



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO
DE CAMPINA GRANDE – PB**

AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA

**JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO DE 2023**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO
DE CAMPINA GRANDE – PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito necessário para obtenção do grau de Doutora em Letras. **Área de Concentração:** Literatura, Teoria e Crítica

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias

Orientador: Dr. José Hélder Pinheiro Alves

**JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO DE 2023**

Catálogo na publicação Seção de

S725p Sousa, Amasile Coelho Lisboa da Costa.

Práticas de leitura literária na educação básica no município de Campina Grande-PB / Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa. - João Pessoa, 2023.
192 f.

Orientação: José Hélder Pinheiro Alves. Tese (Doutorado)
- UFPB/CCHLA.

1. Textos literários. 2. Práticas de leitura. 3. Formação do leitor. 4. Escola - Leituras literárias. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 801.82(043)

Catálogo e Classificação

AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO
DE CAMPINA GRANDE – PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito necessário para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Literatura, Teoria e Crítica

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias

Orientador: Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Aprovada em: 18 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. José Hélder Pinheiro Alves (orientador)
PPGL/UFPB

Prof^ª.Dr^ª. Renata Junqueira de Souza – PPGL/UFPB

Prof^ª.Dr^ª. Maria Marta dos S. S. Nóbrega – PPGLE/UFCG

Prof^ª.Dr^ª. Ana Cristina Marinho Lúcio – PPGL/UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Maria de S. Neves – UEPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE DO(A) ALUNO(A)
AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA



Aos dezoito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Tese intitulada: “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE – PB”, apresentada pelo(a) aluno(a) Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento da Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) José Hélder Pinheiro Alves (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Renata Junqueira de Souza (PPGL/UFPB), Ana Cristina Marinho Lúcio (PPGL/UFPB), Ana Lúcia Maria de Souza Neves (UEPB) e Maria Marta dos Santos Nóbrega (UFCG). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente Convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADO. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, José Hélder Pinheiro Alves (Secretário ad hoc), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora

João Pessoa, 18 de dezembro de 2023.

Parecer:

A pesquisa é uma contribuição para o conhecimento de práticas de leituras literárias que, muitas vezes ficam invisibilizadas na escola pública. A banca sugere a publicação da tese.

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

(Presidente da Banca)
Documento assinado digitalmente

gov.br RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Data: 19/12/2023 08:41:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza
(Examinadora)

Prof. Dra. Ana Cristina Marinho Lúcio
Documento assinado digitalmente

gov.br ANA CRISTINA MARINHO LUCIO
Data: 19/12/2023 14:38:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Lúcia Maria de Souza Neves
Prof. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves
(Examinador)

Maria Marta dos S. Nóbrega
Prof. Dra. Maria Marta dos Santos Nóbrega
(Examinadora)

Amasile Coelho L. da Costa Sousa
Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa
(Doutoranda)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me apontar sempre uma luz diante dos inúmeros obstáculos que encontrei ao longo do caminho, tornando a pesquisa desafiadora, em meio ao caos de uma pandemia, que impediu percurso “normal” de uma investigação.

A minha mãe, Maria de Lourdes, e ao meu pai, Carlos Alberto (*in memoriam*), por todo esforço para que a educação fosse sempre prioridade na minha vida e na de meus seis irmãos, mesmo com todas as dificuldades que enfrentávamos. Sem a luta e o estímulo de vocês, não teria chegado até aqui.

A meus irmãos, que sempre me incentivaram a trilhar o caminho da educação, como uma possibilidade de um futuro mais justo.

A meus filhos, Ana Júlia e Pedro Venâncio. Perdão pelas “ausências”, mas foi tudo por vocês e para vocês.

A meu marido, Venâncio, com a certeza de que a escrita da tese é resultado de muitas “batalhas” que precisamos vencer para chegarmos até o resultado final e só quem as enfrenta consegue entender. Eu consegui! Eu construí minha história!

A meus pequenos sobrinhos queridos, Beatriz, Vitória e Lucas (não mais tão pequenos assim, após quatro anos de pesquisa). Confesso que senti saudades das nossas contações de histórias, das nossas leituras; vocês faziam esses momentos serem singulares. Logo, logo, eles voltarão a ser realidade. Aguardem, vêm muitas histórias por aí...

A Maria Eduarda, minha sobrinha, pelo precioso auxílio na parte tecnológica, mesmo tarde da noite. Meu muito obrigada!

Ao meu orientador, Hélder Pinheiro, pela grande contribuição na construção da tese; por me fazer refletir sobre o contexto escolar, a partir de uma perspectiva que redimensionou toda a pesquisa.

Às professoras Renata Junqueira, Ana Lúcia M^a de S. Neves, Marta Nóbrega e Ana Marinho, pelas leituras da tese e por fazerem parte desse momento tão especial. Vocês são referências acadêmicas para mim.

A minha amiga desde a graduação em Letras, Marta Anaísa, pelo incentivo e também pelas leituras e “ajustes” na minha escrita.

A minha amiga Ana Lúcia (que também participa da banca), com quem compartilhei muitas das experiências vivenciadas na pesquisa, e que sempre me incentivou, fazendo-me acreditar que eu conseguiria chegar até o final.

Às amigas do Grupo **Viver e Celebrar**, sempre grandes incentivadoras, mulheres que são referências para mim. Brevemente, voltarei para o Grupo, para partilharmos experiências de vidas e de leituras.

A minha amiga Cléa Gurjão (*in memoriam*), por termos vivido tantas histórias acadêmicas juntas. Tenho certeza que, daí de cima, torces por mim.

Aos treze professores colaboradores, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa até mesmo após o momento da entrevista. Sem vocês, este trabalho não teria êxito.

Aos gestores, por permitir um canal de diálogo entre pesquisador e professores das dez escolas investigadas, além da acessibilidade a esses ambientes.

Ensinamento

Minha mãe achava estudo

A coisa mais fina do mundo. Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento. Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, Ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”. Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.

(Adélia Prado)

RESUMO

Para muitos alunos, principalmente os da rede pública, a escola é o único local onde estes têm a oportunidade de vivenciar experiências com o texto literário, permitindo que compreendam melhor a si mesmos e o mundo em que vivem. A partir desse contexto, a pesquisa buscará investigar as práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande-PB. Para alcançarmos esse objetivo, adotamos o seguinte percurso metodológico: 1) entrevistamos 13 professores com a finalidade de conhecermos as experiências de leitura que estão sendo produzidas nas escolas; 2) analisamos documentos oficiais do município de Campina Grande, local onde as escolas estão localizadas, além de outros documentos a nível nacional; e, por último, 3) produzimos um Diário de Campo que nos permitiu perceber particularidades a partir da visitação às dez escolas investigadas. Estamos, portanto, realizando uma pesquisa de campo, de natureza documental que nos possibilitará fazer um diagnóstico das práticas de leitura literária, dando-lhes a devida visibilidade. Para a análise dos dados, apropriamo-nos de reflexões voltadas para a formação do leitor literário, nas quais destacamos os trabalhos de Lajolo e Zilberman (2019), Colomer (2007), Bordini e Aguiar (1988), Pinheiro (2018), Yunes (2002), Castrillón (2011), Lerner (2002), Bajard (2001), Tardif (2007), entre outros. Como resultado, lançamos um olhar reflexivo sobre o processo de construção do leitor literário em escolas públicas do município de Campina Grande-PB. Apesar de tantas dificuldades percebidas no cotidiano escolar – conflitos, violência, desânimo de alguns professores, estrutura física deficitária e falta de políticas públicas voltadas para a leitura de textos literários –, encontramos, em muitas das escolas pesquisadas, práticas significativas que, se tiverem aprimoramento e continuidade, darão grande contribuição para o processo de formação do leitor literário na rede municipal de Campina Grande-PB.

Palavras-chave: Escola; Leitura literária; Práticas de leitura; Formação do leitor.

ABSTRACT

For many students, mainly from public schools, the school is the only place where they have the opportunity to experience literary texts, allowing them to better understand themselves and the world in which they live. From this context, the research will seek to investigate literary reading practices in the final years of elementary school in public schools in the city of Campina Grande-PB. To pursue this objective, we followed the following methodological path: i) we interviewed 13 teachers in order to understand the literary reading practices that are being produced in schools; ii) we analyzed official documents from the municipality of Campina Grande, place where the schools are located, in addition to other documents at national level and, finally, iii) We produced a Field Diary that allowed us to discover particularities from the visit to the schools investigated. We are, therefore, now undertaking field research, of a documentary nature, that will enable us to diagnose literary reading practices, giving them due visibility. For data analysis, we appropriated external reflections for the formation of the literary reader in which we highlight the works of Zilberman and Lajolo (2019), Colomer (2007), Bordini and Aguiar (1988), Pinheiro (2018), Yunes (2002), Castrillón (2011), Lerner (2002), Bajard (2001), Tardif (2007), among others. As a result, we took a reflective look at the process of training literary readers in public schools in the city of Campina Grande-PB. Despite so many difficulties perceived in daily school life – conflicts, violence, discouragement on the part of some teachers, deficient physical structure and lack of external public policies for the reading of literary texts –, we found in many of the schools surveyed creative practices which, if present improvements and continuity, will make a great contribution to the process of training the literary reader.

Keywords: School; Literary reading; Reading practices; Reader training.

RESUMEN

Para muchos estudiantes, especialmente aquellos de la red pública, la escuela es el único lugar donde tienen la oportunidad de experimentar con el texto literario, lo que les permite comprenderse mejor a sí mismos y al mundo en el que viven. En este contexto, la investigación buscará investigar las prácticas de lectura literaria en los últimos años de la educación primaria en escuelas públicas en la ciudad de Campina Grande-PB. Para perseguir este objetivo, seguimos el siguiente recorrido metodológico: i) entrevistamos a 13 profesores con el fin de comprender las prácticas de lectura literaria que se están produciendo en las escuelas; ii) analizamos documentos oficiales del municipio de Campina Grande, donde están ubicadas las escuelas, además de otros documentos a nivel nacional y, por último, iii) producimos un Diario de Campo que nos permitió percibir particularidades a partir de las visitas a las escuelas investigadas. Estamos, por lo tanto, ante una investigación de campo, de naturaleza documental, que nos permitirá hacer un diagnóstico de las prácticas de lectura literaria, dándoles la debida visibilidad. Para el análisis de los datos, nos apropiamos de reflexiones enfocadas en la formación del lector literario, destacando los trabajos de Zilberman y Lajolo (2019), Colomer (2007), Bordini y Aguiar (1988), Pinheiro (2018), Yunes (2002), Castrillón (2011), Lerner (2002), Bajard (2001), Tardif (2007), entre otros. Como resultado, lanzamos una mirada reflexiva sobre el proceso de formación del lector literario en escuelas públicas del municipio de Campina Grande-PB. A pesar de las muchas dificultades percibidas en el día a día escolar -conflictos, violencia, desánimo de algunos profesores, estructura física deficitaria y falta de políticas públicas enfocadas en la lectura de textos literarios, encontramos en muchas de las escuelas investigadas prácticas creativas que, si se mejoran y continúan, contribuirán significativamente al proceso de formación del lector literario.

Palabras clave: Escuela; Lectura literaria; Prácticas de lectura; Formación del lector.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das escolas investigadas.....	40
Figura 2 - Cartaz com informações do Clube do livro.....	80
Figura 3 - Cartaz de divulgação do Clube do livro.....	81
Figura 4 - Indicação literária feita pelas professoras Mary e Nely.....	83
Figura 5 - Slide de divulgação da temática do Sarau poético com alunos, gestores e professores de todas as áreas.....	89
Figura 6 - Arte criada pelos alunos para representar o Sarau.....	90
Figura 7 - Capa da 1ª edição – livro produzido pelos alunos.....	94
Figura 8 - Capa da 2ª edição – livro produzido pelos alunos.....	95
Figura 9 - Capa da 3ª edição – livro produzido pelos alunos.....	95
Figura 10 - Capa 4ª edição – livro produzido pelos alunos.....	96
Figura 11 - Atividade de leitura produzida pelo professor Mário.....	102
Figura 12 - Atividade comparativa entre as canções “Sinhá” e “Canto das três raças”.....	103
Figura 13 - Mesa dialógica no Teatro Municipal com a participação do professor Mário.....	105
Figura 14 - Prática 2 – Sala de aula.....	108
Figura 15 - Prática 8 – Sala de aula.....	108
Figura 16 - Prática 2 – Sala de aula.....	108
Figura 17 - Prática 10 – Espaço externo.....	110
Figura 18 - Prática 08 – Espaço externo.....	110
Figura 19 - CEAI Dr. João Pereira de Assis – SL.....	112
Figura 20 - CEAI Dr. João Pereira de Assis – SL.....	112
Figura 21 - Momento de leitura em aulas vagas – EMEF Frei Dagoberto Stucker.....	113
Figura 22 - Momento de leitura na sala de aula – EMEF Frei Dagoberto Stucker.....	113
Figura 23 - Momento de leitura na SL – EMEF Frei Dagoberto Stucker.....	114
Figura 24 - Escolha dos livros na SL na EMEF Frei Dagoberto Stucker.....	114
Figura 25 - Momento de leitura – Área externa (embaixo de árvores) – EMEF Frei Dagoberto Stucker.....	114
Figura 26 - Momento de leitura – Área externa (Pátio) – EMEF Frei Dagoberto Stucker.....	115
Figura 27 - Exposição na área externa do acervo da SL (Pátio) – EMEF Frei.....	116
Figura 28 - Exposição na área externa do acervo da SL (Pátio) – EMEF Frei DagobertoStucker.....	116
Figura 29 - Sala de Leitura – EMEF Padre Antonino.....	117
Figura 30 - Sala de Leitura – EMEF Padre Antonino.....	118
Figura 31 - SL – EMEF Padre Antonino.....	119
Figura 32 - SL – EMEF Padre Antonino.....	119
Figura 33 - SL – EMEF Roberto Simonsen.....	120
Figura 34 - SL – EMEF Lílíosa Barreto.....	120
Figura 35 - Capa da obra Ariano Suassuna em quadrinhos – Acervo da SL – EMEF PadreAntonino.....	121
Figura 36 - Atividade de produção dos resumos para divulgação em cartazes.....	127
Figura 37 - Produção dos cartazes para divulgação das obras lidas – EMEF Lílíosa Barreto.....	127
Figura 38 - Divulgação dos livros lidos – EMEF Dr. Chateaubriand.....	128
Figura 39 - Exposição de maquetes na EMEF Roberto Simonsen.....	129
Figura 40 - Exposição de maquetes na EMEF Roberto Simonsen.....	130
Figura 41 - Capa do livro.....	131
Figura 42 - Início da parte I – A Praça.....	131
Figura 43 - Início da Parte II – A casa.....	132
Figura 44 - Cenário Campina de hoje e Campina de antigamente.....	133
Figura 45 - Poema “O jogo de bola”.....	134
Figura 46 - Momento da encenação do poema “O Jogo de bola”.....	134
Figura 47 - Encenação do poema.....	135
Figura 48 - Encontro entre autor e alunos.....	136
Figura 49 - Alunos de outras turmas assistindo as encenações.....	136
Figura 50 - Momento do encontro entre alunos e a cordelista.....	137

