



ALESSANDRA MARQUES ALMEIDA E SILVA

**O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA: UMA RELAÇÃO ENTRE
EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO**

LAVRAS-MG

2025

ALESSANDRA MARQUES ALMEIDA E SILVA

**O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA: UMA RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, para obtenção do título de Mestre.

Profª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Marques Almeida e Silva, Alessandra.

O ensino de leitura literária : uma relação entre experiência e formação / Alessandra Marques Almeida e Silva. 2025.
148 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Ensino de literatura. 2. Formação literária. 3. Experiência leitora. I. do Carmo Vieira Goulart, Ilsa . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ALESSANDRA MARQUES ALMEIDA E SILVA

**O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA: UMA RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E
FORMAÇÃO**


**THE TEACHING OF LITERARY READING: A RELATIONSHIP BETWEEN
EXPERIENCE AND TRAINING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 fevereiro de 2025.

Dr. Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)

Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido (UNIMONTES)

Documento assinado digitalmente
 ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART
Data: 11/04/2025 10:29:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao autor da minha vida que foi o meu apoio maior durante todo este percurso.

Aos meus pais por acreditarem em meu potencial e orarem por mim, aos meus filhos por me incentivarem e compreenderem as minhas ausências e ao meu esposo por todo apoio prestado.

À Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart pela orientação sábia, pontual, paciente e leve fazendo com que em nenhum momento eu me sentisse pressionada nos estudos.

Aos professores da banca, Doutores Rodrigo Garcia Barbosa e Luiz Henrique Carvalho Penido pelas contribuições valiosas, questionamentos instigantes e compromisso em enriquecer esta pesquisa. Suas observações e sugestões foram essenciais para aprimorar este trabalho.

Ao núcleo de Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), que me acolheu e promoveu muitas discussões que enriqueceram sobremaneira este trabalho.

Aos amigos do mestrado, em especial a Kézia, Ana Lúcia, Felipe e Adriana. Nesse percurso acadêmico compartilhamos nossos desafios, inquietações e conquistas, e assim, a caminhada ficou mais rica e inspiradora.

Agradeço também ao incentivo governamental “Trilhas de Futuro Educadores” que tornou possível o acesso ao curso e oportunizou maior tempo de dedicação aos estudos. Agradeço também à Universidade Federal de Lavras pelo suporte e pela estrutura oferecida ao longo do curso e aos professores que me acolheram tão bem e foram generosos na partilha de seus conhecimentos.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa, minha mais sincera gratidão.

“Professora, eu mereço nota dez porque eu li o livro. E este foi o primeiro e único livro que eu li”. (Depoimento de aluna)

RESUMO

Esta pesquisa traz como centralidade a reflexão sobre o ensino de literatura nas escolas. Parte-se da premissa de que a apropriação lúdica, o contato direto e a experiência com o texto vão se perdendo à medida que os discentes avançam nos anos de escolaridade. Assim, muitos chegam ao final da Educação Básica sem uma formação literária que embase sua continuidade fora do ambiente escolar. Dessa forma, entendendo que a leitura literária acontece na singularidade, subjetividade e interioridade em um processo de atravessamento do texto capaz de proporcionar uma “saída de si” para se confrontar com o que se era antes desse encontro (Goulart, 2023), tem-se como questão norteadora da pesquisa: como os estudantes e professores percebem o ensino de literatura? O que se propõe, enquanto práticas pedagógicas, quando se pensa no ensino de literatura no atual modelo escolar, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo identificar a percepção de alunos e professores sobre o ensino de literatura a fim de compreender como ele pode se concretizar a partir da perspectiva da experiência literária. Dessa forma, propõe-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e quantitativa. Como procedimento de coleta de dados optou-se, inicialmente, por uma revisão bibliográfica a partir das discussões teóricas sobre a temática da leitura literária e experiência de leitura; com levantamento de dados a partir da aplicação de questionários com 42 professores e 52 alunos do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio que atuam em escolas estaduais localizadas em uma cidade da região norte de Minas Gerais. A fundamentação teórica parte dos estudos de Benjamin (1987) e Larrosa (2002, 2015) sobre experiência, de Colomer (2007), Compagnon (1999; 2009), Cosson (2014), Cechinel (2018) e Goulart (2023) que discutem a respeito de leitura, leitura literária e letramento literário. Para a análise de dados será utilizada a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1997) seguindo-se as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, interpretação e inferência. Os resultados da pesquisa apontam que as percepções dos estudantes abrangem dimensões entre o leitor e suas relações com a leitura, sua relação com o ensino e suas experiências de leitura. As percepções dos professores apontam duas dimensões: uma em relação ao ensino da literatura e outra referente ao professor e sua relação com a leitura literária. Como produto educacional propõe-se a elaboração de um Caderno Didático, a fim de oferecer propostas de trabalho com a leitura literária.

Palavras-chave: ensino de literatura; formação literária; experiência leitora.

ABSTRACT

This research brings as its centrality the reflection on the teaching of literature in schools. It is based on the premise that the playful appropriation, direct contact and experience with the text are lost as students advance in the years of schooling. Thus, many arrive at the end of Basic Education without a literary background that bases their continuity outside the school environment. Thus, understanding that literary reading takes place in singularity, subjectivity, and interiority in a process of crossing the text capable of providing a "way out of oneself" to confront what one was before this encounter (Goulart, 2023), the guiding question of the research is: how do students and teachers perceive the teaching of literature? What is proposed, as pedagogical practices, when thinking about the teaching of literature in the current school model, specifically, in the final years of Elementary School and High School? In this sense, this research aims to identify the perception of students and teachers about the teaching of literature in order to understand how it can be materialized from the perspective of literary experience. Thus, a field research with a qualitative and quantitative approach is proposed. As a data collection procedure, we initially opted for a bibliographic review based on theoretical discussions on the theme of literary reading and reading experience; with data collection from the application of questionnaires with 42 teachers and 52 students of Elementary School final years and High School who work in state schools located in a city in the northern region of Minas Gerais. The theoretical foundation is based on the studies of Benjamin (1987) and Larrosa (2002, 2015) on experience, Colomer (2007), Compagnon (1999; 2009), Cosson (2014), Cechinel (2018) and Goulart (2023) who discuss reading, literary reading and literal literacy. For data analysis, the "content analysis" proposed by Bardin (1997) will be used, followed by the three phases: pre-analysis, exploration of the material, treatment of the results, interpretation and inference. The results of the research indicate that the students' perceptions encompass dimensions between the reader and their relationships with reading, their relationship with teaching and their reading experiences. The teachers' perceptions point to two dimensions: one in relation to the teaching of literature and the other in relation to the teacher and his relationship with literary reading. As an educational product, it is proposed the elaboration of a Didactic Notebook, in order to offer proposals for work with literary reading.

Keywords: teaching of literature; literary training; reading experience.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre o ensino de Literatura nas escolas entendendo que a leitura literária é um direito cultural fundamental para a promoção da dignidade humana, mas que o modelo produtivista que rege as instituições escolares não contribui para a garantia deste direito, e assim, muitos alunos concluem a educação básica sem uma experiência com o texto literário capaz de reconfigurar a percepção de si e do mundo. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo identificar a percepção de discentes e docentes sobre o ensino de literatura a fim de entendermos como ele pode se concretizar a partir da perspectiva da experiência literária. Para tanto, aplicamos questionários a 41 docentes e 52 discentes e os dados apontaram que tanto os alunos quanto os professores percebem o ensino de literatura como uma disciplina submetida a tempos específicos, atividades e avaliações que precisa, como as demais, de mostrar resultados. Porém, desse modo, a escola não tem obtido êxito e isso pode ser percebido em relatos dos alunos sobre a experiência deles com a leitura literária na escola: “Nenhum, não gosto de ler”; “Nenhum, pois não costumo ler”; “Não tenho experiência de leitura na escola”; “Diário de um banana. Gostei muito, engraçado foi o único livro que terminei de ler”; “nenhum livro me marcou”; “Na escola eu nunca pequei um livro que me inspirou”; “Jack Power. Na antiga escola era necessário ler e resumir o livro, no entanto era o único que lia”; “Há muito tempo não leio livros”; “já faz muito tempo que não pego um livro para ler”; “Não me lembro do nome”. E entre os docentes 75% declararam que não se consideram leitores assíduos da leitura literária e apontam o excesso de trabalho burocrático com preenchimento de diários, relatórios e fichas, como principais motivos. Eles também relataram que enfrentam muitos desafios no trabalho com a literatura como o desinteresse dos alunos, a concorrência com as tecnologias digitais, a falta de livros literários, a grade curricular extensa e a Literatura como campo da Língua Portuguesa. Também foi possível verificar que muitos projetos literários são desenvolvidos na escola, mas eles estão voltados para apresentações teatrais e musicais, exposições visuais com foco nos personagens e autores, concursos e historicidade em detrimento à conversa sobre o lido. Portanto, ficou evidente a necessidade de um olhar mais atencioso da sociedade e do poder público para o ensino da literatura nas escolas, pois por seu caráter subjetivo e atemporal ela não se encaixa bem no formato produtivista escolar vigente e, com isso, a formação do leitor fica comprometida.

IMPACT INDICATORS

This research brings a reflection on the teaching of Literature in schools, understanding that literary reading is a fundamental cultural right for the promotion of human dignity, but that the productivist model that governs school institutions does not contribute to the guarantee of this right, and thus, many students complete basic education without an experience with the literary text capable of reconfiguring the perception of themselves and the world. In this sense, this research aims to identify the perception of students and teachers about the teaching of literature in order to understand how it can be materialized from the perspective of literary experience. To this end, we applied questionnaires to 41 teachers and 52 students and the data showed that both students and teachers perceive the teaching of literature as discipline submitted to specific times, activities and evaluations that needs, like the others, to show results. However, in this way, the school has not been successful and this can be seen in the students' reports about their experience with literary reading at school: "None, I don't like to read"; "None, because I don't usually read"; "I have no experience of reading at school"; "Diary of a banana. I liked it a lot, funny was the only book I finished reading"; "no book marked me"; "At school I never missed a book that inspired me"; "Jack Power. In the old school it was necessary to read and summarize the book, however it was the only one I read"; "I haven't read books for a long time"; "it's been a long time since I picked up a book to read"; "I don't remember the name." And among the teachers, 75% declared that they do not consider themselves assiduous readers of literary reading and point to the excess of bureaucratic work with filling out diaries, reports and cards, as the main reasons. They also reported that they face many challenges in working with literature, such as the lack of interest of students, the competition with digital technologies, the lack of literary books, the extensive curriculum and Literature as a field of the Portuguese Language. It was also possible to verify that many literary projects are developed at the school, but they are focused on theatrical and musical presentations, visual exhibitions focusing on characters and authors, contests and historicity to the detriment of the conversation about what is read. Therefore, it was evident the need for a more attentive look from society and the public authorities to the teaching of literature in schools, because due to its subjective and timeless character it does not fit well into the current school productivist format and, therefore, the formation of the reader is compromised.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema Identidade / Manuel Bandeira extraído do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.45).....	44
Figura 1.1 - Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.46).....	45
Figura 1.2 - Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.46).....	45
Figura 1.3 - Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.47).....	46
Figura 1.4 - Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.47).....	47
Figura 1.5 - Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.48).....	47
Figura 1.6-Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa.(Oliveira; Araújo, 2018, p.48).....	48
Figura 1.7 - Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.....	48
Figura 2 - Atividade extraída do livro didático: Linguagens em interação Língua Portuguesa (2020, p.131).....	50
Figura 2.1 - Atividade extraída do livro didático: Linguagens em interação Língua Portuguesa (2020, p.131).....	51
Figura 3 - Questão do ENEM 2024.....	70
Figura 4 - Questão da Prova de Literatura do Concurso Público para formação de soldades de Minas Gerais 2024.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As habilidades gerais propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no Ensino Fundamental.....	37
Quadro 2 - As habilidades propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no Ensino Fundamental 6º e 7º anos.....	38
Quadro 3 - As habilidades propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no Ensino Fundamental 8º e 9º anos.....	39
Quadro 4 - As habilidades propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no eixo Leitura para o Ensino Médio.....	40
Quadro 5 - Descrição das aulas de Literatura.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Leituras realizadas fora da escola.....	66
Gráfico 2 - Atividades realizadas após a leitura.....	68
Gráfico 3 - Desafios enfrentados pelo professor no ensino de Literatura.....	76
Gráfico 4 - Atividades desenvolvidas nas aulas de literatura.....	78
Gráfico 5 - Formação docentes.....	81
Gráfico 6 - Funções da literatura.....	83

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

IAS - Instituto Ayrton Sena

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	PREÂMBULO.....	15
2	INTRODUÇÃO.....	18
3	A LEITURA LITERÁRIA.....	21
3.1	Especificidades da leitura literária.....	22
3.2	Leitura como experiência.....	24
3.3	O sujeito da experiência.....	29
3.4	Leitura literária como direito.....	30
3.5	A formação do leitor.....	32
4	O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA.....	34
4.1	Orientações da BNCC sobre ensino da Leitura literária.....	35
4.2	O modelo atual de ensino.....	42
4.3	O docente e os desafios no ensino da leitura literária.....	52
4.4	Por um ensino que possibilite a experiência.....	54
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
5.1	Contextualização da pesquisa.....	57
5.2	Os sujeitos da pesquisa.....	58
5.3	Instrumento de produção de dados.....	59
5.4	A abordagem dos sujeitos da pesquisa.....	59
5.5	Procedimentos de análise de dados.....	60
6	ANÁLISE DE DADOS.....	62
6.1	Percepção dos estudantes acerca do ensino da literatura.....	62
6.1.1	O leitor e suas relações com a leitura.....	63
6.1.2	O leitor e sua relação com o ensino.....	67
6.1.3	O leitor e suas experiências de leitura.....	73
6.2	A percepção docente sobre o ensino da literatura.....	74
6.2.1	O ensino da leitura literária.....	75
6.2.2	O professor de literatura e a leitura literária.....	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	90

ANEXO A _ Seção I do questionário aplicado aos estudantes.....	96
ANEXO B _ Seção II do questionário aplicados aos estudantes.....	97
ANEXO C – Seção III do questionário aplicado aos estudantes.....	98
ANEXO D – Seção I do questionário aplicado aos docentes.....	99
ANEXO E – Seção II do questionário aplicado aos docentes.....	100
ANEXO F – Seção III do questionário aplicado aos docentes.....	103
ANEXO G – Seção IV do questionário aplicado aos docentes.....	109
APÊNDICE _ Produto Educacional.....	110

1 PREÂMBULO

O interesse pela temática desta investigação surgiu a partir de um curso de Especialização lato-sensu em “Ensino de Língua Portuguesa e Literatura” na modalidade EAD que realizei pela UFLA em 2021/2022. Ao me inscrever, meu objetivo era de atualizar meus conhecimentos, mas além da atualização, esse curso ampliou minha visão sobre o ensino de Literatura, modificou meu modo de pensá-la, me fez rever minha prática de ensino e me instigou à pesquisa.

Sou professora do Ensino Fundamental anos iniciais e, também, trabalho com o componente de Língua Portuguesa nos anos finais e no Ensino Médio. Nos anos iniciais minhas aulas de Literatura constituíam-se basicamente de três práticas: a primeira era a “leitura de deleite” que consistia em disponibilizar, diariamente, livros para que as crianças lessem por cerca de quinze minutos no início da aula. A segunda referia-se à leitura e contação de história para as crianças e a terceira era a realização de um projeto de reconto em que a cada semana uma criança levava um livro para ler com a família e depois fazia o reconto oral para os colegas. Junto com esse livro, a criança levava também um caderno especial para que pudesse registrar a parte que mais gostou da história, por meio de desenho ou produção escrita.

Nos anos finais, como se tem muito conteúdo em Língua Portuguesa, “sobrava” pouco tempo para as aulas de Literatura. Assim, eu utilizava prioritariamente as atividades propostas pelo livro didático que consistiam, geralmente, na leitura de fragmentos de textos seguida de atividades de interpretação, localização de respostas no texto, transcrição de partes dele, identificação das características dos personagens principais, da intenção do autor e do assunto geral. Outra prática consistia em, a cada quinze dias, geralmente na sexta-feira, quando eu havia terminado o conteúdo proposto para a semana, liberar os alunos para ir à biblioteca, pegar um livro para ler em casa e depois fazer o resumo.

Nos dois primeiros anos do Ensino Médio, as aulas de Literatura eram voltadas, quase que exclusivamente, para as escolas literárias com enfoque para o contexto histórico, as principais características, obras e autores. O livro didático era o principal recurso utilizado seguindo basicamente os mesmos tipos de atividades propostas para o Ensino Fundamental. E para as turmas do terceiro ano do Ensino Médio eu acrescentava, no último bimestre, um estudo sintetizado das obras cobradas no vestibular da universidade pública local.

Essas eram minhas principais ações no ensino de Literatura e eu considerava que estava desempenhando bem minha função, uma vez que meus alunos, geralmente, eram bem-

sucedidos nas provas de Literatura dos exames vestibulares. Mas, às vezes percebia que minhas aulas estavam monótonas e repetitivas, embora os alunos não reclamassem. Na verdade, eles estavam acostumados com aquele tipo de aula e era como se entendessem que aquele ensino fosse tudo o que a escola pudesse oferecer. E para mim, aquele era o tipo de ensino que eu devia ou podia oferecer.

Sentindo minhas aulas enfadonhas, busquei por um curso de atualização e esse apontou outra perspectiva de ensino e me levou a importantes reflexões como por exemplo: a importância do professor saber o porquê e o para quê ensinar literatura, os prejuízos do ensino limitado à história da literatura pautado na cronologia literária em detrimento ao estudo da obra, o espaço da literatura na escola, as abordagens textualistas dos livros didáticos, a importância das mediações, o caráter humanizador da Literatura e a defesa dela como um direito, dentre outras.

A partir dessas leituras e discussões comecei a repensar sobre o modo como eu ensinava Literatura e do quanto eu poderia estar contribuindo negativamente para a formação leitora dos meus alunos. Então, pensando em aprofundar essas discussões, optei por fazer meu trabalho de conclusão de curso voltado para o ensino de Literatura.

Nesse período, elaborei e desenvolvi com meus alunos alguns projetos a partir da leitura de livros literários e comecei perceber resistência. Pouquíssimos alunos se dedicavam à leitura, outros liam superficialmente de forma instrumental, mas a maioria buscava por resumos na internet e isso começou a me incomodar. E, certo dia, propus para o 3º ano do Ensino Médio a leitura e apresentação de um livro em grupo. Depois solicitei que fizessem uma autoavaliação do trabalho e fui surpreendida com a fala de uma aluna: “professora, eu mereço nota dez porque eu li o livro, e este foi o primeiro e único livro que eu li”.

Aquelas palavras me perturbaram sobremaneira porque aquela aluna estava concluindo a Educação Básica sem uma experiência com o livro literário. Fui, então, acometida por um sentimento de tristeza, frustração, misturado com um pouco de culpa, por não ter realizado um trabalho mais produtivo no ensino de literatura ou até ter realizado um trabalho contrário à formação leitora contribuindo para a aversão ao livro.

Naquele momento eu estava concluindo um curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, mas iniciando uma série de indagações sobre o ensino e

sentindo uma vontade imensa de prosseguir. Eu queria ir além, a fim de ter uma base teórica consistente que me possibilitasse um trabalho eficiente no ensino de literatura capaz de possibilitar ao meu aluno uma experiência íntima de entrega e abandono ao texto. Então, o Mestrado Profissional surgiu para mim como a grande oportunidade de ampliar conhecimentos e buscar respostas que eu tanto almejava.

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na rede de estudos sobre leitura e formação de leitores, em diálogo com os estudos desenvolvidos no Núcleo de estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). A investigação parte das preocupações com a formação de leitores, enquanto professora de Língua Portuguesa e de Literatura, pois muitos concluem a Educação Básica sem uma experiência com a leitura literária, decorrente de práticas efetivas de ler, reler e deixar-se envolver pela obra, em um processo de entrega e abandono ao texto. Mais especificamente, nossa investigação enfoca o ensino considerando que a leitura literária está pautada na experiência concreta e sensível com o texto, a qual exige uma direção contrária ao modelo utilitarista das instituições escolares e é nessa luta de forças que a formação leitora se mostra deficiente.

A sociedade contemporânea vive em um ritmo acelerado que exige a realização de multitarefas, grande produtividade, retornos simultâneos e processamento rápido. Vive-se nesse modelo sociotécnico de excesso de informação, de opinião, de trabalho e falta de tempo como aponta Larrosa¹ (2015). Com isso, a experiência com o texto literário torna-se cada vez mais rara, pois ela requer do leitor o interromper suas ações para olhar e demorar-se nos detalhes; suspender o juízo e o automatismo, cultivar a atenção e a delicadeza, falar sobre o que lhe acontece e escutar os outros.

Vista desse modo, a experiência refere-se a aquilo que nos passa, algo que nos acontece a partir de um ato de exposição e de desnudamento frente ao texto, “[...] algo que nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (Heidegger, 1987, p. 143, citado por Larrosa, 2015, p. 27).

Assim, com a leitura atenta, pautada na lentidão, na releitura e na volta ao já lido, o leitor pode ir se apropriando do texto, preenchendo os espaços vazios com sua história, e seu conhecimento de mundo. E a partir dessa experiência, pode conhecer-se melhor, mudar sua visão a respeito de si e expandir em direção a novos desejos e objetivos rompendo com a percepção comum dos próprios fatos da vida e entendendo o sentido de ser e estar no mundo, uma vez que, como aponta Compagnon (2009, p. 26) “A literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”.

¹ Larrosa (2015) e Heidegger (1987) definem condições de possibilidades de experiência em um sentido amplo, porém, apropriamos de seus estudos para discuti-la especificamente em relação ao texto literário

Porém, no modelo produtivista contemporâneo, o conhecimento é pautado essencialmente na ciência e na tecnologia que se apresenta de modo objetivo, impessoal e utilitarista e reduz a vida à sua dimensão biológica de satisfação das necessidades de sobrevivência. Lamentavelmente, esse padrão tem atingido as instituições escolares: “A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (Libâneo, 2016, p.47). E isso tem trazido prejuízos para o ensino de Literatura, pois a formação literária requer ações aversas ao molde produtivista.

É como se a leitura literária andasse na contramão do tempo escolar e, por isso, vista, muitas vezes, como “perda de tempo” como aponta Cechinel (2017, p. 27): “[...] a falta de utilidade e interesse não se harmoniza com uma visão de mundo na qual só tem justificativa, aquilo que gera lucro”.

No contexto educacional, o ensino de Literatura passou a ser uma manifestação artística dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, o que significa uma perda de espaço muito significativa para esse ensino. Dessa forma, as aulas resumem-se em fazer estudos a partir do resumo da obra, ou mesmo, a dar preferência a textos curtos como crônicas, conto e, ainda, a exibição de filmes, pois demandam menos tempo. E muitos professores passaram a substituir o estudo da obra na íntegra, que requer um tempo que esse modelo de produtividade não admite, pelo estudo do resumo da obra, o que contribui para o insucesso na formação leitora.

Algumas pesquisas têm mostrado um esforço por parte dos professores ou das secretarias de educação de desenvolver projetos de leitura a fim de garantir a formação literária para as crianças, como mostra por exemplo a pesquisa de Oliveira (2019), que buscou analisar o processo de idealização, planejamento e concretização do Projeto Institucional “Lavras Lê” realizado em 2017 que incentivava as práticas de leitura na rede pública municipal de ensino de Lavras, MG. Esse projeto constitui-se uma iniciativa de fomento à leitura, que diante dos desafios contemporâneos para a formação de leitores, buscou o resgate da atividade leitora, principalmente, por meio da leitura literária.

Na Educação infantil, geralmente há maior investimentos na formação dos pequenos leitores e a apropriação do texto tende a ocorrer de forma mais lúdica. Porém, nos anos iniciais do Ensino Fundamental já se percebe menor investimento nesse ensino e um pequeno distanciamento como aponta Colomer (2007, p.103):

Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou noveanos já são muitos os meninos e as meninas que dizem: “é que eu não gosto de ler.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de Literatura começa a tomar um caráter mais objetivo voltado para cobranças por meio de fichas de leitura e resumos, em detrimento às discussões sobre o texto lido e o compartilhamento das impressões de leitura como propõem Bajour (2012) e Cosson (2014). O que acarreta uma depreciação do livro literário e uma descaracterização da Literatura que tende a ampliar no Ensino Médio, pois nesse momento, o ensino se volta, na maioria dos casos, para a história da literatura em vez do estudo da obra.

Desse modo, nessa etapa é fácil encontrar muitos alunos que declaram não gostar de ler, outros mostram-se aversos a esse tipo de leitura e a fazem por obrigação, nesse caso, é uma leitura sofrida que, dificilmente, será capaz de trazer-lhes os benefícios que a leitura literária como experiência estética pode proporcionar.

Diante de todos esses aspectos apontados, torna-se visível a necessidade da atenção da comunidade científica para o ensino da leitura literária. Nessa vertente, estabelecidos os motivos da investigação, situamos nossa perspectiva de análise para, a partir dela propormos como questão norteadora: O que se propõe, enquanto práticas pedagógicas, quando se pensa no ensino de literatura no atual modelo escolar, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Como os estudantes e professores percebem o ensino de literatura?

Desse modo, essa pesquisa tem por objetivo identificar a percepção de alunos e professores sobre o ensino de literatura a fim de compreender como ele pode se concretizar sob a perspectiva da experiência literária. E para essa compreensão, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar um estudo, com base no referencial teórico, das concepções predominantes para o ensino de literatura;
- Verificar o que os alunos e professores dizem sobre o ensino de literatura e em que medida esse ensino se pauta na experiência leitora;
- Discutir sobre a experiência com o texto literário no processo formativo do leitor.
- Elaborar um caderno de atividades em formato de e-book como proposta didática de trabalho com o ensino da leitura literária para a Ensino Fundamental anos finais como Produto Educacional.

Como fonte teórica para se fundamentar essa pesquisa, partimos dos estudos de

Compagnon (2009) em torno da utilidade da literatura na modernidade, nos estudos recentes de Goulart (2023) sobre a relação entre ensino e leitura literária, em Walter Benjamin (1987) que embora não seja um autor contemporâneo, seus estudos mantêm-se atuais. Também nos pautamos em Jorge Larrosa (2003, 2015) que reconhece a experiência como algo cada vez mais raro e nos estudos recentes de André Cechinel (2018) que discute a inadequação da literatura nos moldes da instituição escolar. E nessa discussão sobre as leituras escolares voltamo-nos para os estudos de Teresa Colomer (2007) e, também, nos apoiamos em Rildo Cosson (2014) e Cecília Bajour (2012) em diálogo com outros autores que discutem a temática.

Desse modo, propõe-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, em que inicialmente buscamos a partir de uma revisão bibliográfica, um aprofundamento nas discussões teóricas sobre experiência e leitura literária. Para o levantamento de dados foram aplicados questionários para cerca de 52 alunos, sendo uma turma do nono ano do Ensino Fundamental anos finais e outra do Ensino Médio e também para 42 professores que atuam em escolas públicas estaduais de uma cidade da região norte de Minas Gerais.

Para melhor organização das discussões, divide-se este texto em 5 capítulos. No primeiro apresentamos uma introdução à pesquisa. apontamos os motivos da investigação, os objetivos e as perspectivas de análise. No segundo, apresentaremos algumas especificidades da leitura literária e a leitura como experiência e como direito. No terceiro, discutiremos sobre o ensino da leitura literária no contexto atual e no quarto discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que serão utilizados nesta pesquisa. No quinto, empreenderemos uma análise reflexiva e crítica sobre o ensino de literatura a partir dos dados coletados na pesquisa de campo à luz dos estudos teóricos.

Em seguida, teceremos as considerações finais e no anexo apresentaremos o Produto Educacional que consiste em um caderno de atividades embasado nas Oficinas de Leitura realizadas com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada em uma cidade do norte de Minas Gerais.

3 A LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos de leitura podemos compreendê-la como uma ação de busca de conhecimentos, de informações, como atividade de compreensão do texto, mas quando falamos de leitura literária a compreensão deve ser ampliada. Conforme Paulino (2014, p. 117), a leituraliterária pode ser definida como uma prática cultural colocada a serviço da arte e

voltada para o prazer: “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”.

Desse modo, compreende-se que a leitura literária é específica e requer um modo diferenciado de tratamento. Percebendo essas especificidades, propomos, neste capítulo, uma apreciação sobre aspectos gerais dessa leitura entendendo que essa é uma base necessária para todas as discussões posteriores. Nessa direção, discorreremos sobre as especificidades do texto literário e discutiremos sobre a experiência leitora e as características do sujeito da experiência. Depois voltaremos nossa atenção para a garantia do direito à leitura, entendendo que qualquer ação relativa ao seu ensino partirá do acesso ao texto. E, por fim refletiremos sobre a formação do leitor como um processo contínuo reconhecendo que o sujeito nunca está totalmente acabado.

3.1 Especificidades da leitura literária

A leitura é uma atividade altamente complexa que integra diversas operações como o processamento lexical, morfossintático e semântico, se desenvolve em diferentes dimensões e, por suas especificidades, estabelece condições para sua concretização.

No processamento lexical alguns fatores podem interferir como a familiaridade do leitor com a palavra, o sentido e a frequência dela no texto. No aspecto sintático, podem ser fatores de interferência a canonicidade, a complexidade sintática e a familiaridade do leitor com a estrutura textual. E no semântico, a familiaridade do leitor com o assunto, a organização do texto, o gênero, os mecanismos de coesão e as ambiguidades. Por isso, o “leitor realiza diversas operações simultâneas e integradas, gerando, a cada momento, sentidos que podem ser mantidos, enriquecidos, reconstruídos ou modificados a cada segundo da leitura”, como aponta Coscarelli (2010, p. 38).

Reconhecendo a complexidade da leitura e as diferentes operações que ela exige para sua concretização, torna-se necessário discorrer sobre suas especificidades. Para entender a complexidade que envolve a ação leitora, Jouve (2002) fundamentado em Therien (1990) aponta cinco dimensões nas quais a leitura se desenvolve, sendo elas: o processo *neurofisiológico*, uma vez que a leitura depende de diferentes funções do cérebro; o *cognitivo* porque supõe importante esforço de abstração e solicita uma competência; o *afetivo*, na medida em que suscita emoções; o *argumentativo* porque intenciona convencer o leitor ao longo da

narrativa e o *simbólico* porque interage com a cultura de um meio e de uma época.

Considerando essas dimensões, Jouve (2002) aponta algumas condições para que a leitura literária possa se concretizar. A primeira consiste na necessidade do leitor se fundamentar na estrutura do texto a fim de reconstruir o contexto necessário à compreensão leitora, visto que, normalmente autor e leitor estão afastados no tempo e no espaço e o texto recebido fora do seu contexto de origem se abre a pluralidade de interpretações construídas a partir da experiência, cultura e valores do leitor. Assim, o autor adverte que embora o texto permita várias leituras, nem todas são legítimas e critérios de validação precisam ser observados.

A segunda condição diz respeito à releitura como uma atividade necessária em algumas situações, pois, segundo o autor, algumas conexões só se percebem na segunda leitura. Portanto, adverte que quando o texto é minimamente construído reler torna-se não apenas desejável, mas também necessário à compreensão. E a esse respeito, Durão e Cechinel (2022) afirmam que a releitura é um meio de fazer o leitor reelaborar aquilo que já sabe de antemão.

A terceira condição para a concretização da leitura consiste na participação do leitor, pois o processo de construção de sentidos parte do que o autor oferece e relaciona com os conhecimentos que o leitor já adquiriu anteriormente à leitura e do lugar onde está inserido e assim constrói a coerência para o texto. Visto dessa maneira, o sentido da leitura não pertence ao texto, mas depende da ação do leitor para juntar as instruções presentes nele na procura de sentidos possíveis a serem construídos. A esse respeito, Jouve (2002, p. 61) afirma: “A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. E é essa participação como reação às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto que faz com que o leitor transcenda de sua visão limitada da vida e chegue a uma visão de mundo diferente de seu contexto cultural.

Desse modo, torna-se importante considerar que o texto literário é elaborado de maneira diferenciada, difere-se dos textos objetivos e apresenta elementos que lhe são específicos, como aponta Perrone-Moisés (2008, p.21): “A obra literária, diferentemente dos textos verbais meramente comunicativos, diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua”. E Proença Filho (2007, p. 31) acrescenta: “O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora”.

Nesse sentido, a linguagem literária é considerada como desvio da cotidiana e é vista, pelo senso comum, com alto grau de dificuldade e fora do alcance do leitor. A esse respeito

Certeau (1998) critica o modo como o texto literário é apresentado à sociedade como se só pudesse ter acesso à interpretação aqueles legitimamente autorizados como professores e críticos literários:

Quem eleva essa barreira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance do leitor? Essa ficção condena à sujeição os consumidores que agora se tornam culpados de infidelidade ou de ignorância diante da ‘riqueza’ muda do tesouro assim posto à parte (Certeau, 1998, p. 266).

