) **Mediação de Leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. 1ª Reimpr. São Paulo: Todavia, 2019.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e Pedagogia**: Ponto & Contraponto. São Paulo: ALB, 2008.

ANEXO

Quadro 1 – Pesquisas do GPLEER (2008-2024)¹

TESES	
AUTOR(A), ANO	TÍTULO
Silva, 2016	Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública
Marques, 2017	A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores
Paiva, 2020	Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade
Gabriel, 2021	A Leitura e a Atividade Docente no Ensino Médio: Reflexões, por meio da autoconfrontação, de um professor de Língua Espanhola de uma Escola Pública
Lopes, 2022	Crenças sobre o tratamento didático do texto literário através das TDIC no processo de formação de professores da UECE: um olhar etnográfico sobre disciplinas de estágio supervisionado em língua espanhola
Rocha, 2023	Ressignificando o tratamento didático do texto literário em língua espanhola na universidade para a formação de professores/as de cursos de idiomas
Silva, 2024	Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano: resignificando o espaço da literatura no ensino fundamental, anos finais, na rede pública de fortaleza
Garcia, 2024	Tratamento didático do texto literário na formação de futuros professores de língua inglesa: a leitura literária da universidade à escola

¹ Todos os trabalhos defendidos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Uece podem ser localizados e baixados no site: <https://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/> onde estão organizados por ano.

Parente, 2024	Experiência literária e ressignificação de saberes docentes para a formação de leitores literários no ensino médio
DISSERTAÇÕES	
AUTOR(A), ANO	TÍTULO
Souza, 2008	A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE
Costa, 2010	As habilidades linguísticas e a capacidade comunicativa no ensino de espanhol: estudo das OCEM
Silva, 2011	O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE
Rodrigues, 2011	O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar
Mota, 2012	A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira
Soares, 2012	Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Saboia, 2012	A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de letras espanhol da UERN
Gabriel, 2013	Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE

Damasceno, 2013	Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC
Almeida, 2014	Concepções de leitura, habilidades e competências em leitura em espanhol: uma análise das OCEM e do ENEM
Pereira, 2015	Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Torres, 2015	As concepções de leitura subjacentes à disciplina língua espanhola – texto e discurso no curso de letras/espanhol da UAB/UFC
Lopes, 2015	A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora
Marques, 2016	“Eu não sei ler”: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária
Rocha, 2016	Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do núcleo de línguas – campus Fátima da UECE
Garcia, 2017	Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá
Lima, 2018	Formação leitora e literária de graduando(a)s de letras/espanhol da UECE: um estudo sobre a relação crenças formação-prática de uma professora de espanhol
Parente, 2018	Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza

Araújo, 2018	A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo programa aprendizagem na idade certa (Mais Paic)
Machado, 2019	Tratamento didático da literatura centro-americana na formação de professores: um estudo de crenças de futuros professores de espanhol da UECE
Lopes, 2021	Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Oliveira, 2021	Tratamento didático do texto literário no ensino de espanhol do centro cearense de idiomas
Araújo, 2021	Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais
Oliveira, 2022	Fantasia na sala de aula: reflexões e propostas para a utilização do insólito literário no ensino fundamental a partir de obras do PNLD literário 2020
Alencar, 2022	Práticas de letramento literário na rede municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização em contexto de ensino híbrido
Almeida, 2024	A literatura nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza
Campelo, 2024	Práticas de leitura literária de textos da literatura infantil como fomento do letramento literário em uma turma de 2º ano do ensino fundamental (em fase de conclusão)

Fonte: Elaborado por Parente (2024).

5)

~

)

/

]

'

f

3