Figura 51 - Preparação da apresentação dos contos para a turma	141
Figura 52 - Momento de atividade do conto Rapunzel	141
Figura 53 - Apresentação do conto Rapunzel	142
Figura 54 - Apresentação do conto A Bela e a Fera	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das escolas dos anos finais do ensino fundamental por núcleos.....	39
Quadro 2 - Entrevista realizada com os professores colaboradores da pesquisa.....	41
Quadro 3 - Perfil dos professores entrevistados	44
Quadro 4 - Perfil dos professores entrevistados	45
Quadro 5 - Prática de leitura 1 (P1) – Professora Ana.....	47
Quadro 6 - Prática de leitura 2 (P2) – Professor Roberto	48
Quadro 7 - Prática de leitura (P3) – Professora Maria.....	49
Quadro 8 - Prática de leitura 4 (P4) – Professora Gigi	50
Quadro 9 - Prática de leitura 5 (P5) – Professora Joyce	50
Quadro 10 - Prática de leitura 6 (P6) – Professora Keity.....	51
Quadro 11 - Prática de leitura 7 (P7) – Professora Dalva.....	51
Quadro 12 - Prática de leitura 8 (P8) – Professor Bruno	51
Quadro 13 - Prática de leitura 9 (P9) – Professora Berê.....	52
Quadro 14 - Prática de leitura 10 (P10) – Professor Mário.....	53
Quadro 15 - Prática de leitura 11 (P11) – Professora Taís.....	54
Quadro 16 - Prática de leitura 12 (P12) – Professora Mary e professora Nely	55
Quadro 17 - Prática de leitura 13 (P13) – Professora Nely.....	56
Quadro 18 - Agrupamento e identificação das práticas de leitura, por professor colaborador.....	61
Quadro 19 - Síntese das principais características dos diferentes modos de ler.....	66
Quadro 20 - Modalidades de leitura	67
Quadro 21 - Sugestão de livros/ textos.....	82
Quadro 22 - Textos e autores lidos no Sarau Poético	91
Quadro 23 - Relação das canções e texto literário selecionado na prática 09	98
Quadro 24 - Relação das canções e textos literários selecionados na Prática 10	101
Quadro 25 - Indicação de temas.....	147
Quadro 26 - Presença do texto literário.....	148
Quadro 27 - Fragilidades no ensino	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das escolas dos anos finais do ensino fundamental por núcleos	39
Gráfico 2 - Espaços de leitura literária nas escolas investigadas	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 FORMANDO LEITORES: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	20
2.1 Breve panorama histórico da leitura literária no Brasil.....	20
2.2 A constituição do leitor: algumas considerações	25
2.3 Da obrigação ao prazer de ler	30
2.4 Por uma metodologia de leitura do texto literário	35
3 EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1 A abordagem da pesquisa	37
3.1.1 Campina Grande e sua rede municipal de educação	38
3.2 O caminho da pesquisa	38
3.3 Os sujeitos da pesquisa: construindo o perfil.....	44
3.4 Descrição das práticas de leitura literária.....	45
4. ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DO LITERÁRIO	58
4.1 O processo de criação das práticas: saberes experienciais.....	60
4.1.1 Agrupamento e identificação das práticas.....	61
4.1.2 Construção e definição das categorias de análise.....	63
4.2 Modos de ler o texto literário	64
4.2.1 Leitura compartilhada.....	65
4.2.1.1 Leitura compartilhada guiada.....	68
4.2.1.2 Leitura compartilhada: Roda de leitura.....	76
4.2.1.3 Leitura compartilhada: Leitura dramatizada	85
4.2.1.4 Leitura compartilhada – Diálogo entre literatura e outras artes	97
4.3 Espaços onde a leitura acontece.....	106
4.4 Propósitos de leitura.....	124
4.5 Diálogo entre as práticas e os documentos oficiais: análise dos documentos parametrizadores do ensino de leitura literária nas escolas	146
4.5.1 Documentos orientadores: Diretrizes de leitura do município de Campina Grande	146
4.5.2 Documentos parametrizadores da educação: Base Comum Curricular (BNCC) e o Plano Municipal de Educação.....	150
4.5.3 Projeto Político Pedagógico das escolas	153
4.6 Entrelaçando os dados: perfil dos professores, formação acadêmica e relação com as práticas de leitura literária relatadas	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE	174

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA..... 177

INTRODUÇÃO

Na minha trajetória como professora da educação básica e da graduação do curso de Letras, a cada dia me sentia mais seduzida pelo tema “formação do leitor literário”. Entendemos que a leitura deve ser compreendida como parte da vida, como um direito inalienável (Candido, 2004) que nos possibilite ampliar o olhar para a nossa condição humana e compreender o mundo. Desse modo, sempre busquei fazer com que meus alunos da graduação refletissem sobre o quanto uma determinada obra literária pode “tocar” o leitor, ou seja, fazer com que, mesmo após a leitura, continuemos pensando nela, para que não se encerre quando o texto acaba. E foi dessa forma que voltei meu pensamento ao tempo de criança em uma cidade do interior da Paraíba, chamada Dona Inês. Lembrei-me da minha tia Ieda, a quem todos respeitavam pela dedicação com que exercia a profissão de professora, e que veio alguns anos depois a me despertar, talvez pelo convívio diário, o desejo pela docência. Muitos outros professores ficaram gravados em minha memória, a exemplo de Seu Odilon e Dona Nevinha, que, além de me alfabetizarem, ficaram marcados pela simplicidade e pela seriedade com que se dedicavam à docência.

A minha entrada no mundo da leitura literária se deu por meio dos meus pais, que, desde cedo, compreendiam a leitura como ferramenta essencial em nossas vidas. Assim, com todas as dificuldades de um tempo distante, ficaram marcadas em minha memória cenas de infância em que meu pai entrava na sala e presenteava a mim e mais seis irmãos com Revistas em Quadrinhos. Crescemos vendo essas ações se repetirem com muita frequência, embora a condição financeira nem sempre ajudasse, sem contar também o fato de que meus pais só estudaram até a terceira série do antigo primário. Como esquecer dos “disquinhos” de histórias que tocavam na radiola colorida, e que ouvíamos encantados, e de olhos arregalados, a voz dos personagens, o barulho do som do sapo caindo do violão da cigarra, por ter ido para a festa sem convite, e o refrão “Afasta a pedra, senão te esborrachas, afasta a pedra, senão te esborrachas”, som cada vez mais estridente à medida que o sapo ia caindo e se aproximando da pedra. (**Festa no Céu, de** Ângela Lago). Como disse minha irmã: “Quase furava o disco de tanto rodar,” e nós vibrávamos com cada fala dos personagens emitida dezenas de vezes, como se quiséssemos “entrar” na história para ajudar o sapo: sofriamos com o personagem, não nos satisfizíamos em ser meros expectadores/ouvintes. Além dessa, havia muitas outras narrativas. Esses momentos foram tão fortes e significativos que ficaram gravados em minha memória, e até hoje consigo

lembrar de alguns desses contos, que passei a contar para os meus filhos e depois para os meus sobrinhos (com algumas adaptações); talvez isso justifique o meu gosto pela literatura infantil até hoje.

Muito tempo depois, fiz a graduação em Letras, prestei concurso público e hoje sou professora da graduação, atuando muito mais na área de linguística do que da literatura, mas nem por isso distante da última. A importância que meus pais sempre deram à educação, fazendo de tudo, inclusive promovendo momentos como os relatados, fizeram-me lembrar de um poema de Adélia Prado, chamado “Ensino”, reproduzo um dos seus versos “Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo”, e aqui parafraseio, com a devida licença poética, “Meus pais achavam estudo a coisa mais fina do mundo”. E assim construí minhas memórias afetivas de leitura que, com certeza, contribuíram para minha formação acadêmica, hoje como doutoranda e pesquisadora de práticas de leitura literária na escola pública. Acredito que toda essa trajetória só trará benefícios para a minha experiência como professora na graduação do Curso de Letras. Afinal, pois a Linguística pode e deve andar de mãos dadas com a literatura. E aqui lembro dos versos de um poema de Carlos Drummond de Andrade “Mãos dadas”, que me vem à mente neste momento “Não serei o poeta de um mundo caduco, também não cantarei o mundo futuro...”

A necessidade de pensar a formação do leitor fez parte de minha trajetória enquanto professora há mais de 20 anos na graduação do Curso de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Sempre lecionei componentes relacionados à leitura, a exemplo de “Leitura e elaboração de textos”, sem esquecer da minha experiência também no curso de Pedagogia, nessa mesma área.

Parece-me que, em geral, as pessoas reconhecem a importância do ato de ler, porém, quando se trata da leitura do texto literário, esse reconhecimento passa ao largo. Em uma sociedade desigual como a que vivemos, a escola não pode prescindir de seu papel de formar leitores. Por isso, não se deve esquecer que a instituição escolar, comumente, é o único local onde os alunos (principalmente os de escola pública) poderão ter acesso a livros e compartilhar experiências de leitura. E foi justamente no espaço da escola pública, quando coordenei um projeto de extensão intitulado “Nas asas da leitura”, que pude acompanhar de perto como se dava a formação do leitor literário, bem como as dificuldades enfrentadas por professores para uma sistematização dos procedimentos de leitura.

Assim, por várias vezes, alguns alunos das escolas em que o projeto acontecia pediam

para voltar ao mesmo texto lido em aulas anteriores, com o argumento de que tinham gostado muito do texto e ficaram pensando nele. Ações dessa natureza me deixavam satisfeita porque havia dado o pontapé inicial para a formação do leitor literário – despertar o interesse pela leitura. Por outro lado, percebia que esse processo exigia práticas não só individuais e esporádicas como as que, juntamente com meus alunos da graduação em Letras, levávamos para as escolas públicas por meio do projeto de extensão que coordenei durante dois anos. Sentia falta de um engajamento de toda a escola através de uma política de leitura constante, ou seja, tal prática deveria ser uma atividade regular e sistemática.

E assim iniciei o doutorado com a ideia pré-concebida de que não encontraria nas escolas públicas práticas de leitura do texto literário tão promissoras. No entanto, com o andamento da pesquisa, fui modificando a percepção sobre essa realidade, afinal tenho percebido a presença de iniciativas individuais de professores que se aventuram e se arriscam através de práticas leitoras, mesmo diante de tantas dificuldades que muitos desses profissionais enfrentam no contexto da escola pública. Talvez muitas das minhas inquietações sejam provenientes da minha trajetória como professora da graduação há mais de 20 anos, preocupada, frequentemente, com as teorias que subsidiam as práticas de leitura, aspecto que somente fazia distanciar-me da realidade da escola pública.

Assim, posso afirmar que o meu percurso como professora da graduação do Curso de Letras, além da minha experiência na coordenação do Projeto de Extensão “Nas asas da leitura”, bem como da minha vivência como pesquisadora no doutorado provocaram-me insistentemente e me conduziram pelo caminho da formação do leitor literário. Desse modo, a pesquisa “descortina” uma realidade até então obscura, que só os percalços da investigação me permitiram enxergar. A experiência de conhecer de perto o trabalho que os professores desenvolvem, a relação com os alunos e os espaços escolares onde essas práticas acontecem me fizeram compreender melhor a dinâmica das práticas escolares com o texto literário no município de Campina Grande. Claro que encontrei algumas práticas que se assemelhavam com o meu pensamento de antes, mas, certamente, não representam o retrato de uma realidade.

Ignorar pré-julgamentos não foi fácil, todavia, com certeza, trouxe um olhar reflexivo sobre o espaço escolar e a formação do leitor literário. Posso afirmar que a pesquisa me tirou do lugar comum e me ensinou a pensar a partir das práticas.

Diante do exposto, surgem os seguintes questionamentos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa: quais práticas de leituras literárias dos anos finais do ensino

fundamental podem ser identificadas nas escolas públicas do município de Campina Grande? As escolas lançam mão de alguma estratégia para desenvolver a prática de leitura literária? As escolas apresentam condições que favoreçam a formação do leitor literário, como sala de leitura, bibliotecas, acervo literário? Tendo como objeto de investigação as práticas de leitura literária no contexto escolar, convém definir, neste momento, o que consideramos pela expressão “Práticas de leitura”. Utilizamos tal expressão para todas as experiências com o texto literário, independentemente do gênero e do suporte, relatadas pelos professores colaboradores da pesquisa e utilizadas no contexto escolar. Esse termo designa, portanto, a leitura concreta do texto literário, descrita através das ações desenvolvidas e elencadas pelos professores envolvidos na pesquisa a partir dos procedimentos utilizados e das escolhas de determinados gêneros literários.

Desse modo, este estudo “Práticas de leitura literária na educação básica no município de Campina Grande – PB” teve como objetivo geral investigar as práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, buscamos: 1) Investigar diferentes concepções de formação do leitor de literatura e as experiências de leitura mais constantes; 2) Realizar um diagnóstico dessas atividades nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas no município de Campina Grande; 3) Analisar os diferentes procedimentos de leitura do texto literário a partir de categorias de análise estabelecidas; e 4) Refletir sobre as contribuições das ações de leitura na escola para a constituição do sujeito leitor.