Nesse sentido, cabe à escola tornar aqueles textos literários, considerados com alto grau de dificuldade ou julgados como inacessíveis, ao alcance de todos os alunos, sejam eles das classes sociais mais privilegiadas ou não. Desse modo, a instituição escolar não deve abolir a leitura dessas obras, pelo contrário, deve torná-las ao alcance do leitor e promover um estudo sistemático a fim de desmistificá-las.

Assim, ao apontarmos a amplitude da leitura literária, suas dimensões, condições para sua concretização e especificidades, propomos a seguir uma reflexão a respeito da leitura como experiência entendendo que o ensino da leitura literária precisa ocorrer, de tal modo que os alunos possam sentir o atravessamento do texto. Nesse sentido, referimo-nos ao atravessamento como o modo como o sujeito é afetado por uma experiência de leitura capaz de provocar reflexões, ressignificações e a reconfiguração da percepção de si e do mundo.

3.2. Leitura como experiência

Neste tópico propomos refletir sobre a experiência partindo dos estudos do filósofo alemão Walter Benjamin que aponta a pobreza do homem moderno quando as experiências deixam de ser passadas de geração em geração por meio das narrativas orais. Em seguida, ponderaremos a respeito dos fatores que atrapalham ou mesmo impedem a experiência apontados por Larrosa (2015) e, por fim, teceremos algumas considerações sobre a experiência vista como experimento.

Benjamin se atém ao problema da experiência em alguns ensaios como: *Experiência* (1913), *Sobre o problema da filosofia do porvir* (1918); *Experiência e pobreza*, (1933); *O narrador* (1936) e *Sobre alguns temas baudelairianos* (1940). A fim de não nos distanciarmos do nosso tema de pesquisa, propomos algumas reflexões a partir apenas dos três últimos escritos citados levando em consideração os estudos de Baptista e Lima, (2013) sobre o conceito de experiência na obra de Benjamin.

Em “Experiência e pobreza”, o autor concebeu a experiência como o conhecimento

tradicional acumulado que era transmitido de geração em geração por meio das histórias, fábulas ou provérbios. Assim, por meio das narrativas, sobretudo as orais, a sabedoria de um determinado grupo social eram passadas de geração a geração. Porém, com um ritmo de vida mais acelerado, as pessoas não tiveram mais tempo para se reunir, contar e ouvir histórias e muitas experiências deixaram de ser comunicadas. As razões desta mudança estariam relacionadas ao avanço da capacidade técnica, mas também a Primeira Guerra (1914 a 1918) em que teria ocorrido uma aniquilação da experiência devido o silêncio dos soldados ao retornarem dos campos de batalha. Assim, Benjamin (1987) constata que as ações da experiência estariam em baixa, pela incapacidade dos homens darem continuidade à transmissão das narrativas, de comunicar ou mesmo perceber o peso contido no saber da tradição.

Desse modo, Benjamin (1987) aponta a pobreza de experiência dessa sociedade, que embora inteirada não vive a experiência e nem a aspira. A esse respeito o autor declara de forma radical que: “Não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (Benjamin, 1987, p.118).

Nesse sentido, caberia ao homem moderno confessar sua pobreza de experiência em conhecimentos acumulados para então prosseguir rumo a novas experiências. Porém, segundo o autor, o homem moderno não consegue se concentrar nas demandas de sua pobreza e, assim, abarrotado de experiências superficiais que não se convertem em narrativas, encobre uma pobreza que o impede de partir para a frente e começar de novo.

Em “O narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, Benjamin (1987) analisa o desaparecimento do contador de histórias. Nesse percurso o autor aponta que as boas narrativas estão baseadas na oralidade e que elas estão em extinção assim como a comunidade de ouvintes. Assim sendo, aponta o desprezo do homem moderno pelo aconselhamento e afirma: “[...] se dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis” (Benjamin, 1987, p.200).

Em “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Benjamin (1989) faz uma tentativa de separar e definir uma nova forma de experiência como uma qualidade especial de experiência moderna que ele chama de vivência. Em vista disso, apresenta Charles Baudelaire como um poeta que aceitou o desafio de fazer poesia para o leitor moderno menos preocupado com a cultura herdada do que com as novidades diárias que emergem e o impactam. Baptista e Lima (2013,

p. 473) ao realizarem um estudo sobre as obras do autor, afirmam que: “Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência da modernidade, doravante chamada de vivência, *Erlebnis*”.

Nesse contexto moderno do final do século XX surge o leitor que supervaloriza o estar atualizado, porém informação e experiência são processos distintos e excludentes, uma vez que a informação não deixa espaço para a experiência, como aponta Benjamin (1987, p. 203): “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes”. Goulart (2015) e Goulart e Lobo (2016) ao apresentarem uma reflexão sobre os aspectos da leitura e do livro, como espaço de experiência, remetem a uma reflexão:

Bem distante da detenção e posse de informação e de conhecimento que se instalou na sociedade contemporânea, na qual se destacam quantidade e atualidade, a experiência não gera estoques, ela é a própria ação de se permitir, de deixar-se seduzir pelo olhar, pelo ouvir, pelo toque, por uma aglutinação de sentidos, por uma entrega às sensações, num ebulir de emoções, cuja inteireza do ser consente uma apropriação do fato vivido (Goulart e Lobo, 2016, p. 19).

Estar bem-informado não significa ter uma experiência com o texto, pois na multidão de informações cada vez mais curtas e instantâneas, não há tempo para a assimilação e o deixar-se seduzir. Da mesma forma, aqueles que, influenciados pela mídia, concorrem para ver quem lê mais livros, muitas vezes também tratam a leitura literária como objeto informacional e, embora, leem muitos livros, o fazem de maneira superficial.

Outro fator de impedimento diz respeito ao excesso de opinião, visto que, na contemporaneidade todo mundo opina mesmo sem um conhecimento específico na área. Parece que as pessoas têm a necessidade de dar sua opinião supostamente pessoal e crítica sobre qualquer coisa sobre a qual se sentem informadas. Porém, o excesso de opinião faz com que a experiência fique cada dia mais rara: “A obsessão pela opinião anula nossas possibilidades de experiência” (Larrosa, 2015, p.20).

A falta de tempo é outra característica da sociedade moderna que, também, impede a experiência, na medida em que o sujeito moderno vive em uma produção intensiva e uma excitação efêmera, em que tudo acontece muito rápido e um estímulo é substituído por outro de forma instantânea. Essa sociedade tende a valorizar aquilo que excita a percepção continuamente e vive automatizada, em ritmo acelerado e sem tempo para ver o que acontece ao seu redor. Por isso, sempre acelerado, buscando aproveitar cada minuto, logo, não pode

protelar coisa alguma e nem perder tempo senão fica para trás.

Assim, se torna insensível, indiferente e sem experiência como aponta Larrosa (2015, p.53): “O homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos-divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência”. E acrescenta: “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (Larrosa, 2015, p.22).

A esse respeito, Lipovetsky (2015, p.252) ao tratar da estética na era do capitalismo pergunta: “[...] o que resta da existência estética quando se intensificam cada vez mais a exigência de ganhar tempo, as sensações de urgência e de estresse assim como a impressão de não se ter mais um minuto para si, de não se ter tempo?”. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de se conter a febre do “cada vez mais”, mas também declara que não se trata de satanizar o capitalismo artista e o mundo do consumo, pois é pelo aumento da velocidade (da produtividade) que aumentamos a condição material para melhorar a qualidade de vida.

E como viver o desaceleramento no contexto da hipermodernidade que impõe as pressões da velocidade, da produtividade e do consumismo e onde até as expressões culturais veem seu ritmo acelerar? Segundo o autor, a desaceleração generalizada tem pouca chance de se concretizar e embora alguns aspirem e defendem a lentidão, nem todos a aspira: “Protesta-se contra o frenesi do ritmo de trabalho, mas não se suporta a espera no caixa do supermercado ou as lentidões do computador... Quem quer renunciar à imediatez dos e-mails?” (Lipovetsky 2015, p.253).

Desse modo, Lipovetsky (2015) fala da necessidade de um equilíbrio entre a aceleração ritmada exigida pelo capitalismo e a desaceleração. A primeira remete às atividades lúdicas sem memória que se voltam para a novidade pela novidade e que aparece com traços da facilidade e da imediatez. E a segunda corresponde às experiências de prazeres mais controlados e seletivos. Visto desta forma, o autor parece sugerir que a aceleração também seria, na modernidade, uma forma de experiência.

O quarto e último fator de interferência da experiência na modernidade está muito relacionado ao terceiro e diz respeito ao excesso de trabalho, apontado como inimigo da experiência. Nesse sentido, Larrosa (2015) afirma que o sujeito moderno é ativo e está sempre ansioso por mudar as coisas e moldar o mundo segundo seu conhecimento, poder e vontade. “E por isso, porque estamos sempre querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade,

porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (Larrosa, 2015, p.24).

Assomado a esses fatores de impedimento, Larrosa (2015) chama a atenção para o fato de a ciência moderna converter a experiência em método objetivo e assim, a experiência é muitas vezes confundida com experimento. Dessa maneira, o autor adverte sobre a necessidade de separar esses dois conceitos e aponta alguns princípios de distinção entre eles.

O primeiro é o princípio da Singularidade que prediz que enquanto o experimento é comum para todos, a experiência é singular e isso pode ser observado, por exemplo, no fato de cada um ter um sentimento diferente em relação à leitura do mesmo texto.

Outro princípio que complementa o primeiro é o da Irrepetibilidade. Enquanto o experimento é repetível a experiência é única e é por isso que ninguém lê o mesmo poema duas vezes da mesma forma. Nesse sentido, ao tratar da ação leitora, Goulart (2023, p. 25) aponta que na releitura não conseguimos reter o mesmo sentido que atribuímos quando lemos e, desse modo, afirma: “[...] a ação de reler, embora traga a partícula “re”, prefixo que tem o sentido de repetição, nesse caso encontra-se longe de representar um ato meramente repetitivo ou reprodutivo”.

O terceiro princípio é o da Pluralidade. Enquanto um experimento sempre ocorre no geral, a experiência é plural. Assim, o texto é por natureza aberto, logo sempre produz pluralidade. E o quarto princípio é o da Incerteza que indica que enquanto o experimento é previsível a experiência é um risco e não se pode saber de antemão o seu resultado.

Assim, percebendo essa distinção e entendendo que a experiência é singular, irrepetível, plural e incerta, cabe considerar o significado da Experiência estética literária que é definida por Cunha (2014, p. 112) como: “A soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção”. Nesse sentido, a autora afirma que a produção literária também é uma experiência estética, pois o autor deixa marcas como se fossem pegadas de modo que o resultado da leitura seja singular.

Logo, cabe à escola investir no desenvolvimento da leitura literária de seus alunos de modo a fazer da fruição dos textos literários uma atividade constante em todo o espaço escolar. Nessa perspectiva, passemos para uma reflexão sobre o sujeito da experiência entendo que é incapaz da experiência o leitor arrogante que não consegue ver outra coisa além de si mesmo e

que não esteja disposto a ouvir o que não sabe e o que não quer.

3.3 O sujeito da experiência

O leitor experiente se expõe totalmente ao texto e se coloca em atitude de ação pautada na leitura e releitura, na ida e volta ao texto com paciência e lentidão contrariando a lógica da urgência requerida pela sociedade capitalista. Desse modo, o leitor se expõe como um ato de desnudamento como aponta Queirós (2012 p.90) na metáfora: “Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto”. Essa primeira metáfora é compreendida por Goulart (2023) como “a ação de expor algo” e, também, “a ideia de estar à espera de; em que, ao abrir-se ao vento e ao calor, aguarda-se que o tempo de exposição realize a secagem” (Goulart, 2023, p. 21).

Nessa direção, a autora entende a segunda definição proposta por Queirós (2012 p.90): “É desnudar-se diante do texto”, como “[...] uma atividade que requer a inteireza do leitor, assumindo a posição de sujeito, em uma entrega sem medida ao texto” (Goulart, 2023, p. 22). Logo, o sujeito da experiência é aquele que se expõe num gesto de desvestir-se como ato de transparência que aponta ao mesmo tempo sua fragilidade e sua busca por novos saberes assim como a roupa exposta absorve o vento e o calor do sol.

A esse respeito, Larrosa (2015) afirma que o sujeito da experiência precisa se expor, pois esse é o único meio dele experienciar o texto. “É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (Larrosa, 2015 p. 26). Porém, essa exposição não significa uma atitude de total passividade, visto que a leitura, por ser uma atividade altamente complexa, requer a ação do leitor para sua concretização.

O sujeito da experiência é também um ser sensível ao que acontece ao seu redor, pois o que acontece lhe afeta de alguma maneira e deixa marcas. De modo contrário, o sujeito inatingível, inabalável ou que se apresenta como se anestesiado não seria capaz de experiência. É o que afirma Larrosa (2015, p. 26) “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

O sujeito da experiência é ainda um ser paciente cuja leitura se pauta no demorar-se em ler e no reler entendendo que o mesmo texto nunca é lido da mesma forma em uma segunda leitura. E é nesse movimento lento, de ida e volta ao texto, no meditar sobre o lido, no apropriar-se do texto como um processo de ruminação que a experiência leitora acontece.

Desse modo, Cunha (2014) aponta que para que a experiência estética literária aconteça faz-se necessário considerar o contexto em que o leitor e a obra estão inseridos, seguir as pegadas e outras marcas deixadas pelo autor e utilizar os conhecimentos prévios e a sensibilidade. Assim, a experiência com a leitura da obra literária se torna tão pessoal para o leitor quanto foi a criação para o autor.

Porém, é fácil perceber que, na escola, esse leitor exposto e paciente está cada vez mais ausente, pois essa postura requer viver no contratempo do sistema escolar vigente voltado intensamente para resultados imediatos, como afirma (Cechinel, 2018, p. 287). “A leitura de textos literários, para se concretizar, requer o estabelecimento de uma temporalidade absolutamente distinta e desviante da temporalidade produtiva que hoje conduz as atividades nas instituições escolares”.

Assim, observa-se que muitos alunos têm sido privados da possibilidade de uma experiência com o texto literário, pois no atual sistema escolar, voltado para a produtividade e avaliações, na maioria das vezes, essa ida e volta ao texto, bem como a releitura parecem não caber em sua dinâmica. Nesse sentido, propomos a seguir, uma discussão acerca da leitura como direito humano por entendermos que o primeiro passo para a experiência leitora é a garantia do direito de acesso ao texto.

3.4 A leitura literária como direito

Os Direitos Culturais consistem em direitos humanos fundamentais garantidos na constituição federal no artigo 215 do Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto na seção II Da Cultura: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988).

Mas, o que são os Direitos Culturais?

Direitos culturais são aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao fluxo de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana (Cunha Filho, 2000, p. 41).

Nesse sentido, o acesso à leitura e ao conhecimento da literatura consiste em um direito cultural fundamental para a promoção da dignidade humana e é defendido por Candido como direito universal e inalienável: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito

inalienável” (Candido, 2004, p.191). Corroborando com as ideias de Candido (2004), Zilberman (2012, p. 212) declara: “O acesso à leitura e ao conhecimento da literatura é um direito desse cidadão em formação porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo”.

Porém antes de prosseguir nossa discussão, torna-se importante ressaltar que o ensaio “O direito à literatura” texto consagrado de Antônio Candido e que é básico neste tópico, é oriundo de uma palestra e parte de um contexto histórico de redemocratização pós-ditadura militar (1964-1985) em que a esperança por liberdade era uma de suas bandeiras. Embora esse texto tenha partido de uma palestra, sem o rigor de um texto científico, ele se tornou um clássico e tem servido de base para muitos estudos.

Segundo Candido (1995, p. 243) não há ninguém que viva sem momentos de ficção seja por meio de um filme que assistiu ou de uma história ou música que ouviu: “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade”. Diante do exposto, a natureza humana teria a necessidade da ficção e fantasia, uma vez que a realidade objetiva nem sempre supre os anseios existenciais do homem. Trata-se de uma necessidade humana que precisa ser satisfeita a fim de se escapar do cotidiano.

Dessa maneira, Candido (2011) o coloca no mesmo patamar dos demais direitos como o da moradia, saúde, educação, lazer, dentre outros. A esse respeito Goulart (2023, p.272) afirma: “[...] o atendimento às necessidades básicas ocupa prioridade na ótica política e social – e tem seu mérito -, porém não difere do direito à leitura”. Esse direito, como os demais, deve ser acessível a todos independente da classe social a que pertencem e a escola tem papel fundamental na garantia deste direito, pois muitas crianças e jovens não têm acesso à leitura em outros lugares

Muitas crianças também são privadas desse direito quando lhes são apresentadas apenas a literatura popular, como aponta Candido (1995, p.275):

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou de Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria.

Assim, Cândido (2004) abre uma discussão mais ampla dos direitos humanos ao afirmar que muitas pessoas não reconhecem que “todos” têm os mesmos direitos e isso inclui também o acesso à leitura: “Será que pensam que o seu semelhante pobre teria o direito de ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isso não lhes passe pela cabeça” (Candido, 2004, p.172).

A criança também é privada desse direito quando o ensino de leitura literária ocorre de forma insuficiente como para preencher fichas ou fazer uma avaliação, pois dessa maneira não contribui para sua formação leitora. E ao invés de beneficiar o aluno, pode trazer prejuízo, como aponta Portolomeos (2016, p.56), “[...] um ensino de literatura insuficiente implica sérios problemas na formação do aluno, visto que é por meio dessa disciplina que se ensina a sentir de maneira singular e subjetiva outras e novas realidades possíveis”. Logo, um ensino insuficiente é uma negação ao direito à leitura.

Dessa forma, considerando que o encontro do aluno com o texto perpassa por saber ler e que leitura não é inerente ao ser humano como afirma Cosson (2009, p.29): “Aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”, cabe à escola, como instituição oficializada para ensinar a ler, garantir esse direito, bem como ao Estado, por meio de políticas públicas, prezar pela sua garantia.

Assim, reconhecendo a necessidade de garantia desse direito, voltaremos nossa atenção para a formação do leitor por entendermos que essa garantia é apenas o primeiro passo para um longo processo contínuo de formação leitora.

3.5 A formação do leitor

A palavra *formação* tem origem no latim *formatio, formationis*, que significa "ação de dar forma" ou "conjunto de elementos dispostos de maneira ordenada". Ela deriva do verbo latino *formare*, que quer dizer "dar forma", "modelar" ou "configurar". Esse verbo, por sua vez, está relacionado ao substantivo *forma*, que remete à aparência, estrutura ou configuração de algo.

No contexto etimológico, a ideia de formação está profundamente ligada à criação e organização, seja no sentido físico, como moldar um objeto, ou no sentido abstrato, como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades ou valores. Ao longo do tempo, o termo passou a ser amplamente utilizado em diferentes áreas, como a educação, a ciência e a sociologia, sempre com a conotação de transformação e desenvolvimento. Assim, "formação" é um

conceito que carrega em si a essência do ato de moldar algo para atingir um propósito específico.

Um autor amplamente reconhecido que relaciona o conceito de formação à educação é Theodor W. Adorno. Em sua obra "Teoria da Semiformação" (Theorie der Halbbildung) publicada em (1959) Adorno utiliza o termo alemão "Bildung", que pode ser traduzido como formação, para discutir o processo educativo como algo que vai além da simples instrução ou aquisição de conhecimentos técnicos. Para ele, a verdadeira formação está associada à capacidade crítica e ao desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo aspectos éticos, culturais e sociais.

Nesse sentido, nos apropriamos da palavra formação reconhecendo que o sujeito nunca está totalmente acabado, mas em um processo contínuo de formação e transformação. E nessa marcha ele pode alcançar ou não o que é idealizado para ele. A esse respeito Cechinel (2022, p.156) ao discutir sobre “Projetos de Vida” no Novo Ensino Médio traz a seguinte reflexão: “A formação deve revelar ao sujeito não só tudo o que ele pode ser, suas potencialidades, mas também a sua impotência, isto é, aquilo que ele não pode ser, aquilo que permanecerá interdito a ele devido à sua “forma” particular.

Para Larrosa (2003) a formação ganha significado quando se abre para a experiência, tornando-se um processo vivo e não meramente acumulativo. Nesse sentido, a formação não deve ser vista como mera instrução, mas como um espaço onde a experiência pode ser acolhida e ressignificada, permitindo o crescimento autêntico e o aprendizado transformador. Desse modo, a leitura literária pode ser vista como uma ação formativa da identidade do leitor.

Nessa discussão, Goulart (2023) ao apresentar três situações que caracterizam o ato de ler, evidencia o ato de formação e transformação interior que nos faz ser o que somos e reconhecer nossa identidade. E nessa direção declara:

Essa percepção sugere a ativação dos processos cognitivos e afetivos, num imbricamento entre racionalidade e sensibilidade, em busca de admitir saberes não construídos, de reconhecer-se como sujeitos aprendentes, de propiciar um encontro de características que nos constituem enquanto sujeito-leitor (Goulart, 2023, p. 26).

Assim, reconhecendo que o sujeito experiente está em constante processo de formação voltemos nossa atenção para o ensino da leitura literária e os desafios enfrentados nesse percurso.

4 O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

De acordo com os estudos de Mortatti (2014), com o fim da Ditadura Militar ocorrida no Brasil na década de 80 se intensificaram as denúncias de crise da educação, da alfabetização e da leitura, e nesse momento, dada a urgência de enfrentamento dos problemas de escolarização, das questões relativas à leitura da literatura infantil e do ensino aumentaram as pesquisas na área da educação.

Então começou-se a discutir a relação entre educação e literatura a partir de questionamentos sobre o ensino da história literária, do texto literário utilizado como pretexto para o ensino da gramática normativa, dos valores morais e cívico patrióticos ou para a formação do aluno crítico.

Nessa perspectiva se propunha novo lugar e função para o texto literário na educação escolar como aponta Mortatti (2014 p.28): “O conhecimento então produzido, como resposta para os problemas nas últimas décadas do século XX, atribuiu novos sentidos à literatura infantil e ao ensino da Literatura”.

E esses conhecimentos refletem direta ou indiretamente nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Diante disso, propomos a seguir um estudo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2018, pois esse documento apresenta orientações gerais para o ensino e apontam os conteúdos básicos que norteiam os currículos escolares.

Assim, neste capítulo daremos continuidade às reflexões teóricas sobre a leitura literária, mas trataremos, mais especificamente, sobre o ensino. Desse modo, ponderaremos sobre as propostas da BNCC para a leitura literária, refletiremos sobre o atual modelo de ensino e aquele que tem em vista a experiência leitora, bem como sobre os desafios enfrentados pelos docentes nesse percurso.

4.1 Orientações da BNCC sobre ensino da Leitura literária

Ao discutirmos a respeito do ensino da leitura literária torna-se imprescindível refletirmos sobre as orientações da BNCC, pois sua quarta versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017 tem provocado discussões importantes para o ensino de literatura.

Porém, torna-se importante considerar que a BNCC sofreu grande influência de

organizações como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o IAS (Instituto Ayrton Sena) e também, por outros organismos internacionais como Unesco, Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD que atuam por meio de conferências e reuniões internacionais cujos documentos originados dessas conferências servem de referência às políticas educacionais do Brasil.

Libâneo (2016, p.47) reconhece essa influência dos organismos internacionais e afirma que um de seus desdobramentos consiste na educação voltar-se para a preparação para o mercado de trabalho. “A essas estratégias do Banco Mundial para a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho”.

Nessa direção, Portolomeos (2022, p.16) salienta: “[...] a organização textual do documento não deixa dúvidas quanto à instrumentalização dos conteúdos para uma formação escolar voltada para o mundo do trabalho”. Dessa maneira, o ensino da leitura do texto literário tende a perder espaço, pois a experiência leitora entra em choque uma vez que ela caminha em direção contrária da produtividade escolar que exclui qualquer atividade não rendosa.

Outra discussão consiste no fato da BNCC apresentar o componente curricular de Língua Portuguesa dividida nos campos: Campo Jornalístico-Midiático, Campo de Atuação na vida pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e, por fim, Campo Artístico-Literário que visa possibilitar o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial.

A Literatura não se configura uma disciplina autônoma, o que pode implicar na diminuição de seu espaço e supor uma menor importância, como afirma Santos (2021, p.160):

Nisso, portanto, reside uma dupla chave: se, de um lado, percebe-se a literatura num contexto e conjunto mais amplo de manifestações artísticas e culturais (como o próprio nome “campo” sugere), de outro, o potencial substantivo dessa arte, ou seja, a sua autonomia (no sentido de sua constituição histórica, social e ideológica) parece ter sido enfraquecida.

O próprio vocabulário: conteúdos, habilidades e competências aponta para o universo corporativo do trabalho e diante dessas metas de ensino a serem, muitas vezes não há espaço para um tratamento sistemático com o texto literário visando a experiência leitora. Nesse

sentido, cabe ressaltar que esse modelo de ensino produtivista pautado no que o aluno precisa produzir para ser aprovado, muitas vezes torna o ensino mecanizado e sem sentido. E nesse modelo, tendo em vista que o aluno desenvolva determinada habilidade o professor tende a apresentar uma aula expositiva seguida de atividades, revisão e prova. Logo, percebe-se que o estudo do texto literário fica totalmente deslocado nesse modelo de ensino.

Por outro lado, o documento da BNCC traz avanços ao apresentar competências específicas para o Campo Artístico Literário no Ensino Fundamental visando o desenvolvimento do senso estético e o respeito às manifestações artísticas.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p.65)

Cabe também ressaltar que a BNCC reconhece a especificidade do texto literário e sua importância na formação do estudante:

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se [...]. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (Brasil, 2018, p. 504).

A seguir apresentaremos um quadro com as habilidades apontadas pela BNCC no campo Artístico Literário no eixo de Leitura para o Ensino Fundamental para que possamos ter uma visão mais ampla da proposta do documento.

Quadro 1 - As habilidades gerais propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no Ensino Fundamental

Habilidades
4) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i> , fanzines, <i>e-zines</i> , fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.157).

A (EF69LP44) propõe a inferência de forma ampla a vários aspectos do texto o que exige do aluno uma leitura muito atenta. A (EF69LP45), por sua vez, visa o posicionamento crítico em relação ao texto, porém cabe considerar que às vezes o leitor fica mudo diante da leitura devido ao impacto que ela tem sobre ele e, esse momento talvez não seria o ideal para se posicionar criticamente, mas de deixar-se envolver pela leitura e senti-la apenas.

A (EF69LP46) propõe o compartilhamento da leitura e isso é muito positivo, pois essas oportunidades de falar sobre o que leem, os ajudam a pensar sobre o lido. Desse modo, torna-se importante destacar que o professor precisa estar disposto de escutar o aluno atentamente, a construir pontes e acreditar que os leitores merecem ser ouvidos, como indica Bajour (2012).

E a (EF69LP47) propõe a análise das formas de composição de cada gênero, as escolhas lexicais e os efeitos de sentido o que, embora importante e necessário em alguns momentos, não deve tomar o espaço da leitura da obra.

Para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, o documento propõe as seguintes habilidades:

Quadro 2 - As habilidades propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no Ensino Fundamental 6º e 7º anos.

Habilidades
(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF67LP29) 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.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.168)

As habilidades (EF67LP27) volta-se para a intertextualidade, a (EF67LP28) para a leitura e compreensão de diversos gêneros considerando as características e suportes e a (EF67LP29) para a identificação dos personagens, atos, cenas, entre outros, em textos dramáticos.

Assim, é possível concluir que as habilidades apontadas pela BNCC para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental não visam a experiência leitora pautada na leitura como um ato de exposição ao texto, tendo em vista o atravessamento dele na vida do leitor.

Seguem as habilidades apontadas pela BNCC no campo Artístico Literário no eixo de Leitura para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Quadro 3 - As habilidades propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no Ensino Fundamental 8º e 9º anos.

Habilidades
(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , dentre outros.
EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF89LP34) 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.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.186)

As habilidades propostas para o 8º e 9º anos não se diferem muito do 6º e 7º anos e consistem em um aprofundamento das habilidades anteriores. A (EF89LP32) voltada para a intertextualidade consiste em analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de seus mecanismos. Na (EF89LP33) é muito semelhante à (EF67LP28) com alteração apenas quanto aos gêneros e na (EF89LP34) há um aprofundamento, pois enquanto nos anos anteriores previa-se identificar, nesta, objetiva-se analisar a organização do texto dramático.

Para o Ensino Médio o documento chama a atenção para continuidade da formação do leitor e para o desenvolvimento da fruição, como também para a análise contextualizada das produções artísticas e dos textos literários.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. (Brasil, p.503)

Quadro 4 - As habilidades propostas pela BNCC para o campo artístico-literário no eixo Leitura para o Ensino Médio

Habilidades
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.525)

Para o Ensino Médio no campo Artístico Literário as habilidades (EM13LP46) e (EM13LP47) dizem respeito ao compartilhamento dos sentidos construídos a partir da leitura. São habilidades importantes porque falar sobre o lido é uma forma de reler, e no compartilhamento das impressões de leitura o leitor pode ampliar os sentidos construídos

individualmente como aponta Bajour (2012).

A (EM13LP48) volta-se para a leitura e análise de obras do cânone ocidental. Essa habilidade é muito importante porque como afirma Cosson (2009, p.34) “[...] não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança”. Porém, essa habilidade parece voltar-se para a análise da obra e a percepção da historicidade e, desse modo, o professor deve atentar-se para que a história da literatura não tome o espaço do estudo da obra.

A (EM13LP49) visa perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura e a (EM13LP50) propõe uma análise das relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários.

A habilidade (EM13LP51) volta-se para a seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções. Nessa, tem-se duas questões que se fazem necessárias analisar. A primeira diz respeito ao fato de que para o aluno ser capaz de selecionar obras segundo suas predileções, o estudo de obras literárias precisa ser mais efetivo no Ensino Fundamental para que assim, ao chegar no Ensino Médio, ele tenha condições de fazer essa seleção. Outro aspecto diz respeito à disponibilização de obras contemporâneas nas bibliotecas escolares de modo a oferecer ao educando materiais para seleção.

A habilidade (EM13LP52) visa analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos com base em ferramentas da crítica literária. Essa habilidade é favorável à formação leitora na medida em que está diretamente relacionada à leitura, porém o professor deve atentar-se para que o estudo da estrutura da obra não sobreponha a leitura da obra.

E as habilidades (EM13LP53) e (EM13LP54) voltam-se para a produtividade no ensino de literatura, o que parece indicar a ideia de que a leitura por se só não é autossuficiente, precisando, portanto, de uma ação produtiva após a leitura.

O que se pode deduzir a partir dessas habilidades para o Ensino Médio é que elas, de modo geral, parecem promover um estudo da obra, seja para compartilhar os sentidos construídos, para participar de eventos, analisar, produzir ou mesmo para perceber a historicidade ou analisar a estrutura do texto.

Assim, após refletirmos sobre as orientações da BNCC para o Campo Artístico-Literário propomos uma reflexão sobre o ensino da literatura na atualidade com base em estudos teóricos a fim de verificarmos em que medida ele se pauta na experiência leitora.

4.2 O modelo atual de ensino de literatura

Na atualidade está cada vez mais difícil encontrar alunos que afirmem desfrutar da leitura literária. E, segundo Colomer (2007, p. 47) “É inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar”. E muitos declaram, no final do Ensino Médio, após 13 anos de contato com a leitura, que “não gostam de ler”. É o que revelou a 5ª edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência. Segundo essa pesquisa os leitores brasileiros compõem apenas 52% da população uma redução de 4,6 milhões de leitores em relação aos 56% em 2015 e dentre as principais causas da ausência de leitores no país estão a falta de tempo e o fato de não gostarem de ler.

Desse modo, observa-se que muitos alunos apresentam resistência e desinteresse por esse tipo de leitura e chegam a considerar o leitor persistente como louco, ocioso ou incapaz de tornar a vida com alegria como apontam os estudos de Cerrillo e Senís (2005 p.19), que embora tenham sido realizados na Espanha, essa realidade se repete no Brasil. “[...] El lector impenitente haya sido visto siempre como um tipo raro, um loco huido del mundo, ¹arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso em muchos casos o incapaz de tomarse la vida com alegria²”.

Dessa maneira, esses estudos parecem revelar um insucesso no ensino de Literatura que pode estar relacionado ao modo inadequado como o texto literário muitas vezes é tratado. Nesse sentido, Soares (2011, p.6) afirma: “O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura”. E acrescenta: “[...] como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”.

E esse desfiguramento parece ocorrer a partir do Ensino Fundamental, pois na Educação Infantil, geralmente, as crianças têm um contato mais íntimo com o texto e a presença de livros no cotidiano escolar é bem aceita, como aponta Colomer (2007, p. 33): “Na pré-escola e no

² “O leitor impenitente sempre foi visto como um cara raro, um louco, fugitivo do mundo, arrogante ou distraído, inativo e ociosos, perigoso em muitos casos ou incapaz de levar a vida com alegria”.

primário a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos”.

Porém, no Ensino Fundamental, ocorre uma considerável mudança, pois o foco do ensino volta-se para a alfabetização e a leitura literária começa perder espaço. A partir do sexto ano de escolaridade essa mudança tende a aumentar ainda mais e o ensino voltar-se para a obrigatoriedade talvez por falta de um programa consistente de ensino desde os anos iniciais como afirma Colomer (2007, p. 33): “Na etapa secundária, quando os conteúdos passam a ter um peso maior, a carência de uma programação consistente no primário faz com que aumente a desorientação sobre as funções da leitura”.

Nessa etapa, na maioria das vezes, o material mais utilizado em muitas escolas é o livro didático, e nesse, o texto literário é desfigurado e tende a ser instrumentalizado. Geralmente, as questões suscitadas a partir do texto se voltam, às vezes, para a gramática e outras para a historicidade sem provocar reflexões. A esse respeito, Cosson (2014 p.25) afirma que:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Tomando por base o livro “Tecendo Linguagens” (2018) destinado ao 6º ano Ensino Fundamental de autoria de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pela editora IBEP, aprovado pelo PNDL e distribuído para uso gratuito no período de 2020 a 2023 tem-se uma ideia do material que, em geral, está sendo utilizado nos anos Finais dessa etapa de ensino.

Esse material traz em cada capítulo um fragmento de texto seguido de atividades que se voltam para a estrutura do texto, localização de respostas, transcrição de partes do texto, além de questões que buscam identificar o autor e sua intenção.


A seguir serão apresentadas atividades retiradas desse livro para que possamos ter uma ideia real do conteúdo dos livros que geralmente são utilizados nas aulas de Literatura. As atividades a seguir são propostas a partir do poema: “Identidade”, de Pedro Bandeira que é apresentado na íntegra acompanhado da imagem de um menino lutando com um leão.

Figura 1: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.46)

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
Às vezes sou
“o meu queridinho”,
às vezes sou
“moleque malcriado”.
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço,
goleador!

Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.



BRUNO BALDAN

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p.45).

Abaixo do texto há uma pequena biografia do autor e em seguida é apresentada a seção “Por dentro do texto”, como segue a figura abaixo:

Figura 1.1: Atividade extraída do livro didático: *Tecendo linguagens*. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.46)

POR DENTRO DO TEXTO

1. Quantas linhas há no poema "Identidade"?
2. Essas linhas encontram-se agrupadas ou separadas por espaços em branco?

Um texto pode ser escrito em **prosa** ou em **verso**. O texto em prosa ocupa toda a extensão da linha. Cada conjunto de linhas escritas é chamado **parágrafo**. Geralmente, no início de cada parágrafo, deve-se fazer uma margem, ou seja, deixar um espaço em branco.

Já o poema é escrito em **versos**. Cada verso corresponde a uma linha do poema. Cada conjunto de versos é chamado **estrofe**.

3. Quantos versos formam o poema "Identidade"? E quantas estrofes?
4. Leia a fonte que indica o livro do qual esse poema foi retirado e responda às questões a seguir.
 - a) De que livro esse poema foi retirado?
 - b) Qual é o nome do autor do poema?
 - c) Pedro Bandeira é um autor adulto. Mas a voz que fala no poema não é a de um adulto. Considerando essa afirmação, responda: A quem podemos atribuir a fala do texto? Qual verso traz essa indicação?

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.46).

Como é possível verificar na figura acima, as questões 1 e 2 exploram a estrutura do poema. Em seguida há uma nota explicativa sobre organização espacial dos textos em prosa e em verso e na questão 3 retoma à estrutura textual utilizando-se os termos técnicos explicados na nota.

A questão 4 explora a fonte do poema, o autor e a voz de quem fala no texto. Depois, segue-se outra nota de esclarecimento destacada na cor azul que explica sobre o eu lírico e, em seguida a questão 5, de múltipla escolha, explora a voz textual explicada na nota.

Figura 1.2: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.46)

Damos o nome de **eu poético** ou **eu lírico** à **voz que fala no poema**.

Há poetas adultos que escrevem como se estivessem no lugar de uma criança ou de um adolescente, de um homem ou de uma mulher. Para fazer isso, o poeta imagina o que esse outro sente, pensa e expressa de acordo com as características que atribui a ele.

No poema, a fala também pode ser de um animal, uma planta e até de um objeto. Os poetas também podem assumir uma profissão, um gosto, um hábito ou uma história que não tem relação com sua vida pessoal.

Por isso, atenção: é importante não confundir o autor do texto – quem escreveu o poema – com o eu poético – a voz que fala no poema.

5. Releia os versos a seguir.

Às vezes sou
"o meu queridinho",
 às vezes sou
"moleque malcriado".

Os versos destacados acima aparecem entre aspas. Isso acontece porque o eu lírico:

- a) quer dar destaque a duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo.
- b) pretende mostrar duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo e que se opõem.
- c) destaca duas maneiras de ele ser na voz de outras pessoas.

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.46).

As questões 6 e 7 são perguntas que levam o leitor a pensar sobre o texto lido, porém a questão 8 propõe uma cópia do poema relacionando o assunto de cada parte conforme os itens apresentados. E a questão 9 volta-se para a localização de resposta no texto.

Figura 1.3: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.47)

6. Em que situação o eu lírico é considerado “o meu queridinho”?

7. E em qual situação ele é considerado “moleque malcriado”?

8. Reproduza o poema “Identidade” em uma folha à parte. Escreva os itens a seguir ao lado dos versos do poema a que cada um deles corresponde.

Como os outros veem o menino.

Como o menino se vê.

O menino rejeita a opinião dos outros a seu respeito.

O menino se aceita como é.

9. No poema que você reproduziu, circule a expressão que indica que o menino vai falar sobre como ele se vê.

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.47).

A questão 10 apresenta duas perguntas sobre o texto lido e a 11 uma breve nota sobre os personagens mitológicos citados no texto: “Hércules” e “Sansão” seguida da imagem e de uma pergunta que solicita inferência do leitor.

Figura 1.4: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.47).

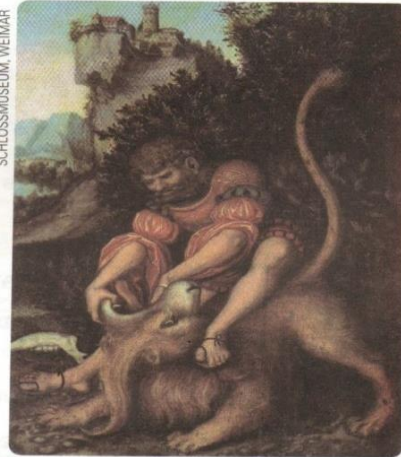
10. O menino fala que é “rei”, “herói”, “caubói” e “mosca”.

- Essas identidades fazem parte da imaginação ou da realidade do menino? Por quê?
- Podemos dizer que essas palavras estão relacionadas à identidade dele? Por quê?

11. Você sabe quem foram Hércules e Sansão? Conhecer esses personagens é importante para compreender melhor o texto. Leia um pouco sobre eles.



Hércules conquistando o Leão Nemean (2009), de Manfred Brueckels. Lapidarium (coleção de esculturas em pedra) no Parque Köllnischer, no distrito de Mitte, em Berlim, projetado por Gottfried Schadow. Na mitologia grega, Hércules é filho de Zeus (o maior dos deuses). Teria nascido em Tebas, era invencível e o mais valente herói de seu tempo.



Sansão e o leão (1525), de Lucas Cranach, o Velho. Óleo sobre painel, 56,7 cm × 38 cm. A história de Sansão é narrada no Antigo Testamento da Bíblia, no livro “Juizes”. Sansão era um homem de extraordinária força, que lhe fora dada por Deus. Ele tinha um segredo: essa força estava em seus cabelos.

- Agora, responda: Por que o menino se compara a Hércules e Sansão?

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.47).

A seção seguinte é intitulada como “Trocando ideias” e propõe uma conversa sobre o poema lido a partir de quatro questões que exploram a sensibilidade do leitor e se relacionam à vivência dele. Nesse momento o professor pode partir dessas questões e ampliar a discussão, mas para tanto, ele precisa estar disposto a ouvir o aluno e valorizar a fala dele entendendo que cada leitor merece ser ouvido, como propõe Bajour (2012).

Figura 1.5: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.48).

TROCANDO IDEIAS

Reúna-se em círculo com seus colegas e conversem sobre as seguintes questões.

- Você gostou do poema “Identidade”? Que sentimentos ele despertou em você?
- O eu poético vive um conflito de identidade, ou seja, às vezes não sabe quem é. Na faixa etária em que você se encontra, é comum sentir esse tipo de dúvida? Por quê?
- O menino fala que é “rei”, “herói”, “caubói” e “mosca”. Você atribuiria alguma dessas identidades a si mesmo?
- Quem fala no texto se incomoda com o excesso de conselhos dados por outras pessoas e, por isso, muitas vezes não sabe como agir. Isso também acontece com você?

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.48).

A próxima seção “Linguagem do texto” explora o sentido conotativo e denotativo de algumas palavras retiradas do poema.

Figura 1.6: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018, p.48).

LINGUAGEM DO TEXTO

1. No poema “Identidade”, o eu poético usa algumas palavras para se descrever. No texto, essas palavras são usadas com sentido diferente daquele que apresentam normalmente. Observe.

tem vezes que eu sou **rei** sou **mosca** também

a) O que, provavelmente, o eu poético quis expressar com o uso da palavra *rei*?

b) Identifique, no quadro a seguir, a palavra que melhor expressa o significado que *mosca* assume no poema.

perigoso insignificante necessário ameaçador

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.49).

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua” são explorados a classe dos Adjetivos a partir de palavras extraídas do poema “Identidade”.

Figura 1.7: Atividade extraída do livro didático: Tecendo linguagens. Língua Portuguesa (2018, p.49).

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Adjetivo e locução adjetiva

1. Leia o poema “Identidade” e responda às questões a seguir.

a) Localize no poema os substantivos a que as características seguintes se referem.

voador vencedor malcriado

b) Quais adjetivos do poema dão características aos substantivos *caubói* e *jogador*?

Como vimos no poema “Identidade”, palavras como *lutador* e *malcriado* alteram o sentido do texto, caracterizando o *caubói* e o *moleque*. Não está se falando de qualquer caubói, nem de qualquer moleque. Essas palavras são chamadas **adjetivos**.

Adjetivos são palavras que modificam outras, atribuindo-lhes características. Observe:

Às vezes sou moleque **malcriado**.

↓
adjetivo

No poema, o adjetivo *malcriado* foi usado para falar sobre o moleque. Ele atribuiu uma **característica** à palavra *moleque*.

Fonte: Oliveira; Araújo, (2018, p.49).

Como foi possível observar, o estudo do texto está dividido em 20 questões e dentre elas apenas a 6, 7, 10 e a seção “Trocando ideias” instigam o leitor a pensar sobre o poema. As demais exploram a estrutura textual, a biografia do autor, o aspecto conotativo e denotativo e o ensino da gramática a partir do texto.

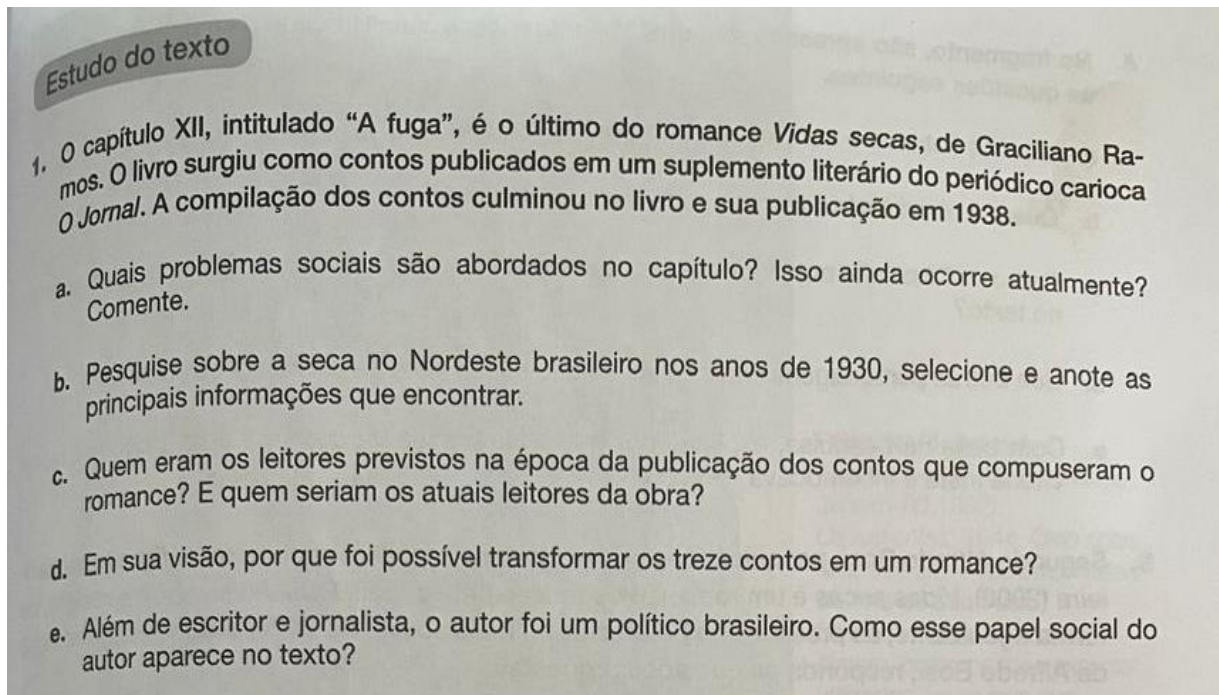
Desse modo, cabe notar que embora muitos teóricos como Soares (2011), Cechinel (2018) e Penido (2017) denunciem a violência contra o texto literário no espaço escolar, ela ainda é facilmente encontrada nos livros didáticos atuais.

No Ensino Médio, a situação se agrava ainda mais, devido a crescente pressão por resultados que não favorece o ensino de leitura literária. Os livros didáticos parecem manter o mesmo padrão do Ensino Fundamental como pode ser observado no livro *Linguagens em interação*, de Juliana Vegas Chinaglia (2020), publicado pela editora IBEP, aprovado pelo PNDL e distribuído para uso gratuito no ano de 2021.

O livro é um volume único para o Ensino Médio, está dividido em doze capítulos e todos eles são subdivididos em sete seções. A primeira é intitulada como “Vamos conversar?” em que propõe uma reflexão sobre os conteúdos que serão abordados no capítulo. A segunda, “Usos da língua” explora análises linguísticas e aborda aspectos da sintaxe. A terceira, “Intertextualidade” propõe uma conversa entre os diferentes textos do capítulo e a quarta “Hora da leitura” apresenta textos de diferentes gêneros e de esferas diversas como a artística-literária, a jornalístico-midiática e a científica. A quinta, “Ampliando a conversa” amplia as discussões realizadas na seção anterior com pesquisas, criações artísticas, crítica de arte e mídia, debates, seminários, dentre outros. A sexta “Produção de texto” propõe a criação de textos de variados gêneros e, por fim há a seção “Enem e vestibulares” com questões do exame nacional e de outros processos seletivos.

A seguir serão apresentadas atividades embasadas em um fragmento do romance “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos.

Figura 2: Atividade extraída do livro didático: *Linguagens em interação Língua Portuguesa* (2020, p.131).



Fonte: Chinaglia (2020, p.131).

Essa atividade chama nossa atenção por alguns fatores: o primeiro é relativo ao uso do fragmento de texto ao invés do estudo da obra completa, pois há uma enorme perda na compreensão da obra quando estudamos um pequeno fragmento. Assim, fica evidente que a Literatura parece não caber no espaço escolar, uma vez que a noção temporal da escola não permite a leitura do livro na íntegra.

Outro fator dessa atividade é o texto literário ser usado para se discutir uma questão social. A esse respeito Cosson (2014 p.104) afirma: “É preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto”. A esse respeito cabe ressaltar a necessidade de uma dosagem na abordagem social, pois se por um lado a obra não deve ser usada como pretexto para se estudar determinado assunto, por outro, a questão social não deve passar despercebida, pois o tema é parte integrante da obra e pode ser gerador para muitas discussões, logo o processo de leitura precisa considerá-lo.

E o terceiro fator consiste na incoerência na questão da letra D: “Por que é possível transformar os treze contos em um romance?” Ora, se o aluno leu apenas um capítulo, como poderá fazer essa relação? Logo observa-se certa inconsistência nesta questão da atividade.

Figura 2.1: Atividade extraída do livro didático: *Linguagens em interação Língua Portuguesa* (2020, p.131).

2. Pesquise e responda à seguinte questão: As secas do semiárido nordestino e seu prolongamento têm causas naturais e/ou humanas? Explique.

Romance é um gênero do campo artístico-literário, organizado como uma narrativa em prosa, em geral longa, com fatos criados ou relacionados a personagens que vivem diferentes conflitos, em uma sequência de fatos interligados em tempo, relativamente, amplo. Cada romance apresenta múltiplas perspectivas da vida humana e social.

Como se trata de uma narrativa, o romance apresenta elementos narrativos como:

- personagens (protagonistas, antagonistas e secundários);
- narrador (narrador-personagem, narrador-observador, narrador-onisciente);
- foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa);
- tempo (psicológico e cronológico);
- espaço;
- enredo (situação inicial, conflito, clímax e desfecho).

3. Como apresentado, o texto é um fragmento de romance. Responda às questões propostas.

- a. Qual situação inicial é apresentada no capítulo?
- b. Que conflito se apresenta para as personagens?
- c. Qual momento desse capítulo se mostra mais tenso para a personagem Fabiano?
- d. Quais planos futuros são apresentados por Sinhá Vitória?
- e. Qual é a visão de Fabiano sobre o futuro dele e de Sinhá Vitória, e que dá fim ao capítulo e ao livro?

131

Fonte: Chinaglia (2020, p.131).

Na atividade apresentada na figura acima é explorada a sequência básica de um romance: situação inicial, problema, clímax e desfecho. Porém, as questões propostas se voltam mais para a localização de resposta no texto ao invés de se discutir cada parte da narrativa.

Como o livro didático é o material pedagógico básico para muitas escolas públicas e nele o texto literário parece perder sua essência, podemos perceber que há problemas no ensino de literatura. Aliado a isso temos ainda outros implicadores como por exemplo o tempo fragmentado de aulas, a escassez de livros literários e a falta de formação docente que demonstram um modelo de ensino da literatura que exala fragilidade. A esse respeito Penido (2017, p. 36) afirma que enquanto o texto literário for submetido aos recortes pedagógicos e institucionais ele vai ser sempre aquém do que realmente é: “Enquanto a literatura estiver subsumida sob as travas institucionais, recortada pelo poder, disciplinada pelos aparelhos escolares e pedagógicos, será sempre menos que literatura, sempre aquém de si mesma”.

E ainda, com uma grade curricular extensa e uma pressão por produtividade, parece haver uma inviabilidade para o ensino de Literatura que requer uma noção de tempo diferenciada, como aponta (Cechinel, 2018, p. 286 e 187): “A leitura de textos literários, para se concretizar, requer o estabelecimento de uma temporalidade absolutamente distinta e desviante da temporalidade produtiva que hoje conduz as atividades nas instituições escolares”.

E acrescenta:

Ora, parece não haver espaço para a literatura nas escolas, ao menos tal como essas se estruturam hoje: talvez seja esse o consenso implícito ou explícito que paira sobre as recorrentes análises voltadas para a relação entre o literário e a sua posição como objeto de ensino.

Desse modo, o ensino de literatura parece não se encaixar no atual sistema escolar tornando inviável, por exemplo a prática da releitura:

Se a leitura literária demanda um “tempo da releitura”, um tempo da interrupção, da lentidão e do retorno ao já lido, como pensar a presença da literatura nas instituições, se é o próprio tempo da leitura primeira que se encontra comprometido? Como refletir sobre a releitura indispensável à compreensão do texto, se este se revela resumido, cortado, explicado, representado, espetacularizado? (Cechinel, 2018, p. 290).

Dessa maneira, entendemos que a literatura não se encaixa bem no modelo institucional, mas que por outro lado, a escola é o lugar institucionalizado para o ensino da leitura literária e para muitos alunos é o único lugar onde eles terão acesso ao livro literário e instrução para o ensino da leitura literária. Assim, reconhecendo que no ensino de literatura há muitas fragilidades, propomos a seguir uma reflexão levando em consideração os desafios docentes. nesse ensino.

4.3 O docente e os desafios de ensinar a leitura literária

O docente tem um papel muito importante na formação do leitor e é o responsável direto pelo ensino da leitura literária. A ele cabe a tarefa de acompanhar, orientar, esclarecer e incentivar a leitura. Portanto, faz-se necessário que o professor seja um leitor assíduo e que tenha uma postura coerente com o que exige do aluno como afirma Mortatti (2018, p.41): “O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que lê, estuda, expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que propõe a seus alunos”.

Porém, o docente enfrenta muitas dificuldades como por exemplo a desvalorização profissional que lhe exige sobrecarga de trabalho e falta de tempo para se dedicar à leitura e a grade curricular extensa que inviabiliza um estudo de texto mais aprofundado.

Cabe considerar também as deficiências relacionadas ao processo formativo do docente, pois ora os cursos de formação se voltam para a teoria em detrimento da parte prática do ensino,

ora para a aplicabilidade, mas sem aprofundamento teórico de forma ampla e aprofundada considerando as vivências e experiências docentes, seus anseios e potencialidades.

Também pode se referir às dificuldades de mudança, como apontam os estudos de Maurice Tardif (2000). Segundo o autor, os docentes recorrem a saberes anteriores ao ensino relacionados à sua vida familiar, às experiências escolares que tiveram enquanto aluno, às experiências com outros professores e essas são tão fortes na vida deles que os impedem de abrir-se a novos conhecimentos. De acordo com o autor o que acontece é que “Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem mudar substancialmente suas crenças materiais sobre o ensino” (Tardif, 2000, p. 217).

Essa dificuldade de mudanças atinge diretamente o ensino e pode ser percebida, por exemplo no fato do professor que teve enquanto aluno um ensino que privilegiasse a língua, acabar por suprimir a literatura e privilegiar também o ensino da língua. “E tanto os professores do primário quanto os do secundário, ante a complicação de organizar globalmente as aulas de “língua e literatura”, privilegiam o estudo da língua” (Colomer, 2007, p. 36).

E como agravamento, tem-se o fato de que com o rápido desenvolvimento tecnológico ocorrido nos últimos anos o acesso à informação e ao conhecimento sofreram grandes alterações fazendo com que as competências adquiridas no início da carreira do professor fiquem obsoletas no final dela (Lévy, 1999).

Essas mudanças fizeram com que o docente perdesse o status de “dono do saber”, como afirma Lévy (1999, p.161):

A partir do século XX, com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta da diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório.

Nesse sentido, muitos docentes têm buscado uma mudança de postura no ensino em relação ao uso de recursos tecnológicos digitais, porém ela ocorre de forma muito lenta e, na maioria dos casos, permanece a mesma postura transmissiva transvestida de inovação como por exemplo no uso do Powerpoint. Sobre esse aspecto, Durão (2022, p.33) afirma: “No Powerpoint, o caminho já está todo traçado, enquanto a graça da aula é não ter certeza exatamente onde se vai chegar. Ao invés da possibilidade de algo novo, o Powerpoint incentiva a repetição do conteúdo estabelecido de antemão”.

Outra dificuldade está relacionada à desvalorização profissional que faz com o docente

tenha a necessidade de uma dupla jornada de trabalho, em consequência falta-lhe tempo para ler, pesquisar, estudar, selecionar materiais e preparar aulas. Desse modo, o professor, muitas vezes, tem dificuldade de selecionar obras porque falta-lhe repertório de leitura.

Outro problema enfrentado pelos docentes diz respeito à grade curricular extensa que faz com que o professor tenha dificuldade de organizar o tempo de forma a atender o que a Literatura requer e isso faz com que o trabalho com o texto literário escolarizado fique prejudicado.

Portanto, importa notar que o docente enfrenta muitos desafios, mas também que ele não pode assumir sozinho a responsabilidade com o ensino da leitura literária, logo ele precisa do comprometimento do poder público e da universidade.

4.4 Por um ensino que possibilite a experiência

Nesse tópico, nossa atenção se volta para o ensino da leitura literária de modo que possa possibilitar a experiência leitora. Entretanto, cabe reconhecer que a experiência não é algo palpável e que, desse modo, não há nenhum método pedagógico para ensiná-la, como afirma Larrosa (2015), mas que alguns procedimentos podem contribuir para que o aluno tenha uma experiência com o texto literário a despeito das limitações impostas pelos sistemas de ensino.

Alguns teóricos têm previsto aulas de literatura como encontros coletivos organizados em que o discente é incentivado a falar sobre o lido.

Verbalizar os entendimentos sobre os textos lidos e confrontá-lo, em discussões organizadas, pode ser um ponto de partida interessante. Organizados em roda, tomando nota das conclusões, o professor orientaria o desenvolvimento das interpretações (Macedo, 2016, p.153).

Nesses encontros os discentes são estimulados a compartilhar suas impressões de leitura a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente, mas para que isso aconteça, faz-se necessário que o docente esteja disposto a ouvir seus alunos acreditando que eles merecem ser escutados. E essa escuta é muito importante, pois quando o aluno fala ele pensa sobre o que leu, como afirma Bajour (2012, p. 23): “Falar sobre o que lemos, nos ajuda a pensar sobre o que lemos”, e acrescenta: “Falar dos textos é voltar a lê-los”.

Para esses encontros coletivos os textos devem ser selecionados com muita atenção prevendo as discussões que podem ser suscitadas e os possíveis caminhos para conduzir as conversas sobre o texto como propõe Bajour (2012, p. 54):

É na seleção de textos que se inicia a escuta; aí o ouvir do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.

Nesse sentido, o professor deve ter cuidado para que a escolha dele não possa parecer arbitrária para os alunos. Ele pode fazer uma pré-seleção para que a turma, em um segundo momento, também participe da escolha. Cabe ressaltar que o processo de seleção do livro é uma questão muito ampla que envolve fatores políticos e sociais que interferem na escolha dos livros que chegam nas bibliotecas escolares.

Outro procedimento importante nesses encontros coletivos diz respeito à centralidade do texto, ou seja, o texto deve ser o centro de toda a discussão. Assim, as conversas devem começar sempre com o que o texto oferece e dessa forma, as noções gerais sobre a obra serão secundárias, a menos que, em alguns casos, elas se façam necessárias.

Dessa forma, Rildo Cosson (2014) ao tratar do Letramento Literário propõe um trabalho a partir de uma sequência básica, para isso estabelece quatro momentos importantes para se realizar uma atividade de leitura literária. O primeiro momento refere-se à “*Motivação*” como uma atividade de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido a fim de que o encontro inicial do leitor com o livro seja bem-sucedido: “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2014, p. 59).

O segundo diz respeito a uma breve introdução que tem como objetivo a apresentação do livro e informações básicas necessárias à compreensão. Esse momento deve ser breve, pois como dito anteriormente, o contexto não deve tomar o espaço do texto.

O terceiro corresponde à leitura propriamente dita em que o aluno é incentivado a ter um momento a sós com o texto em um ato aparentemente “solitário” em que o leitor estabelece um diálogo de interioridade e que se isola, mas não se sente só. Nesse sentido, Goulart (2023, p. 23) ao destacar situações que caracterizam o ato de ler aponta a primeira delas sendo a leitura como um ato solitário. “A primeira situação refere-se ao encontro que acontece em estado solitário que procura apenas o silêncio sufocante ou distanciar-se e silenciar vozes, barulhos ensurdecedores, externos ou internos, estabelecendo diálogos na interioridade”

O passo seguinte proposto por Cosson (2014) refere-se à Primeira Interpretação que se destina a uma apreensão global da obra explorando o impacto do livro sobre a sensibilidade do leitor. Esse é o momento da roda de discussão a partir da mediação docente com

questionamentos que levem o aluno a refletir sobre o texto e expressar suas impressões de leitura a fim de ampliar os sentidos: “Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” Cosson (2014 p. 73).

Assim, o professor conduz as discussões evitando dar a primeira e a última palavra sobre o texto e incentiva o aluno abrir-se ao outro: “Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto” (Cosson, 2014, p.15).

Dessa maneira, ao tratar sobre a aula-conversa Durão e Cechinel, (2022, p. 30). apresentam as vantagens desse procedimento e afirmam que se bem-sucedida, essa estratégia dá aos alunos a sensação de serem “agentes do saber, não meros receptáculos”. E acrescentam que os alunos devem ser incentivados a participar e que cabe ao mediador respeitar às intervenções dos discentes.

Esses são alguns procedimentos que podem ser desenvolvidos nas aulas de literatura de modo a contribuir para que o aluno consolide a experiência com a leitura a fim de formar um hábito para além dos muros escolares, como afirmam Durão; Cechinel (2022, p. 36) “Se o professor consegue trazer e consolidar a leitura como experiência concreta em sua aula, poderá formar um hábito que não apenas facilitará seu trabalho, como acompanhará o aluno para o resto da vida”.

Porém, cabe reconhecer que esses procedimentos não são fáceis de serem desenvolvidos tendo em vista o atual modelo de ensino. Cientes disso, propomos aprofundar nossa investigação por meio de uma pesquisa de campo, a fim de verificar na prática como tem ocorrido o ensino da leitura literária em escolas públicas do norte de Minas Gerais.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender aos objetivos desta proposta desenvolvemos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, por entendermos que essas categorias não são excludentes, mas sim complementares e a aplicação de cada uma ocorre a partir de seus próprios percursos metodológicos.

Sobre a pesquisa quantitativa Martins (2022, p. 33) afirma:

A investigação desenhada na abordagem quantitativa trabalha com dados e evidências coletadas de forma estruturada e que possa ser mensurada. Os dados são filtrados, organizados e tabulados para depois serem submetidos a técnicas de organização e classificação, bem como testes estatísticos para transformá-los em informações a serem analisadas e discutidas à luz de um

referencial teórico.

Logo, a pesquisa quantitativa não se limita a análise de números, mas também considera a análise e a discussão dos dados à luz de um referencial teórico e bibliográfico (Martins, 2022).

Esta pesquisa se classifica também como qualitativa na medida em que pretendemos identificar uma percepção sobre o ensino de literatura. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p.21-22) aponta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis’.

A pesquisa qualitativa “[...]em vez de mensurar, o que se pretende é interpretar e compreender a realidade tal como ela é vivida pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos)” (Martins, 2022, p. 33).

Dessa forma, essa pesquisa se pautará em uma revisão bibliográfica com levantamento de dados secundários e, também, na pesquisa de campo cuja produção de dados consistirá na aplicação de questionários definido como:

Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

Como procedimento de produção de dados optamos pela aplicação de questionário com os estudantes e professores, por dar melhor visão da compreensão do ensino da literatura procurando atingir o maior número de participantes. A escolha em aplicar questionários se justifica porque este instrumento oferece uma padronização das questões, de modo a fornecer respostas comparáveis aplicadas de forma direta aos participantes. Assim, por meio de questões abertas e fechadas eles fornecem dados importantes para a nossa investigação que serão tabulados e organizados para posterior discussão à luz do referencial teórico. Porém, cabe reconhecer que o questionário é um procedimento que inviabiliza o esclarecimento de respostas e, também, que o número de questões precisa ser limitado.

5.1 Contextualização da pesquisa

A pesquisa se concretizou em uma cidade localizada na região norte de Minas Gerais.

Município que, conforme o último censo de 2022 realizado pelo IBGE chegou a uma população de 414.240 habitantes, o que representa um aumento de 14,38% em comparação com o censo de 2010 e que a colocou como a 5ª cidade mais populosa do estado.

A cidade é beneficiada por sua localização, uma vez que possui o segundo maior entroncamento rodoviário do país destacando-se no setor terciário com destaque na área educacional. Nela localizam-se 114 unidades escolares municipais, 58 estaduais e 60 particulares que atendem a zona rural e urbana desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

No Ensino Superior localizam mais de 20 instituições públicas e privadas com destaque para a UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros) formada, atualmente por 11.413 alunos, e oferece mais de 50 cursos de graduação presenciais e à distância, técnico-profissionalizantes – Pronatec, pós-graduação Lato sensu e Stricto sensu.