Nesse sentido, a abordagem desse estudo caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritiva, ao constituirmos o *corpus* a partir do levantamento de experiências com o texto literário na escola pública, no município de Campina Grande-PB, não descartando a pesquisa de cunho quantitativo, por entendermos as contribuições que uma investigação dessa natureza pode trazer para os objetivos deste trabalho.

Dessa maneira, para alcançarmos os objetivos estabelecidos e respondermos às perguntas que guiaram a tese, foram tomados, como suporte teórico, os estudos de Zilberman e Lajolo (2019), para as discussões acerca da história da leitura; Colomer (2007) e Bordini e Aguiar (1988), sobre formação de leitor e procedimentos metodológicos na formação do leitor literário, respectivamente; bem como as considerações de Tardif (2007), a respeito dos saberes experienciais, construídos no cotidiano escolar, entre outros.

Em relação à estrutura, a presente pesquisa é constituída de 5 (cinco) capítulos. No

primeiro, dedicado à Introdução, procuramos definir quando e onde surgiu o interesse pela expressão “formação do leitor literário”. Trata-se de uma reflexão que me reportou um pouco mais além da minha experiência em sala de aula, a minha infância, muito tempo antes de me decidir pelas Letras.

No segundo, constituído do aporte teórico da pesquisa, intitulado “Formando leitores: entre a teoria e a prática”, buscamos fazer um breve panorama histórico da leitura no Brasil, para entender o processo de formação do leitor. Ainda neste capítulo, discorreremos sobre concepções e práticas de leitura no contexto escolar.

No terceiro intitulado “Em busca de práticas de leitura literária: percurso metodológico”, trataremos do percurso metodológico da pesquisa, apresentando detalhadamente os caminhos e os descaminhos para a coleta de dados. Descreveremos também os sujeitos da pesquisa, tentando traçar um perfil dos professores participantes desta investigação, além de apresentar o passo a passo das treze práticas investigadas.

No quarto capítulo, dedicado à análise, o qual intitulamos “Um olhar sobre as práticas de leitura do texto literário”, descreveremos todos os parâmetros e diretrizes metodológicas relatadas pelos professores participantes da pesquisa na construção das práticas de leitura do texto literário. Para fins de organização, tendo em vista a natureza da pesquisa, dividimos este em dois blocos, sendo cada bloco dividido em duas partes. Constituem o primeiro bloco: 1. Agrupamento e nomeação das práticas a partir dos procedimentos metodológicos que as caracterizam e as definem, tomando como suporte a teoria dos métodos de Bordini e Aguiar (1988); e 2. Construção e definição das categorias de análise detalhadamente interpretadas, considerando os eventos convergentes e divergentes que permeiam as 13 práticas investigadas. O segundo bloco versará, na primeira parte, sobre a análise dos documentos parametrizadores do ensino de leitura literária nas escolas; na segunda, apresentamos uma interpretação do perfil dos professores e colaboradores, fazendo uma triangulação com os dados produzidos na pesquisa. Enfim, a organização da análise nesses dois blocos visa apresentar um diagnóstico das práticas de leitura do texto literário nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas no município de Campina Grande e refletir sobre as contribuições das práticas de leitura na escola para a formação do leitor literário.

Por fim, na Conclusão, concernente ao quinto capítulo, mostramos que os resultados, embora significativos, referem-se a uma amostragem da realidade, uma vez que a Secretaria de educação pela sua natureza, apresenta um número significativo de escolas e professores da área

de língua portuguesa, e, por isso, os dados investigados não podem ser interpretados como sua totalidade. Por outro lado, percebemos que, apesar de tantas dificuldades observadas no cotidiano escolar – conflitos, violência, desânimo de alguns professores, estrutura física deficitária e falta de políticas públicas voltadas para a leitura de textos literário –, encontramos em muitas das escolas pesquisadas práticas criativas, que, se tiverem aprimoramento e continuidade, darão grande contribuição para o processo de formação do leitor literário.

2 FORMANDO LEITORES: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O tema formação do leitor literário remete a um campo de investigação iniciado na década de 1970 no Brasil, a partir da criação da lei 5.692/71 que reforma o ensino fundamental e médio e propõe o uso de textos literários destinados às crianças na leitura escolar e que serviu para embasar muitos outros estudos, a exemplo de Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar, Eliane Yunes, entre outros que passaram a estudar, exaustivamente, o processo de construção do sujeito leitor no contexto escolar¹. O tema tem, nos últimos anos, motivado também inúmeras pesquisas em cursos de pós-graduação. Ferreira (2004), em estudo sobre a leitura como objeto de investigação, apresenta uma observação detalhada do campo de conhecimento sobre leitura, produzido no período compreendido entre 1989 e 2000 no Brasil, através do conjunto de resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado que comprovam um crescimento significativo quanto ao número de pesquisas sobre a leitura literária no país.

Estamos, portanto, diante de um paradoxo: nunca se pesquisou tanto sobre formação do leitor literário, bem como criaram-se inúmeras políticas públicas² em prol desse processo e, ao mesmo tempo, percebe-se a ausência de projetos institucionais nesse viés, na escola básica, sobretudo no âmbito municipal, escopo desta pesquisa. Dessa forma, apesar desse arcabouço teórico em torno da temática, tal tema permanece ainda atual e necessário, tratando-se de uma questão complexa que demanda novas reflexões a partir dos lugares ocupados pela leitura na escola.

2.1 Breve panorama histórico da leitura literária no Brasil

Com o objetivo de compreender práticas de leitura atuais, será feito um percurso histórico da trajetória do leitor literário no Brasil a partir da perspectiva teórica de Lajolo

¹ Podemos citar algumas obras desses autores que, de forma sistemática e profunda, introduzem o tema da leitura e formação de leitores: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, de Marisa Lajolo (1993); **A leitura e o ensino da literatura**, de Regina Zilberman (1988); **A formação da leitura no Brasil**, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019); **A formação do leitor: alternativas metodológicas**, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988); e **Pensar a leitura: complexidade**, de Eliane Yunes (2002).

² Dentre as diversas políticas públicas, diferentes ferramentas de leitura literária foram criadas, o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), criado em 1994, vinculado ao Ministério da Cultura; o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), criado em 1997; o projeto Literatura em Minha Casa e por último, o Programa conta pra mim. Destacamos o PNBE como a cadeia de distribuição de livros que teve grande contribuição para a formação do leitor literário, embora tenhamos consciência de que só a distribuição de livros não forma leitor. O Programa foi suspenso em 2015, provocando inúmeros protestos em favor de sua existência.

e Zilberman, em sua obra **A formação da leitura no Brasil** (2019). Para entender esse contexto, as autoras traçam um esboço minucioso acerca do modo de produção e circulação dos livros durante os séculos XVIII e XIX na Europa, onde a história do leitor³ tem seu início. Para as pesquisadoras, este deve ser entendido enquanto instância social e histórica, tendo seu começo no século XVIII com a expansão da imprensa – a qual passou da forma artesanal para a empresarial, atendendo aos moldes capitalistas de produção, provenientes da Revolução Industrial –, que encontrou na produção dos livros uma forma de ganhar dinheiro, transformando, assim, os hábitos de leitura das pessoas. Vivia-se um momento de efervescência do livro que passou a ser fabricado em grande quantidade, chegando à produção maciça enquanto mercadoria.

A **Bíblia** foi o primeiro exemplar impresso em 1450, por Gutemberg, e considerado, por Lajolo e Zilberman (2019), o primeiro passo para a popularização do livro. Desse modo, a evolução da imprensa representou também mudanças significativas no hábito de leitura. Passou-se de uma atividade oral e retórica para uma prática silenciosa e visual, diretamente relacionada à habilidade da escrita. Esta mudança de foco fez surgir a leitura silenciosa, que consistia, então, em uma atividade subjetiva e pessoal, em que o agente do processo podia ler sozinho, às escondidas, sem que ninguém mais ficasse sabendo o conteúdo do texto.

Na contramão desse esboço, no Brasil do século XIX, o cenário era bem diferente do que se encontrava nos países europeus, o que se justifica no aparecimento tardio da imprensa em território brasileiro. Despontava, assim, a profissionalização tão requerida pelos escritores, que lutavam por um espaço em que pudessem ver suas obras chegarem às mãos do leitor. Lajolo e Zilberman (2019) relatam detalhadamente todas as dificuldades por eles enfrentadas⁴, descrevendo o caminho árduo que foi para a maioria dos escritores viverem de sua produção literária e defendem a baixa tiragem e a importação dos livros

³ Mesmo tendo utilizado como base o estudo de Lajolo e Zilberman (2019), para abordar questões históricas relacionadas à formação do leitor literário, não podemos esquecer da grande contribuição de Chartier (1999), em sua obra **A aventura do livro: do leitor ao navegador**, sobre a formação do leitor na perspectiva histórico-cultural.

⁴ Nesse contexto, nasce uma indústria específica, a do livro didático, denominado de livro escolar ou livro de leitura que, por si, garante a vendabilidade. Não se pode negar que a história da formação do leitor literário passe também pela história desse material, considerando até hoje o papel que esses manuais ocupam em todas as etapas de escolarização e, apresentando-se muito mais rentável que a literatura, já que tinham, prioritariamente, objetivos mercadológicos: vender o máximo possível de exemplares. E é nesse aspecto que Lajolo e Zilberman (2019) consideram o livro didático “o primo pobre da literatura e o primo rico das editoras”, afinal, é venda garantida através da adoção pelas escolas.

como fatores responsáveis para o alto custo das obras. Mostravam, além disso, que o problema era mais grave quando se tratava de autores que escreviam versos, ficando a critério deles a impressão de seus manuscritos ou a entrega a uma editora sem esperar nenhuma forma de remuneração. Sendo assim, a profissionalização estava longe de representar um modelo igualitário que atendesse as diferentes atividades letradas. Mesmo cem anos depois do despontar da imprensa em território nacional, além dos problemas relativos à publicação e distribuição das obras, existia, no final do século XIX, um outro agravante para a solidificação do papel proeminente do leitor: uma população com mais de 70% de analfabetos. A esse respeito, Lajolo e Zilberman (2019, p. 86) acrescentam: a “permanência da escravidão negra, fator de violenta clivagem social entre os poucos brancos educados e o grande número de pretos analfabetos, era a marca mais ostensiva do atraso cultural, emblema de uma economia a quem a modernização escandalizava”.

Nas palavras dessas autoras, o Brasil no início do século XIX “vegetava intelectualmente, carente de imprensa e de livrarias”, ao contrário do que acontecia em outros países, a exemplo da Inglaterra e da França, onde os avanços tecnológicos – oriundos, principalmente, do pioneirismo nas Revoluções Industriais nessas nações, o que permitiu maior amadurecimento em relação à consolidação de uma atmosfera moderna e suscetível ao desenvolvimento de novas atividades sociais, como a leitura – se mostraram dominantes. No Brasil, nessa época, atribuía-se o alto preço dos livros à questão das importações e à tiragem baixa de produção nacional. Acrescente-se, ainda, que, ao longo do século XIX, muitas foram as dificuldades encontradas pelos autores que eram obrigados a bater de porta em porta em busca de quem comprasse suas obras (Lajolo e Zilberman, 2019). Nas palavras de Tolgo (2019, p.180), parafraseando Veríssimo (1977), “falta à literatura, o leitor, permanecendo dessa maneira, uma literatura de poucos”. Posteriormente, os livros começaram a ser produzidos em massa, mas com uma contínua disparidade social: tais artefatos literários continuavam restritos à parcela aristocrática da sociedade. Esse cenário começou a modificar-se, segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 24), “quando o negócio de livros passou a contar com uma clientela capaz de consumir o produto, isto é, pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura a habilidade de ler”.

Por outro lado, saber ler atendia a uma demanda religiosa e interessava, logo, a formação moral das pessoas. Era preciso “formar” o indivíduo a partir dos preceitos da igreja. Sobre o papel dessa instituição no desenvolvimento do leitor, Hébrard (1999) discorre

É impossível reconstruir uma história da cultura escrita sem encarar as modalidades da sua escolarização [...] não bastava mais para formar um cristão, batizá-lo no seu nascimento, na comunidade religiosa a qual ele pertencia. Era preciso “formá-lo”, quer dizer, instruí-lo nas verdades da sua religião. [...] Ensinava-se às crianças recitar o catecismo, as orações, ajudar na missa, frequentar os sacramentos, conhecer a liturgia e se comportar em cada instante conforme a civilidade cristã. (p. 37-43 e 45)

A difusão da leitura da Bíblia era, desse modo, uma das habilidades a ser desenvolvidapela escola e pela família como aspecto definidor do caráter e da moral dos indivíduos. Para Lajolo e Zilberman (2019, p. 26), essa era “uma habilidade considerada necessária à formação moral das pessoas”.

Nesse contexto, as autoras chamam a atenção também para a invasão de práticas de leitura individuais ou coletivas, silenciosa ou em voz alta, a exemplo da leitura do folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras, que passam a fazer parte do cotidiano da burguesia. Como é possível perceber, o leitor não poderia escolher o que iria ler, além de que tinha uma formação controlada não só pela família, como também por duas instituições: a igreja e a escola. Assim, o caráter disciplinador de tais instâncias se confirma na preocupação em controlar o ensino da leitura, ao determinar o quê, como e a quem ensinar. Esse fato poderia ser claramente percebido nas obras produzidas no período: até meados do século XIX, predominou nos estudos literários a função moralizante e, aos poucos, abria-se uma porta de entrada para uma abordagem cronológica e historiográfica, prevalecendo a leitura intensiva de fragmentos de obras, utilizados com o objetivo de caracterizar os períodos literários (Colomer, 2007). É vital compreender, também, o pragmatismo, bem como a função utilitária da leitura que se sobressai por muitas décadas, em que a literatura passa a ser utilizada como pretexto para o ensino da língua. Logo, justifica-se o uso dos textos literários pelas atitudes e valores que se pretendia inculcar nos alunos, a partir de um modelo de língua a ser imitado nos exercícios escolares.

Sendo assim, era comum encontrar, nas próprias narrativas literárias, situações que comprovam o distanciamento entre o que os jovens gostavam de ler e o que era considerado como legítimo pelo ambiente então opressor da escola. Nesse viés, emergem dessa prática o gosto pela clandestinidade, ou seja, a busca por obras que escapavam às leituras impostas pela escola. Como exemplo desse leitor subversivo, clandestino, Lajolo e Zilberman (2019, p. 305) retomam a história de leitura de Graciliano Ramos, que, apesar de frustrações escolares, descobre na leitura “encantos raros”. No romance **Infância**, do referido autor,

fica evidente a busca por uma leitura não homologada pela escola, como se pode comprovar no trecho a seguir:

Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até desconhecidas. Quando pode fazê-lo, procurava lugares desconhecidos: “escapulia-me com o romance debaixo do paletó, [...] ia esconder-mena sala. Mergulhava numa espreguiçadeira e [...] passava horas adivinhando a narrativa, à luz que se coava pelos vidros baços. (Ramos, *apud* Lajolo e Zilberman, 2019, p. 305)

Nessa lógica, outro fator importante para a expansão da leitura enquanto prática social foi o surgimento da valorização da família e da privacidade doméstica, pois, segundo as autoras, “é no interior desse modelo de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir numa atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica” (Lajolo e Zilberman, 2019, p. 26). Desse modo, não é prudente dissociar o leitor do desenvolvimento da família burguesa.

No final do século XIX, é perceptível uma evolução, ainda que tímida, em relação à leitura no Brasil se comparada ao período colonial, que tinha um sistema de educação elitista e carente de obras literárias que estimulasse a leitura. Só no século XX, é possível perceber uma ampliação nas práticas de leitura, embora não significasse mudanças efetivas. Lajolo e Zilberman (2019) chamam a atenção para o surgimento de uma outra grande renovação nos anos 1930: os paradidáticos⁵, produção editorial voltada para o uso escolar, mas que, diferentemente dos livros didáticos, não se preocupava em atender a um determinado segmento de ensino, podendo ser utilizado de forma complementar e/ou alternativa em momentos e níveis distintos de escolaridade. A flexibilidade de uso é uma das principais características desse tipo de produção. A respeito dessa produção, Ricardo Azevedo, em seu artigo “Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias”, mostra que os paradidáticos, pela sua natureza, são tão utilitários quanto os livros didáticos. Um exemplo clássico desse tipo de produção são **A gramática de Emília e Emília no país da aritmética** de Monteiro Lobato; obras que, à época, propunham oferecer um caminho menos tortuoso do que o seguido pelos livros didáticos, sendo capazes de promover entretenimento e ensinamentos às crianças. Essa preocupação educativa faz parte não só dessas obras, mas da base da literatura para crianças de Monteiro Lobato.

No século XX, portanto, a escola começa a tomar uma nova configuração. Lajolo e

⁵ Artigo publicado no **Jornal do Alfabetizador**, Porto Alegre, Editora Kuarup, ano XI, nº 61, p.6-7. Ricardo Azevedo, além de teórico e escritor de obras literárias infantis e ilustrador.

Zilberman (2019) ressaltam que, mesmo com essa alteração nos paradigmas do que era oferecido como leitura aos alunos, os problemas relacionados à formação do leitor não se resumiam apenas ao livro didático ou à carência de livros, mas também à própria formação do professor, que, na maioria das vezes, apresentava-se despreparado para contribuir com o processo de construção de leitores, “principalmente os literários”. Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (2019, p. 219) acrescentam, ainda, “o improvisado, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola”, como elementos a se somar ao despreparo de alguns professores.

Todo este percurso nos revela as dificuldades históricas que enfrentamos no âmbito da formação de leitores num país que, por muito tempo, não privilegiou o acesso à escola, a divulgação de obras, a construção de bibliotecas, a valorização do professor, entre muitos outros fatores que envolvem a formação do leitor literário.

É sob esse viés que a pesquisa se delinea e nos favorece pensar a leitura literária como prática social e na relação do homem com os livros no decorrer do tempo e do lugar onde essas práticas se realizam.

2.2 A constituição do leitor: algumas considerações

Entender a constituição do leitor é, antes de tudo, compreender que ele nasce com a sociedade moderna, o que impulsionou o desenrolar de caminhos que levam a compreender como se deu o processo de desenvolvimento e formação do leitor literário.

O homem se comunicava por meio do canto e das histórias contadas oralmente. O conhecimento se passava, pois, através dos mais velhos, que eram, nesse momento da história, os detentores do conhecimento dentro de um grupo, seja de cunho religioso, seja da vida cotidiana, seja da natureza. O conhecimento se dá, então, através do tempo e é guardado na memória. Prova disso é que Platão, há mais de dois mil anos, tinha receios de que o surgimento da escrita, enquanto tecnologia, enfraquecesse e destruísse a memória. Afinal, “a escrita, ao possibilitar o registro, libertou a mente do esforço de recordar” (Freitas, 2006, p.12). Compreende-se, assim, que a escrita guarda o conhecimento, a experiência e a tradição de um povo, antes, predominantemente baseado na oralidade. Da necessidade de ter quem decifrasse essas escritas, delinea-se a figura do leitor. Isso significa que nem a escrita nem o leitor de hoje são os mesmos.

Seguindo essa linha de raciocínio, é relevante a análise do surgimento da escrita – a qual se acompanha evolutivamente ao longo da história - enquanto tecnologia que

revolucionou a sociedade, a qual se sustentava, outrora, majoritariamente, por meio da oralidade. Assim, passa-se de uma sociedade cujos registros se estabeleciam sem o uso da escrita – em que o texto era percebido pela visão e audição – para uma sociedade grafocêntrica, na qual “as palavras não são mais ouvidas, mas vistas”, exigindo um leitor mais competente e com mais habilidade para a análise e compreensão do que é grafado (Freitas, 2006, p.13). Nessa direção, as reflexões de Yunes (2002, p. 19) parecem-nos bastante relevantes, ao perceber que a escrita como uma revolução representou “uma mudança de paradigmas na relação do homem com o mundo, sem, contudo, abolir ou substituir totalmente as práticas preexistentes.”

Em uma perspectiva histórica, a leitura assumiu diferentes acepções. No século XIX, leitura era sinônimo de oralização da escrita. Ela era considerada, portanto, uma atividade pública por meio da qual era preciso reproduzir em voz alta o conteúdo do texto. Assim, tal processo mecânico se resumia à verbalização que uma pessoa fazia de algo que estava escrito, ao passo que as outras ouviam. Essa noção esteve fortemente ligada à tradição escolar do ensino da leitura. Durante muito tempo na escola, colocou-se os alunos para ler/falar em voz alta palavras e textos, sem que houvesse nenhuma preocupação com o sentido e com a compreensão do que estava se expressando verbalmente, ou mesmo com a dimensão expressiva que a leitura oral deve assumir. Logo, o importante era unicamente fazer com que o leitor pronunciasse as palavras corretamente e usassem também a entonação adequada aos textos, sem ênfase ao sentido (Yunes, 2002).

Mesmo diante do tecnicismo que envolvia esse processo, diferentes práticas de leitura ficaram gravadas nas memórias subjetivas e, de alguma forma, contribuíram para a formação do indivíduo enquanto leitor. Quando convocados a ler em voz alta pelo professor em sala, o que importava era demonstrar as habilidades de decodificação, que garantia eficácia na leitura. As palavras de Yunes (2002) fazem voltar no tempo:

Quem não se recorda do suor frio, da respiração suspensa, do tremor nas pernas, quando chamado a ler em voz alta na sala de aula ou do alívio de poder esquivar-se do convite a ler do púlpito, na igreja? Quem não se condeu da gagueira de que foi acometido um companheiro durante sua leitura, desculpando-o pelo nervosismo ou atribuindo seus percalços à alfabetização deficiente? No entanto, este susto não era menor do que apanhar-se lendo silenciosamente para responder ao questionário e descobrir-se obtuso, sem ideias ou sem condições de ordená-las para explicar o lido: no meio de tantas outras, esta solidão é traumática. (p. 35)

É esse o modelo de leitor que a escola, durante muito tempo, insistiu em formar. Práticas de tal natureza trazem a sensação de um trabalho árduo e com nenhuma finalidade

para além da decodificação. São atividades consideradas ultrapassadas, mas que ainda permeiam muitas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o texto é considerado a partir de sua soberania como portador de significados, restando ao leitor reconstruir o seu sentido. Contudo, a primazia do texto sobre o leitor representa uma visão empobrecida da leitura.

Yunes (2002) demonstra que, ao longo da história, a participação do leitor se efetivava a partir do movimento dos lábios e da fonação, sem que se estabelecesse nenhuma relação coma atividade de interpretação. Sob tal olhar, a pesquisadora defende que

(...) se não houver planejamento de práticas de leitura em voz alta, intencionalmente organizadas pelo professor, pode-se gerar fracassos impensados. Intimidar, fragilizar e constranger o pequeno leitor em formação, em virtude do desafio de oralizar um texto ainda não lido previamente – e, portanto, não compreendido – pode criar uma barreira significativa para a formação leitora da criança. (Yunes, 2002, p. 35)

O conceito de leitura enquanto decodificação foi aos poucos se modificando para atender a uma necessidade da própria sociedade que se tornava mais complexa. A evolução da escrita solicitava um outro tipo de leitura, a leitura silenciosa, prática fundamental na constituição do leitor, sem extinguir a prática da leitura em voz alta. Desse modo, é possível reconhecer nos dias atuais as duas modalidades de leitura. Segundo Bajard (2007, p. 18), cabe assim “a instituição escolar a responsabilidade de assegurar a aprendizagem da leitura em voz alta, como primeira habilidade a ser dominada”. Quando se trata da convivência com o poema, a leitura em voz alta assume uma grande importância. Mas é o professor que deve ser o exemplo, ler para e ler com, evitando a leitura oral como punição e vivenciando-a como prazer, descobertos vários tons das palavras, como evidencia Pinheiro (2015). Para o autor,

É importante que o aluno aprenda a ir descobrindo a riqueza sonora/interpretativa do poema. Desta forma, ele vai construindo um modo particular de leitura que poderá acompanhá-lo pela vida afora, afinal, nem sempre terá um professor para orientá-lo. E, se nosso objetivo último é a formação de leitores, aliar esforço de descoberta e conhecimento de leituras expressivas já realizadas poderá oferecer um bom caminho de formação. (Pinheiro, 2015, p. 295).

No contexto seguinte à ênfase na oralização dos textos, o leitor passou a buscar na escitura apenas o controle da pronúncia das palavras, nem a fluência na leitura dos textos, mas a sua compreensão. Sobre tal aspecto, Bajard (2001) destaca a importância de se

observar a relação de interação que a criança estabelece com o texto literário no instante em que a leitura está sendo realizada. Nesse momento, podemos observar como as crianças estão lendo: se leem de uma vez só, se fazem paradas, se demonstram interesse pelo que leem, se parecem sentir prazer ou desânimo na atividade. Todos esses elementos nos permitem entender melhor o comportamento leitor dos alunos para que possamos planejar ações de intervenção, de modo que eles possam evoluir para leitores mais experientes.

Nas duas últimas décadas do século XX, uma nova forma de entender a leitura alterou a sua dinâmica novamente, possibilitando ao leitor um controle maior no processo de produção de sentidos. A ampliação das funções sociais da prática de leitura faz emergir novas dimensões sociais para o texto. Nessa perspectiva teórica, destacamos especificamente a leitura literária, que passa a ser compreendida, em muitas situações, como uma prática social que não depende exclusivamente da escola, ou seja, deixa de ser uma atividade apenas escolarizada⁶ ou didatizada (Soares, 2001).

Embora a autora reconheça que o processo de escolarização, que ocorre através da didatização, seja inevitável, pela natureza do próprio espaço escolar, nem sempre são respeitados os aspectos estéticos de um texto. Fazem parte desse processo um ritual de leitura

– preenchimento de fichas, elaboração de resumos, exercícios de interpretação semelhantes ao do livro didático, etc – que mais afasta os leitores do texto literário do que aproximam. Assim, esse instrumento perde a sua função de emocionar, de divertir, e passa a ser utilizado com fins escolares. Tal aspecto fica mais nítido quando essa escolarização ocorre com fragmentos de textos

Na perspectiva de leitura centrada na recepção, o sentido está no encontro entre o leitor e o texto. Ler é, portanto, uma atividade de interação à distância, perpassada pela vivência do leitor, que, em última instância, atua na construção de significados. Nessa perspectiva, aquele que lê deixa de ser quem reconstrói o sentido e passa a ser aquele que, diante do texto, ressignifica e reelabora acepções a partir de suas experiências, valores e cultura na qual está inserido. Assim, valoriza-se a história de leitura constituída ao longo do tempo a partir da comunidade de leitores, definida por Medrano (2017), como

um grupo que lê permanentemente, aprecia a leitura literária, compreende e

⁶ Termo usado por Magda Soares (2001) em seu artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, para representar a apropriação da literatura pela escola. Segundo a autora, a escolarização é um processo inevitável, que faz parte da constituição da escola. O que a pesquisadora questiona é a inadequação dessa escolarização, que pode acarretar na modificação do objeto literário.

usufrui da experiência leitora, sobretudo coletivamente, mas não apenas. A partir dessa prática, os integrantes da comunidade leitora passam a comentar suas leituras, adquirindo, progressivamente, condições para avaliar, opinar, selecionar e sugerir leituras, estabelecendo relações cada vez mais amplas e intensas com o universo literário. (p. 05)

Dessa maneira, a título de ilustração, duas pessoas podem ler o mesmo texto, mas compreenderem de maneiras diferentes a partir de suas histórias de vida. Sobre esse aspecto, temos o pensamento de Aguiar (2013)

um mesmo texto pode ser lido diferentemente por mais de um leitor, ou até pelo mesmo leitor em momentos distintos (...) cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo. (p. 153)

Assim, para que tornem leitores, é necessário que os alunos assumam a função de agentes no processo de leitura e que busquem, com autonomia, se apropriar das diferentes representações que os livros possibilitam, a partir do diálogo com suas próprias experiências devida. Vale frisar que, no caso dos textos literários, deve-se partir de uma concepção que considere o valor estético e o prazer que a leitura de um texto dessa natureza pode trazer. Estamos diante de um novo paradigma, em que o leitor assume a função ativa no processo de leitura. A esse respeito, Fracaro e Mello (2015) evidenciam, além da dimensão estética dos textos literários, aspectos do contexto social, de produção e recepção, tendo em vista a interação entre texto e leitor. Assim, a leitura é compreendida como uma experiência individual capaz de despertar sensações, emoções e sentidos no leitor. Sobre esse aspecto, Carvalho (2015, p.56), ao pesquisar sobre a formação do leitor em salas de leitura, lamenta que a experiência⁷, entendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, tenha acontecido tão pouco, tanto na escola quanto fora dela. Um dos motivos apontados pela pesquisadora para esse fato é o escasso tempo reservado para a leitura, ou seja, o encontro entre o leitor e o texto literário. É, portanto, nesse cenário de conflitos e tensões que assistimos a cada dia a efervescência de uma sociedade constituída pela informação e a insuficiente valorização da experiência. Em oposição ao termo informação, Larrosa (2002) define a experiência como

⁷ Conf. LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>, acessado em 27/06/2022.