A opção por realizar a pesquisa na rede estadual deve-se a alguns fatores como: a rede pública estadual atende preferencialmente o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio que são alvo de nossa investigação; devido a grande quantidade de escolas públicas estaduais neste município, facilitando assim a aplicação dos questionários e o fato da pesquisadora atuar como professora nessa rede de ensino.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Os questionários da pesquisa destinaram-se a dois grupos distintos. O primeiro é composto por 41 professores que atuam na docência com o componente curricular de Língua Portuguesa distribuídos em 15 escolas públicas estaduais localizadas na região norte de Minas Gerais. Quanto a formação desses docentes, verificou-se que 22 são graduados em Letras dos quais 03 têm uma segunda graduação em Pedagogia, 16 possuem especialização lato sensu, embora não tenham declarado qual o curso e 11 possuem especialização stricto sensu como mestrado profissional em Letras ou em Estudos Literários.

Quanto à experiência, 03 professores declararam que trabalham com o Componente de Língua Portuguesa a menos de 5 anos, 13 entre 5 a 10 anos, 05 entre 10 a 15 anos, 17 entre 15 a 20 anos e 03 a mais de 25.

O segundo grupo é composto por 52 discentes, sendo 21 alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental anos finais e 31 do 3º ano do Ensino Médio. A opção pela aplicação do

questionário para os alunos do 9º ano se deve ao fato de que eles estão concluindo Ensino Fundamental, logo entende-se que têm condições de apontar suas percepções sobre o ensino de Literatura após nove anos de contato com o texto literário na escola. Do mesmo modo, foram aplicados questionários para os alunos do 3º ano do Ensino Médio por também ser o último ano desta etapa.

5.3 Instrumento de produção de dados

Os questionários destinados aos docentes contêm 20 questões, sendo 12 abertas e 8 fechadas, distribuídas em 4 sessões: o perfil do professor, o ensino da leitura literária, o professor de literatura e as considerações finais. E os destinados aos discentes contêm 15 questões, sendo 8 fechadas e 3 abertas, distribuídas em 3 sessões: o leitor literário e suas relações com a leitura; o leitor e sua relação com o ensino e o leitor e suas experiências de leitura. (Os questionários estão em anexo).

5.4 A abordagem dos sujeitos da pesquisa

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, n. CAAE: 72475123.7.0000.5148, n. do parecer: 6.483.284 e a anuência da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, apresentamos a pesquisa nas unidades de ensino.

A aplicação do questionário para os estudantes ocorreu sem nenhuma dificuldade, pois ao apresentarmos a pesquisa à diretora da escola, ela imediatamente nos encaminhou ao serviço pedagógico e agendamos a data da aplicação. No dia agendado fomos apresentados aos sujeitos da pesquisa e explicamos para eles sobre a relevância dela, esclarecemos os objetivos da nossa investigação e aplicamos os questionários. Esse contato favoreceu conhecer o contexto dos participantes e as circunstâncias em que os questionários foram respondidos.

Na aplicação do questionário para os docentes, porém, enfrentamos algumas dificuldades. Visitamos ao todo 16 escolas e em nenhuma delas tivemos 100% de aproveitamento. Em cada escola fizemos cerca de 3 visitas, na primeira apresentamos os objetivos da pesquisa e deixamos os questionários para serem repassados aos professores, na segunda para recolher os questionários respondidos e na terceira para buscar outros questionários restantes, pois após uma semana quando íamos buscar, alguns questionários nem haviam ainda sido entregues aos docentes e em outros casos, recebíamos apenas um ou dois

preenchidos e era-nos solicitado mais uma semana de prazo.

Em uma escola com oito professores de Língua Portuguesa recebemos apenas 2 questionários respondidos e 6 em branco que nem foram repassados aos professores. Em outra, deixamos 5 questionários e após uma semana quando retornamos, recebemos apenas 1 e a diretora alegou que não teve tempo de cobrar dos professores o preenchimento. Em outra escola, entregamos 6 questionários para a supervisora, porém quando voltamos ela entregou 1 e disse que os demais professores não quiseram responder. Assim, entregamos 90 questionários e obtivemos resposta de 41 professores.

5.5 Procedimentos de análise de dados

Para a análise de dados utilizamos a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1997) seguindo-se as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência seguindo as três fases propostas por ele: pré-análise, exploração do material, categorização ou decodificação e o tratamento dos resultados, interpretação e inferência.

A análise de conteúdo foi escolhida por entendermos que ela não é apenas uma técnica, mas um método variado que está atento ao sujeito e seu contexto e que atende aos objetivos desta pesquisa.

Desse modo, seguimos cada etapa e na pré-análise estabelecemos um contato inicial por meio de uma primeira leitura dos materiais coletados que compõem o corpus da pesquisa com o fim de termos uma visão geral do material coletado. Depois fizemos uma segunda leitura e separamos os materiais segundo os dados que eles apresentavam. Alguns questionários continham respostas mais objetivas, entretanto outros apresentavam maior argumentação e apontavam dados novos que não havíamos discutido ainda.

Essa etapa se caracterizou pela observação inicial de expressões recorrentes nas respostas dos respondentes como por exemplo, ao solicitar que os alunos descrevessem como eram as aulas de literatura, observamos que as palavras “interpretação” ou “atividade de interpretação” eram muito recorrentes, como também expressões que apontavam a falta de participação dos alunos nas aulas de literatura, eram muito comuns. Logo, por meio dessa leitura flutuante emergiram as hipóteses que proporcionaram o desenvolvimento da interpretação.

Mais adiante, exploramos mais detalhadamente o corpus orientados pelas hipóteses e referenciais teóricos. De acordo com Bardin (2016) essa fase objetiva a categorização ou a classificação de elementos característicos de um conjunto, por reagrupamento ou diferenciação

por meio de critérios semânticos, sintáticos, lexical ou expressivo.

Nessa perspectiva classificamos as categorias utilizando cores para agrupar os elementos com características comuns e classificamos por tema de modo a aproximar as falas por meio de palavras-chaves e termos citados. Assim, para melhor análise definimos os eixos temáticos das respostas e agrupamos as percepções apontadas como elementos para melhor visualização a fim de que os dados ficassem mais evidentes. Desse modo, utilizamos a cor vermelha para destacar a ocorrência da expressão “atividade” ou “atividade de interpretação”, o azul, para a palavra “resumo”, o verde, para “avaliação”, o lilás refere-se ao “tratamento com o texto” e o marrom para a “participação dos alunos” como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 5: Descrição das aulas de Literatura

4.4 Escreva como são suas aulas de Literatura (escreva sobre as atividades desenvolvidas, a participação dos alunos, dentre outros). Obs. : 17 alunos não responderam essa questão.
Aprendemos os gêneros literários, recebemos sugestões de livros, somos incentivados a ler os livros da grade do vestibular
Interpretação de texto, provas de leitura
A professora nos incentiva a ler, mas não com frequência. Ela também passa atividades de interpretação.
Atividade de interpretação
A professora incentiva muito a leitura, por mais que existe pessoas não interessadas.
Estudo sobre Literatura; interpretação de texto
Legal, mas nem todo mundo gosta
As aulas são até boas. A participação acontece raramente
Não tem
Boas e explicativas bem fácil de entender a matéria
A professora pede para ler livros para nós treinar a memória
“A professora sempre pergunta dos livros e pede um resumo dos livros”
A professora passa muitas atividades de Literatura, os alunos participam muito.
Não costumo participar de aulas de literatura
Estudos sobre a literatura, entrega de livros às vezes, interpretações de texto
Estudos sobre a literatura, atividades avaliativas
“É solicitado um resumo sobre o mesmo e atividades sobre a história ”
“Trabalhos, atividades que envolve poemas, resumos de texto”.
“ Estudo sobre literatura, leitura de livros, interpretação de texto ”.
“Ler livros e resumos sobre os livros”
“Depois de ler o livro indicado fazemos apresentações, atividades ou até avaliações . As apresentações são feitas na maioria das vezes em grupo para avaliar o engajamento da parte de todos”.
“ Resumos de livros, atividades envolvendo a interpretação de poemas ou trechos de livros”.
“ Resumos de livros, atividades , etc.”.
“As atividades desenvolvidas e meu melhoramento na leitura. Poucos participam ”.
“ Os alunos não se interessam muito ”.
“A professora pede pra um aluno trazer o poema e ler e falamos sobre o autor ”.
“As aulas de literatura sempre são sobre atividades desenvolvidas, geralmente são boas e tal”.

“São boas”
“Não presto atenção”
“Os professores pedem muito para lê, mas eu nunca leio.”
“Muito ruim”.
A professora passa um livro para ler e fazer atividades sobre o texto . A participação na aula é bem mediana”.
“As atividades desenvolvidas sobre literatura é poemas durante a semana . Os alunos que não participam é pelo motivo de não se interessar pelo “projeto” desenvolvido (ou seja a maioria)”.
“Normalmente a professora passa um texto, a gente faz uma leitura silenciosa e/ou coletiva e depois nós discutimos sobre o texto ”.
“A professora faz uma roda para comentarmos sobre o livro ”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois tratamos dos resultados, ou seja, a interpretação dos dados à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa. Nessa fase fizemos inferências de forma a especular as palavras na busca dos sentidos que pudessem estar escondidos por trás delas, como propõe (Santos, 2012, P. 386 citado por Tavares, 2023, p.81): “[...] uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem em profundidade o discurso dos enunciados”.

No próximo capítulo detalharemos todas essas etapas.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, para identificar a percepção de alunos e professores sobre o ensino de literatura a fim de compreender como esse pode se concretizar a partir da perspectiva da experiência literária apresentamos uma reflexão mais acentuada sobre o ensino da literatura.

Sobre o ensino Cosson (2014, p.32) afirma que “Aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. Mas para aprender ler esse tipo de texto e ir além da simples leitura é preciso ter quem ensine, mas não pode ser qualquer tipo de ensino, pois como afirma Cosson, (2014, p.32) “Quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa”.

Desse modo, propomos analisar como os discentes e docentes percebem o ensino da literatura e para melhor organização da análise dos dados dividimos a análise de conteúdo em dois eixos reflexivos: o primeiro refere-se à percepção dos estudantes referente ao ensino da literatura e o segundo diz respeito à percepção dos professores sobre o ensino da literatura.

6.1 Percepção dos estudantes acerca do ensino da literatura

Para compreender a percepção dos estudantes referente ao ensino da literatura,

buscamos previamente uma organização das respostas em três grupos: a relação do leitor com a leitura, a relação com o ensino de literatura e as experiências de leitura. Ao analisarmos as respostas dos estudantes a partir do questionário aplicado foi possível identificar nesses três aspectos algumas características que dão visibilidade às proximidades com a leitura e permitem entender como eles percebem ou compreendem o ensino da literatura nas escolas. Com base nisso, dividimos as percepções que abrangem: (a) O leitor literário e suas relações com a leitura; (b) O leitor e sua relação com o ensino e (c) O leitor e suas experiências de leitura.

6.1.1 O leitor e suas relações com a leitura

As respostas do questionário nos apontam como os alunos percebem o valor que a família, os amigos e professores deles dão à leitura literária e, também, indicam o que os discentes leem dentro e fora do ambiente escolar.

Ao questionarmos sobre o valor da leitura literária entre os familiares dos respondentes obtivemos os seguintes dados: 44% afirmaram que a leitura apresenta razoável importância em seu meio familiar (consideramos o termo “razoável” como “satisfatório, aceitável ou considerável), 21% pouca importância, 20% muita importância e 15% nenhuma importância. Porém, esse dado pode não representar um retrato fiel da realidade, visto que a leitura literária ainda goza de um prestígio social e isso pode ter influenciado alguns discentes a não admitir que sua família desvaloriza a leitura literária. E também pelo fato de muitos alunos não separarem leituras em geral como a leitura da Bíblia, de biografia, de revistas, por exemplo, da leitura de romances, contos e poemas.

E essa dúvida reaparece quando perguntamos em outra questão a respeito do incentivo da família à leitura literária e apenas 45% dos alunos afirmaram receber esse incentivo. Ou seja, esse percentual parece revelar que 19% das famílias embora considerem a leitura com muita ou razoável importância, não incentivam o filho a ler, e isso parece contraditório.

Diversos estudos afirmam o valor da leitura de livros literários no contexto familiar, como aponta Petit (2008, p.140): “Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância também de ver os adultos lerem”.

Se considerarmos que os dados são reais, ou seja, que os familiares desses alunos realmente valorizam a leitura literária, teríamos um fator favorável ao ensino que contribuiria significativamente para a formação de leitores, pois esses familiares seriam naturalmente,

grandes incentivadoras da leitura.

Entre amigos esta perspectiva altera-se: 46 % consideram a leitura literária com muita e razoável importância e 53% com pouca ou nenhuma. Logo, percebe-se um equilíbrio com uma leve vantagem para o segundo grupo. Como os adolescentes geralmente são muito influenciados pelos amigos e tendem a fazer o que esse grupo valoriza a fim de ser aceito, acreditamos que os discentes que convivem entre amigos que valorizam a leitura literária, tendem a se dedicarem mais à leitura do que aqueles cujos amigos dão pouca ou nenhuma importância a esse tipo de leitura.

Também verificamos o incentivo à leitura literária por parte dos docentes e os dados apontaram que 75% incentivam os alunos e 25% dão pouco ou nenhum encorajamento para eles. Cabe ressaltar que a motivação do professor para a leitura é muito importante: “Entre os leitores de literatura, é importante observar que o papel exercido pelo professor na indicação de leituras é relevante: 52% atribuem a um professor a motivação para ler literatura” (Retratos da leitura no Brasil, 2024, p. 73).

Mas, torna-se importante verificar o incentivo que é dado, pois ao analisarmos relatos como: “A professora pede para ler livros para nós treinar a memória”, percebemos que o estímulo pode estar equivocado e ter efeito contrário, pois dificilmente o aluno se sentirá motivado para ler se o objetivo for para “treinar a memória”.

Esses dados também nos chamam atenção o fato de 25% dos professores que ensinam Literatura dar pouco ou nenhum incentivo à leitura literária. A esse respeito entendemos que esse fato pode estar relacionado à falta de assiduidade de leitura desses professores percebida em relatos como: “Não sou leitora assídua por falta de tempo” e “Infelizmente devido ao trabalho tenho lido poucos livros literários”. Desse modo, não sendo leitores assíduos, muitos não se sentem confortáveis e seguros para indicar livros e incentivar a leitura.

Porém, espera-se que o professor de Literatura seja um leitor, como declara Cosson (2013, p.21): “Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor”. Caso contrário ele não terá competência para selecionar textos significativos para seus alunos: “Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura” Cosson (2013, p.21). Em consonância com essa postura Faila (2021. p. 32) afirma: “Promover a leitura em sala de aula[...] exige do professor, como um mediador, que goste de ler e que tenha um grande

repertório de leituras para identificar, indicar e compartilhar experiências e emoções”.

Depois verificamos a assiduidade de leituras de livros literários realizadas pelos alunos e obtivemos os seguintes dados: 15% declararam que leem com frequência, 28% “ocasionalmente” 32% “raramente” e 23% “nunca” realizam esse tipo de leitura.

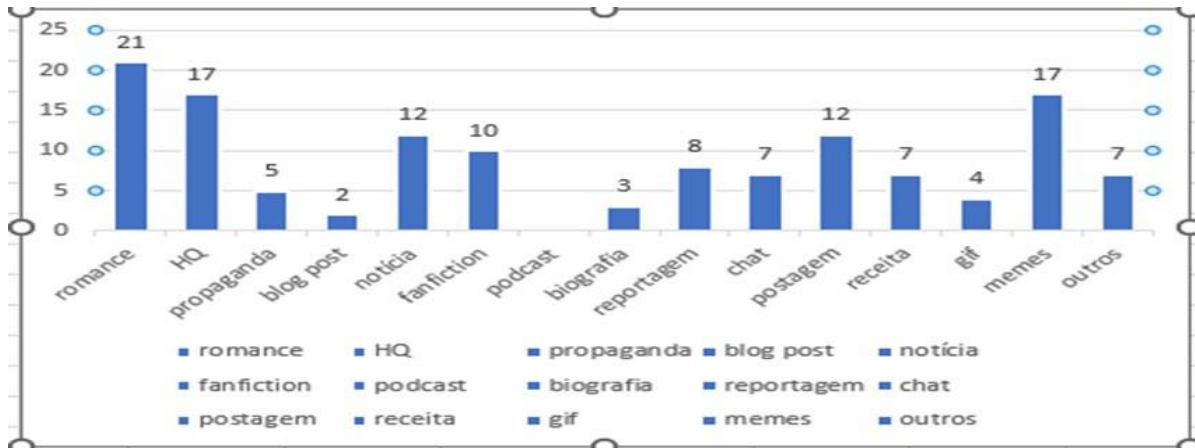
Em seguida, averiguamos a quantidade de livros lidos anualmente mesmo entendendo que mais vale uma leitura que deixa marcas do que diversas que não tocam o leitor. Mas, mesmo assim, consideramos a questão a fim de ter uma visão geral da quantidade de leituras realizadas pelos alunos e os dados apontaram que 32% leem entre 1 a 2 livros por ano, 26% entre 3 a 5, 23% “nenhum e 15% leem 6 ou mais. A respeito desses dados torna-se importante ressaltar que como não perguntamos o título dos livros, não podemos afirmar se essas leituras são realmente literárias.

Entretanto, quando perguntamos sobre a frequência do empréstimo de livros na biblioteca escolar 36% declararam que “ocasionalmente” pegam livros emprestados na biblioteca, 30% “pouca frequência” (somente quando os professores indicam) e 19% “nunca”. Cabe considerar que para a biblioteca contribuir com a formação do leitor, ela deve estar inserida no planejamento pedagógico da escola e o bibliotecário ser preparado como mediador de leitura, porém observa-se que essa não é a realidade de muitas escolas.

A infrequência à biblioteca pode ocorrer porque nesse espaço, muitas vezes, os alunos não encontram os livros contemporâneos e os novos lançamentos e, também, porque na atualidade, devido ao desenvolvimento tecnológico digital, o livro impresso vem sendo substituído pelo digitalizado devido à facilidade de acesso e isso faz com que seja desnecessário frequentar a biblioteca física.

Em seguida verificamos as leituras que os alunos realizam “fora da escola” e percebemos que eles leem diversos gêneros textuais, assim, os alunos não podem ser considerados como não leitores, pois como aponta Chartier (1998, p.103): “Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.

Gráfico 1 – Leitura fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse gráfico mostra a preferência dos alunos pela leitura do “romance” seguido das “HQ” e de diversos gêneros da cultura digital. Nesse sentido, cabe observar que muitos adolescentes apresentam interesse pela leitura de romances por incentivo dos influenciadores literários que expressando-se de forma muito pessoal e interativa, compartilham suas experiências e recomendações a fim de motivar seus seguidores a ler certos livros. E as Histórias em Quadrinhos podem chamar a atenção dos adolescentes por apresentar textos curtos e com muitas imagens.

Os memes também se destacam entre as preferências dos alunos e a esse respeito torna-se importante destacar que na atual sociedade tecnológica vê-se o surgimento de novos e múltiplos gêneros que exploram os sons e as imagens em movimento que chamam a atenção dos adolescentes. Mas, se por um lado, temos entusiastas que defende esse tipo de leitura como capaz de produzir um leitor mais ativo, participativo e integrado na sociedade como Lévy (1999), temos por outro lado, autores como Nicholas G. Carr (2010 citado por Kirchof, 2016, p.217) que destaca os efeitos negativos dos textos em hipermídia como enfraquecedores da capacidade de concentração e contemplação do leitor.

Páreo a essa discussão, Vuillemin (2002, citado por Arena, 2015 p.154), afirmam que “Ler em modo hipertexto significa “folhear” muito rápido enorme quantidade de documentos. A leitura ganha com isso em extensão, mas não em profundidade e menos ainda em compreensão para se exprimir em termos epistemológicos”.

Hayles (2012), por sua vez, defende que o aluno deve desenvolver habilidades e competências para ler os textos vinculados ao suporte impresso, que exigem mais concentração, bem como em suporte digital que demanda uma compreensão superficial e rápida da essência de um texto e a capacidade de lidar com um grande fluxo de informações.

Logo, torna-se importante o professor ter ciência das leituras realizadas por seus alunos fora do ambiente escolar, mas sem adotar o discurso de que o importante é que o aluno leia, não importando o que. Pelo contrário, cabe-lhe oferecer ao aluno as leituras que eles não vão encontrar fora da escola, que sejam significativas e que vão contribuir para a formação leitora deles. Nesse sentido, vale destacar que muitos docentes deixam de propor a leitura do cânone porque os alunos reclamam da dificuldade quanto ao vocabulário e da construção sintática, mas não cabe ao professor “facilitar” a leitura, pois como aponta Cosson (2014, p.38): “Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”.

Após refletirmos sobre a percepção do aluno a respeito da importância da leitura em seu meio social e as leituras que eles realizam fora da escola, propomos a seguir uma reflexão sobre as atividades e projetos desenvolvidos nas aulas de Literatura e seu envolvimento do aluno com o ensino.

Em síntese, nesta dimensão perceptiva identificamos três movimentos de incentivo à leitura que podem ser inspirados pela família, pelos amigos e pelo docente ou escola. Outro movimento de motivação à leitura decorre dos materiais ou gêneros literários.

6.1.2 O leitor e sua relação com o ensino

Para traçar a percepção do leitor sobre o ensino da literatura propomos uma reflexão com base nas respostas de quatro questões do questionário respondido pelos alunos sendo 3 objetivas e uma questão aberta.

A primeira se refere à quantidade de aulas semanais. A esse respeito 53% dos alunos afirmaram que têm 2 ou mais aulas e 36% que “raramente” têm aula de literatura. Porém, essa indicação de aulas pode estar distorcida porque alguns alunos parecem não ter clareza quanto às aulas de Literatura, pois foi-nos perguntado, na hora da aplicação do questionário, o que era aula de literatura e, também, ouvimos afirmações como: “nós não temos essa matéria”.

Então esclarecemos, no momento da aplicação do questionário, sobre a abrangência do componente curricular de Língua Portuguesa e a professora estava presente e justificou que a cada dia um aluno traz um poema e lê para os colegas, e desse modo, eles têm Literatura todos os dias. Acreditamos que foi com base na fala da professora que alguns alunos apontaram ter duas ou mais aulas semanais, mas se referindo às aulas de Língua Portuguesa.

Na segunda questão perguntamos sobre a realização de Projetos de Literatura e 59% dos alunos afirmaram que os projetos são realizados com pouca frequência, 23% muita frequência,

11% “raramente”. Esse dado parece divergir dos apresentados pelos docentes que afirmaram ter desenvolvido muitos projetos literários nos dois últimos anos, como poderá ser conferido mais adiante. Entretanto, esse percentual também pode revelar que, embora muitos projetos tenham sido desenvolvidos, como os professores relataram, esses projetos podem não ter sido significativos para os alunos de forma a possibilitar uma experiência leitora e, por isso, os discentes não se lembraram deles na hora de responder ao questionário.

A terceira questão se refere às atividades desenvolvidas a partir das leituras literárias propostas pela escola: “Quando a professora solicita a leitura de um livro literário, que tipo de atividade costuma ser desenvolvida a partir dessa leitura?”.

Gráfico 2 – Atividades realizadas após a leitura



Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado, as “atividades de interpretação” se destacam em relação às demais pela quantidade de ocorrência, entretanto, embora na questão seguinte tenhamos solicitado aos alunos que escrevessem sobre as atividades desenvolvidas, eles não as esclareceram e assim não foi possível ter clareza sobre em que consistem essas atividades. Acreditamos que os alunos podem estar fazendo alusão àquelas propostas pelo livro didático após cada fragmento de texto, visto que, na maioria das vezes, esse é o único recurso realmente disponível para uso do professor na rede pública de ensino.

Os dados também apontaram o resumo como atividade recorrente nas aulas de literatura e relatos como: “A professora sempre pergunta dos livros e pede um resumo dos livros” confirmam a ocorrência dessa atividade. Porém os resumos não contribuem para a experiência com o texto literário, uma vez que não leva o aluno a refletir sobre o lido. Outro agravante é o fato dos resumos serem facilmente encontrados na internet, copiados e entregues ao professor a

fim de cumprir com a tarefa.

A terceira atividade apontada como mais recorrente após a leitura é a conversa sobre os livros. Essa, para alguns teóricos como Bajour (2012) e Cosson (2014) deveria ser uma ação frequente no ensino da leitura do texto literário., pois segundo esses autores, nesses momentos de escuta e de troca dos sentidos construídos são muito importantes e podem possibilitar ao leitor um entendimento que ele talvez não conseguisse chegar sozinho:

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (Bajour. 2012, p. 24).

Nesse momento o leitor passa do ato “solitário” no sentido de estar a sós com o texto, para o “ato solidário” em que se abre ao outro a fim de entendê-lo, como aponta Cosson (2014 p.15): “Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto”

Porém, para que essa conversa ocorra o professor mediador precisa estar disposto a escutar o que o aluno tem a dizer, construir pontes, potencializar as falas dos alunos acreditando que os leitores merecem ser ouvidos e que todos somos construtores de sentido.

Na quarta questão solicitamos aos alunos que descrevessem as aulas de literatura, como pode ser verificado no quadro 5 acima (página 58).

As respostas dos alunos confirmam procedimentos metodológicos como resumos do texto lido, avaliações, interpretações que outros estudos já apontavam. Por exemplo, os estudos de Cosson (2014) já indicavam a recorrência das interpretações e os resumos no Ensino Fundamental e os estudos de Resende (2013) já se manifestavam a respeito dos “estudos sobre a literatura” no Ensino Médio.

Há nas respostas referências às avaliações sobre livros, o que chama nossa atenção, pois quando o texto literário é lido para ser avaliado, não é possível perceber se houve ou não uma experiência de leitura. Desse modo, nas respostas dos estudantes: “Depois de ler o livro indicado fazemos apresentações, atividades ou até avaliações”. “As apresentações são feitas na maioria das vezes em grupo para avaliar o engajamento da parte de todos” e “Interpretação de texto, provas de leitura”, ou ainda: “Estudos sobre a literatura, atividades avaliativas” parecem apontar um equívoco no ensino, pois essas questões avaliativas geralmente não exploram a compreensão leitora. Nesse sentido, Cosson (2014, p.130) ao discorrer sobre as avaliações dos textos literários afirma: “Visam identificar dados textuais, como o nome tal e o que ela faz após

isso ou aquilo”. Ou seja, a avaliação da leitura toma como foco perguntas que reafirmam o conteúdo do texto na intenção de verificar ações dos personagens, da descrição do enredo narrativo, entre outras, mas que não verificam o processo de leitura nem as relações construídas com o texto.

Assomado a isso, os alunos apontaram a aula de literatura relacionada à preparação para os exames de seleção, no caso do Ensino Médio: “Aprendemos os gêneros literários, recebemos sugestões de livros, somos incentivados a ler os livros da grade do vestibular”. Nesse sentido, Cechinel; Durão (2022, p. 36) afirmam que não se deve considerar como ensino de literatura o estudo de obras já digeridas que prescindem da leitura: “Já quanto à prática corrente no ensino pré-vestibular de trazer as obras decompostas e digeridas prescindindo da leitura, não é possível concebê-la como ensino de literatura”.

Nesse sentido, cabe observar que nos exames e concursos públicos, geralmente, são exigidos apenas interpretação técnica do texto e questões pontuais que não exigem a reflexão sobre o lido, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3: Questão do ENEM 2024.

QUESTÃO 24

— Vá para o inferno, Gondim. Você acanalhou o troço. Está pernóstico, está safado, está idiota. Há lá ninguém que fale dessa forma!

Azevedo Gondim apagou o sorriso, engoliu em seco, apanhou os cacos da sua pequenina vaidade e replicou amuado que um artista não pode escrever como fala.

— Não pode? — perguntei com assombro. E por quê?

Azevedo Gondim respondeu que não pode porque não pode.

— Foi assim que sempre se fez. A literatura é a literatura, seu Paulo. A gente discute, briga, trata de negócios naturalmente, mas arranjar palavras com tinta é outra coisa. Se eu fosse escrever como falo, ninguém me lia.

RAMOS, G. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Nesse fragmento, a discussão dos personagens traz à cena um debate acerca da escrita que

- A** diferencia a produção artística do registro padrão da língua.
- B** aproxima a literatura de dialetos sociais de pouco prestígio.
- C** defende a relação entre a fala e o estilo literário de um autor.
- D** contrapõe o preciosismo linguístico a situações de coloquialidade.
- E** associa o uso da norma culta à ocorrência de desentendimentos pessoais.

Fonte: ENEM 2024, p.11 Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação. Caderno 1 Azul.

Essa questão traz um fragmento de texto retirado do livro *São Bernardo* de Graciliano Ramos em que Paulo, o protagonista, na intenção de escrever um livro pede ajuda a seu amigo Gondim. Porém, quando Paulo vê o texto fica indignado com o amigo, pois esse ao adequar a fala do colega à escrita, faz as alterações no texto.

Nessa questão pode-se observar que a estética do texto literário não é explorada e que o candidato nem precisa ler o livro para responder a questão, pois ela visa apenas verificar os conhecimentos dos alunos sobre “Variedade Linguística”.

Na figura a seguir também é possível observar o tratamento dado ao texto literário em outro processo seletivo.

Figura 4: Questão da Prova de Literatura do Concurso Público para formação de soldados de Minas Gerais 2024

CONCURSO PÚBLICO PARA ADMISSÃO AO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO QUADRO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS

24ª QUESTÃO – Considerando o contexto do romance “Vidas secas”, do autor Graciliano Ramos, leia as assertivas abaixo e ao final marque a opção **CORRETA** em relação ao que se pede:

- I- *Fabiano* se autocaracteriza como um “homem” porque depois da caminhada impiedosa pela aridez da caatinga, junto à família, conseguiu se tornar vaqueiro e cuidar de casa alheia.
- II- *Sinha Vitória* passava a sonhar com a cama de lastro de couro quando *Fabiano* roncava com segurança.
- III- É no quadro intitulado “BALEIA”, do romance “Vidas secas”, que a personagem *Baleia* (cachorra) ganha características humanas: “*Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo?*”
- IV- O *menino mais velho* tinha muita admiração pelo pai e o *menino mais novo* interessava-se pelas palavras.

- A. () Apenas uma assertiva é falsa.
- B. () Apenas duas assertivas são verdadeiras.
- C. () Apenas uma assertiva é verdadeira.
- D. () Todas as assertivas são verdadeiras.

Fonte: Prova eliminatória do Concurso público da polícia militar de MG 2024.

Na questão acima, como é possível observar, a beleza estética da obra e a reflexão sobre o lido não são explorados. Ela exige apenas que o candidato se atente aos detalhes da narrativa a fim de reter informações sobre o texto. E assim, o texto literário é visto apenas mais como um conteúdo a ser avaliado.

Os alunos também abordaram sobre a participação deles nas aulas de literatura e observamos que apenas um aluno respondeu positivamente “os alunos participam muito”. Os demais negaram a participação: “Existe pessoas não interessadas”; “nem todo mundo gosta”; “A participação acontece raramente”; “Não costumo participar de aulas de literatura”; “Poucos

participam”. “Os alunos não se interessam muito”; “Não presto atenção”; Os alunos que não participam é pelo motivo de não se interessar pelo “projeto” desenvolvido (ou seja a maioria)”. Porém não perguntamos para os discentes sobre as possíveis causas desse desinteresse, mas entendemos que ele pode estar relacionado, dentre outros motivos, às atividades propostas nas aulas de literatura. Por exemplo: ler um fragmento de um texto no livro didático para, em seguida, responder questões básicas, ler e fazer um resumo para comprovar que leu ou ler para ser avaliado não despertam o interesse dos alunos e perde toda a riqueza da leitura.

Todavia muitos docentes apontaram como causa do desinteresse do aluno a concorrência com as leituras das mídias sociais. Nesse sentido, devemos considerar que as leituras midiáticas são rápidas, superficiais e podem enfraquecer a capacidade de concentração e contemplação do leitor como apontam os estudos de Nicholas G. Carr (2010 citado por Kirchof, 2016). Assim, os textos em hipermídias por exigir habilidades distintas da leitura do livro literário pautado no eixo verbal poderiam causar desinteresse dos alunos porque essas exigem leituras mais lentas e profundas.

Os alunos também fizeram referências às apresentações: “Depois de ler o livro indicado fazemos apresentações” e “As apresentações são feitas na maioria das vezes em grupo para avaliar o engajamento da parte de todos”. E elas são previstas na BNCC: “(EM13LP53): Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.” (Brasil, 2018, p.526. [grifos nossos]. A esse respeito percebemos que a Literatura parece estar ligada a uma questão de produção em que o aluno lê para apresentar e isso passa a ideia de que a leitura por si só e as discussões sobre o lido são insuficientes.

Por fim, cabe destacar declarações como: “A professora faz uma roda para comentarmos sobre o livro” e “Normalmente a professora passa um texto, a gente faz uma leitura silenciosa e/ou coletiva e depois nós discutimos sobre o texto”, que mostram maior participação dos alunos e podem possibilitar a experiência leitora a depender da maneira como as mediações forem conduzidas.

Em síntese podemos destacar o quanto o ensino da literatura carece de um olhar mais atencioso em relação à finalidade da educação literária nas escolas, aos modos de organização das aulas, ao papel docente na mediação literária, sobre o que representa uma roda de conversa sobre o texto, sobre a motivação dos estudantes para a leitura literária.

Após verificarmos como o aluno vê o ensino, passemos para o terceiro aspecto do

questionário com o intuito de investigarmos sobre a experiência do aluno com o texto literário.

6.1.3 O leitor e suas experiências de leitura

Nessa seção voltamos nossa atenção para a experiência leitora e perguntamos ao aluno qual livro o marcou em sua trajetória escolar. Também questionamos sobre a releitura por entendermos que ela tende a contribuir para a experiência leitora por ser um meio de fazer o leitor reelaborar aquilo que já sabe fazendo novas conexões que contribuirão para melhor compreensão do texto.

Diante da primeira questão, nos deparamos com as seguintes respostas: “Nenhum, não gosto de ler”; “Nenhum, pois não costumo ler”; “Não tenho experiência de leitura na escola”; “Diário de um banana. Gostei muito, engraçado foi o único livro que terminei de ler”; “nenhum livro me marcou”; “Na escola eu nunca pequei um livro que me inspirou”; “Jack Power. Na antiga escola era necessário ler e resumir o livro, no entanto era o único que lia”; “Há muito tempo não leio livros”; “já faz muito tempo que não pego um livro para ler”; “Não me lembro do nome”.

Essas afirmações parecem confirmar a hipótese de que muitos discentes estão terminando a educação básica sem uma experiência com a leitura literária. Logo, evidencia que a escola não tem obtido êxito nesse ensino.

E respostas como: “Caramuru é um livro de vestibular, me marcou por ter sido um choque de realidade que já estou grande e devo estudar” parecem revelar que a leitura literária é vista por alguns estudantes como um “dever” para aqueles que já cresceram e que devem assumir as responsabilidades da vida adulta.

Depois questionamos sobre a releitura entendendo-a como: “[...] uma entrega ao objeto como exercício de pensamento profundo capaz de fazer o leitor submergir na obra e reelaborar aquilo que ele já sabe de antemão”. (Durão e Cechinel, 2022, p.43). Assim, perguntamos sobre algum livro que o aluno leu e que voltou a ler, mas essa não parece ser uma prática comum entre os respondentes, pois nessa questão, dos 52 apenas 22 responderam, o que pode nos levar a deduzir que os discentes que afirmaram anteriormente que não leem livros literários podem ter considerado como respondida essa questão sobre a releitura. Mesmo porque essa é uma prática pouco comum em nossa sociedade, exceto por crianças, idosos ou professores.

Mas entre os 22 respondentes, 16 afirmaram positivamente como pode se observado em relatos como: “Sim. O clube do crime das quintas-feiras, foi ótimo, entendi melhor muitas

partes e entendi melhor vários detalhes”. “Sim. Como eu já sabia da história não foi tão surpreendente mais me fez lembrar trechos emocionantes de lutas o que foi bem legal”; “O pequeno príncipe. Foi bom, pois gosto do livro e lembrei várias partes e que não tinha interpretado bem”; “Diário de uma garota nada popular, já li várias vezes, acho muito engraçado”.

Porém outros apresentaram relatos negativos a respeito da releitura e em expressões como: “Infelizmente não, porque eu tenho preguiça” o advérbio “infelizmente” parece indicar um sentimento de insatisfação consigo mesmo por não ter esse hábito, visto que a leitura ainda goza de certo privilégio na sociedade.

E em declarações radicais como: “Eu nunca terminei um livro” pode apontar que embora o aluno tenha lido alguns livros em sua trajetória escolar, essa leitura por certo não o “atravessou”, logo não lembra de tê-lo lido por inteiro.

Em síntese as respostas dos estudantes demonstram pouco proximidade deles com a literatura na escola. Em algum momento a leitura não se torna atraente, a minoria dos estudantes indica um nome de um livro lido, ou mesmo, afirma que tiveram uma experiência de leitura, entendendo aqui uma experiência exitosa. Sabemos que ao longo dos anos na escola muitos livros passaram por eles, mas o que pode ter acontecido com estes estudantes durante o percurso da Educação básica, em meio a contatos com diferentes textos e obras e não ter possibilitado uma experiência de leitura?

Após analisarmos as respostas dos estudantes a partir do questionário foi possível verificar a relação deles com a leitura literária, sua percepção sobre o ensino e suas experiências leitoras. Desse modo, a fim de ampliar nossa discussão sobre a percepção sobre o ensino analisaremos as respostas dos docentes.

6.2 A percepção docente sobre o ensino da literatura

Para melhor averiguar a percepção docente em relação ao ensino da literatura, organizamos as respostas em duas dimensões: na primeira, intitulada: (a) O ensino da leitura literária, em que levantamos questionamentos sobre a carga horária destinada às aulas de Literatura, a seleção dos textos literários, os desafios enfrentados no ensino, as atividades e projetos desenvolvidos, as mediações de leitura e a autonomia do professor para as aulas de literatura. Na segunda, que nomeamos como: (b) O professor de literatura e a leitura literária, em que investigamos sobre a formação do professor, a relação dele com a leitura literária e sua

experiência leitora.

6.1.2 O ensino da leitura literária

Tendo em vista que o Componente Curricular de Língua Portuguesa abarca muitos Campos e que, desse modo a carga horária destinada ao ensino da leitura literária tende a ficar prejudicada perguntamos sobre a quantidade de horas/aulas semanais destinadas ao ensino da leitura literária e entre os respondentes 65% afirmaram que destinam uma aula semanal para esse ensino. Cabe esclarecer que nos anos Finais do Ensino Fundamental são previstas 5 aulas semanais e no Ensino Médio 4 aulas do Componente Curricular de Língua Portuguesa.

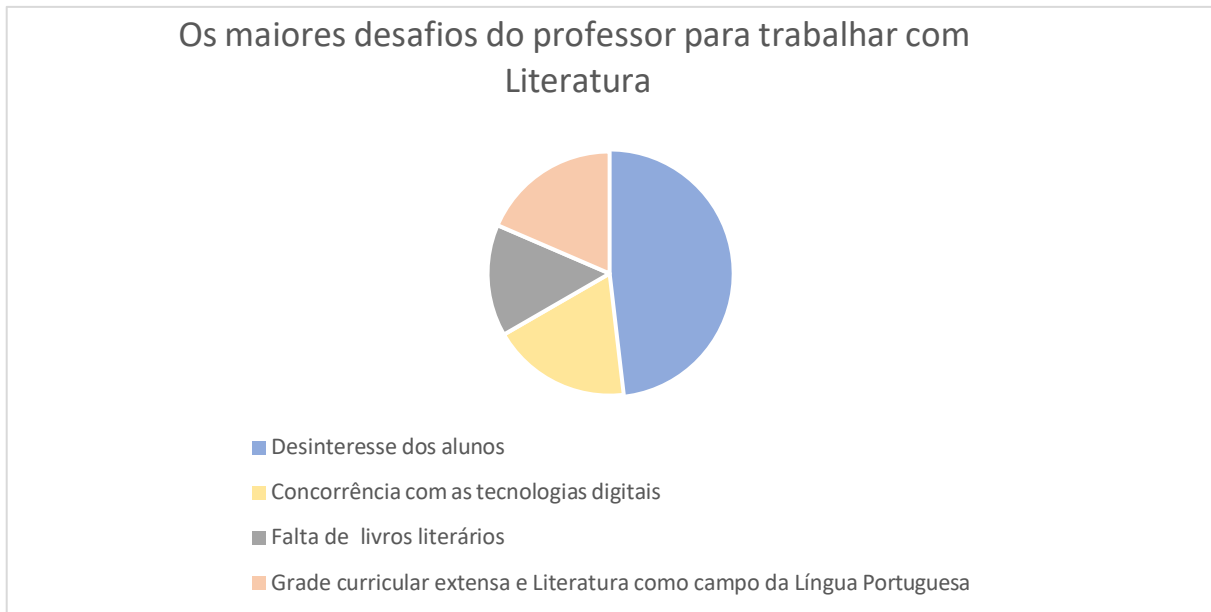
Em seguida questionamos mais especificamente sobre o estudo de livros literários e 53% afirmaram que realizam o estudo de um livro por bimestre em cada turma. Porém esse dado diverge de relatos de alunos como: “Há muito tempo não leio livros” e “já faz muito tempo que não pego um livro para ler”. Assim, podemos pensar em como esse estudo do livro é realizado, uma vez que a base de qualquer estudo é a leitura e muitos alunos declaram que não leem.

Verificamos também como o professor seleciona o livro para o estudo em sala de aula, visto que esse é um momento muito importante. Como aponta Bajour (2012), é a partir desta escolha do livro que o professor pode ver que discussões o texto pode suscitar, os possíveis caminhos para conversar sobre o lido e esboçar perguntas para as intervenções. A esse respeito 61% afirmaram que selecionam o livro a partir do acervo da biblioteca escolar ou do que a escola pode oferecer.

Nesse sentido, é válido considerar que esse questionário foi aplicado para professores que trabalham na rede pública de ensino em que, geralmente, não há um investimento expressivo na compra de livros para as bibliotecas escolares, muitos alunos, não têm condições de comprar livros, as famílias não costumam investir nesse tipo de aquisição e o que a escola pode oferecer, na maioria das vezes, são cópias xerocopiadas em preto e branco e com letras muito pequenas. Desse modo, o professor fica muito limitado na hora de fazer a seleção e isso tende a influenciar diretamente em todo o trabalho posterior com o texto literário.

Considerando que a seleção é apenas um dos muitos desafios enfrentados pelos docentes no ensino da leitura literária perguntamos sobre as dificuldades que eles enfrentam nesse ensino e 85% apontaram o desinteresse do aluno. Então, a fim de investigar melhor esse dado, retomamos essa pergunta em uma questão aberta e esse percentual diminuiu um pouco e foram apontados também outros desafios, como podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Desafios enfrentados pelo professor no ensino de Literatura



Fonte: dados da pesquisa.

Embora o desinteresse do aluno continua sendo considerado como o maior desafio, o percentual diminui e são apontados outros como: a concorrência com as tecnologias digitais, a grade curricular extensa e a Literatura como campo da Língua Portuguesa que faz com que falte espaço específico destinado às aulas de literatura e a falta de livros literários disponíveis nas bibliotecas escolares.

A questão do desinteresse do aluno é longamente discutida por diferentes teóricos ao longo da história. Magnani (1992) afirma que os gostos não são naturais, eles se formam, logo se o gosto se aprende, pode ser ensinado. Nesse sentido caberia ao professor trazer a leitura para a sala de aula para “despertar” o sabor de ler, pois segundo a autora, é preciso conhecer para gostar.

De acordo com Antonieta Cunha (2014, p.12-113) “[...] as experiências com e na literatura é que vão formar o gosto pelas preferências e a fruição”. Assim, o aluno precisa sentir no corpo a corpo o texto literário, pois a leitura é pessoal e cada um constrói sua experiência.

Nessa discussão Cosson (2021) em uma palestra online de abertura do V Colóquio do grupo de pesquisa GPLEER (Grupo de Pesquisa Literatura, Estudo, Ensino e Releitura do mundo) quando perguntado sobre o que o professor pode fazer para estimular os estudantes a pegar gosto pela leitura, especialmente a literária, responde: “O professor não tem que fazer o aluno pegar gosto, pois o gosto não pertence ao ensino da literatura. O professor precisa

compreender que ler literatura é uma necessidade e estimular o aluno a sentir essa necessidade e a perceber que é através da literatura que eles se constituem como sujeitos. (transcrição nossa).

Páreo a essa discussão Cechinel e Sales (2017) ao discutir sobre o ensino da literatura afirmam que os alunos devem ser responsáveis por seus desejos ou a falta dele. E que ter que cativar o leitor é desacreditar no valor da literatura.

Diante dos desafios apresentados perguntamos sobre as possíveis causas do desinteresse dos alunos e 78% apontaram a concorrência com as leituras das mídias sociais. E, como apresentado anteriormente, essas são leituras que eles realizam com frequência fora da escola.

Nesse sentido, cabe reconhecer que na atualidade vivemos uma revolução tecnológica, em que o texto em tela ganha dimensões cada vez maiores e nesse contexto, surgem os hipertextos e hiperlinks que formam uma grande rede de informações interativas e abrigam uma mistura de linguagens que cada vez mais atraem a atenção dos alunos. Desse modo, muitas crianças e jovens estão vivendo automatizados, em ritmo acelerado e sem paciência para ler livros literários. “Crianças e jovens não estão mais acostumados com a leitura e a escrita em sua forma linear. Querem ler *zapeando* os textos, como fazem na televisão e no uso de muitas mídias” (Kenski, 2007, p. 55).

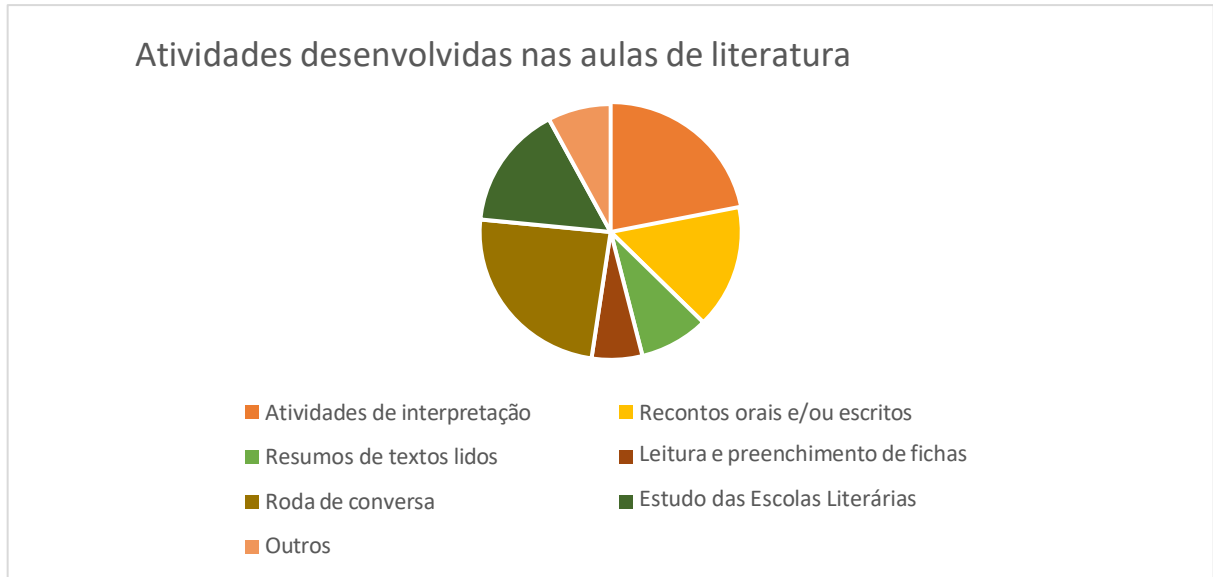
Na questão seguinte perguntamos como os docentes veem a leitura literária dos discentes e 56% responderam que, geralmente, eles buscam por resumos na internet ou assistem os filmes ao invés da leitura da obra e cerca de 26% afirmaram que os alunos leem porque serão avaliados. A esse respeito, entendemos que quando o professor pede ao aluno para ler e fazer o resumo a fim de comprovar se leu ou para fazer uma prova com questões que não exploram a reflexão sobre o lido, não motiva os discentes à leitura e esse pode ser um dos motivos dessa postura discente.

Em seguida, perguntamos sobre as mediações de leitura considerando que essa é a base para o ensino de literatura e obtivemos os seguintes dados: 41% afirmaram que conseguem se organizar para escutar e discutir com os alunos acerca da leitura realizada; 29% apontaram que como há muito conteúdo, não conseguem separar um tempo para discussões mais aprofundadas e 17% afirmaram que as escutas e discussões são sempre superficiais porque a dinâmica da escola não possibilita um tempo maior para a leitura literária.

Depois questionamos sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Literatura e os professores destacaram as “rodas de conversa”, as “atividades de interpretação” o “estudos das

Escolas Literárias” e os “recontos”, dentre outros.

Gráfico 4: Atividades desenvolvidas nas aulas de literatura



Fonte: dados da pesquisa

Segundo os dados dos docentes as rodas de conversa são as atividades mais recorrentes nas aulas de Literatura, porém no outro questionário apenas dois discentes indicaram a ocorrência dessa atividade:

Outra problemática que essa questão suscita é que embora muitos docentes apontem a ocorrência das rodas de conversa, muitos deles falaram sobre a falta de tempo para discussões mais aprofundadas acerca das leituras dos alunos. Esse confronto entre as informações põe em dúvida se os professores apontaram o que realmente ocorre ou se o que eles gostariam que ocorresse nas aulas de literatura.

Nesse sentido, cabe ainda considerarmos sobre o que se compreende por roda de conversa sobre os livros. Para os alunos esses momentos consistem em discussões ou comentários sobre o texto lido. “Normalmente a professora passa um texto, a gente faz uma leitura silenciosa e/ou coletiva e depois nós discutimos sobre o texto” e “A professora faz uma roda para comentarmos sobre o livro”. E para os professores podemos depreender que eles fazem perguntas orais sobre a obra sem muito aprofundamento e poucos alunos participam devido à ausência de leitura: “A participação acontece raramente”; “Poucos participam” e “Os alunos não se interessam muito”.

As “atividades de interpretação” também são recorrentes, porém não perguntamos aos docentes a que, especificamente, eles se referem. Inferimos que são as atividades propostas

pelos livros didáticos, pois esse geralmente é um meio disponível para uso do professor. E nesse caso, essas atividades podem não estar contribuindo para a experiência leitora, uma vez que, geralmente esses livros propõem questões que não tendem a provocar reflexões, como pode ser observado nas atividades extraídas do livro didático “Tecendo Linguagens”, de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, do 6º ano do Ensino Fundamental.

Do mesmo modo, os recontos orais também se destacam, porém eles não tendem a contribuir para a experiência com o texto literário, visto que propõem uma repetição do lido ao invés da reflexão a partir dele. Entretanto, embora os docentes destaquem essa atividade ela não foi apontada pelos alunos, como atividade frequente.

Outra atividade recorrente é o estudo das escolas literárias, numa perspectiva histórica, questão já muito debatida por teóricos como Rezende (2013) e Cosson (2014) que alertam sobre o equívoco de se estudar a historicidade ao invés do estudo da obra.

Nessa questão também deixamos o item outros para que os professores pudessem apontar atividades que não estavam citadas, mas que eles desenvolvem nas aulas de literatura. Seguem os apontamentos dos docentes: momentos de leitura em sala de aula, apresentações de teatros, fantoches, produções de slides, HQS, pizza literária, avaliações escritas sobre a obra, adaptação para o teatro, quiz, desfile de personagens, projetos literários, retextualização, produção de jogos relativos aos livros e torta na cara. Dentre as atividades citadas, observa-se que algumas delas estão previstas na BNCC, como: (EM13LP47): Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.) (Brasil, 2018, p. 525).

Além das atividades perguntamos aos docentes se eles desenvolveram nos últimos dois anos algum projeto literário e 90% dos deles responderam positivamente. Seguem alguns projetos desenvolvidos: “Viagem literária” em que os alunos se caracterizam das personagens e participam de um concurso; “Pizza Literária” em que os discentes colocam em cada fatia: imagens, frases, obras e curiosidades sobre o autor; “Show literário” abordando os estilos de época, “Piquenique da leitura” em que se faz um lanche coletivo e, em seguida, cada aluno procura um cantinho da sala com colchonetes e almofadas para ler de forma livre e confortável e “Minuto da poesia” em que no início de cada aula um aluno leva um poema para ser lido para os colegas.

Nesse sentido, é possível perceber que esses Projetos consistem em um grande esforço dos professores para chamar a atenção dos alunos para a leitura literária. Porém, eles não

parecem cooperar para a experiência com o texto literário, pois estão voltados para apresentações teatrais e musicais, exposições visuais com foco nos personagens e autores, concursos e a historicidade ao invés do estudo da obra pautada na reflexão sobre o lido, no ir e vir ao texto e na exposição do leitor como um ato de entrega.

Mas cabe considerar que alguns desses projetos tomam como base as habilidades propostas pela BNCC, como por exemplo aqueles voltados para a historicidade.

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (Brasil, 2018, p.525).

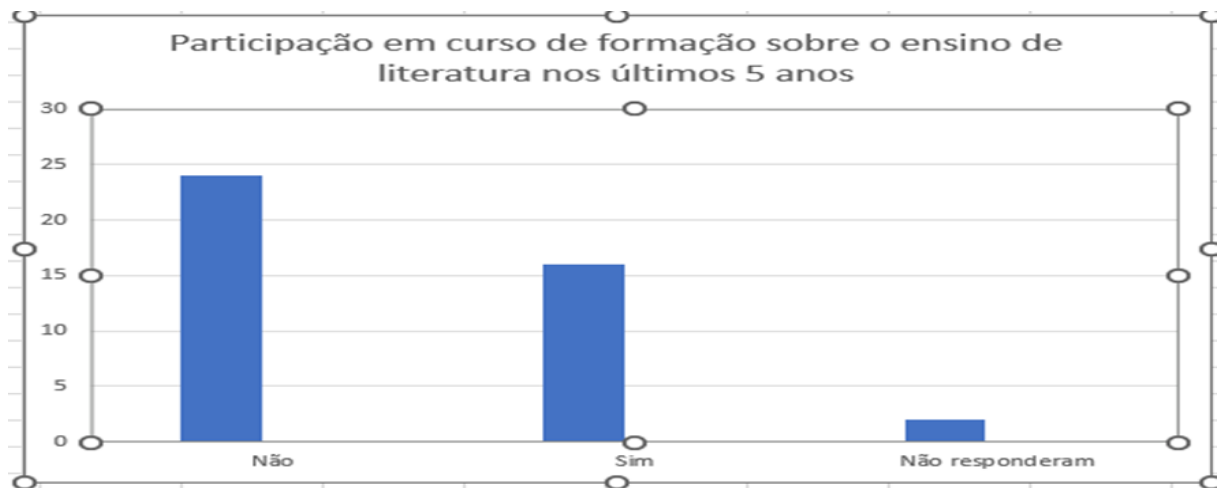
Em síntese percebemos que muitos professores apontam ações desenvolvidas para incentivar a leitura literária nas aulas e apresentam como maior dificuldade enfrentada no trabalho com a literatura o desinteresse dos estudantes, o que se mostra em similaridade com o que os alunos apontam em relação à experiência de leitura: o não gostar de ler. Entretanto, há uma contradição entre as atividades desenvolvidas, em que os alunos confessam em maior porcentagem a interpretação e textos, enquanto os professores, a roda de conversa.

Nessa primeira dimensão foi possível verificar a percepção do professor sobre o ensino de literatura. Nesta, investigaremos sobre a formação dele, bem como suas relações e experiências com a leitura literária.

6.2.2 O professor de literatura e a leitura literária

A formação docente é um elemento fundamental para a qualidade de ensino e deve ser contínua como aponta Garcia (1999, p. 27) ao apresentar os princípios da formação de professores: “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Cientes disso, perguntamos aos docentes se participaram de algum curso de formação sobre o ensino de literatura nos últimos cinco anos. Os dados apontaram que a maioria dos participantes não realizou nenhum curso de formação sobre o ensino de literatura nesse período, porém, não perguntamos os motivos pelos quais eles não realizaram esses cursos.

Gráfico 5 - Respostas do questionário com docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre aqueles que responderam positivamente, eles apontaram a participação nos cursos de curta duração oferecidos pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) através da Escola de Formação, curso de extensão e mestrado em Estudos Literários.

Depois investigamos acerca da assiduidade de leitura dos docentes e os dados do questionário revelaram que 75% dos professores não se consideram leitores literários assíduos. Seguem algumas declarações dos docentes: “Sim. Amo ler!” “Sim. O professor que não lê, não inspira os alunos. Sou uma leitora assídua”. “Tento sempre conciliar um livro com os meus afazeres”; “50% Amo ler, mas minha energia ultimamente está escassa, visto que o trabalho do professor atualmente é voltado para módulos, diários, planejamentos e devora nosso tempo. Muitas vezes vou à biblioteca em um horário para ler um livro, sempre chega uma demanda que me impede de saborear esta leitura assídua”. “Não sou leitora assídua por falta de tempo”; “Não. Gostaria, mas não me disponho de tempo para dedicar assiduamente à leitura”; “Leio de acordo com a necessidade do meu trabalho”; Não na atualidade. Enquanto jovem e universitária, sim. Como docente, não sobra tempo”; “Não. Mas gostaria”; “Não, devido ao tempo”.

As respostas dos docentes indicam a falta de tempo como um dos maiores empecilhos para se dedicarem à leitura literária. Nesse sentido, muitos afirmam que gostariam de ser leitores assíduos, porém não conseguem devido ao excessivo trabalho burocrático com preenchimento de diários, relatórios, preenchimento de fichas, além de muitas reuniões que requerem muito tempo do professor.

Por outro lado, alguns se consideram leitores assíduos da leitura literária, mas alguns

comentários como: “Sim. O professor que não lê, não inspira os alunos” e “Leio de acordo com a necessidade do meu trabalho” parecem indicar que as motivações dessas leituras se voltam para o peso da obrigatoriedade e, desse modo, há uma perda na qualidade dessa leitura.

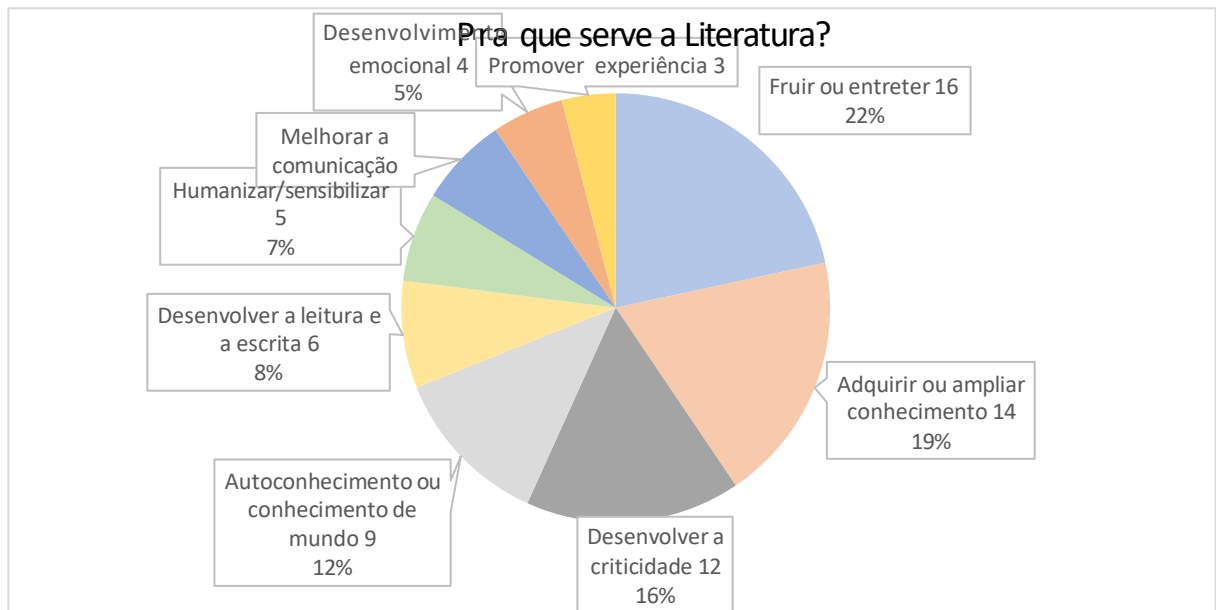
Desse modo, ao analisarmos afirmações como “O professor que não lê, não inspira os alunos” percebemos veracidade, pois o professor pode inspirar seus alunos à leitura quando fala sobre as histórias lidas e assim, desperta neles o desejo de ler. Logo, como aponta Cosson (2013, p. 21) “[...] devemos esperar um professor de literatura que seja leitor”.

Páreo a essa discussão, Failla (2021, p.32 apud Tavares 2023, p. 60) afirma: “” “promover a leitura em sala de aula [...] exige do professor, como um mediador, que goste de ler e que tenha um grande repertório de leituras para identificar, indicar e compartilhar experiências e emoções”. Desse modo, o professor leitor, ao falar com emoção sobre o lido conquistará novos leitores.

Mais adiante questionamos sobre a autonomia docente para organizar as aulas de forma a atender as necessidades de um estudo pautado nas leituras e discussões. A esse respeito 92% afirmaram ter autonomia para desenvolver as aulas, porém alguns apontaram que os Planos de Curso pré-estabelecidos pela SEE, a grade curricular extensa e o número reduzido de aula parecem revelar uma aparente autonomia. A esse respeito Cechinel; Durão (2022, p. 12) defendem a autonomia do professor a fim de que ele possa proporcionar ao aluno um encontro direto com o texto: “[...] partilhamos da convicção de que, uma vez fechada a porta da sala, o professor encontra-se em um espaço autônomo, no qual, apesar de tudo e de tantos obstáculos, a literatura pode sempre surgir como força transformadora”.

Depois verificamos sobre a percepção docente em relação à função da literatura por entendermos que o modo como o professor a percebe tende a influenciar diretamente na maneira como ele ensina. Segue o gráfico construído a partir dos dados do questionário:

Gráfico – 6: Funções da literatura



Fonte: Dados da pesquisa

A Figura acima aponta que 22% entendem que a Literatura serve para a fruição e entretenimento, talvez esse fato contribua para que, muitas vezes, a leitura não tenha o espaço que merece e seja deixada para o último dia de aula da semana, quando os conteúdos, considerados realmente importantes e primordiais, tenham sido concluídos.

Muitos docentes, 19% apontam a função da literatura para adquirir ou ampliar conhecimento, porém os conhecimentos podem ser adquiridos em todas as outras disciplinas e o real conhecimento que a Literatura pode possibilitar é o conhecimento de si mesmo e de mundo, como é apontado por alguns teóricos e reconhecido por alguns docentes.

Mas cabe aceitar que a função da Literatura é uma questão crítica e política discutida no curso da história por vários teóricos de forma distinta. Compagnon (2009) aponta quatro explicações do poder da Literatura: a primeira como “deleite e instrução”, logo vista como forma de “distração” e, também, para instruir moralmente a sociedade difundindo “bons costumes” e valores de determinada classe. Desse modo, ela teve no século XIX e início do século XX o papel de moralizar.

A segunda, como um “remédio” para a sociedade, definição que surgiu no “século das luzes” e que preconiza a liberdade do indivíduo de sua sujeição às autoridades e do obscurantismo religioso. Nesse sentido ela teria a capacidade de nos afastar da alienação e opressão, contribuiria para a paz social e teria uma função terapêutica como aponta Todorov

(2009, p.76): “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos...”. “Para os pitagóricos, a arte literária correspondia à expressão ou representação de estados de alma e o produto dela resultante teria função terapêutica” (Proença, 2007, p.31).

A terceira explicação pressupõe que a literatura poderia “corrigir os defeitos da linguagem”. “Desde Mallarmé e Bergson, a poesia se concebe como um remédio não mais para os males da sociedade, mas essencialmente, para a inadequação da língua”. (Compagnon, 2009, p.37).

Desse modo, a literatura teria o poder de exceder as limitações da língua e de sobrepor aos outros discursos por sua grandeza. Logo, ela faria da língua comum uma linguagem particular ou poética e assim os romancistas e poetas teriam o poder de divulgar o que está nas pessoas, mas que elas não conseguem expressar porque faltam as “palavras”. E a quarta explicação do poder da literatura é apontada por Compagnon (2009) como o “exercício sobre ela mesma”. Nesse sentido, o autor aponta que a recusa do poder a literatura pode ter sido a motivação para que ela fosse conceituada como simples prazer lúdico difundido na escola no fim do século.

Outra função, muito difundida, diz respeito a seu caráter humanizador capaz de promover a alteridade, empatia, sensibilidade, a formação da subjetividade e o equilíbrio das emoções: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Cândido, 2011, p.182).

Porém, se de um lado há teorias que defendem o poder humanizador da literatura capaz de tornar o ser humano moral e eticamente melhor, por outro, discute-se a sua “intransitividade” ou “inutilidade” associada à ideia de que o texto literário não pode oferecer nada além da experiência com a própria leitura. Nesse sentido, eventualmente a literatura poderia abrir-se à alteridade ou à ética, mas não como um compromisso anterior à leitura, ou como uma função dela, pois isso ofuscaria a obra e promoveria encontros artificiais com o texto. (Cechinel, 2018).