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, cultivar o tempo e o espaço. (Larrosa, 2002, p. 24-25)

Seguindo essa linha de pensamento, Cruvinel (2012, p.27) acrescenta que “a palavra leitura não se refere necessariamente a um conceito, mas a uma prática cuja influência na constituição da subjetividade é inquestionável”. É sob tal ótica de abordagem que as referidas práticas no contexto de ensino devem ser direcionadas. Esse viés teórico remete a uma compreensão do leitor como peça-chave para a concretização do ato de ler, considerado, aqui, como algo além dos sentidos previstos no texto e intenções do autor, mas como resultado da ação do sujeito que, situado historicamente e culturalmente no mundo, imprime sentidos ao que lê.

Nesse âmbito, a leitura possibilita a formação de um sujeito questionador capaz de romper barreiras através das relações entre as experiências pessoais e coletivas, além de permitir o alargamento dos horizontes. Mas, apesar dos avanços nessa direção teórica, no contexto escolar, ainda nos deparamos com a soberania do texto, visível através de práticas arraigadas na leitura como imposição e distantes da fruição, tema do próximo tópico.

2.3 Da obrigação ao prazer de ler

Ao considerar que a escola deveria ser um lugar de formação de leitor, cabe a seguinte indagação: a escola está cumprindo com essa obrigação, uma vez que o ambiente escolar é responsável por promover a leitura? Acreditamos que, ao controlar o quê, quando e como se deve ler, a escola acaba criando barreiras que dificultam o processo de construção do leitor. O que se percebe, no contexto escolar, é a falta de objetivos definidos e o entendimento da função da literatura, aspectos que têm contribuído para o desinteresse de jovens pela leitura literária e tem afastado cada vez mais os alunos dessa atividade.

A escola precisa cumprir seu papel de formar leitores e, para isso, incumbe a ela oferecer oportunidades que vão além da função utilitária dos textos e que possam ultrapassar os muros escolares. Lemos em sala de aula, quase sempre, para ensinar alguma coisa, ou para abarcar algum conteúdo pedagógico. Nesse caso, há o predomínio de práticas

analítica, em que resta apenas responder às questões do texto, as quais estão voltadas para modelos e competências de leitura, como práticas obrigatórias no contexto escolar. Esse modelo de ensino está respaldado em protocolos que têm como objetivo prático de preencher fichas, produzir resumos e responder aos exercícios de interpretação dos livros didáticos, práticas puramente tecnicistas, seguidas à risca por muitos professores. Bordini e Aguiar (1988, p. 35) definem esses tipos de atividades de “pouco originais” por apresentarem propostas previsíveis, que atendem a uma necessidade escolar. Mas, se desejarmos formar leitores literários, precisamos ultrapassar o formalismo, dando espaço à subjetividade do leitor.

É nesse sentido que Scliar (2008, p.40) defende que a leitura deve ser apresentada ao aluno “como um convite amável, não como uma tarefa, como uma obrigação que, ao fim e ao cabo, solapam o próprio simbolismo da leitura, transformada num trabalho árido quando não penoso”.

Autonomia se coaduna com liberdade, ao possibilitar que o texto literário se constitua na experiência do leitor, a partir do caráter polissêmico da linguagem literária. Essa liberdade permitida por tal gênero pode gerar o prazer pela leitura, uma vez que exige a participação do sujeito, sem que fique preso a uma realidade do cotidiano, nem a uma necessidade escolar, em que o aluno precisa dizer o que entendeu. Ao contrário, essa atividade precisa ser vivenciada como uma experiência estética. Desse modo, para Bordini e Aguiar (1988), o prazer decorre do fato de a literatura não estar subordinada a uma necessidade prática imediata, mas sim a uma gratuidade que aproxima o texto literário do lúdico. Por outro lado, parece-nos que o sistema escolar ainda insiste em priorizar a leitura literária a partir da visão de simetria e de unicidade, negando aos alunos a oportunidade de se deparar com o inesperado, com situações contraditórias, descumprindo assim com o principal papel da literatura. É nesse âmbito que as autoras comparam a atividade de leitura literária a um jogo, em que os alunos estabelecem uma espécie de pacto e passam a seguir os indícios fornecidos pelo texto. Nesse sentido, “ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.” (Bordini e Aguiar, 1988, p.27)

Acena-se, pois, para uma mudança de paradigma em que não se trata mais de saber literatura, mas sim, de ler literatura. Trata-se, portanto, não mais de práticas elitistas em que os clássicos eram considerados modelos em relação aos bons usos da língua, baseadas no eixo histórico e no exercício de análise gramatical, o que compunha uma visão instrumental

da literatura, em que não havia interesse pela experiência que o texto literário possibilitava ao leitor.

Nessa direção, as pesquisadoras defendem três princípios básicos que regulamentam o ensino de literatura: atendimento aos interesses do leitor, provocação de novos interesses e preservação do caráter lúdico. Juntos, esses princípios possibilitam um comportamento permanente de leitura, em que o texto literário se apresenta como uma atividade desafiadora que exigirá do leitor uma participação ativa durante todo o percurso, permitindo que ele leve para a vida as experiências vivenciadas.

Portanto, ao reconhecer e valorizar as referências de leitura⁸ que os alunos trazem quando chegam à escola, cria-se uma predisposição para essa atividade. A partir de tal princípio, pode-se, gradativamente, despertar o interesse dos alunos para o contato com obras de caráter emancipatório, permitindo, assim, o alargamento do universo cultural do sujeito. Convém destacar, no entanto, que nem sempre as indicações literárias no contexto escolar traduzem prazer na leitura e isso não deve ser um problema, mas um caminho para que se imprima um diálogo a respeito dos motivos que conduziram a esse estranhamento, de modo que possam partilhar suas angústias.

Nessa perspectiva, Colomer (2007) defende ser imprescindível que os alunos sejam encorajados, desde cedo, a criarem expectativas sobre o que irão ler, aprendendo a avaliar uma obra e a continuar ou desistir da leitura de um determinado livro. Sob esse novo viés teórico, o leitor passa a ter atuação efetiva, participando diretamente do processo de construção de sentido. Seguindo tal linha de pensamento, Nogueira (2017, p. 108) afirma que a leitura pode “ser prazerosa algumas vezes e em outras não, ou nunca ser”, fato que nos possibilita uma reflexão sobre o papel da escola ao incentivar essa atividade, e a não garantia de que o aluno sinta sempre prazer nessa atividade. Tal ideia se entrelaça ao pensamento de Pennac (1993, p. 139), em sua obra **Como um romance**, ao lembrar da importância de uma relação de intimidade em que os alunos possam usufruir dos direitos do leitor. Nesse sentido, o ensaísta aponta os 10 direitos do leitor:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.

⁸ Não se pode esquecer do extraordinário sucesso que fizeram, entre os jovens, obras como **Harry Potter** (J. K. Rowling) e **O Senhor dos anéis** (J. R. R. Tolkien), e que, por isso, podem servir de ponto de partida para outras leituras mais desafiadoras. Acrescente-se, ainda, o surgimento de múltiplas configurações do texto literário, a exemplo do cinema, das canções populares, do grafite como poesia visual etc., que ganharam espaço entre os jovens. A esse respeito, Pinheiro (2006) defende que o diálogo entre as artes deve ser estimulado, mas sem que se frisar que o foco seja sempre o texto literário.

3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo.⁹
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

Ante os “direitos” elaborados por Pennac (1993), espera-se que a leitura seja ofertada sem que o leitor precise dizer o que entendeu, não pedir nada em troca, mas que possa vivenciar uma experiência estética com o texto literário. Dessa maneira, a escola deve propiciar leituras que vão além das necessidades escolares e mais voltadas para a prática social em que o aluno está inserido e que, por isso mesmo, precisa fazer parte do cotidiano da sala de aula.

Sob essa perspectiva, a literatura precisa marcar seu território na escola através de uma abordagem que possibilite a experimentação de um prazer literário. Assim, cumprirá o seu papel de formar leitores. Nesse sentido, a prática de o aluno escolher o que ler representa um passo importante para que se promova a sua autonomia. Isso pode ser feito quando o professor consegue estabelecer um diálogo a partir do universo cultural dos alunos, das suas expectativas diante de um texto e, até mesmo, das possíveis frustrações vivenciadas. Tem-se, assim, a leitura que o leitor escolhe – o que caracteriza a autonomia desse agente – e a obrigatória – aquela imposta pelo ambiente de aprendizagem –, aspectos que devem ser contemplados.

Para alcançar resultados satisfatórios na formação do leitor literário, a escola precisa passar por toda uma reestruturação, criando uma política de leitura que envolva toda a comunidade e afastando-se do ensino artificial. Para Yunes (2013),

Uma escola é escola leitora quando a prática está no cerne do seu trabalho, claramente assumida por todos, do diretor ao porteiro, com ações cotidianas que deixem ver o ato de ler coletivo e privado como um ato de resposta/responsabilidade diante do texto do mundo, do livro, da vida. Não se trata do livro do mês, de uma programação episódica na biblioteca escolar (se há), trata-se de uma ação que envolva pais, professores, alunos, funcionários, o

⁹ Na literatura e na psicanálise, o conceito de bovarismo foi inspirado na personagem de Madame Bovary, de G. Flaubert, a qual vivia tentando moldar sua vida de acordo com seus sonhos. A partir desse comportamento da personagem, o filósofo francês Jules de Gaultier desenvolveu um estudo que deu origem ao termo. (<https://jrmcoaching.com.br/blog/o-que-e-o-bovarismo>). Acesso em 20 de setembro de 2022.

entorno geográfico, a comunidade. (Yunes, 2013, p. 08)

Desse modo, toda esfera escolar, alinhada também à comunidade, deve estar engajada no processo de formação do leitor, constituindo um programa de leitura mais amplo que envolva diversas áreas e não apenas o professor de português: um projeto de muitos, através da articulação entre pais, alunos, professores, funcionários e comunidade que circunda a escola. Como se pode construir uma comunidade de leitores, se só o professor de português é encarregado da leitura, se esse processo só acontece na sala de aula? Essa atividade não se desenvolve somente inscrita em 50 minutos de sala de aula, mas precisa ocupar outros espaços da escola, bem como ser permanente e diária em todos os níveis de escolaridade. Sendo assim, a promoção de rodas de conversas sobre obras literárias envolvendo toda a comunidade escolar pode trazer resultados positivos quanto ao desenvolvimento pleno da proficiência leitora pelos jovens adquirida na escola e que perpassem os limites dessa instituição. Amorim (2008, p. 55) reforça “a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores”.

Isto é, essa instituição precisa funcionar como uma comunidade de leitores ou como uma “microsociedade de leitores” (Lerner, 2002).

Assim, ratificando o pensamento de Yunes (2013), tornar uma comunidade leitora é, antes de tudo, uma ação política, uma decisão de toda uma comunidade escolar – pais, estudantes, professores, funcionários e comunidade à volta –, a fim de alcançar resultados mais significativos no processo. É o resultado, portanto, de um compromisso e esforço coletivo. Todo esse cenário representa, logo, uma mudança no perfil da escola e isso exige uma política de leitura constante, ou seja, deve ser uma atividade regular e sistemática.

Colomer (2017, p. 118) apresenta três condições imprescindíveis para a formação do leitor literário: ter livros nas mãos, ter tempo para ler e ter formas de organização. Para tanto, a autora defende o trabalho de leitura a partir de projetos planejados e com objetivos definidos, como forma de superar a artificialidade do ensino e torná-lo uma atividade habitual e necessária.

A partir dessa mesma linha de pensamento, Ferrarez (2017) sugere, ainda, uma alteração nos currículos para que se possa garantir tempo e dedicação à leitura, devolvendo o status de conteúdo curricular, passando a ocupar, conseqüentemente, o espaço que lhe é de direito na sala de aula. Sendo assim, para que a leitura seja, de fato, uma experiência, a escola precisa dedicar tempo a essa atividade, entendendo a leitura a partir de seu caráter cumulativo, ou seja, não se pode concebê-la como procedimento esporádico, mas como um

recurso diário, com continuidade. Entenda-se aqui a leitura como experiência estética, em que o leitor poderá falar do que percebeu e sentiu com essa atividade. É, portanto, uma percepção subjetiva do indivíduo. Sob essa perspectiva, preocupa-se não com o controle do que se leu, mas com o efeito estético que faz com que uma determinada obra permaneça inerente ao sujeito, mesmo depois de muito tempo. Aspecto possível segundo Colomer (2007) através da “leitura compartilhada”, em que os professores trabalham sob o viés de uma metodologia voltada para práticas mais dialógicas. Aspectos metodológicos e a formação do leitor literário serão temas a serem desenvolvidos nos próximos seguintes.

2.4 Por uma metodologia de leitura do texto literário

Bordini e Aguiar, na obra **A formação do leitor literário: alternativas metodológicas** (1988), são pioneiras em apresentar a necessidade da criação de métodos de abordagem do texto literário. Para que as ações voltadas para a formação do leitor literário obtenham sucesso, as autoras apontam alguns desafios que precisam ser enfrentados: conhecimento amplo do acervo literário que será disponibilizado ao aluno, bem como a adoção de uma metodologia de condução de leitura. Não se pode esquecer, entretanto, que o fazer do professor – seleção dos textos e a opção por determinadas metodologias – sustenta-se essencialmente pela concepção de literatura que norteará toda a prática de leitura, oferecendo-lhe critérios capazes de permitir uma experiência estética com o texto literário. Por outro lado, Bordini e Aguiar (1988, p. 28), embora reconheçam a necessidade de criação de metodologias, ressaltam que “uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados”, por isso que as questões metodológicas aparecem em 2º lugar em uma hierarquia, embora não menos importante, como pré-requisito para o desenvolvimento de práticas leitoras. As pesquisadoras comprovam que “o esvaziamento do ensino” se dá, principalmente, devido a dois fatores: falta de domínio do professor sobre o objeto literário e a falta de metodologias adequadas, através da definição de objetivos propostos para as atividades de leitura, fatores que justificam grande parte dos problemas relacionados a esse tema.