Outros docentes, 16% apontam a função da literatura para desenvolver a criticidade, porém, como desenvolvê-la se não se possibilita momentos de conversa e reflexão sobre a obra, o enredo narrativo e as relações entre o texto e a vida social? Bajour (2012) fala da necessidade de falar sobre o lido e de ouvir o outro, pois falar sobre o que lemos nos ajuda a pensar sobre o lido na medida em que precisamos organizar nossos pensamentos para falar. Logo, o

desenvolvimento da criticidade por meio da leitura literária passaria necessariamente pela conversa sobre o lido.

A partir de uma entrega desmedida e de um encontro íntimo com o texto em um exercício de exposição e de desnudamento, o leitor seria capaz de “sair de si” e se colocar em xeque suas crenças anteriores à leitura e, desse modo, conhecer-se melhor. “Antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo novos caminhos para a experiência futura” (Jauss, 1994 apud Zappone, 2009, p.161).

Dessa forma, a leitura literária seria capaz de mudar a vida do leitor na medida em que abre caminhos para outras possibilidades de vivências, possibilita expandir rumo a novos objetivos, desejos e pretensões e a romper com a percepção comum dos próprios fatos da vida. Assim, a experiência leitora como algo que “nos acontece” e que nos faz pensar, sofrer e gozar (Larrosa, 2015), poderia possibilitar ao leitor ver o mundo e se relacionar com ele por um ponto de vista totalmente novo entendendo o sentido de ser e estar nele. Nessa direção, a literatura liberaria um potencial formativo e transformador na medida em que é capaz de estabelecer diálogos interiores e de nos fazer ser o que somos a partir de uma relação íntima com o texto.

Por fim, questionamos sobre as experiências dos professores com a leitura literária e os dados apontaram que a maioria dos docentes em sua trajetória escolar tiveram algumas experiências leitoras com destaque para os cânones da literatura infanto-juvenil como os livros da série vaga-lume, “Poliana menina”, “Meu pé de laranja lima”, “A ilha perdida”. Assim, observa-se que muitos professores pertencem a uma geração que viveu o auge do livro impresso e tiveram algumas experiências leitoras em sua trajetória escolar.

No questionário deixamos um espaço aberto para que os professores fizessem alguma consideração. Poucos utilizaram esse espaço, mas entre aqueles que escreveram, destacamos dois pontos que são recorrentes nesses comentários: o primeiro se refere à falta de tempo para o ensino de Literatura e o segundo também relacionado ao primeiro trata da necessidade da Literatura se desvincular do Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Em síntese as respostas dos professores em relação à percepção sobre a literatura nos mostram que há um esforço em oferecer situações de leitura literária em sala de aula. Entretanto, há um desinteresse por parte dos estudantes em relação à leitura, embora não tenhamos perguntado quais obras são lidas e como são recebidas pelos alunos, compreende-se que há um jogo de forças entre aquele que quer ensinar a resistência dos alunos. Outra percepção

observada refere-se a ausência de formação dos professores em relação ao trabalho com a literatura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, ficou evidente que a literatura não cabe nos moldes escolares no formato que a escola se apresenta hoje, pois exige uma noção de tempo diferenciada ao que propõe o atual modelo escolar. Por isso, percebe-se uma necessidade de mudança no modelo escolar a fim de que o ensino possa contribuir para as experiências leitoras.

Na tentativa de identificar como os alunos e professores percebem o ensino de literatura a fim de compreender como ele pode se concretizar a partir da perspectiva da experiência literária, empreendemos uma análise sobre a especificidade do texto literário compreendendo que ele tem características próprias que o distingue dos demais e exige algumas condições para que a leitura literária possa se concretizar.

Além disso, refletimos sobre a experiência entendendo que o ensino da leitura literária precisa ocorrer de tal modo que os alunos possam sentir o atravessamento do texto. Nesse percurso partimos dos estudos de Walter Benjamin e em seguida apontamos os fatores que impedem a experiência. Depois refletimos sobre a necessidade de um equilíbrio entre a aceleração que remete às atividades superficiais e temporárias e a desaceleração que corresponde às experiências de prazeres mais controlados e seletivos.

Ainda no segundo capítulo refletimos sobre o sujeito da experiência que se expõe totalmente ao texto e se coloca em atitude de ação pautada na leitura e releitura, na ida e volta ao texto com paciência e lentidão e que também é sensível ao que acontece ao seu redor. Porém constatamos que esses sujeitos são cada vez mais raros, pois a paciência, a lentidão e a releitura não cabem na dinâmica escolar nos moldes atuais.

Por fim refletimos sobre o acesso à leitura e ao conhecimento da literatura como um direito cultural fundamental para a promoção da dignidade humana. Nesse sentido, compreendemos que o ensino insuficiente é uma negação ao direito à leitura e, desse modo a literatura solicita um outro modelo de escola que desvestida de poder e do produtivismo concede à Literatura o espaço que lhe é devido e faz da experiência a base para o ensino literário.

Outro ponto de discussão foi sobre o ensino de literatura e inicialmente empreendemos uma análise das propostas da BNCC e verificamos que em alguns aspectos esse documento traz prejuízos para o ensino da leitura literária, uma vez que se volta para a produtividade e coloca

a Literatura como um campo da Língua Portuguesa provocando uma perda de autonomia. E em outros traz avanços quando reconhece a especificidade do texto literário e sua importância na formação do estudante e apresenta competências específicas para o Campo Artístico Literário no Ensino Fundamental visando o desenvolvimento do senso estético e o respeito às manifestações artísticas.

Além disso analisamos o modelo atual de ensino a partir dos estudos teóricos e percebemos que eles apontam a resistência e o desinteresse dos alunos pela leitura literária escolarizada, que a leitura literária, muitas vezes é proposta como uma atividade voltada para a obrigatoriedade, que o material mais utilizado em muitas escolas é o livro didático e que o texto literário, muitas vezes, é utilizado como pretexto para o ensino da língua. Verificamos também que no ensino Médio o estudo se volta prioritariamente para as escolas literárias, as principais características, autores e obras em uma sucessão cronológica dos estilos de época sem provocar reflexões e nem contribuir para a experiência leitora.

Ainda no terceiro capítulo refletimos sobre um ensino que visa a experiência leitora pautado em encontros coletivos em que os discentes são estimulados a compartilhar suas impressões de leitura a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador e se propõe a dar voz ao aluno e levá-lo a refletir sobre o lido. Essas propostas podem contribuir para a experiência com o texto literário, entretanto, deve-se considerar que sua efetivação requer uma disponibilidade de tempo que a escola não dispõe devido a uma grade de conteúdo extensa que propõe para o ensino e, também, porque elas entraram no ritmo produtivista da sociedade capitalista.

Por fim nossa análise voltou-se para os desafios enfrentados pelos docentes no ensino da leitura literária. Os estudos teóricos já apontavam a desvalorização profissional que exige do docente uma sobrecarga de trabalho e, com isso falta-lhe tempo para se dedicar à leitura. A grade curricular extensa que dificulta a leitura e inviabiliza a leitura paciente e a releitura, as deficiências relacionadas ao processo formativo do docente e as dificuldades de mudança e de adaptação ao rápido desenvolvimento tecnológico do século atual.

Empreendemos uma análise dos dados dos questionários respondidos por alunos e professores a fim de verificar como eles percebem o ensino de Literatura. Em relação à percepção dos estudantes observamos três dimensões: (a) O leitor literário e suas relações com a leitura; (b) O leitor e sua relação com o ensino e (c) O leitor e suas experiências de leitura.

Em relação à primeira dimensão pudemos verificar o incentivo da família à leitura literária, o contexto social do aluno e da escola para essa leitura, a frequência de leitura dos alunos, o uso da biblioteca escolar e as leituras realizadas dentro e fora da escola. Sobre a segunda dimensão percebemos quais atividades ocorrem com maior frequência nas aulas de literatura, como elas acontecem e a participação dos alunos nessas atividades. E em relação à terceira pudemos perceber as experiências de leitura dos alunos e, também, a ausência delas.

Sobre às percepções dos docentes observamos que duas dimensões se destacaram, uma em relação ao ensino da literatura e outra referente ao professor de literatura e a leitura literária. Sobre a primeira dimensão percebemos a quantidade de aulas semanais dedicadas ao ensino da leitura literária e dos livros trabalhados em sala de aula, os critérios de seleção dos livros que são trabalhados com os alunos, os desafios enfrentados no ensino da Literatura, a postura dos alunos diante das leituras propostas, as possíveis causas de desinteresse dos alunos pelas leituras indicadas pelos professores, o trabalho de mediação das leituras e os Projetos Literários desenvolvidos no ambiente escolar.

Sobre a segunda dimensão nos voltamos para a formação docente, a assiduidade de leitora desses professores, os maiores desafios enfrentados no trabalho com a Literatura, a autonomia do professor para as aulas de Literatura, como o docente percebe a função da Literatura e as experiências do professor com as leituras literárias.

Nesse sentido, os dados apontaram que a maioria dos docentes incentivam seus alunos à leitura literária, porém eles não se consideram leitores assíduos devido a falta de tempo para se dedicarem à leitura, logo têm dificuldade para fazer essa indicação, bem como para selecionar obras significativas.

Os dados também apontaram que as atividades mais recorrentes nas aulas de literatura são: atividades de interpretação, resumos, conversas, avaliações, apresentações, estudo das escolas literárias e preparação para os exames de seleção. E que muitos projetos também são desenvolvidos, mas eles estão voltados para apresentações teatrais e musicais, exposições visuais com foco nos personagens e autores, concursos e historicidade. Entendendo que as atividades de interpretação se referem àquelas propostas pelos livros didáticos, concluímos que com exceção às rodas de conversa, há uma ausência de atividades que promovam a reflexão sobre o lido e que possibilitam a experiência leitora.

A partir dos dados também foi possível verificar que de modo geral os alunos leem

diversos gêneros textuais fora do ambiente escolar e suas preferências são os romances, as histórias e quadrinhos e os diversos gêneros da cultura digital, porém, não apresentam interesse pelas leituras propostas pela escola.

A partir dos dados da pesquisa confirmamos que os professores enfrentam muitos desafios no trabalho com a literatura e dentre eles, cabe destacar: o desinteresse dos alunos, a concorrência com as tecnologias digitais, a falta de livros literários, a grade curricular extensa e a Literatura como campo da Língua Portuguesa e apontam a concorrência com as mídias digitais como principal causa desse desinteresse.

Por fim, verificamos que há uma aparente autonomia dos professores para desenvolver suas aulas porque eles precisam seguir os Planos de curso pré-estabelecidos pela SEE, a grade curricular é extensa e o número de aulas é reduzido, assim, o estudo do texto literário por requerer uma leitura lenta, sem pressa nem pressão, fica prejudicado.

Assim, por meio do nosso estudo concluímos que tanto os alunos quanto os professores percebem o ensino de literatura como apenas mais um campo da Língua portuguesa que precisa, como os demais, de produção e avaliação. Mas entendendo que a escola não deve fazer da Literatura uma atividade escolar submetida a tempos específicos, atividades e avaliações e que o ensino nos moldes atuais não tem contribuído para que os estudantes tenham uma experiência com o texto literário. Desse modo, defendemos uma mudança nos rumos da escolarização da literatura, uma vez que sua descolarização privaria muitas crianças pobres do acesso ao texto literário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.B. (org.). **Teoria Crítica e inconformismo**. Campinas, Autores Associados, 2010. Nabuco Lastória (orgs). –Campinas, SP: Autores associados, 2010.

ALMEIDA, L.B.C, and CERIGATTO, M.P. Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB,2016, p.203-230.

ARENA, A. P. B. As mídias e um ritual cotidiano de leitura. **Série Estudos**. [online]. n.40, p.139-157, 2015.

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores. **Práticas de leitura e escrita na alfabetização**. Linha Mestra V.17, n50, 2023.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo, Ed. Pulo do gato, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 229 p.

BATISTA, Lima. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios**: revista de filosofia vol.20, n. 33 Janeiro/Junho de 2013, p.449-484 Natal (RN). E- ISSN: 1983- 2109.

BENJAMIN, Walter. Pobreza e experiência In: **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. V.1.São Paulo: Brasiliense, 1987.p.114- 119.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In. **Obras escolhidas** (vol.III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Tradução de J. Carlos Barbosa e Hemerson Baptista. São Paulo: Brasiliense,1989.

_____. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” In. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. V.1.São Paulo: Brasiliense, 1987.p.197-221.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, DF: Senada Federal, (ano e página) Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=215>. Acesso 15 de Outubro de 2024.

BOTO.C. A civilização escolar tem a forma de colégio. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus,2017.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. ISBN: 85-99372-14-9

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades,1995.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5º ed. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro 2011.

CECHINEL, André. O ensino de literatura e a negatividade do literário. **Pro-posições**, v.29, n.2/maio/ago. (ISSN 1980-6248) Criciúma, SC, Brasil, 2018.

CECHINEL, André. Da intransitividade do ensino de literatura. In. SALES, Cristiano de.(Orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: Ed.UFSC, 2017.

CECHINEL, André. **Formação espetacular: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular** / André Cechinel, Rafael Rodrigo Mueller. – Salvador:EDUFBA,2022.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helena de Castro Silva. Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a media e information literacy. **Inf.&Soc.: Est**, João Pessoa, v.25, n.1, p.39-52, jan./abr. 2015.

CERRILLO, Pedro C.; SENIS, Juan. Nuevos tempos, nuevos lectores? **Revista OCNOS** nº1, 2005, p. 19-33.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. 3ªed. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. Ler sem livros. Discursos sobre leitores e leitura: suas representações simbólicas como tema de pesquisa. **Revista Linguagem**. V.32. São Carlos, 2019.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação: língua Portuguesa/ Juliana Vegas Chinaglia**. 1.ed. São Paulo: IBEP, 2020.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandin. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. Rildo Cosson: depoimento [dez,2022]. Entrevistadores: L. Penido e R. Aquio. Montes Claros: GOOGLE MEET – BR ,2022ª. **Entrevista concedida à aluna Regimar Pereira de Aquino, mestranda do PROFLETRAS Montes Claros – MG**.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto,2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª Edição. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada**. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP; Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-27-08-13-9-41-29.pdf>. Acesso em: 18 de Nov. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais**

complexo. *Leitura de hoje*. Porto Alegre, v. 45, nº 3 p; 35-42. Jul/Set. 2010.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

CUNHA, M. A. Experiência estética literária. In: In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, p. 112-113. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

DENIPOTI, C. **Apontamentos sobre a história da leitura**. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, 02: 81-91, 1996.

DURÃO. Fábio Akcelrud; Cechinel, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

FAILA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro, 2021.

FEBA, Berta Lucia; JUNQUEIRA, Renata (Orgs.). **Mediação de leitura: espaços e perspectivas na formação docente**. Tubarão: Ed. Copiart, 2017. (cap.1)

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução: Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A construção social da leitura**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº5. Brasília, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual de formação de professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Sexta Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rosivaldo. **As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso**. Macapá, v.3, n.1, 2013.

GOULART, I. C. V.; LOBO, D. S. Nas (in)definições de livro, leitor e leitura: uma multiplicidade de espaços e sentidos. **Revista Leitura**, Alagoas, v. 2 n. 56, p.5-25, jul./dez. 2016.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Literatura infantil digital: entre prática de leitura e narrativas digitais**. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: v. 37, n. 75, p. 13-18, 2019.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas na década de 1980**. Ed. UFLA. Lavras, 2023.

HAYLES, N. K. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. (Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura). São Paulo: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007, pp. 43-62.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n.47, p.203-228, jan./jun.2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p.107-131.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência e A experiência e suas linguagens. In. LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**, 2015.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. In. LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**, p.25-54. México: FCE,2003.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999, pp. 157-176.

LIBÂNEO, J.C. **Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPI5rNYZQfWYBPPb/>

LIPOVESTSKY. Gilles; SERROY, Jean Serroy. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras,2015.

MACEDO, Vinícius Teodoro. O livro didático de literatura para o Ensino Médio como recurso para o professor na formação da subjetividade do aluno: vantagens e limites. In: PORTOLOMEOS, Andréa (org). **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**. São Paulo: Blucher, 2016.

MACHADO. A. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus,2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). **Idéias (FDE/SEE/SP)**, n. 13, p. 101-106, 1992.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação/ organizador: Ronei Ximenes Martins**. – Lavras: Ed. UFLA,2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **A pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTATTI, M. R. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo (1992). In: **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor [online]**. São Paulo: Editora Unesp, 2018, pp. 33-42. ISBN: 978-85-95462-85-4.

MORTATTI, Maria do Rosário. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil n. 52, p. 23-43.abr/jun.2014.Edtiora UFPR.

OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6ºano/Tânia Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo**. – 5.ed. – Barueri [SP]; IBEP,2018.

OLIVEIRA, R. C. de. “Lavras Lê”: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114

p. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)** - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M.G. C. (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 177-178. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>

PENIDO, Luiz Henrique Carvalho. **Literatura, ensino e democracia**: apontamentos sobre a crise. Em tese; v.23 n.3 set.-dez. p. 124-138. Belo Horizonte; 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “**Literatura para todos**”. Literatura e sociedade. São Paulo: USP /FFLCH / DTLCC, 2006. P. P. 17
29.Disponível em:
http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/17073/mod_resource/content/1/PerroneMoises%20C%20Leyla.%20Literatura%20para%20todos.pdf.

_____ **O ensino da literatura**. In: NITRINI, Sandra et al (org). Literatura, artes, saberes. São Paulo: Aderaldo & Rothscild:ABRALIC,2008.

PETIT, M. **Leitura**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34,2008.

PORTOLOMEOS, Andréa. Os gêneros literários como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da subjetividade: a seleção do texto literário para sala de aula. In: _____ **Literatura e subjetividade**: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio. São Paulo: Blucher, 2016.

_____ NEPOMUCENO, Susana Rismo. **O ensino da leitura literária na escola básica**: perspectivas e desafios a partir da BNCC. Revista Linha D’Água. 2022

PROENÇA Filho, Domício. **A linguagem literária** / Domício Proença Filho. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007. 95p. (Princípios; 49)

REZENDE, Neide Luzia de; DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus,2004.

SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho. Revista **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras - Paraíba, v. 6, nº 2, Jul- Dez, 2021.

SANTOS, S. V; LUCENA, S. (2019). Tecnologias digitais na educação – tecendo novas experiências formativas com professores da educação básica. **Série Estudos**, Campo Grande, MS. V.24, n51. P.121-141, maio/ago.2019.

SILVA, M. **Educar na cibercultura – desafios à formação de professores para docência em cursos online**. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital – PUC – SP; 2010.

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

TAVARES, Josiele Vita da Silva. **Leitura literária em ambientes digitais**: percepções docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto. 2023. 134 p. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, 2023.

TEIXEIRA, Ivan. O formalismo russo. In: **Fortuna crítica** 2. São Paulo: Cult, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas (Org.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e Tendências Contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** (livro eletrônico) Curitiba: IbpeX, 2012.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

<https://pt.slideshare.net/geruzaduarte/a-escolarizacao-da-literatura-infantil-e-juvenil-completo>

<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> <https://www.youtube.com/watch?v=74LsgSlhNjU>

<https://www.acheconcursos.com.br/noticias/gabarito-pmmg-2024-soldado-75724>

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>

<https://s5.static.brasilecola.uol.com.br/enem/2024/11/caderno-1-dia-azul-enem-2024.pdf>

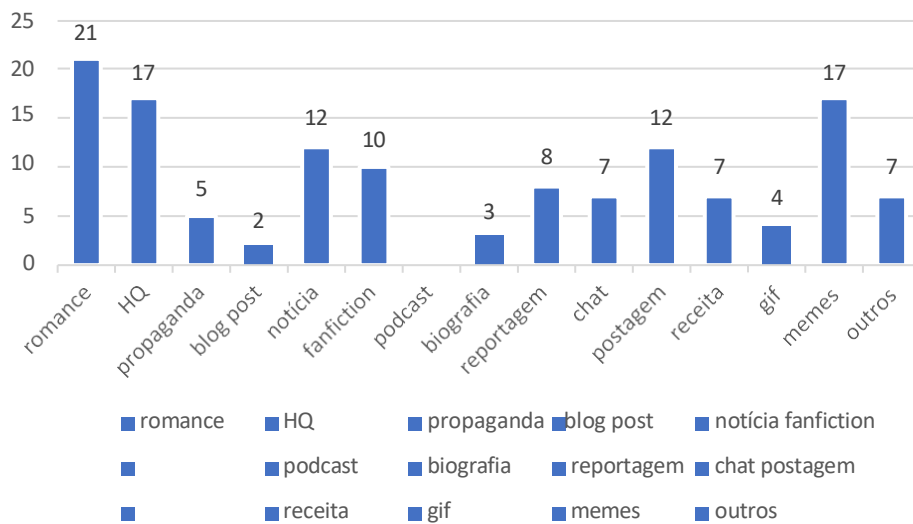
ANEXOS

ANEXO A – Seção I do questionário aplicado aos estudantes

Questionário de Pesquisa para estudantes	
Seção I: O leitor literário e suas relações com a leitura	
1- O leitor e seu contexto familiar	
1.1- Que nível de importância tem a leitura literária entre os familiares que convive?	
Muita importância	10
Razoável importância	23
Pouca importância	11
Nenhuma importância	08
1.2- Qual nível de incentivo sua família lhe dá para ler o livro literário?	
Muito incentivo (Incentiva a ler comprando livros; falando para eu pegar livros na biblioteca ou perguntando sobre o que estou lendo).	24
Pouco incentivo (não pergunta sobre o que leio)	26
Sem incentivo. (meus familiares me criticam quando pego um livro para ler.	01
2- Incentivo da escola e da sociedade para a leitura	
2.1- Que nível de importância tem a leitura literária entre os amigos que convive?	
Muita importância	10
Razoável importância	14
Pouca importância	18
Nenhuma importância	10
2.2- Qual nível de incentivo das aulas de língua portuguesa para ler o livro literário?	
Muito incentivo	35
Pouco incentivo	10
Incentivo	04
Sem incentivo	03
3- Frequência de leituras	
3.1- Qual a frequência da sua leitura literária?	
Com frequência	08
Ocasionalmente	15
Raramente	25
Nunca	04
3.2- Qual a frequência da leitura?	
entre 6 ou mais livros por ano	08
entre 3 a 5 livros por ano	14
entre 1 a 2 livros por ano	18
nenhum livro por ano	12
3.3- Em que frequência costuma pegar livros emprestados na biblioteca?	
Muita frequência. (Pego livros sem ser indicados pelos professores)	06

Pouca frequência (Somente quando os professores indicam)	16
Ocasionalmente	19
Nunca	10
3.4- Que tipo de leitura se faz com mais frequência “na escola”?	
* Os alunos marcaram mais de uma alternativa	
Livros literários	27
Crônicas	02
Fábulas	02
Livros didáticos	19
Contos	08
Outros	02

3.5- Que tipo de leitura você costuma fazer fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa

ANEXO B – Seção II do questionário aplicado aos estudantes

Seção II: O leitor e suas relações com o ensino	
1- Aulas de Literatura	
Quantas aulas de literatura você tem por semana?	
Duas ou mais aulas	28
Uma aula	4
Raramente tenho aula de literatura	19
4.2- Com que frequência se desenvolve projetos de leitura na escola?	
Muita frequência	12
Pouca frequência	31
Raramente	06
Nunca	03

Fonte: Dados da pesquisa

ANEXO C – Seção III do questionário aplicado aos estudantes

Seção III: O leitor e suas experiências de leitura	
5.1 Na sua trajetória escolar, qual livro que te marcou? Por quê?	
“A volta no mundo em 80 dias”	
“A coleção Diário de um banana”	
“Freud- sem traumas”	
“Não sei”	02
“Marley e eu, porque é bem interessante ouvir a história do livro”	
“Nenhum”	12
“Nenhum, não gosto de ler”	
“Nenhum pois não costumo ler”.	02
“O diário de um banana, eu li ele em uma fase difícil da minha vida e me distraia”.	
“O homem cão” e o “Menina bonita de laço de fita”, porque a história me interessou e porque gosto de comédia”.	
“Diário de um banana porque é um livro que eu me prendia muito a ler e gosto do jeito que é feito”.	
A ilha misteriosa é um livro de mistérios e uma grande mensagem por trás”.	
O pequeno príncipe, pois gostei bastante”	
“Foi um livro que fala sobre o amor que não pode ser correspondido, pelo fato da classe social ser diferente. Obs. Esqueci o nome do livro”.	
“Diário de uma garota nada popular, eu me identifiquei muito com a personagem”.	
“Caramuru é um livro de vestibular, me marcou por ter sido um choque de realidade que já estou grande e devo estudar.	
“A droga da obediência, pois ele tem certo suspense que me agrada e tive interesse”.	
“O menino do pijama listrado, a história”	
“Dois amigos e um chato. Porque tem várias histórias dentro”.	
“Jack Power. Na antiga escola era necessário ler e resumir o livro, no entanto era o único que lia”.	
“Na escola eu nunca pequei um livro que me inspirou, mas eu amo mangás”.	
“O mistério da ilha e a colina do suspiro, porque foi para uma apresentação e eu gostei muito”.	
“Cavaleiros do zodíaco”	
“Diário de um banana. Gostei muito , engraçado foi o único livro que terminei de ler”	
“Meu pequeno garoto; meu secretário depressivo; para sempre sua estrela”.	
“Pinóquio, porque ele é um livro muito bom tem muita coisa boa”.	
“Não me lembro do nome”.	
“Enquanto eu não te encontro, pela história de romance deles”.	
“Um conto de natal” porque é um conto bem intrigante e me lembra pessoas”.	
“O pequeno príncipe, porque foi um dos primeiros livros que eu li”.	
“Mil e um poemas. Me deu criatividade com textos e poemas”	

Harry Potter, é interessante e mágico”.	
Não tenho experiência de leitura na escola”	
“Marca de uma lágrima”	
“Iqbal. Pois se trata de uma história “pesada”.	
5.2 Tem algum livro que você leu e voltou a ler novamente? Como foi essa experiência?	
Não	22
Não. Há muito tempo não leio livros”.	
Não, pois todos os livros que leio são grandes e com continuação e eu também não gosto de ler os livros novamente”.	
Infelizmente não, porque eu tenho preguiça”.	
Não, já faz muito tempo que não pego um livro para ler”.	
A droga da obediência, marca de uma lágrima	
“Sim. O clube do crime das quintas-feiras, foi ótimo, entendi melhor muitas partes e entendi melhor vários detalhes”.	
“Sim. O pequeno príncipe, foi ótima, pois pude reler um livro que me marcou na infância”.	
Sim. A escolha. Um livro de romance.	
“Eu nunca terminei um livro”	
“Enquanto eu não te encontro, foi incrível e essencial”.	
Sim. Como eu já sabia da história não foi tão surpreendente mais me fez lembrar trechos emocionantes de lutas o que foi bem legal”.	
Sim já que é bom para a gente entender mais o livro”.	
Sim. Mangás sempre leio e amo esse tipo de livro.	
Sim. “É assim que acaba” Livro muito bom”.	
Sim. O diário perdido, inspirado no desenho Gravity Falls”.	
Sim. Foi como da primeira vez. Maravilhoso	
“O pequeno príncipe. Foi bom, pois gosto do livro e relembrar várias partes e que não tinha interpretado bem”.	
Harry Portter, muito bom, principalmente por ser meu estilo de livro”.	
Diário de uma garota nada popular, já li várias vezes, acho muito engraçado.	
Heartstopper	
“Lupin o ladrão de casaca, foi bom porque é interessante como eles fazem a história e como eles mostram dois lados e depois mostram como Lupin consegue fazer as coisas	

Fonte: Dados da pesquisa

ANEXO D - Seção I do questionários aplicados aos docentes

Questionário de Pesquisa para docentes	
Seção I: O perfil do professor	
1.1-Qual a sua formação acadêmica?	
Graduação em Letras	22

Graduação em Pedagogia	03
Especialização <i>latu-sensu</i>	16

Especialização <i>stricto sensu</i> (mestrado)	11
1.2- Área de atuação	
Ensino Fundamental	06
Ensino Médio	10
Ensino Fundamental e Médio	26
1.3- Tempo de atuação	
menos de 5 anos	03
entre 5 a 10 anos	13
entre 10 a 15 anos	05
entre 15 a 20 anos	17
mais de 25 anos	03

Fonte: dados da pesquisa.

ANEXO E - Seção II do questionários aplicados aos docentes

Seção II: O ensino da leitura literária	
2 - Quantidade de horas/aulas semanais destinadas ao ensino da Literatura.	
Duas ou mais aulas semanais	04
Uma aula semanal	27
Uma aula a cada quinze dias	06
Raramente consigo tempo para a aula de literatura	05
2.1-Considerando que a escola é dinâmica e que a grade curricular para o ensino de Língua Portuguesa é extensa, em que medida você desenvolve um trabalho específico com a leitura literária?	
Devido a grande quantidade de conteúdos propostos, não é possível realizar nenhum trabalho mais consistente de leitura, releitura, análise e discussões a partir da leitura de livros literários.	06
Mesmo com a enorme quantidade de conteúdos propostos, realizo um estudo consistente com um livro por semestre .	08
Mesmo com a enorme quantidade de conteúdos propostos, realizo um estudo consistente com um livro por bimestre .	22
Mesmo com a enorme quantidade de conteúdos propostos, realizo um estudo consistente com um livro por mês .	04
2.2-Sobre a seleção de textos literários, quais são os critérios que você utiliza na hora de selecionar um texto literário para trabalhar com seus alunos?	
*Uma professora marcou duas alternativas	
Seleciono a partir do acervo da biblioteca escolar ou do que a escola pode oferecer	25
A partir das preferências dos alunos	07

Que provoquem perguntas e discussões	16
Que dialoguem com a sensibilidade estética dos alunos	06
2.3- Quais os desafios você enfrenta para trabalhar com os livros de literatura selecionados?	
Falta de acesso dos alunos aos livros	05
Falta de tempo, visto que há muito conteúdo para ser trabalhado	06
Desinteresse dos alunos pela leitura literária	35
Outros	05
2.4-Sobre a leitura literária de seus alunos, indique a alternativa que mais se enquadra à realidade da maioria deles.	
Os alunos leem por gosto, enriquecimento pessoal e conhecimento de mundo.	04
Os alunos apresentam desinteresse e, geralmente, buscam por resumos na internet ou assistem filmes (releitura) ao invés da leitura da obra.	23
Os alunos leem porque serão avaliados	13
Os alunos não leem	04
Outros	
2.5-O que causa o desinteresse dos alunos pela leitura indicada pelos professores?	
A leitura literária não é valorizada socialmente	09
A concorrência com as leituras das mídias sociais	32
As atividades propostas a partir das leituras não são desafiadoras	
2.6-Sobre o trabalho de mediação das leituras, aponte o tópico que mais se encaixe à sua realidade.	
Consigo separar tempo para escutar atentamente meus alunos e discutir sobre as leituras deles.	20
Como há muito conteúdo, não consigo separar um tempo para discussões mais aprofundadas acerca das leituras deles.	12
A escutas e discussões são sempre superficiais porque a dinâmica da escola não possibilita um tempo maior para a leitura literária.	07
2.8- Você realizou algum projeto literário nos últimos dois anos? Em caso afirmativo, se possível compartilhe o projeto desenvolvido.	
1-R. “Sim. Realizei o projeto: “O texto teatral entra em cena” com diversas oficinas baseadas nas leituras de três peças teatrais: “A megera domada” de William Shakespeare; “Mãe coragem e seus filhos” de Bertolt Brecht e “A menina e o vento” de Maria Clara Machado”.	
2- R.” Realizamos “O dia do Livro” com apresentações e atividades; “Indico e não indico livros”; “Encontro literário” juntamente com as professoras de Arte e Língua Inglesa sobre literatura contemporânea com declamação de poemas, músicas, desenhos e artes”.	
3- R. “Evento literário para toda escola com apresentações musicais, teatrais e poéticas, fruto de trabalho em sala de aula com materiais específicos”.	

4-R. “Não há um projeto de literatura específico, apenas dentro da disciplina “literatura” são trabalhadas obras e autores da nossa literatura e da literatura internacional, sendo clássicos ou não. Na escola há projetos por parte das professoras da biblioteca”.
5- R. Na rede pública ainda não desenvolvi nenhum projeto, pois atuo a menos de um ano, mas na rede particular foi desenvolvido uma “viagem literária” em que os alunos se caracterizam das personagens e participam de um concurso . E também trabalhos interdisciplinar com Artes para exposição retratando o enredo, personagens, autores, contextos.
6-R. Sim. Sarau poético e “Ler: muito prazer”.
7-R. Não.
8-R. Sim. Sarau poéticos com poemas.
9-R. Projeto Pizza literária.
10-R. Sim. Solicitei a leitura de “O pequeno príncipe” para o 7º ano e pedi que em grupo os alunos transformassem a história em fotonovela.
11-R. Sim. Em 2023 desenvolvi o projeto: “Piquenique da leitura” em que fazíamos um lanche coletivo no chão da sala. Os alunos levavam almofadas e a escola fornecia colchonetes. Após o lanche, cada aluno procurava um cantinho da sala para ler de forma livre e confortável.
12- Sim. Projeto de leitura e partilha das aprendizagens.
13- Sim. Chá literário com autores mineiros.
14- Não.
15- R. Estou desenvolvendo um projeto de estudos das obras para o vestibular do PAES/UNIMONTES
16- R. Projeto de Literatura em minha casa. Selecionamos uma obra por bimestre e desenvolvemos a partir da leitura trabalhos diversos.
17-R. Sim. Como não havia suficiente quantidade de livros de uma mesma obra, selecionei obras variadas e cada aluno após a leitura em prazo estipulado apresentou oralmente convidando os colegas à leitura. No dia fizemos um lanche coletivo após as apresentações. Houve a entrega de uma lembrancinha específica de cada obra oferecida pelo aluno.
18- R. O prazer de ler e escrever
19- R. O reconto de fábulas.
20- R. Sim. Sarau poético, literatura infanto-juvenil e projetos mesclando livros e teatros .
21- R. Sim. Os alunos foram incentivados a ler um livro específico e ao final foi feita uma roda de conversa sobre o livro. Paralelo a isso, os alunos foram incentivados a fazer a leitura de deleite. Cada um escolhia a obra literária e lia por prazer, no final foram premiados os alunos que se destacaram.
22- R. Há um mês o projeto literário na escola. Cada aluno escolheu um livro fizeram um resumo apresentaram exposições na biblioteca com ilustrações perfeitas.
23- R. Sim. Entre vários, destaco a “Culinária Literária” que consiste, basicamente, em desenvolver “pratos” com base em textos literários trabalhados durante o bimestre, como a “Salada de poemas” ou “Risoto de contos”, etc.
24- R. Sim, nas turmas de 6º ano e 8ºano do ensino Fundamental o Projeto “Embarque na leitura” foi trabalhado um livro a cada bimestre. Após a leitura fizemos uma roda de conversa e avaliação escrita.
25- R. Sim.
26- R. Não

27- R. Sim. Projeto Café com cordel, cosplay literário, reconto por meio da arte visual, projeto “Semear literatura, colher leitores”, concursos de poesia.
28- R. Atualmente desenvolvo o Projeto Escritores Brasileiros com foco em Monteiro Lobato e Guimarães Rosa, no ensino Fundamental e obras literárias exigidas no vestibular, no Ensino Médio.
29- R. Sim. Aqui na escola costumamos trabalhar o sarau literário e trabalhamos em parceria com o Psiu poético que acontece em outubro festival de arte contemporânea.
30- R. Sim. Projeto Pizza literária, no qual os alunos escolhem um autor e pesquisam sobre vida e obras do mesmo. Depois, confeccionam a pizza literária com muita arte, colocando em cada fatia imagens, frases, obras, curiosidades sobre o autor. Exposição das pizzas. Concomitantemente com o projeto, abordagens e interpretações das obras.
31- R. Tenho um projeto em elaboração com a bibliotecária da escola de título “Passaporte da leitura” que será aplicado este ano nas turmas do ensino fundamental em que trabalho.
32- R. Sim.
33- R. Sim. “Show literário” abordando os estilos de época do Quinhentismo ao Arcadismo: uma viagem no tempo através da literatura, melhor: uma viagem na literatura através da música, gênero preferido dos alunos.
34- R. Sim. Produção de catálogo literário com os exemplares da escola em forma de livro para a biblioteca.
35- R. Sim. “Minuto da poesia” no início de cada aula um aluno escolhido anteriormente leva um poema para ser lido e comentado. Além disso, por 2 anos trabalhei com textos de Conceição Evaristo.
36- R. “Chá literário” sobre autores modernos, seminário do livro trabalhado, debates sobre livros lidos e resenhas críticas.
37- R. Projeto sobre “a construção do eu”; leituras de Fernando Pessoa, entre outros e a reprodução de uma foto com a imagem de um personagem de desenho animado que mais se parecesse (física ou personalidade)
38- R. Sim. Sarau poético cultural tema: “Poetas mineiros e nossa mineiridade”. Aqui não tem como detalhar o desenvolvimento.
39- R. Sim. Mais de um projeto
40- R. Sim. Mais de um

Fonte: dados da pesquisa.

ANEXO F - Seção III do questionário aplicado aos docentes

3.1 Cursos que os professores participaram nos últimos 5 anos:
Pela editora Moderna (online) “Caso literário” encontro com alguns escritores
Capacitações online disponibilizadas pela SEE.
No curso de Mestrado.
Mestrado em Estudos Literários
Cursos da Escola de Formação
Curso de minicontos e de relatos pessoais
Especialização pelo PROFLEITURA da UFMG
Disciplinas no mestrado profissional em Letras, minicursos, letramento literário, webnários literatura
Mestrado em Literatura que está em andamento
Durante minha formação de mestrado participei de cursos de extensão

3.2- Você se considera um(a) leitor(a) literária assídua?
31 professores responderam que não se consideram leitores literários assíduos
11 professores responderam que se consideram leitores literários assíduos
3.3 Na sua opinião, quais os maiores desafios do professor para trabalhar com Literatura?
Produzir nos alunos o interesse pelo assunto, já que para o estudo da literatura é necessário conhecimento histórico, filosófico e social.
Acesso a livros, muita matéria e poucas aulas de Língua Portuguesa na grade escolar.
Os alunos não se interessam pela leitura, eles leem por obrigação.
Falta de interesse dos alunos, uso excessivo dos eletrônicos e falta de apoio dos pais;
Adequar a leitura genuína com uma proposta de atividade criativa, prazerosa e dinâmica.
Desinteresse dos alunos e acervo da biblioteca.
Falta de horário específico para trabalhar literatura.
O desinteresse dos alunos pela leitura e a concorrência midiática.
Não haver uma carga horária específica para a literatura.
A dificuldade de fazer com que os alunos leiam e a minha falta de tempo para ler todos os livros para fazer uma interação mais efetiva.
Excesso de carga de trabalho, o uso dos celulares que os alunos dispensam para os jogos e outros , porém quem ama literatura resiste, persiste e não desiste.
Falta de tempo para atualização da leitura, para ler autores contemporâneos de interesse dos alunos.
Instigar meus alunos à prática da leitura.
Resistência dos estudantes , carga horária inexistente para o estudo e prática da leitura.
A preguiça e o descompromisso dos alunos. A tecnologia também atrapalha a leitura de livros físicos.
O desinteresse dos alunos e falta de livros para cada aluno (mesmo título).
A maioria dos alunos não leem obras literárias
Grande parte dos alunos não possuem interesse em textos literários.
Além dos problemas físicos de falta de livros e espaços para leituras, há uma restrição quanto aos assuntos que se pode abordar.
O desinteresse pela leitura.
O desinteresse e falta de incentivo externo por parte de quem organiza o currículo escolar.
Desinteresse pela leitura , acervo insuficiente de obras do interesse do público-alvo.
Desinteresse dos alunos e o pouco número de aulas destinado a Língua Portuguesa.
O desinteresse dos alunos.
O gosto pela leitura
Desinteresse de grande parte dos alunos; falta de uma aula específica na Matriz; muitos conteúdos de Língua Portuguesa.
Hábito de leitura dos alunos.
Falta de interesse dos alunos pela leitura; tempo curto (grande demanda)
Pouco interesse dos alunos em relação à leitura devido uso de celular.
Falta de tempo e desinteresse dos alunos.
Concorrer com a internet e com as redes sociais.
Desinteresse dos alunos.
Falta de tempo de alguns alunos, o desinteresse e a concorrência com as mídias sociais.
Desinteresse dos alunos.

Falta de interesse dos alunos
Um pouco de resistência de alguns alunos
Desinteresse dos alunos
Desenvolver o hábito de leitura; fazer com que os alunos destinem tempo da rotina para a leitura em casa.
Não ter livro suficiente para a turma toda.
Pouco tempo dedicado à literatura nas aulas; uso desenfreado das redes sociais
Material adequado; disponibilidade de livros.
Concorrer com mas redes sociais que roubam a leitura literária.
3.4 Você tem autonomia para desenvolver as aulas de Literatura? Justifique.
Sim. Porém, eu acho que os Planos de Curso do estado deveriam dar mais espaço para o ensino de Literatura em todos os anos de escolaridade.
Sim. Seleciono os livros com a bibliotecária e coloco no planejamento bimestral.
Sim. Dentro das poucas aulas de Língua Portuguesa tenho autonomia para estruturar as aulas de Língua, ou melhor, Literatura.
Sim, apesar de ter um planejamento pronto (Secretaria de Educação) ele não é engessado.
Sim. Devido a minha formação e pesquisa, trabalho constantemente a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo
Sim. Sempre trabalho os conteúdos de Literatura mesclando as aulas de Língua Portuguesa.
Sim. Realizo atividades de interpretação e análise crítica na sala de aula e na biblioteca
Sim. Além dos projetos desenvolvidos em cada bimestre, um dia na semana é destinado para leitura literária em sala.
Sim. Reservo uma aula semanal para trabalhar com textos literários.
Sim. Estimulando a troca de livros e opiniões sobre o que estão lendo.
Sim. Dentro do planejamento seguido pela BNCC
Sim, porém o acervo da biblioteca da escola é limitado.
Sim. No planejamento posso incluir as aulas de literatura.
Sim. É necessário que desenvolvemos aulas com objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno e buscar criar neles maior interesse pela leitura.
Mais ou menos, pois temos um planejamento extenso a ser cumprido e um número reduzido de aulas por semana.
Sim. Sou uma incentivadora e gosto de instigar os alunos a pensarem além da bolha.
Sim. Sempre que possível e quando há oportunidade tento desenvolver algum projeto de leitura.
Sim. Porém o que atrapalha é a grande demanda de outros conteúdos e poucos horários em sala com os alunos.
Sim
Sim. Geralmente nas escolas que trabalhei projetos de leitura e escrita são prioridade.
Sim
Sim. Trabalhar literatura e o incentivo à leitura já faz parte do planejamento de aula.
Sim. Tenho total liberdade para desenvolver trabalhos na área de literatura
Em parte. As competências/habilidades do currículo de MG encontra-se engessado.
Sim.
Sim. A partir das escolas literárias desenvolvemos os projetos
Na rede pública há autonomia, mas não há estrutura/suporte. Em contrapartida, na rede particular é dada pouca autonomia.

Sim. Conforme plano de curso.
Sim. Conforme plano de curso
Sim.
Sim. Faço meus planejamentos e os desenvolvo.
Não totalmente, pois não consigo, nem posso priorizar a literatura como gostaria, uma vez que há outros projetos e demandas que preciso desenvolver.
Sim, é possível desenvolver um projeto e executá-lo gradativamente durante as aulas.
Sim. Posso escolher autores, atividades, projetos.
Sim, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, assim dizia Paulo Freire. Eu amo literatura e o mundo sem literatura seria um tédio.
Sim
Sim
Sim. A escola me apoia no desenvolvimento e distribuição das aulas.
Sim. Seleciono os livros com a bibliotecária e coloco no planejamento bimestral.
Sim. Porém tenho mais afinidade e interesse pela sintaxe.
Sim. A escola incentiva e apoia o trabalho com as aulas de literatura, investe em livros diversos.
3.5 Na sua opinião, para que serve a Literatura?
A Literatura é um instrumento de comunicação, tem o papel de transmitir conhecimento , de interação social e é essencial no resgate histórico. É o homem conhecendo e reconhecendo a si mesmo.
Para fruição , para desenvolver habilidades estéticas, para interpretar contextos históricos e a vida, para ter consciência crítica.
A literatura é libertadora e serve para ampliar o conhecimento e aguçar a imaginação.
A literatura serve para entretêr , emocionar, nos inspirar. Ela transmite conhecimento e melhora a comunicação.
Para poder comunicar, interagir socialmente, transmitir cultura e conhecimento.
A literatura serve para entretêr , ensinar e formar indivíduos críticos.
A literatura serve para entretêr , emocionar, nos inspirar. Ela transmite conhecimento e melhora a comunicação.
Para propiciar aos alunos enriquecimento pessoal e conhecimento de mundo através do tempo.
A literatura é libertadora e serve para ampliar o conhecimento e aguçar a imaginação.
A literatura serve para conscientizar, preparar e ajudar os alunos a serem cidadãos que possam contribuir com a sociedade.
A literatura é humanizadora , sensibiliza e constrói o homem como sujeito.
A literatura é importante para abrir os horizontes da nossa mente e nos consolidar seres críticos e criativos.
Para sobrevivermos ao mundo, para produção de dopamina e adrenalina em nosso corpo, para estimulação da leitura, melhora da escrita e beleza à vida. Literatura é fruição.
Para desenvolver o senso crítico e estético, para aguçar a sensibilidade.
A leitura estimula a construção da autonomia dos leitores, possibilita o desenvolvimento da criticidade , umenta a competência vocabular. É um recurso fundamental à formação dos indivíduos.
A literatura proporciona a aquisição de diversos conhecimentos. A literatura emociona, diverte , nos faz pensar criticamente a nossa realidade.
Despertar para o conhecimento de mundo , para a cultura. A leitura abre portas.
Para expressar sentimentos e emoções pelas palavras

Desenvolver no indivíduo habilidades sociais, emocionais e estéticas.
Deleite ; uma forma de contar a história; desenvolver habilidades e capacidade crítica .
A literatura, além da fruição estética , tem a capacidade de sensibilizar o leitor para diversas questões, das mais simples às mais complexas.
Para autoconhecimento, fruição e evolução oral e escrita .
Para socializar o indivíduo, uma vez que o coloca em contato com a sua própria cultura e a cultura de outros.
O papel social da literatura é amplo. Desde fruição a construção de um diálogo crítico da realidade e sobre a realidade .
Para fruição , para desenvolver habilidades estéticas, para interpretar contextos históricos e a vida, para ter consciência crítica .
Para fruição e para o desenvolvimento da linguagem.
Literatura é liberdade, ela serve para expandir os horizontes , exercitar o cérebro e trazer sentimentos que acalmam a alma.
É uma forma de expressar sentimentos, emoções e colocar subjetividade através da escrita .
A literatura promove a sensibilização, a criatividade, a reflexão, o conhecimento de novos mundos , desperta a imaginação, amplia o vocabulário , gera sonhos e perspectivas .
Transmissão de conhecimento
A literatura nos amplia horizontes , emociona, transportando-nos a uma outra realidade .
A literatura serve para o lazer , para aumentar o conhecimento sobre o mundo , para fazer refletir questões sociais e emocionar. A literatura é poderosa e uma das melhores alternativas para melhorar a escrita .
A literatura serve para ampliar os nossos conhecimentos , entender e conhecer culturas, costumes, lugares, além de nos proporcionar entretenimento .
Desenvolver o lado crítico na pessoa , adquirir conhecimento , conhecer e desenvolver culturalmente e socialmente.
Ampliar o conhecimento de mundo , das vivências pessoais e tornar-se um escritor/leitor eficiente .
Para nada e para tudo. A literatura pode trazer uma experiência estética para cada um, mas não é prescritiva e não deve ser utilitária .
Comunicação, formação humana , experiências , análise crítica , dentre outros.
Instrumento de comunicação transmitindo a cultura de uma sociedade.
Serve para enriquecimento cultural, ajuda a desenvolver a escrita e a leitura , melhora a capacidade interpretativa, a visão crítica , etc.
As expressões literárias podem provocar transformações em vários aspectos: conhecimento , emoções e reflexão crítica/social do papel do ser humano no mundo.
A literatura serve para múltiplos propósitos, como desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cultural, intelectual e emocional das pessoas.
Para desenvolver nossas opiniões, promover experiências e momentos de bem-estar . A literatura é direito de todos.
Além do deleite , é inerente à literatura o conhecimento do outro e de si mesmo .
Transmitir conhecimentos , cultura e para o bem-estar de todos.
3.6 Sobre sua experiência com a leitura, há algum livro que te marcou durante sua trajetória escolar?
Vários. Sempre gostei muito de ler e alguns livros me marcaram bastante como: Capitães de Areia, Dom Casmurro, O Pequeno Príncipe, Bom crioulo.

Grande Sertão Veredas
Todos que li na pré-adolescência até o fim da Educação Básica me marcaram de alguma forma.
Sim. Nos anos iniciais: “A abelhinha feliz” (primeiro livro que li), nos anos finais: “A serra dos dois meninos” (série vaga-lume) e E.M.”Otelo”, “Dom Casmurro” e “O moço loiro”.
O Sítio de Picapau Amarelo de Monteiro Lobato
Os miseráveis, de Victor Hugo e Insubmissas, Lágrimas de mulheres de Conceição Evaristo
Sim, muitos! Era uma frequentadora assídua da biblioteca. Todos os gêneros e autores. Os romances de Danielle Steel foram muito marcantes. Saga Crepúsculo e Harry Potter, Dom Casmurro, etc.
Tive ótimos professores no Ensino Fundamental que trabalhava com livros da coleção vaga-lume e todos os livros desta coleção marcou a minha trajetória escolar.
Sim. São muitos os livros que provocaram experiências significativas. Dentre eles, destaco “Senhora” do escritor José de Alencar e Dom Casmurro de Machado de Assis.
Sim. Dom Casmurro de Machado de Assis
Éramos seis a luta de uma mãe que bravamente criou seis filhos sozinha com todas as dificuldades lutando e perseverando até o fim.
Vários, nenhum específico.
O menino no espelho, de Fernando Sabino.
Todas as obras de Machado de Assis
Meu pé de laranja lima
Sim. O primeiro livro que li, quando estava na 5ªsérie, Sozinha no mundo de Marcos Rei, da série vaga-lume. Depois dele, li todos da coleção.
O mágico de Oz.
Sim. Meu pé de laranja lima; Menino de engenho
No Ensino Fundamental o livro: A ilha perdida.
Vários da série vaga-lume
As obras da coleção vaga-lume (Sozinha no mundo, E agora, mãe? E os gibis da turma da Mônica.
A marca de uma lágrima, de Pedro Bandeira; Miguelim de Guimarães Rosa e A hora da estrela de Clarice Lispector.
Sim, Helena de Machado de Assis.
As marcas de uma lágrima, os contos de fada e a coleção vaga-lume.
Sim. Ensaio sobre a cegueira (Saramago)
Casa de pensão (Aloísio de Azevedo), Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis)
Éramos seis, Os miseráveis, Cem anos de solidão, Grande sertão veredas, Memórias póstumas de Brás Cubas e outros.
São diversos os livros que me marcaram, mas dois fizeram isso de maneira especial: Meu pé de laranja lima e Vidas secas.
O serrano de Pilão Arcado
Gosto de Triste Fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto.
Vivendo nas entrelinhas (Juliana Cirqueira); Uma questão de química (Bonnie Garmus)
A montanha encantada. Me diverti muito lendo esse livro inesquecível. História que marcou minha adolescência.
O estudante, última obra trabalhada com os alunos, me marcou porque retrata as realidades já vivida por alguns alunos, que também sentiram tocados pela narrativa.
Algumas obras da literatura infanto juvenil, obras de autores como Frei Santa Rita Durão e Graciliano Ramos, dentre outros.

Sim, o livro “Meu pé de laranja lima”
O meu pé de laranja lima; O diário de Anne Frank, Menino de pijama listrado e Ana Terra.
O quinze – Rachel de Queiroz; A revolução dos bichos de George Orwell
Sim. Dom Casmurro
Sim. “A ilha perdida”, na infância e “A mulher que escreveu a bíblia” na faculdade.
Sim, o livro Zezinho, o dono da porquinha preta, Poliana menina.

Fonte dados da pesquisa.

ANEXO G - Seção IV do questionário aplicado aos docentes

4- Considerações finais dos docentes. Utilize este espaço para considerações sobre o ensino de Literatura que não foram abordadas:
A literatura é essencial na formação de leitores críticos e deveria ser rotina em casa e nas escolas.
A literatura deveria ser um componente específico da Matriz Curricular
O ensino de literatura deveria ser desvinculado e ter horários a parte na grade curricular
Infelizmente a literatura ainda assusta os alunos, a quantidade de palavras e páginas. Temos que trabalhar todos os dias, um pouco de cada vez.
Formação de professores com foco no perfil dessa nova geração de leitores e escritores
Abordagem da Literatura no Currículo Referência de Minas Gerais
Entendo que o ensino da literatura deve ser conteúdo específico e reinserido no currículo escolar
Embora seja de suma importância para aquisição e desenvolvimento de habilidades, não temos tempo suficiente
Apesar do desinteresse dos alunos, busco desenvolver meus projetos de forma prazerosa, explorando ambientes diversificados na escola, levando os alunos a serem protagonistas nas suas apresentações.
Acredito que não, porém nas aulas, os alunos em geral precisam ser despertados do sono (celular) que roubam tempo, neurônios, criatividade, etc. e dificultam o trabalho de nós professores. Eu falo e amo literatura, porém nem todos são assim ou pensam assim.
Considero muito importante o ensino e aplicação da literatura na escola, porém no ensino há apenas 3 aulas para Língua Portuguesa, quase impossível retirar 1h. para literatura.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



CADERNO PEDAGÓGICO

OFICINAS DE LEITURA
LITERÁRIA: UM ESTUDO DO
LIVRO “A ILHA PERDIDA”

Alessandra Marques Almeida e Silva

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Fonte: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/6585176-tres-criancas-lendo-um-livro-em-fundo-branco>

Lavras / 2025

Prezados colegas professores

A leitura de textos literários é fundamental na formação do sujeito, pois a literatura tem o poder de ampliar a visão do leitor, romper com a percepção comum dos fatos da vida, mostrar novas formas de ver e de se relacionar com o mundo permitindo possibilidades de vivências a partir do contato com outras realidades. Porém, para alcançar esses resultados a simples leitura é insuficiente, logo faz-se necessário que o leitor tenha uma experiência com o texto literário como um processo de atravessamento capaz de proporcionar uma “saída de si” para se confrontar com o que se era antes desse encontro (Goulart, 2023).

Entendemos que a experiência não é algo palpável e que desse modo, não há nenhum método pedagógico para ensiná-la (Larrosa, 2015), mas a prática de ensino organizada de modo intencional, com momentos de leitura, mediações pautadas em discussões e escuta, compartilhamento de experiências e vivências podem possibilitá-la. Portanto, você tem um papel fundamental nesse processo, pois é quem está ligado diretamente ao ensino e organiza as aulas, orienta, acompanha, esclarece e incentiva o aluno à leitura.

Desse modo, afim de auxiliá-lo nesse trabalho singular de formar leitores apresentamos este Caderno Pedagógico com atividades aplicáveis articuladas a informações científicas sobre o ensino. Desejamos que esse material contribua para melhoria da qualidade das aulas de literatura e que você tenha êxito no ensino da leitura literária.

Atenciosamente,

Alessandra Marques Almeida e Silva.
alessandra.silva13@estudante.ufla.br Mestranda em Educação –
Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Ilsa.goulart@ufla.br Prof.(a) Dr.(a) Orientadora de
Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Apresentação

Essas oficinas de Leitura Literária são direcionadas a alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental anos finais e devem ser desenvolvidas, preferencialmente, no contraturno das atividades regulares em escolas que ofertam o ensino em Tempo Integral, pois em um momento separado com uma noção de tempo diferenciada e menor pressão por produtividade o ensino da leitura literária é beneficiado.

Desse modo, sugerimos que as oficinas ocorram em um local diferente da sala de aula do ensino regular como a biblioteca escolar, o pátio da escola ou em outra sala ou ambiente que seja possível os alunos sentarem em círculos para melhor socialização das leituras e para que diferencie o ensino da leitura literária dos outros conteúdos avaliativos que compõem o currículo escolar.

Recomendamos que as oficinas aconteçam uma vez por semana em um período de duas horas e com grupos com cerca de 10 a 15 alunos. Como as turmas têm geralmente, cerca de 30 alunos, eles podem ser divididos em dois grupos revezando com outras oficinas, pois assim o professor terá um tempo considerável para desenvolver as atividades com menor pressão temporal e melhor condição de ouvir os alunos.

A obra selecionada para essas oficinas de leitura foi: “A ilha perdida” de Maria José Dupré. E essa seleção buscou considerar o diálogo com a sensibilidade estética e literária dos alunos, a fim de criar situações dialógicas sobre o texto e abrir caminhos para se conversar sobre o lido. E as habilidades que serão trabalhadas são as EF69LP46); (EF67LP27), (EF67LP28).

As oficinas terão como base a proposta de Rildo Cosson (2014) apresentada no livro “Letramento Literário: teoria e prática” que propõe um ensino com quatro momentos básicos: a “Motivação” como uma atividade de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido, a “Introdução” que tem como objetivo a apresentar o livro e dar informações básicas

necessárias à compreensão, a “Leitura” propriamente dita e a “Interpretação” destinada a uma apreensão global da obra explorando o impacto do livro sobre a sensibilidade do leitor. Também nos pautamos na abordagem de Bajour (2012) acerca da escuta atenta e da mediação sensível na condução das discussões sobre o lido.

Essas oficinas objetivam articular informações científicas sobre o ensino da leitura literária a atividades práticas que possam contribuir para a formação do leitor literário tendo em vista a experiência leitora.

A quantidade de leitura em cada oficina vai depender do desempenho da turma. Nosso objetivo é zelar pela qualidade das aulas ao invés da quantidade de leitura. Assim, em algumas turmas o professor conseguirá estudar apenas um capítulo em cada oficina, porém em outras, poderá explorar dois ou três capítulos do livro.

Neste caderno apresentamos como a maioria dos capítulos do livro pode ser explorado. Não descrevemos todos para que o material não ficasse muito extenso, mas os demais capítulos podem seguir basicamente o mesmo modelo.

Esperamos que esse material possa servir de apoio para o docente no ensino da leitura literária e que a despeito de todos os empecilhos impostos pelo sistema escolar para esse ensino, o professor possa se sentir inspirado e seguro para esse trabalho. Entendemos que embora a escolarização da literatura tende a descaracterizar o literário, para a maioria dos alunos da rede pública de ensino a escola ainda é o único meio de acesso ao estudo de textos literários de qualidade.

Assim, acreditamos que juntos podemos ser promotores de um ensino que favoreça a experiência leitora.

Lista de ícones

	Informações adicionais
	Sugestões de atividades

Sumário

Oficina 1.....	7
Oficina2:.....	11
Oficina 3:	15
Oficina 4:	18
Oficina 5:	21
Oficina 6.....	23
Oficina 7.....	25
Oficina 8.....	28
Oficina 9.....	30
Oficina 10.....	32
Discussões	34
Potencialidades e dificuldades.....	34
Considerações finais.....	36
Referências.....	37



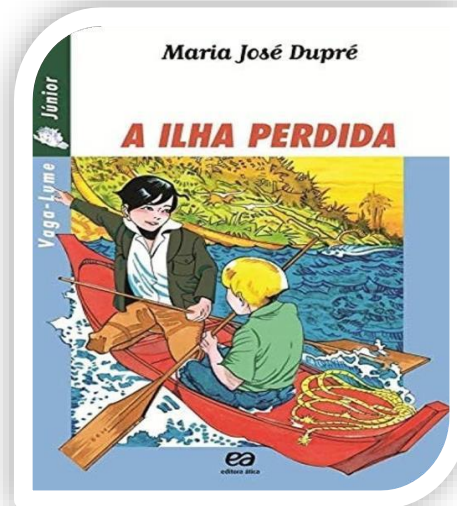
Oficina 1

Compreende-se que a leitura literária é específica e requer um modo diferenciado de tratamento como por exemplo a leitura lenta e meditativa, a releitura e a participação ativa do leitor no processo de construção de sentidos, como aponta Jouve (2002) ao estabelecer algumas condições para que a leitura literária possa se concretizar. Assim, compreendendo a especificidade do texto literário, apresentaremos o passo a passo para o tratamento com o texto.

Passo a passo

1- MOTIVAÇÃO: Este é o primeiro momento da oficina e consiste em uma preparação para a leitura a fim de que o leitor estabeleça uma relação com o texto (Cosson, 2014). Desse modo, como o primeiro capítulo do livro: “A ilha perdida” discorrerá sobre a preparação para uma excursão à ilha, propomos uma questão norteadora a fim de levar o aluno a pensar a respeito do que será lido e traçar suas primeiras impressões de leitura: “O que você acha que não pode faltar na mochila de um escoteiro”? Após ouvir os alunos, o professor pode apresentar uma mochila com objetos que normalmente são utilizados por escoteiros. (kit higiene, de primeiros socorros, de sobrevivência e de camuflagem). Após os alunos observarem os materiais, o professor mediador pode propor uma discussão sobre a importância desses objetos em uma excursão.

2-INTRODUÇÃO: Este é o segundo momento e consiste na apresentação do autor, da obra e da justificativa da escolha com o objetivo do leitor receber positivamente o texto.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ilha-Perdida-Maria-Jos%C3%A9>

Se os alunos não tiverem o livro em mãos, cabe providenciar uma cópia para cada aluno. Nesse caso, o professor deve apresentar o livro original para que os alunos possam manuseá-lo. Em seguida, deve explorar os elementos da capa e dar aos alunos informações básicas do livro. Esse momento precisa ser breve, pois caso contrário, perde sua função e diminui o tempo do estudo do texto (Cosson,2014).

3-LEITURA: Esse é um momento pessoal entre o leitor e a obra. Nele, os alunos deverão fazer uma leitura silenciosa do primeiro capítulo do livro e o professor acompanhará para auxiliá-los nas dificuldades, como propõe Cosson (2014, p.68): “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Logo, no ensino da leitura literária o aluno deve ir além da simples leitura e cabe ao professor direcioná-la.

4- **DISCUSSÕES:** Quando o professor apenas dá ao aluno os livros para simples leituras ele está negando o ensino da leitura literária (Cosson, 2014). Desse modo, torna-se importante proporcionar aos alunos momentos de socialização e troca de experiências a partir do texto lido: “Verbalizar os entendimentos sobre os textos lidos e confrontá-lo, em discussões organizadas, pode ser um ponto de partida interessante (Macedo, 2016, p.153).



Fonte: <https://fazeducacao.com.br/roda-de-conversa/>

Bate papo

Para embasar a conversa sobre o texto lido sugerimos iniciar com as seguintes questões:

- 1- Comente o título da obra.
- 2- Como você acha que se sente a criança que se perde em uma multidão?
- 3- Você já sonhou em conhecer um lugar especial?
- 4- Como você se sente quando alguém diz que você é muito novo(a) para ir a algum lugar?
- 5- Você já ficou muito ansioso(a) para fazer um passeio a ponto de não conseguir dormir direito? Como foi?
- 6- Você já ouviu a expressão: “Senti meu coração saltar dentro do peito”? Como você entende essa expressão?
- 7- Você acha que a ilha era habitada? Justifique.

- 8- Por que o pai nunca tinha levado os meninos para uma visita à ilha? Comente.
- 9- Eduardo estava sentindo remorso por enganar os padrinhos. Você já se sentiu assim? Pode comentar?

Outras questões podem surgir durante a leitura, pois como afirma Bajour (2012, p. 60): “... ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos”.

5- Registro: O registro não é obrigatório, mas em algumas oficinas o professor pode propor o registro não para comprovar que a aula foi dada, mas para aprofundar a discussão.

Assim, propomos que os alunos escrevam um parágrafo sobre o que mais chamou a atenção deles no primeiro capítulo e o que eles esperam do próximo capítulo. Em seguida, os alunos devem compartilhar o que escreveram.



Avaliação: O texto literário tem suas especificidades e por seu caráter subjetivo não é um conteúdo a ser avaliado. De acordo com (Cosson, 2014) o professor deve compreender que a avaliação não pode ser uma imposição de sua interpretação, mas um espaço de negociação de diferentes interpretações. Portanto, não propomos nenhuma atividade avaliativa com questões sobre o texto a fim pontuar a performance do aluno



Oficina 2

Reconhecendo a necessidade de se desenvolver um ensino que capacite o leitor apropriar-se da leitura literária, propomos a segunda oficina de leitura com o estudo dos capítulos 2 “Na ilha” e 3 “A noite na ilha” que abordam o momento em que os meninos se perderam.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: A motivação deve ter uma boa articulação com a obra, pois este é o momento de preparar o aluno para um encontro com o texto como aponta Cosson (2014, p.59): “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Desse modo, propomos um “Caça ao tesouro” com sinais de pista elaborados a partir de informações do capítulo 1. Uma atividade dinâmica e interativa.