Diante das dificuldades para organizar e sistematizar as atividades de leitura, as autoras alegam que os docentes acabam recorrendo aos livros didáticos como fonte principal, ficando as obras literárias em segundo plano, de uso esporádico. Como consequência, fragmenta-se o conhecimento e recorre-se às atividades repetitivas de interpretação de texto e às famosas fichas de leitura, com fins escolares. Segue-se, portanto,

o modelo estático de atividade do livro didático sem nenhuma organização sistemática que estabeleça uma ligação entre as atividades propostas. A esse respeito, Bordini e Aguiar (1988, p. 36) apresentam o seguinte modelo de aula, vinculado ao livro didático: “apresentação de um texto; explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição”, forma até hoje encontrada em muitas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, bem como em diversos materiais didáticos.

Sendo assim, defende-se que a escola adira a um método de ensino de leitura, utilizando-se de procedimentos que aproximam o leitor do texto literário, atendendo às expectativas daquele. Ressalte-se que a adesão a um método não deve, segundo Bordini e Aguiar (1988), ser considerada uma “camisa de força”, como sugere o termo sistematização, mas, ao contrário, deve representar uma forma de planejamento e organização do professor, sinalizando os caminhos a seguir na formação do leitor literário, considerando-se, para tanto, as expectativas do leitor e a ampliação dos horizontes.

É nessa direção que Bordini e Aguiar (1988) descrevem os métodos científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico, a partir da criação de um percurso metodológico¹⁰, apontando procedimentos que contribuam para aperfeiçoar e ampliar, a partir das necessidades cognitivas e afetivas, sociais e lúdicas das experiências que o texto literário pode proporcionar. Convém ressaltar, então, que um método não se sobrepõe ao outro nem representa uma “camisa de força” para o ensino, mas deve apontar alternativas para uma sistematização do trabalho de leitura na escola que ganha força quando considera a realidade dos alunos, resultando no que Bordini e Aguiar (1988, p. 43) chamaram de “fazer transformador”. No capítulo a seguir, mostraremos o percurso metodológico da pesquisa.

3 EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização deste trabalho, traçamos caminhos que nos permitissem alcançar os objetivos estabelecidos na pesquisa, compartilhando, para isso, das ideias de Moreira e Calfe (2008, p.21), ao afirmar que “as pesquisas apresentam uma tipologia variada de delineamentos e maneiras diferentes de serem realizadas”.

Diante da complexidade na escolha do percurso a seguir, foi de suma importância

¹⁰ Não podemos esquecer das contribuições que os estudos de Cosson (2016 e 2018); Souza e Giroto (2010); e Souza e Feba (2022) trouxeram para o ensino de práticas de leitura literária. No entanto, nesta pesquisa, tomamos, como suporte teórico, a abordagem dos métodos de Bordini e Aguiar (1988).

definir a abordagem da pesquisa, que vem caracterizada na seção (3.1); e, na sequência, descrevemos cada etapa do processo, ou o caminho da pesquisa (3.2), que compreendeu: i) seleção das escolas e dos respectivos professores; ii) realização de entrevistas; iii) o levantamento dos documentos oficiais e construção de um Diário de Campo.

3.1 A abordagem da pesquisa

Desenvolvemos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, descritiva, e também quantitativa, que podem ser usadas no mesmo estudo, pois

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características de situações numéricas que podem ser obtidas através da mensuração e estatísticas. (Moreira e Caleffe, 2008, p. 73)

Sabemos que a pesquisa de campo pode ser, muitas vezes, um exercício árduo e, ao mesmo tempo, desafiador, por nos permitir vivenciar experiências imprevisíveis, mas passíveis de serem contornadas. Por outro lado, não descartamos a pesquisa de cunho quantitativo por entendermos as contribuições que uma pesquisa dessa natureza pode trazer para os objetivos deste trabalho. Essa abordagem de pesquisa possibilita que obtenhamos informações sobre o quantitativo de material de leitura utilizado nas práticas, gêneros textuais mais lidos, locais onde as práticas costumam ser desenvolvidas, entre muitos outros aspectos que serão abordados posteriormente. Não há, portanto, algo que impossibilite a utilização em uma mesma pesquisa dos dois métodos.

Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental, que, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 75), consiste em: a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e e) redigir o relatório. Diante disso são instrumentos de coleta de dados, nesta pesquisa, as entrevistas, os documentos oficiais e ainda os diários de campo, a partir dos quais realizamos a análise e reflexão sobre as práticas de leitura literária nas escolas públicas selecionadas no município de Campina Grande - PB, a fim de contribuir para uma maior visibilidade dessas práticas.

Ao elegermos a escola como o campo de pesquisa, é necessário compreender melhor a sua constituição dentro de uma rede municipal mais ampla. Por isso, no próximo tópico,

faremos uma breve incursão sobre a rede de ensino de Campina Grande-PB.

3.1.1 Campina Grande e sua rede municipal de educação

Campina Grande é um município do Estado da Paraíba, é a segunda região mais populosa do estado, possuindo cerca de 419.379 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estado (IBGE, 2022). É uma cidade que se destaca pelo maior São João do mundo, festa cultural realizada durante todo o mês de junho, concentrada no Parque do Povo, no centro da cidade, atraindo turistas dos mais diferentes estados do Brasil e até de fora do país. Para além dessa esfera, a cidade alcança visibilidade nas áreas de informática, comércio e indústria – notadamente de calçados e têxtil –, bem como de serviços (saúde e educação).

Com relação à educação, área deste estudo, Campina Grande-PB possui importantes instituições de ensino, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), além de inúmeras instituições privadas de ensino superior espalhadas por todo o município. O grande número de instituições de ensino superior conferiu à região o título de cidade pólo em educação, atendendo pessoas de cidades vizinhas e de outros estados do Brasil.

Outro dado importante e que merece atenção é que, até o ano de 1998, os anos finais do ensino fundamental eram da responsabilidade do Estado, passando no ano de 1999, através do Decreto nº 2715, de 05 de fevereiro de 1999, com a implantação do sistema de ciclos, a ser da incumbência do município de Campina Grande. Talvez isso justifique o crescente número de escolas que contemplam esse nível de ensino da educação básica.

Desse modo, no ano de 2022 havia 23 escolas. Em 2023, esse número aumentou para 25. Assim, no período de um ano, houve o acréscimo de 2 unidades que passaram a constituir o quadro de escolas que contemplam o ensino fundamental – anos finais.

3.2 O caminho da pesquisa

Inicialmente, o interesse em investigar as práticas de leitura literária no município de Campina Grande exigiu que procedêssemos à seleção do *corpus* de pesquisa. Este se constitui das entrevistas com os professores colaboradores e da leitura e análise dos documentos que norteiam as práticas desses professores. O passo seguinte foi selecionar a modalidade de ensino a ser analisada – os anos finais do ensino fundamental –, e realizar um

levantamento das unidades escolares existentes na rede pública, a partir das informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC.

Nessa perspectiva, dentre as 25 (vinte e cinco) escolas públicas municipais existentes em Campina Grande, as quais estão agrupadas em 09 (nove) núcleos, obedecendo ao critério de proximidade geográfica, delimitamos 01 (uma escola) de cada núcleo, isto porque não há uma homogeneização quanto ao número de escolas em cada um deles – o número varia de uma a cinco escolas, como demonstra o quadro abaixo:

Gráfico 1 - Distribuição das escolas dos anos finais do ensino fundamental por núcleos

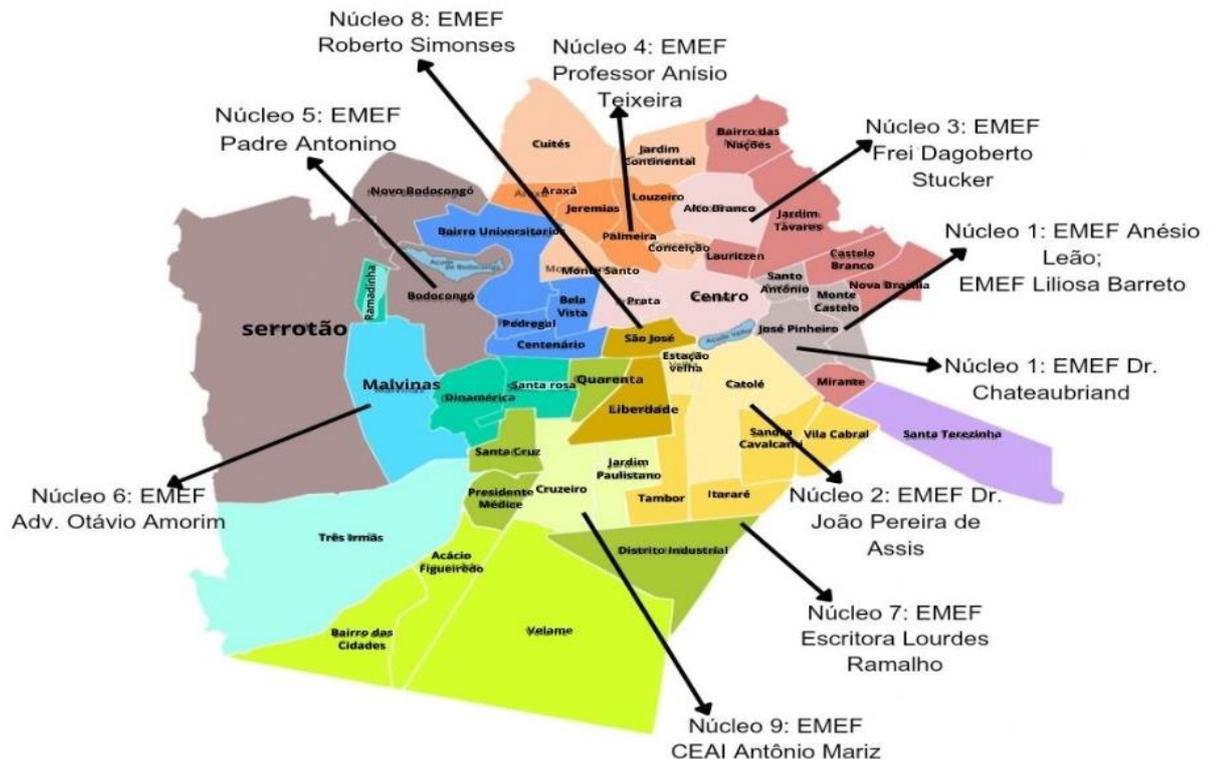
NÚCLEOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ESCOLAS	3	3	1	1	2	5	3	3	4

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizados pela pesquisadora

Desse modo, para delimitar o *corpus*, considerando a intenção de selecionar uma instituição por núcleo, escolhemos a mais representativa em termos de um trabalho mais efetivo com o texto literário. Porém, fez-se necessária uma mudança no percurso, pois embora já tivéssemos escolhido uma unidade, dentre as três que compõem o núcleo 1, não queríamos deixar de fora uma das escolas consideradas tradicionais, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Chateaubriand, cuja edificação ocorreu há mais de 50 anos e até hoje é referência no bairro do José Pinheiro. Assim, elegemos 02 (duas) escolas do núcleo 1, obtendo, portanto, 10 (dez) escolas como campo de análise. A escolha dessas instituições ocorreu a partir dos 9 (nove) núcleos, localizados em diferentes zonas geográficas, de modo a apresentar um panorama das práticas de leitura literária na cidade de Campina Grande-PB. Ressaltamos, ainda, as condições sociais e econômicas que caracterizam as 10 (dez) escolas pesquisadas. Nessas instituições, nos deparamos com comunidades de alunos que devido às condições econômicas e sociais eram considerados “trabalhosos”, aumentando com isso a responsabilidade dos professores de oferecer um ensino que fizessem sentir-se acolhidos e representados. Em sua maioria, os alunos eram filhos de empregadas domésticas, catadores de lixo ou até mesmos, pais desempregados. Além disso, enfrentavam a dura realidade de ter o pai, a mãe ou um irmão preso. Essa situação, muitas vezes, se refletia na sala de aula. É nesse contexto de violência e vulnerabilidade que muitas escolas desenvolvem as práticas de leitura literária. Desse modo, para efeito de visualização, temos em uma mesma zona, diferentes núcleos, em destaque, a zona sul, como a região onde está localizado o maior número de núcleos. Dos 9 (nove) núcleos, 4 (quatro) estão localizados nessa região. Para uma melhor percepção dos dados dessa pesquisa, apresentamos na figura 1 um demonstrativo da localização das escolas distribuídas no

município de Campina Grande-PB, por bairros e núcleos.

Figura 1 - Localização das escolas investigadas



Fonte: Adaptado de Lista de bairros e distritos da cidade de Campina Grande

Após a identificação dessas escolas, selecionamos os professores participantes da pesquisa. Estes seriam escolhidos segundo o critério de maior formação acadêmica e maior tempo lecionando na série em que se encontravam no momento. Convém esclarecer que, da mesma forma que ampliamos o número de escolas, sentimos a necessidade de ampliar o número de professores entrevistados, de 10 (dez) para 13 (treze), por duas razões: contemplar outras práticas que se apresentavam relevantes naquele momento, e, particularmente em duas escolas, ocorrer de os professores planejarem suas ações conjuntamente, o que levou à entrevista ser realizada por duplas.

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa envolvendo pessoas, há uma exigência de autorização para a sua realização. Logo, buscamos o CEP – Comitê de ética da UFPB, em 22 de julho de 2022 e obtivemos a aprovação. Em seguida, fizemos contato com os gestores e professores de Língua Portuguesa¹¹ que viabilizaram o desenrolar

¹¹ Dos treze professores, apenas um não era da área de Língua Portuguesa. Trata-se da professora da escola CEAI Governador Antônio Mariz, com formação em Matemática, mas desenvolvia, junto com a professora de

da pesquisa nas referidas escolas. Dessa forma, além de entrevistar os 13 (treze) professores, pudemos acompanhar de perto o cotidiano nas 10 (dez) escolas visitadas.

Com relação à coleta dos documentos oficiais, buscamos textos orientadores de domínio público que tratam dos objetos de ensino, particularmente, quanto à formação do leitor literário, etapa que teve início no mês de junho de 2022. Inicialmente, através da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, obtivemos os seguintes documentos: 1. **Objetos de conhecimentos para o bimestre – Plano bimestral**; 2. **Sistematização dos objetos de conhecimentos prioritários: anos finais do Ensino Fundamental**; e 3. **Projeto Político Pedagógico (PPP)** das escolas selecionadas. Também acessamos os meios digitais em busca da **Base Comum Curricular (BNCC)**, que trata das diretrizes curriculares fornecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). O propósito dessa coleta é verificar se as práticas observadas estão em consonância com os documentos norteadores.

Quanto aos dados, ou relatos dos treze professores da rede municipal de ensino, durante os meses de agosto e setembro de 2022, realizamos entrevistas, cujas perguntas atendiam a duas finalidades: i) obter informações sobre o perfil do profissional (5 questões); e ii) diagnosticar as práticas de leitura do texto literário no contexto escolar, depreendendo, assim, as concepções de leitura, literatura e formação de leitor. Vejamos as questões:

Quadro 1 - Entrevista realizada com os professores colaboradores da pesquisa

<p>BLOCO A – PERFIL DOS PARTICIPANTES</p> <p>1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro. Qual?</p> <p>2. Idade: _____</p> <p>3. Vinculação profissional: () Efetivo () Contratado () Outro. Qual?</p> <p>4. Atuação: Há quanto tempo você é professor(a)? Série em que atua? () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano</p> <p>5. Formação: Qual curso de graduação você fez? Em que ano concluiu? Onde? Curso de pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado; em qual área?</p> <p style="text-align: center;">BLOCO B – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA</p> <p>1. Há algum projeto institucional da Secretaria de Educação voltado para leitura literária? Se sim, você conhece? Se conhece, descreva.</p> <p>2. Há, por parte da Secretaria de Educação ou dos gestores, uma supervisão ou um</p>

Português, Dos treze professores, apenas um não era da área de Língua Portuguesa. Trata-se da professora da escola CEAI Governador Antônio Mariz, com formação em Matemática, mas desenvolvia, junto com a professora de Português, um clube de leitura

engajamento nas práticas de leitura literária desenvolvidos na escola? Se sim, como isso ocorre?

3. Você desenvolve alguma prática de leitura do texto literário com seus alunos na escola? Se sim, fale um pouco dessa sua experiência.
4. Como você seleciona os textos literários para seus alunos lerem? Segue algum critério (livro didático, indicação de alguém, ou da própria Secretaria de Educação ou de outro órgão)? Comente.
5. Que obras literárias são as mais lidas? E de que gênero? Poemas, contos, crônicas, romances, literatura de cordel ou outros?
6. Quanto à temporalidade, você trabalha com o texto literário com seus alunos: Semanalmente? Mensalmente? Bimestralmente? Semestralmente?
7. Especifique o (s) espaços onde você desenvolve as práticas de leitura do texto literário, como sala de aula, biblioteca, sala de leitura, pátio e/ou outros.
8. Quais as maiores dificuldades encontradas por você para efetivar as práticas de leitura literária?
9. Se você precisasse apontar uma experiência positiva de leitura com o texto literário, que você desenvolveu com seus alunos, qual você destacaria?
10. Quando você percebe que, mesmo tendo planejado cuidadosamente as atividades de leitura, seus alunos não demonstram interesse pela leitura, como você costuma agir?
11. Você compartilha com outros professores as práticas de leitura literária? Como você percebe essa recepção de outros professores frente ao seu trabalho com leitura literária?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Convém esclarecer que não nos limitamos às perguntas previamente elaboradas, optamos por entrevista semiestruturada, uma vez que, algumas questões podiam gerar novas, ajudando o pesquisador a alcançar os objetivos da pesquisa. A opção por essa técnica de entrevista, que é menos formal, possibilita uma interação entre pesquisador e entrevistado, ao mesmo tempo que resulta em dados mais realísticos, permitindo identificar as especificidades de cada prática. De acordo com Ludke e Marli (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação sobre os mais variados tópicos”.

A princípio, as entrevistas seriam individuais, mas, especificamente em duas escolas, elas foram realizadas em dupla, como dito anteriormente, por opção das professoras. Um dos casos foi motivado pelo fato de duas delas, embora planejem em parceria, realizarem experiências distintas; outro caso, foi o de uma participar de duas práticas – uma desenvolvida por ela, individualmente; e outra, o Clube do livro, em parceria

com a docente de Matemática. Para que obtivéssemos mais detalhes sobre as atividades dos participantes da pesquisa, solicitamos autorização para gravar os relatos. A gravação em áudio representa um tipo de instrumento muito positivo para a coleta de dados, pois possibilita que revisitemos os dados quantas vezes forem necessárias para tirar dúvidas. Para resguardar a identidade dos professores participantes da pesquisa, ao longo do texto, estes são identificados por nomes fictícios.

Por entendermos que apenas as entrevistas dos informantes regentes não seriam suficientes para o conhecimento de suas práticas, consideramos necessário produzir um Diário de Campo, que consistiu em anotações complementares solicitadas aos docentes à medida que íamos fazendo a transcrição das entrevistas. Esses registros serviram como ferramenta de auxílio para condução da pesquisa, possibilitando anotar as particularidades, a exemplo dos gestos, hesitações, mudanças de posturas, não percebidos na gravação, verificados pelo pesquisador durante a realização das entrevistas. Sendo assim, essa etapa apresenta uma interdependência de todas as etapas da pesquisa, pois ela se concretiza a partir da realização de todas as outras. Vale ressaltar que a produção do Diário de Campo, conforme Macedo (2010, p.134):

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo e intimista. (Macedo, 2010, p.134)

Além das anotações, também foram socializados alguns registros escritos sobre o planejamento dessas práticas, fotos e atividades desenvolvidas com os alunos, que nos ajudavam a visualizar o que os participantes da pesquisa relataram oralmente durante a entrevista.

Desse modo, embora as informações do Diário de Campo não se configurem como principais elementos de investigação, esse instrumento se somará às vozes registradas nas entrevistas, de forma a reunir elementos que estarão para além do que foi dito pelos informantes da pesquisa, mas que estão, de certa forma, imbricados no processo de construção dos dados coletados.

Em uma última etapa, realizamos, no mês de setembro, visita às escolas para levantar dados sobre as condições materiais de leitura, a exemplo da existência ou não de sala de leitura, bibliotecas, acervos literários e os espaços mais usados para o

desenvolvimento de práticas de leitura literária, como, salas de aula, pátio, corredores, etc. Nesse momento, fizemos uso da fotografia para registrar os espaços de fomento à leitura literária na escola. Essas visitas às escolas, possibilitaram uma convivência informal com a equipe escolar de um modo geral, mais diretamente com os professores.

Nesse contexto de coleta de dados, os laços estabelecidos tiveram grande contribuição para as discussões propostas. Retornamos também a algumas escolas, a convite dos próprios professores regentes, para ver de perto a culminância de algumas práticas relatadas nas entrevistas, as quais ratificaram o que os discursos apontavam. Nesse momento, aproveitamos para registrar, através de fotos e anotações no Diário de Campo, aspectos que tiveram grande contribuição no momento de descrição e análise das práticas, em capítulo posterior.

3.3 Os sujeitos da pesquisa: construindo o perfil

Descreveremos brevemente os professores regentes, participantes das entrevistas, que contribuíram através de seus relatos orais para a constituição do corpus de pesquisa, ajudando para a construção de sentidos a partir dos objetivos traçados. Identificar dados como tempo de experiência profissional, vínculo empregatício e formação acadêmica dos professores, nos ajudarão a entender melhor a relação desses fatores com as práticas narradas. Os quadros a seguir possibilitam que conheçamos quem são os sujeitos da pesquisa:

Quadro 2 - Perfil dos professores entrevistados

NOME	IDADE	TEMPO DE EXERCÍCIO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL (ATUAL)	VÍNCULO
Maria	50	+ ou - 20 anos	7º e 8º	Efetivo
Keity	36	05 anos	7º e 8º	Contrato
Nely	25	05 anos	6º, 7º, 8º e 9º	Contrato
Berê	32	03 anos	6º ao 9º	Contrato
Gigi	62	38 anos, há 09 anos no município	6º ao 9º	Contrato
Taís	47	19 anos	6º e 9º	Efetivo
Mário	31	07 anos e oito 08 Meses	7º e 9º	Contrato

Roberto	46	20 anos	6º ao 9º	Efetivo
Mary	33	10 anos	6º, 7º e 8º	Contrato
Ana	35		6º ao 9º	Contrato
Joyce	45	01 ano	6º ao 9º	Contrato
Bruno	45	23 anos	7º e 9º	Contrato
Dalva	39	06 anos	9º	Contrato

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 3 - Perfil dos professores entrevistados

PROFESSORES NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Maria	Letras	Mestrado em Linguagem e Ensino e Doutorado em Linguística
Keity	Letras/ Filosofia	Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Leitura e Escrita
Nely	Letras	Mestrado em Linguagem e Ensino
Berê	Letras	Especialização (<i>online</i>) em Literatura
Gigi	Letras	Especialização em Literatura e Estudos Culturais pela UEPB.
Taís	Letras	Especialização em Formação de Professor e Mestrado em Educação
Mário	Letras	Especialização em Linguística Aplicada
Roberto	Letras	Mestrado em Língua Portuguesa/UFPB
Mary	Matemática	Especialização em Gestão e está cursando Psicopedagogia
Ana	Letras/ Espanhol	Especialização em Artes (em andamento)
Joyce	Letras	Especialização em Tecnologias educacionais
Bruno	Letras	Mestrado
Dalva	Letras	Especialização (em andamento)

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Alguns pontos dos quadros 3 e 4 merecem destaque e servirão no capítulo de análise para a construção de uma compreensão das práticas de leitura literária narradas pelos professores.

3.4 Descrição das práticas de leitura literária

Conhecer as orientações da Secretaria de Educação do município de Campina Grande, PB, sobre o trabalho de leitura literária nas escolas do ensino fundamental – anos finais, nos ajuda a compreender as práticas de leitura relatadas pelos professores colaboradores da pesquisa. Nessa perspectiva se justifica a análise documental. A orientação que a Secretaria de Educação envia para as escolas para nortear as suas atividades estão sintetizadas nos dois documentos descritos abaixo:

1. **Projeto de eixos temáticos:** tem como objetivo apresentar os temas que deverão ser trabalhados nas unidades do ano letivo, em uma ação interdisciplinar por professores das diferentes áreas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Muitas das orientações se repetem do 6º ao 9º ano. A cada bimestre, é enviado às escolas um documento que sinaliza a temática a ser trabalhada em todas as escolas da rede municipal. Esse documento orienta-se pela LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e pela própria BNCC/2018 (Base Nacional Comum Curricular). Pudemos verificar nesse documento ao apontar os subtemas a serem trabalhados, principalmente no documento referente ao terceiro bimestre, uma presença sutil ao cordel, ao conto e lendas indígenas e afrobrasileiras.

2. **Sistematização dos objetos de conhecimentos prioritários:** orientações específicas dos objetos de conhecimento considerados prioritários, distribuídos pelos eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguísticas. Não há referência de forma mais específica à leitura do texto literário. Esse documento é enviado bimestralmente para as escolas da rede municipal de ensino, SEDUC, e a partir dessas orientações, os professores organizam suas práticas sem que haja um rigor na execução dos parâmetros. Por outro lado, embora não haja uma ênfase no texto literário, principalmente, no 6º e 7º ano, foi possível encontrar algumas orientações voltadas para a prática de diferentes gêneros literários, a exemplo da crônica, conto e da poesia. Já o volume referente ao segundo bimestre no 9º ano, aponta diferentes práticas de compartilhamento de leitura com o texto literário, a exemplo do Clube do livro, Rodas de leitura, Contação de histórias, Saraus, entre outros. Nas referências que embasam esses documentos, encontramos referência à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a LDB, Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e aos PCNs (2001) (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nessa pesquisa, interessa-nos a seção referente à leitura literária. No início da coleta de dados, acreditávamos que iríamos nos defrontar com Projetos de leitura literária

nas escolas que traçassem um planejamento das etapas e objetivos das ações, concretizados em um documento escrito. Mas, pouco a pouco, percebemos que a maioria dos professores falava de experiências com o texto literário, que provinham não apenas de conhecimentos adquiridos formalmente ou de orientações da Secretaria de Educação, mas de uma experiência originada dos saberes construídos no próprio cotidiano de sala de aula, na sua relação com os alunos e com outros professores. Esse aspecto nos remete para o que Tardif (2007, p. 51) denominou de “saberes experienciais”.

Esse novo percurso nos rendeu muitos relatos, o que justifica a opção de nos referirmos a práticas e não mais a projetos. Mudamos, então, o direcionamento da conversa para questionarmos sobre práticas que tenham vivido em sala de aula com o texto literário. Por prática de leitura, entendemos o conjunto de estratégias ou procedimentos metodológicos de abordagem do texto literário em sala de aula ou extraclasse. Para constituir-se como objeto de pesquisa, essas práticas precisam, necessariamente, eleger o texto literário como elemento norteador das ações em prol da formação do leitor.

A partir dos relatos dos professores, colaboradores da pesquisa, em resposta à questão três do Bloco B da entrevista, a qual fazia alusão a práticas de leitura literária que eles vivenciam nas escolas, organizamos uma descrição das ações que os professores docentes envolvidos na pesquisa desenvolvem, desde a ordem das atividades realizadas, o que precedeu a leitura, o modo como ocorreu e se houve ou não um trabalho posterior aos protocolos estabelecidos no tratamento do texto literário. Em vários momentos, precisamos retomar o contato com os professores, para pedir alguns esclarecimentos em relação aos procedimentos metodológicos adotados por eles. Essas informações complementares foram registradas no Diário de Campo.