Caça ao tesouro com sinais de pista

As crianças devem ser divididas em duas equipes e identificadas (pode ser com uma fita de tecido da cor da equipe). Após algumas orientações sobre a importância do trabalho em equipe e do cuidado para não exceder com barulho a fim de não atrapalhar as aulas das demais turmas, a primeira equipe receberá um envelope com a primeira “pista” que a levará às demais. A pista número 1 é relacionada à beleza da ilha e leva-os ao bonito jardim da escola. A segunda pista aponta para a sirene comparando com o sino que o padrinho tocava na fazenda todas as manhãs. A terceira remete à fumaça que Bento viu subir pelas árvores e a fumaça que sai das panelas na preparação para a merenda. A quarta é relacionada à água pura que Henrique e Eduardo levaram para o passeio, então, os conduz ao bebedouro. A quinta pista encaminha-os para as cordas usadas pela professora de Educação Física

relacionando-a com as cordas que pediram a Nhô Quim. A sexta remete ao fato dos meninos nem dormirem direito e às seis horas já estarem longe da fazenda. Logo, apontava para um relógio e essa pista leva ao “tesouro”.

Pistas para o Caça ao tesouro

Pista inicial: Quico e Oscar ficavam muitas horas sentados no alto do morro conversando sobre a ilha que de longe parecia muito bonita. Vocês vão encontrar a segunda pista em um local da escola que também é admirável por suas plantas e flores.

Pista 2: Parabéns, vocês acertaram! O jardim da nossa escola deixa ela mais bonita.

Na fazenda tinha um grande sino que padrinho costumava tocar todas as manhãs para acordar os dorminhocos. Encontre a próxima pista próximo à sirene da escola.

Pista 3: Parabéns! Vocês são muito inteligentes! Acharam rapidinho! Vamos à próxima pista!

Bento disse que um dia viu uma fumacinha saindo do meio das árvores mais altas. A próxima pista está no lugar da escola onde também se vê fumaça.

Pista 4: Parabéns, vocês estão arrasando!

Ao organizar a excursão à ilha, Henrique e Eduardo lembraram que deviam levar água para beber porque a água do rio devia estar suja e eles precisariam de água pura. Encontre a próxima pista no local da escola onde encontramos água apropriada para beber.

Pista 5: Parabéns! Vocês já estão quase chegando lá!

Os meninos perceberam também que a corda era um objeto indispensável na excursão e foram pedi-la ao Nhô Quim. Encontre a próxima pista no local onde ficam as cordas utilizadas na escola pelo professor de Educação Física.

Pista 6: Parabéns! Vocês são sensacionais e chegaram à última pista! Atenção!!!

No dia da excursão os meninos levantaram muito cedo e às seis horas a canoa já estava deslizando no mar.

A última pista está no objetivo usado para olharmos as horas.

Final: Parabéns! Vocês seguiram as pistas direitinho e conseguiram chegar ao local final! Aproveitem o prêmio!

INTRODUÇÃO: Após a atividade de motivação o professor deverá introduzir a leitura da obra e, para tanto, o docente pode retomar os relatos que os alunos fizeram na oficina anterior e propor a releitura desses registros e a fim de relembrar as hipóteses levantadas para após a leitura poder confirmá-las ou não.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ilha-Perdida-Maria-Jos%C3%A9>

LEITURA : Esse é o momento do aluno ficar a sós com o texto por meio de uma leitura individual e a professora acompanhará não para policiar, mas para auxiliar nas dificuldades, pois como afirma Cosson (2014, p. 68) “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim, acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura”.

INTERPRETAÇÃO: O primeiro momento da interpretação tem um caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. Nele, a história de leitor do aluno, as relações familiares, dentre outros, irão interferir na leitura de forma favorável ou desfavorável, pois como aponta Cosson (2014, p.73): “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”.

O segundo, consiste na conversa sobre a leitura e para esse momento faz-se necessário uma condução organizada que não supõe que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale à pena.

Bate papo

A professora deverá ouvir os sentidos construídos pelos alunos de forma atenta considerando que todos merecem ser ouvidos. Para esse momento podemos tomar como ponto de partida as seguintes questões:

- a) Os meninos pensaram: “Quando padrinho soubesse, havia de admirar a coragem deles”. Você acha que isso vai acontecer? Por quê?
- b) Os meninos não marcaram o caminho e por isso, se perderam. Em que outra história literária as crianças também se perdem na mata? Qual a diferença entre essas duas histórias? (Espera-se que os alunos façam relação com a história de João e Maria).
- c) Já estava ficando tarde e eles ainda não haviam encontrado a canoa. Parece que eles vão ter que passar a noite na mata. Como você imagina que será essa noite?



Fonte: <https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/roda-de-conversa/>

REGISTRO: Os alunos farão a externalização da leitura por meio de um desenho de uma cena da narrativa e depois o apresentarão para os colegas. Em seguida os desenhos serão expostos no mural da biblioteca.



Oficina 3

Nesta oficina o professor pode trabalhar com três capítulos: “A enchente”, “Abandonados” e “A ilha tinha habitantes”, pois eles são menores, porém isso vai depender do desempenho da turma. O que o professor deve considerar é que a oficina não deve ser enfadonha para o aluno.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: No momento da motivação o professor precisa estar atendo ao limite de tempo, pois se ela for longa o aluno pode se dispersar ao invés de centralizar sua atenção no texto a ser lido e o objetivo de motivar para a leitura pode se perder (Cosson, 2014). Desse modo, como o capítulo 4 apresenta a temática das enchentes, sugerimos a exibição de um pequeno vídeo informativo sobre o tema seguido de uma discussão sobre os prejuízos de uma enchente e os fatores que contribuem para as cheias dos rios. (link sugestivo:

https://www.youtube.com/results?search_query=domingo+espetacular+mostra+cen%C3%A1rio+desolador+no+vale+do+taquari.

Em seguida, propomos a brincadeira do “Passa ou repassa” a partir de informações da reportagem.

INTRODUÇÃO: Como o livro já foi apresentado nas oficinas anteriores, esse momento será muito breve. Dessa forma, afim do leitor receber positivamente o texto, o professor pode solicitar que os alunos levantem hipóteses sobre a leitura a ser realizada.

LEITURA: O professor pode propor uma leitura individual e silenciosa para proporcionar um momento pessoal de intimidade entre leitor e o texto sem interferência de outras pessoas. Nesse momento solitário o leitor precisa se fundamentar na estrutura do texto a fim de reconstruir o contexto necessário à compreensão leitora (Jouve, 2002).

INTERPRETAÇÃO:

Esse é o momento de compartilhar as impressões de leitura e ampliar os sentidos que foram construídos individualmente passando para o “ato solidário” da interpretação e da troca como aponta Cosson (2014 p. 15): “Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto”. Assim, ao falar sobre o que leu e ouvir o outro o aluno pode criar sentidos que talvez ele não conseguisse na leitura a sós com o texto.



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/foto/aluno-diversificado-levantando-as-m%C3%A3os-em-sala-de-aula-na-escola-prim%C3%A1ria-gm>

O tema da enchente é amplo e, geralmente os alunos têm muito a dizer a partir do que vivenciaram, viram ou ouviram falar. Assim, o professor mediador deve ter o cuidado de não fugir da obra em favor do tema, como adverte Cosson (2014, p. 104: “É preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto”. Assim, o professor pode aprofundar esse tema nas aulas de Ciências.

Para conduzir de forma organizada esse momento o professor mediador proporá algumas questões que funcionarão como ponto de partida para as discussões.

Bate papo

- 1-Você já viu pessoalmente uma enchente? Se sim, como foi?
- 2-Os meninos já estavam cansados de tanto procurar a canoa. Como eles se sentiram ao avistá-la?
- 3-Quando os meninos conseguiram amarrar a canoa, sentiram-se aliviados. Agora bastava esperar o rio se acalmar para voltar para casa. Mas de repente, viram a canoa ser arrastada para o meio do rio. Como vocês acham que eles se sentiram naquele momento?
- 4-Quando Henrique começou a chorar, seu irmão veio consolá-lo. O que você achou da atitude de Eduardo?
- 5-Em um momento, Eduardo disse que se houvesse uma árvore com tronco bem grossos e largos, eles poderiam dormir em cima do tronco como Tarzan. Qual a relação desta história com a de Tarzan?



Fonte: <https://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2014/03/a-hora-da-roda.html>

REGISTRO: Diante da enchente quando Henrique viu a canoa ser levada pela correnteza, ele começou a chorar. Então Eduardo correu para o irmão e pôs o braço sobre o ombro dele e o consolou. Muitas crianças também choram ao ver sua casa indo embora em desastres naturais. Escreva uma mensagem para elas consolando-as e encorajando-as a prosseguir.



Oficina 4

Nesta oficina estudaremos os capítulos: “A ilha tinha habitantes”, “Henrique pensa que está sozinho” e “A estranha vida do homem barbudo”. Como os capítulos são pequenos, é possível fazer a leitura dos três, mas isso vai depender do desempenho da turma.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: Para preparar para a leitura o professor pode propor um caça-palavras com palavras retiradas do capítulo a ser lido. Esta atividade poderá ser realizada em duplas ou trios e o tempo pode ser cronometrado. **Desafio:** a dupla que encontrar todas as palavras em menor tempo será a vencedora. Após a dinâmica, o professor pode conversar com os alunos sobre as expectativas para o próximo capítulo a partir das palavras que apareceram no caça-palavras.



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/v%C3%ADdeos/s%C3%B3-uma-menina>

LEITURA: Sugerimos que a leitura do capítulo 5 seja individual, porém do 6 e 7 aconteça em forma de rodízio, mas sem a obrigatoriedade. Assim, quem quiser

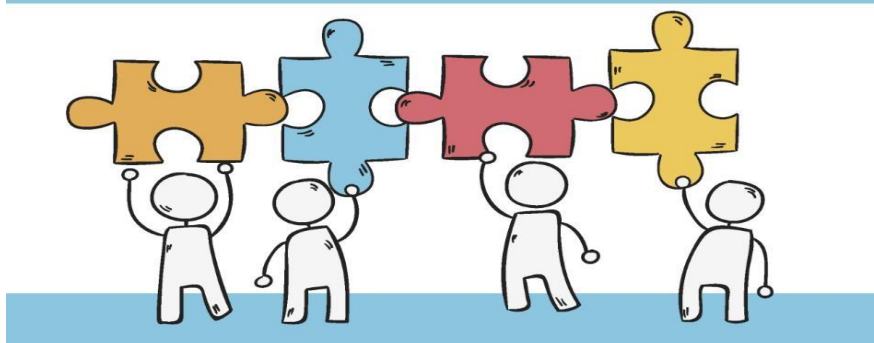
deve levantar a mão para dar continuidade à leitura do colega. A leitura em rodízio em alguns momentos é boa para que os alunos que têm leitura mais lenta não fiquem muito para trás e a espera não desestimule quem lê mais rápido.



Dependendo da turma o professor pode solicitar que a leitura de um capítulo seja realizada em casa.

INTERPRETAÇÃO: Nessas interações o mediador deve ter o cuidado de não monopolizar a palavra, de saber lidar com a liberdade dada de opinar, de não dar todas as respostas, de aceitar um modo de pensar diferente do seu e deixar que eles pensem em soluções e criem hipóteses para suas dúvidas (Bajour, 2012).

RODA DE CONVERSA



Fonte: https://www.google.com/search?q=desenho+roda+de+conversa+imagem&sca_esv=a716a5bdb96175c3&udm=2&biw=1920&bih=953&sxsrf=AHTn8zoYMMqkgNLmAlpimirU9kJFuJ6LQ%3A1739176607173&ei=n7qpZ-

Para nortear as discussões, propomos as questões abaixo:

Bate papo

- a) O que vocês achavam do fato de Simão ter abandonado a vida civilizada para viver na mata?
- b) Simão se alimentava de frutos, legumes, ovos, peixes e carne de capivara. O que você acha da alimentação dele e do fato dele criar capivara para comer?
- c) Os meninos têm postura diferente diante das mesmas dificuldades.

_ “Tenho esperança de que amanhã vamos ser salvos” (Eduardo)

_ “Eu não tenho esperança alguma” (Henrique) Como você vê essa postura dos meninos?

- d) Em um momento, um dos meninos têm um pressentimento. O que é um pressentimento? Você já teve um pressentimento?
 - e) Ficou Henrique sozinho enquanto o irmão foi buscar os objetos do outro lado da ilha. De repente percebeu uma sombra e quando olhou viu que não era o irmão. Como você acha que ele se sentiu?
- ilou que a ilha era dele e que ele não gostava que as pessoas iam lá porque elas iam os animais. O que você acha da atitude de Simão?
- g) Henrique ficou prisioneiro de Simão. Você acha que Eduardo vai salvá-lo? Ou ficará prisioneiro também?
 - h) Ele poderia ser feliz morando ali sozinho com os animais?

É importante ressaltar que essas questões não são fixas, logo podem ser alteradas conforme o desenvolvimento das discussões.

REGISTRO: Produção de texto sobre o animal de estimação. Cada aluno deverá escrever sobre o animal de estimação dele e quem não tiver, escreverá sobre o animal que gostaria de ter. Depois, cada aluno lerá sua produção.



Depois da roda de conversa utilizando os recursos multimídias, que devem ser utilizados a favor do processo de ensino, sugerimos a gravação de vídeos individuais com os alunos que quiserem falar sobre o que estão achando do livro e da participação nas oficinas. Esses vídeos podem ser divulgados nas redes sociais da escola a fim de incentivar outros alunos à leitura literária.



Oficina 5

Esse planejamento refere-se ao estudo do capítulo “No mundo da macacada”.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: O primeiro passo para se montar uma estratégia de motivação consiste em estabelecer o objetivo, o que se deseja como forma de aproximação do texto a ser lido depois (Cosson, 2014).

Desse modo, propomos um quebra-cabeça, a ser realizado em duplas, com imagens que retratam a história a ser lida. Depois, os alunos serão incentivados a falar sobre o que eles esperam deste capítulo a partir da imagem construída.



Fonte: https://www.google.com/search?q=pe%C3%A7as+do+quebracabe%C3%A7a+m%C3%A3os+segurando&sca_esv=a716a5bdb96175c3&udm=2&biw=1920&bih=953&sxsrf=AHTn8zqx2BYF_00WPL4sJ3kzqmPDDdu_PA%3A1739177721079&ei=-b6pZ-

LEITURA: Propõe-se que os alunos façam uma leitura silenciosa do capítulo a fim de que tenham um momento a sós com o texto, pois no ato solitário de ler há uma situação de subjetividade do sujeito que diz respeito ao encontro que ocorre em estado solitário (Goulart, 2023).

INTERPRETAÇÃO:

Ao mediar uma roda de conversa é preciso que o professor esteja disposto a ouvir o aluno e a lidar com a liberdade de opinar, uma atitude que parte do compromisso com os textos e com os leitores (Bajour, 2012). Assim sendo, propõe-se um momento de discussão sobre o lido em que o professor pare para

Bate papo

Para nortear as discussões, propomos as questões abaixo, mas outras questões podem surgir durante a discussão.

- a) Henrique estava sempre pensando em fugir ao mesmo tempo que ele relatava que gostava das atividades que fazia na ilha e dos animais que viviam na caverna. Por que ele tentou fugir?
- b) Dessa vez Henrique não conseguiu fugir. Você acha que em algum momento da história ele conseguirá?
- c) Vocês acham que Eduardo foi embora sozinho e deixou Henrique ou ele ainda está na ilha?
- d) Você acha justo os micos serem punidos por terem roubado maracujás?
- e) Um grupo de macacos tampavam os ouvidos para não ouvir os gritos dos micos enquanto apanhavam, ao passo que outros pareciam bater palmas de contentamento. O que você acha da atitude dos dois grupos de macacos?

REGISTRO:

Neste capítulo Henrique assistiu um julgamento de 4 macaquinhos que roubaram maracujás. Então Simão disse para Henrique que no fundo da floresta acontecem coisas tão extraordinárias que os homens da cidade nem podem imaginar. Escreva um parágrafo que aponta uma situação que poderia acontecer na ilha e deixar Henrique ainda mais encabulado.



Oficina 6

Esse planejamento refere-se ao capítulo: “Henrique continua prisioneiro”.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: Como esse momento é destinado a motivar o aluno à leitura, propomos “o jogo da mímica” em que os alunos são divididos em dois grupos e devem fazer uma mímica que represente um dos personagens da história e seu grupo deverá descobrir quem ele estava imitando e a qual cena da história o colega está se referindo. Essa atividade é dinâmica, não precisa de preparar nenhum material e envolve os alunos com a história.

LEITURA: Para ter uma experiência com texto literário o leitor deve se colocar em atitude de exposição e de receptividade, pois segundo Larrosa (2015, p. 26): “É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (Larrosa, 2015 p. 26). Porém, essa exposição não significa uma atitude de total passividade, visto que a leitura requer a ação do leitor para sua concretização. Assim, é importante que o professor fale com os alunos a respeito da necessidade da exposição diante do texto antes de propor a leitura individual e silenciosa do capítulo.



Fonte: <https://bal>

la/

INTERPRETAÇÃO:

Esse momento de interpretação, segundo Cosson (2014) é dividido em duas fases. A primeira é o momento do encontro do leitor com a obra e a segunda é a materialização da interpretação em que o leitor externiza ao conversar sobre o lido. (Cosson, 2014). Portanto, no processo formativo do leitor é muito importante que o aluno seja incentivado a expor os sentidos construídos individualmente.

Seguem as questões que poderão nortear a conversa sobre o lido.

Bate papo

- a) Como você acha que é viver sozinho?
- b) Quando Henrique perguntou por que Simão não queria deixá-lo voltar, ele respondeu que era porque ao chegar na cidade ele contaria sobre Simão e as pessoas iriam lá na ilha tirar a paz dele. O que você acha dessa opinião de Simão? Acha que ele tem razão?
- c) Henrique jurou que não contaria nada a ninguém, mas Simão falou que as pessoas juram falso e que por isso não podia confiar nele. Você acha que Henrique conseguiria guardar segredo? Você acha que podemos confiar nas pessoas?
- d) Quando voltou à caverna Henrique pediu desculpas a Simão por ter tentado fugir. O que você achou da atitude de Henrique?



O **registro das atividades** não deve ser uma atividade obrigatória com o fim de cumprir uma parte burocrática do ensino e dar satisfação ao setor pedagógico ou aos pais do que se está fazendo nas aulas. A literatura, por seu caráter subjetivo tende a fugir dessa produtividade requerida pelo atual sistema escolar. (Cechinel,

2018).



Oficina 7

Esse planejamento refere-se ao estudo do capítulo: “Morte na ilha”

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: Como o momento de motivação deve estabelecer relações estreitas com o texto, como afirma Cosson (2014, p.59) “As mais bem-sucedidas práticas de motivação são as que estabelecem laços com o texto que se vai ler a seguir”. Dessa forma, propomos a seguinte pergunta a fim de que os alunos se posicionem diante do tema: Quem você acha que vai morrer na ilha? Por quê? Nesse momento é importante que o professor escute atentamente seus alunos.



Fonte: https://www.google.com/search?q=roda+de+conversa+ilustra%C3%A7%C3%A3o+professora+e+alunos&sc_

LEITURA: O sentido da leitura não pertence ao texto, mas depende da ação do leitor para juntar as instruções presentes nele com seus conhecimentos prévios na procura de sentidos possíveis a serem construídos. É o que aponta Jouve (2002) ao apresentar as condições para a concretização da leitura. Ciente disso, propomos que os alunos façam uma leitura individual e aparentemente solitária e passiva.



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6612/sera-mesmo-que-os-jovens-estao-lendo-menos>

INTERPRETAÇÃO: Esse é o momento em que o professor mediador deve escutar seu aluno acreditando que ele merece ser escutado, logo o docente deve se propor a ouvir nas entrelinhas e construir pontes a partir da fala dos alunos (Bajour (2012). Com esse intuito propomos uma “roda de conversa” tendo como base as questões abaixo:

Bate papo

- a) O veado Lucas foi procurar Simão e pedir ajuda e Simão entendeu a mensagem. Na vida real os animais se comunicam com os humanos? De que forma? Você consegue dar um exemplo?
- b) Henrique viu uma cena que jamais poderia esquecer. Os veados estavam ao redor da veadinha ferida e lágrimas saiam dos olhos dos animais. O que você achou desta cena?
- c) Simão falou que os caçadores haviam matado o bichinho por pura crueldade. E afirmou: “Os homens sofrem e são infelizes porque são maus. A maldade só pode trazer infelicidade”. Você concorda com Simão?

Deixamos apenas essas três perguntas como base das discussões porque como esse capítulo mexe muito com a sensibilidade do leitor, entendemos que outras questões irão surgir no decorrer da discussão a partir do relato dos alunos.



O movimento de ultrapassagem de um texto para outro em busca de diálogos com outros textos é nomeado por Cosson (2014) de **Expansão**. Assim, a fim de estabelecermos essa relação, propomos a música: “Cuida da terra” Leginárias 2017 que trata da importância de cuidarmos da terra, da vida, dos bichos e de todos nós.

Música: Cuida da terra

Cuida do céu! Cuida do ar!
Cuida do sol E do luar!
Cuida das águas, rios e mar, Sem poluir,
contaminar!

Cuida também dos animais, Que tanto bem eles
nos fazem!
Cuida da Terra!

Cuida bem, sim, Sem ser feroz! Cuida de mim!
Cuida de nós!
Cuida agora! Cuida, sim, Que o amanhã Não terá
fim!

Lembra de Deus, O Criador. Foi Ele quem Tudo
criou.
Cuida da Terra! Cuida do mundo!
Cuida da Vida! Cuida de nós!
Cuida da Terra!



Oficina 8

Esse planejamento refere-se aos capítulos: “A volta” e “As histórias de Henrique”.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: Neste momento, como o leitor deve estabelecer uma relação com o texto a ser lido e ser motivado para a leitura, propomos as seguintes perguntas: Como você acha que será a volta? Simão vai mudar de ideia e deixar o Henrique ir embora? Como você acha que será o reencontro com Eduardo?

O professor deve ouvir atentamente os alunos e considerar a opinião deles.

LEITURA: Nesta oficina optamos pela leitura em rodízio para que os alunos que têm uma leitura mais rápida não tenham que esperar muito até que todos leiam e os que têm dificuldade na leitura possam ter um entendimento maior do texto. Assim, propomos uma leitura em voz alta, mas a participação não é obrigatória, pois nem todos se sentem à vontade em voz alta. E também devemos considerar que alguns alunos preferem a leitura silenciosa, então o professor pode separar o grupo neste momento.



Fonte: <https://donaclara.com.br/blog/index.php/2021/07/26/5-formas-para-criar-o-habito-de-ler-na-adolescencia/>

INTERPRETAÇÃO: Os alunos devem ser incentivados a compartilhar os sentidos construídos individualmente, pois falar sobre o que leu o ajuda a pensar sobre o lido. (Bajou, 2012). Dessa forma, ao falar sobre o que leu é, de certa forma, como o aluno voltasse a ler.

Assim, propomos uma “roda de conversa” com base as seguintes questões:

Bate papo

- a) Simão falou com Henrique que ele podia contar que esteve com um homem barbudo que mora na ilha porque ninguém iria acreditar mesmo. E realmente, ninguém acreditou. Por que não acreditaram em Henrique?
- b) Eduardo não tinha ferramentas para construir a jangada, então Simão deixou uma machadinha lá sem que ele percebesse. O que você acha da atitude de Simão?
- c) Quando os meninos voltaram ficaram arrependidos e pediram perdão. Vocês já se arrependeram de algo que fizeram?
- d) “Simão disse para Henrique que ia deixar ele ir, mas tinha uma coisa que ele gostaria que Henrique nunca esquecesse que era o cuidado com os animais. O que você achou dessa recomendação de Simão?”
- e) Quando eles chegaram à fazenda Henrique tentou provar que tudo o que ele estava contando era verdade. Tentou mostrar como aprendera subir em árvores com os micos, mas não conseguiu. Por que Henrique não conseguiu demonstrar o que aprendera?



“Falar sobre o que lemos, nos ajuda a pensar sobre o que lemos” (Bajour, 2012 p. 23). E quando conseguimos associar nossas experiências ao lido, a leitura se torna mais significativa.



Oficina 9

Esse planejamento refere-se ao estudo dos capítulos: “A expedição” e “Henrique sente saudades”.

Passo a passo

MOTIVAÇÃO: Para estabelecer uma relação com o texto propomos que os alunos sejam separados em trios e que organizem uma expedição com um planejamento bem detalhado da programação da viagem e a lista de tudo o que vão precisar. Depois cada grupo será incentivado a compartilhar o planejamento.



Fonte: <https://unsplash.com/pt-br/fotografias/vista-superior-do-casal-jovem-irreconhecivel-com-laptop-e-mapas-planejando-ferias-de-ferias-conceito-de-viagem-de-desktop-PUDzNFCbPpY>

LEITURA: A leitura não é inerente ao ser humano: “Aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura” (Cosson, 2009, p. 29). Logo, é preciso ter quem a ensine, pois o texto

literário apresenta algumas especificidades e o professor deve orientar os alunos nesse processo. Assim, propomos a leitura silenciosa dos últimos capítulos: “A expedição” e “Henrique sente saudades” .



Fonte: Escola Municipal Professora Simone Soares (2024)

INTERPRETAÇÃO:

O papel do docente é o de coordenar a discussão, desse modo, é importante que atue como um moderador e evite dar a primeira e a última palavra sobre a obra (Cosson 2014). A partir desse pressuposto, propomos uma “roda de conversa” a partir das seguintes questões:

Bate papo

- a) Como você acha que Henrique se sentiu diante da ideia de retornar à ilha?
- b) Por que nem Simão nem os micos apareceram para Henrique?
- c) Henrique passou a noite pensando em voltar um dia sozinho à ilha. Você acha que ele vai conseguir?
- d) Henrique ficou olhando e pareceu ver um braço se agitando na direção dos barcos. Você acha que era da imaginação dele ou era Simão quem acenara para ele?



Oficina 10

Esta oficina refere-se à releitura

MOTIVAÇÃO: A leitura do texto literário requer a paciência, a lentidão, a ida e volta ao texto e a releitura. Assim, tendo em vista essas ações os alunos deverão ser desafiados a reler um capítulo do livro.

A releitura é uma ação defendida por muitos autores. Jouve (2002) defende que ela é uma atividade necessária em algumas situações, pois, algumas conexões só se percebem na segunda leitura. Durão e Cechinel (2022) afirmam que a releitura é um meio de fazer o leitor reelaborar aquilo que já sabe de antemão. Nesse sentido, ao tratar da ação leitora, Goulart (2023, p. 25) aponta que na releitura não conseguimos reter o mesmo sentido que atribuímos quando lemos e, desse modo, afirma: “[...] a ação de reler, embora traga a partícula “re”, prefixo que tem o sentido de repetição, nesse caso encontra-se longe de representar um ato meramente repetitivo ou reprodutivo”. E Larrosa (2015) ao apontar o princípio da irrepetibilidade afirma que a experiência é única e é por isso que ninguém lê o mesmo texto duas vezes da mesma forma.

LEITURA: O sujeito da experiência é ainda um ser paciente cuja leitura se pauta no demorar-se em ler e no reler entendendo que o mesmo texto nunca é lido da mesma forma em uma segunda leitura. E é nesse movimento lento, de ida e volta ao texto, no meditar sobre o lido, no apropriar-se do texto como um processo de ruminação que a experiência leitora acontece. Dada a importância da releitura, propomos que os alunos escolham um capítulo do livro para fazer a releitura.

INTERPRETAÇÃO:

Como ponto de partida para as discussões, propõe-se as seguintes questões:

- a) Você percebeu alguns detalhes que não tinha observado na primeira leitura?
- b) Qual foi sua sensação ao reler esse capítulo?



Ao finalizar o estudo do livro pode-se organizar uma programação de encerramento no auditório da escola em que os alunos falem sobre a experiência de participar das oficinas para os alunos de outras turmas que não participaram.



Avaliação das Oficinas

É importante que ao encerrar o estudo do livro, ou mesmo, durante o percurso, que seja feita uma avaliação das oficinas de leitura a fim de que se apresentem os pontos positivos e negativos, que deem sugestões e indiquem as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade delas. Assim, sugerimos que os alunos sejam ouvidos, pois eles são os protagonistas das oficinas de leitura.

Discussões

O professor tem um papel muito importante na formação do leitor, pois é o responsável direto pelo ensino da leitura literária. A ele cabe fazer a seleção e toda a mediação da leitura considerando que se o ensino for bem-sucedido tem-se grande ganho, mas se ocorrer o contrário, ocorre um enorme prejuízo. Desse modo, quando o docente planeja bem a aula relacionando o livro com o perfil da turma, está disposto a ouvi-los e consegue organizar o tempo e os materiais, tem grande possibilidade de alcançar bons resultados no ensino da leitura literária.

Dificuldades e potencialidades

O espaço físico e aos materiais podem ser as dificuldades mais imediatas das oficinas, pois geralmente, as escolas não têm espaços ociosos e, desse modo, pode ser necessário fazerem algumas adaptações para que as oficinas aconteçam no melhor ambiente possível.

Outra dificuldade diz respeito à carência de livros literários, pois geralmente muitas famílias não investem em livros. Nesse sentido, nossa pesquisa realizada com alunos do ensino Fundamental e Médio revela que os maiores incentivadores da leitura são os professores e não as famílias. Assim, talvez seja necessário que a escola providencie cópias do texto para os alunos.

O fato da maioria dos alunos não estarem acostumados à leitura de textos longos com muitas páginas pode ser outra dificuldade. Esse foi outro dado apontado por nossa pesquisa, pois ao verificamos a assiduidade de leituras de livros literários realizadas pelos alunos obtivemos os seguintes dados: 15% leem com frequência, 28% leem “ocasionalmente” 32% “raramente” e 23% “nunca” realizam essas leituras. Então, essas oficinas precisam ser muito bem trabalhadas a fim de que o livro conquiste o leitor e o instigue a ler.

Entre as potencialidades podemos destacar o tempo de 2horas semanais específicas para se trabalhar com leitura literária na escola, pois essa requer uma noção de tempo diferente do ritmo produtivista escolar, como afirma (Cechinel, 2018, p. 287). “A leitura de textos literários, para se concretizar, requer o estabelecimento de uma temporalidade absolutamente distinta e desviante da temporalidade produtiva que hoje conduz as

atividades nas instituições escolares”.

Outra potencialidade diz respeito às oficinas serem realizadas em um local separado e no contraturno das aulas regulares, pois assim a escola e os alunos podem perceber que o tratamento com leitura literária precisa ser diferenciado.

O apoio da direção escolar e do serviço pedagógico também é muito importante para que os planejamentos possam ser executados conforme previstos.



Cada aluno pode produzir um livro com a história a partir do livro “A ilha perdida” e depois a escola pode organizar uma “Tarde de autógrafos”.



Fonte: Escola Municipal Professora Simone Soares (2024)

Temas sugestivos para a produção dos livros dos alunos:



Considerações finais

A leitura literária é fundamental na formação do sujeito, porém a sociedade contemporânea vive em um ritmo acelerado e com isso, a experiência com o texto literário torna-se cada vez mais rara e muitos estudos apontam o fracasso da leitura literária escolarizada.

Trata-se de uma perda gradual em que à medida que os alunos avançam nos anos de escolaridade, tendem a distanciar-se do texto literário, pois o próprio sistema escolar, por seu modelo produtivista, muitas vezes, não dá à literatura seu devido valor e a encara como “perda de tempo”.

Porém, essas oficinas demonstraram que o ensino de Literatura ainda pode ser exitoso. Não se trata de uma tarefa simples nem fácil, mas que o ajustamento de alguns fatores como a ampliação do tempo destinado à formação leitora, um ensino sistemático, contínuo e bem organizado, com mediações de leitura, discussões e escuta, compartilhamento de experiências e vivências, e um bom embasamento teórico do docente, podem contribuir favoravelmente

para o ensino da leitura literária.

Desse modo, consideramos que fomos bem-sucedidos em nossas práticas de ensino e analisamos e refletimos criticamente sobre elas. Assim, encerramos a primeira etapa desta oficina e passaremos para outros estudos agora sentindo-nos mais fortalecidos e preparados. Esperamos que, por meio deste relatório, ter contribuído para a promoção de reflexões sobre o ensino e desejamos que ele sirva como apoio ou inspiração a outros docentes.

Referências

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo, Ed. Pulo do gato 2012.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5º ed. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro 2011.
- CECHINEL, André. “Da intransitividade do ensino de literatura” In: SALES, Cristiano de. (Orgs.) **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: Ed. UFSC, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014. DUPRÊ, Maria José. **A ilha perdida**. ed. Ática, São Paulo; 2012
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas na década de 1980. Ed. UFLA. Lavras, 2023.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” e “A experiência e suas linguagens” In. Tremores: escritos sobre a experiência, 2015.
- MACEDO, Vinícius Teodoro. **O livro didático de literatura para o Ensino Médio como recurso para o professor na formação da subjetividade do aluno**: vantagens e limites. In: PORTOLOMEOS, Andréa (org). Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio. São Paulo: Blucher, 2016.