Os quadros a seguir foram elaborados pela pesquisadora a partir dos relatos orais feitos durante as entrevistas. A ordem de apresentação das práticas será seguida nos capítulos seguintes.

Quadro 4 - Prática de leitura 1 (P1) – Professora Ana

LEITURA DO TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO “MOBY DICK” 6º ANO
--

Leitura de narrativas de aventura

I ETAPA

- Conversa com os alunos sobre o que seriam as narrativas de aventura;
- Associação das narrativas de aventura com filmes de aventura para tentar se aproximar da realidade dos alunos;
- Relato oral de narrativas de aventuras que os alunos conhecem.

II ETAPA

- Exposição oral do contexto histórico do livro **Moby Dick**;
- Levantamento de hipótese a partir do título da obra e do contexto histórico apresentado pela professora;
- Realização da leitura em voz alta junto com os alunos;
- Discussão de partes do texto, à medida que a leitura prosseguia;
- Sugestão do filme **Coração do mar**, para os alunos entenderem melhor o livro **Moby Dick**;
- Comparação entre a narrativa do livro e a do filme;
- Interpretação textual escrita presente no livro didático, tendo como base o fragmento do livro **Moby Dick**;
- Discussão oral sobre as respostas do exercício de interpretação.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 5 - Prática de leitura 2 (P2) – Professor Roberto

LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS LITERÁRIOS DIVERSOS DO ACERVO DA SALA DE LEITURA – 6º AO 9º ANO
<p>Leitura semanal: Leitura compartilhada</p> <p>I ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição na sala de aula de livros literários da Sala de Leitura; • Escolha feita pelo aluno de livro literário para ler em casa; • Compartilhamento oral das leituras realizadas pelos alunos. <p>II ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção feita pelo professor de trechos do livro O Diário de Anne Frank para que os alunos leiam; • Discussão oral sobre a leitura realizada. <p>III ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação de sinopses de livros literários a partir da contracapa do próprio livro escolhido pelos alunos; • Produção escrita com a orientação do professor de sinopses das obras lidas. <p>IV ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do projeto de leitura, nas dependências da escola, feita pelo professor; • Exposição das sinopses produzidas pelos alunos nos murais, local de acesso de alunos, professores e funcionários;

- Acesso às sinopses pregadas nos murais.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 6 - Prática de leitura (P3) – Professora Maria

LEITURA COMPARTILHADA DE TEXTOS LITERÁRIOS DIVERSOS DO ACERVO DA SALA DE LEITURA – 6º AO 9º ANO

I ETAPA – ESCOLHA DA TEMÁTICA DO SARAU

- Apresentação do Projeto Sarau poético para alunos de todos os anos e professores de todas as disciplinas;
- Escolha da temática do Sarau poético “O leitor que habita em mim” a partir da leitura do poema “Aula de leitura”, de Ricardo Azevedo, em uma turma do 7º ano;
- Lançamento de concurso para criação da arte que irá representar o Sarau, sob a responsabilidade do professor de Artes;
- Escolha da arte vencedora pelo próprio professor de Artes;
- Divulgação do desenho escolhido – confecção de um banner, decoração, divulgação e convites.

II ETAPA – ESCOLHA DO AUTOR E FORMA DE APRESENTAÇÃO

- Cada professor ficou com uma turma do 6º ao 9º ano;
- Sugestão de nomes de escritores para que os professores, junto com os alunos, escolhessem um para trabalhar durante todo o bimestre;
- Elaboração de antologias com textos dos autores selecionados pelas idealizadoras da prática;
- Sugestão de poemas ou contos feita pelos alunos e os próprios professores responsáveis pelas turmas.

III ETAPA – “MÃOS NA MASSA”

- Discussão sobre a forma de apresentação dos textos literários;
- Vivências e leituras, semanalmente, com obras dos autores selecionados.

IV ETAPA – ÚLTIMOS PREPARATIVOS

- Mobilização dos alunos e da comunidade para o evento;
- Confecção de outras artes (painel) para decorar o ambiente onde ocorrerá o Sarau.

OUTRAS SUGESTÕES

- Uso do acervo da sala de leitura;
- Convite para as famílias dos alunos participarem;
- Garimpar alunos que tocam ou cantam para se apresentarem;
- Mobilização nas redes sociais;
- Apresentação musical para abertura ou encerramento;
- Pensar a possibilidade de atribuir uma pontuação para os alunos em todas as disciplinas.

ÚLTIMA ETAPA – CONCRETIZAÇÃO DO SARAU

- Apresentação pelos grupos de alunos dos 37 textos selecionados;

- Finalização com a leitura, realizada pelos professores, do poema “O abraço”, de Mário Quintana.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 7 - Prática de leitura 4 (P4) – Professora Gigi

LEITURA COMPARTILHADA DOS CONTOS “A BELA ADORMECIDA”, “A BELA E A FERA”, “RAPUNZEL” E “BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES” 6º AO 8º ANO
<p>I ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição dos contos em pequenos grupos para que os alunos realizem a leitura e comentem entre eles no próprio grupo; • Realização de leitura em voz alta por cada grupo, a partir do conto que receberam para os outros grupos ouvirem; • Orientação para a escuta do conto dos outros grupos; • Instrução para o exercício escrito de interpretação textual a partir do conto que os alunos ouviram dos outros grupos. <p>II ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção oral das respostas dos alunos; • Exibição do conto em desenho animado Enrolados, de Rapunzel para todos os alunos; • Reconto oral do desenho animado pelos três alunos que não sabiam ler; • Dramatização dos contos para toda a turma.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 8 - Prática de leitura 5 (P5) – Professora Joyce

LEITURA COMPARTILHADA DO ROMANCE A CASA DA MADRINHA DE LYGIA BOJUNGA – 9º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Exibição de capítulos do livro em <i>data show</i>; • Realização da leitura em voz alta; • Revezamento da leitura entre a professora e os alunos; • Alternância entre leitura e discussão de partes da obra; • Uso de perguntas para estimular a curiosidade dos alunos sobre o que poderão encontrar na obra; • Retomada a cada aula do capítulo lido; • Continuação da leitura por capítulo, seguindo o mesmo procedimento.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 9 - Prática de leitura 6 (P6) – Professora Keity

LEITURA COMPARTILHADA DO LIVRO <i>ARIANO SUASSUNA EM QUADRINHOS</i> –7º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre quem foi o escritor Ariano Suassuna; • Leitura silenciosa do livro <i>Ariano Suassuna em quadrinhos</i>; • Intervalos na leitura silenciosa, para fazer algum comentário sobre as impressões sobre a obra; • Recorte histórico sobre a vida de João Pessoa; • Espaço reservado para discussão sobre a obra.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quadro 10 - Prática de leitura 7 (P7) – Professora Dalva

LEITURA COMPARTILHADA DO CONTO “A CARTOMANTE”, DE MACHADO DE ASSIS – 9º ANO
<p>I ETAPA – Preparação para a leitura do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis (antes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação através de <i>slides</i> de imagens do Rio de Janeiro no século XIX, época em que se passa a história; • Levantamento de hipóteses a partir do título e do contexto histórico. <p>II ETAPA – Leitura do conto (durante)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega da xerox do conto para cada aluno fazer a leitura; • Divisão da turma em dois grupos: narrador e personagens para fazer a leitura em volta alta; • Debate sobre a temática do conto e sobre as impressões dos alunos; • Debate oral sobre a importância do autor para a literatura brasileira; • Exibição de um vídeo (resultado de um TCC) da Cartomante; • Comparação com a encenação do vídeo com o conto original. <p>III ETAPA – Contribuição do texto literário no sócio-emocional dos alunos (depois)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de anúncios da cartomante; • Montar uma encenação: colocar no pátio uma tenda; • Algumas alunas vão se vestir de cartomante e vão fazer previsões positivas

Quadro 11 - Prática de leitura 8 (P8) – Professor Bruno

LEITURA COMPARTILHADA DO CORDEL <i>O BAILE DA GIRAFÁ</i>, DE ÉRICAMONTENEGRO -6º ANO
Prática Leitura Viva (FLIC)
I ETAPA – Discussão

- Questões orais e escrita evidenciando os conhecimentos dos alunos sobre Literatura de Cordel;
- Leitura Compartilhada feita pelos alunos de parte do cordel;
- Leitura da obra completa em casa.

II ETAPA - Debate (temática e estrutura da obra)

- Debate sobre a temática do cordel após a leitura completa da obra;
- Análise da estrutura do folheto com a mediação do professor sobre métrica, rimas.

III ETAPA - Impressão dos alunos sobre a obra lida

- **Gravação de um vídeo** com depoimentos sobre as impressões que os alunos tiveram da história lida;
- **Finalidade da atividade:** apresentar a uma turma de 1º ano do Fundamental I, da Escola Municipal Eraldo César, em um intercâmbio a ser promovido em parceria com os pais, diretores e comunidade escolar.

IV ETAPA - Roda de Conversa

- Encontro com a autora Érica Montenegro na escola;
- Os alunos apresentaram à escritora o material produzido por eles sobre o cordel;
- Entrevista com a escritora sobre o processo de escrita do cordel.

Quadro 12 - Prática de leitura 9 (P9) – Professora Berê

LEITURA COMPARTILHADA DE CANÇÕES E DO POEMA “NAVIO NEGREIRO”, DE CASTRO ALVES 9º ANO

I. ETAPA

- Seleção de 4 músicas que os alunos costumavam ouvir no dia a dia;

II. ETAPA

- Audição da canção História do Brasil, de Edson Gomes;
- Leitura silenciosa da letra da música;
- Leitura em voz alta da música;
- Discussão sobre algumas palavras que os alunos não saibam;
- Debate acerca da temática da música;
- Associação da temática da música à realidade.

•

III. ETAPA

- Apresentação de fragmentos do poema “Navio negreiro”;
- Comparação entre o poema e a música “História do Brasil”, de Edson Gomes;

- Impressões escritas sobre a música e o poema;
- Audição da canção “Negro drama”, de Racionais, para fazer uma comparação com os outros textos lidos;
- Audição da canção “Folgados”, de Marília Mendonça e da canção “Ai que saudade da Amélia”, de Aaulfo Alves e interpretada por Diogo Nogueira;
- Comparação com todas as canções trabalhadas;
- Audição da canção “País do futebol”, de Guimê, com os alunos que tinham dificuldades na aprendizagem, denominado de “Correção de fluxo”;
- Análise da questão da linguagem escrita da música “País do futebol”;
- Discussão sobre a temática da música “País do futebol”, o cotidiano, a vivência dentro de uma favela;
- Audição e discussão da música “Motivos”, mostrando a visão positiva de se viver na comunidade da favela;
- Utilização de trechos da canção “Motivos” para trabalhar orações coordenadas;
- Audição dessa música no acolhimento antes de começar a aula para todo mundo ouvir, pois foi uma das canções que os alunos mais pediram.

Quadro 13 - Prática de leitura 10 (P10) – Professor Mário

LEITURA COMPARTILHADA DE CANÇÕES; POEMA “NAVIO NEGREIRO”, DE CASTRO ALVES, E O CONTO “O SOLAR DOS PRÍNCIPES”, DE MARCELINO FREIRE – 9º ANO

I ETAPA – Leitura

- Explicação oral sobre as contribuições da análise do discurso, fazendo uma adaptação desse conteúdo já que se trata de alunos do 9º ano.

Parte 1

- Disponibilização do Poema "Navio negreiro" através de *whatsapp*;
- Audição do poema em áudio para que os alunos escutem e acompanhem lendo também;
- Aplicação de uma atividade escrita para que os alunos possam procurar no poema versos que mostrem o sofrimento do sujeito negro, a questão da resistência do sujeito e também esse processo histórico que está por trás do texto.

Parte 2

- Execução semelhante com a canção “Sinhá”, interpretada por Chico Buarque: os alunos escutam o áudio, socializam entre eles a partir de alguns questionamentos orais com o objetivo de refletir sobre o sofrimento do negro;
- Exposição de mais duas canções: “Canto das 3 raças”, de Clara Nunes, que fala sobre o índio, o negro e o português; e a “A carne”, interpretada por Elza Soares que remonta para o mercado escravocrata, quando o negro era vendido, era trocado, era emprestado.

II ETAPA – Atividade

- Identificação de trechos que marcam o sofrimento do negro nas canções, fazer um paralelismo a questão histórica posta também no poema “Navio Negroiro”.

III ETAPA

Primeiro momento:

- Levantamento de inferências a partir da capa do livro **Contos negreiros**, de Marcelino Freire;
- Associação com os outros textos lidos, a partir da mediação do professor.

Segundo momento:

- Leitura do conto “O Solar dos Príncipes”, do livro **Conto Negreiros**;
- Análise dos elementos da narrativa a partir dos seguintes questionamentos:
 - Quem é o narrador que está apresentando a história?
 - Qual é o ambiente e a relação com o título Solar dos príncipes?
 - Qual o tipo de narrador que tem na narrativa?

IV ETAPA

- Audição e leitura do *hap* “Negro drama” acompanhando texto escrito;
- Análise dos versos que estão trazendo esses machucados, esses ferimentos, mas também deixando evidente com quem é a batalha, com quem sempre foi a batalha, que é o senhor do engenho;

V ETAPA – Avaliação: Propostas de trabalho

Sugestões de propostas de um produto final:

- construção de maquetes;
- paródia;
- telas artísticas
- dramatizações (escolher um dos textos trabalhados)

Sugestões dos alunos:

- Produções de poemas
- capoeira
- jogos africanos
- xilogravuras

Organização:

Quadra: capoeira

Auditório: maquetes, recitação de poemas que os próprios alunos produziram e exposição das telas

Quadro 14 - Prática de leitura 11 (P11) – Professora Taís

**LEITURA COMPARTILHADA NO LIVRO DIDÁTICO DO CONTO “OLHOS D'ÁGUA”,
DE CONCEIÇÃO EVARISTO – 9º ANO**

I Parte-**I ETAPA**

- Exposição oral sobre o conto e sua estrutura, com o objetivo de que os alunos percebessem o quanto os contos da infância fazem parte das experiências deles.

II ETAPA

- Leitura em voz alta do conto “Olhos d’água”;
- Impressões sobre o conto;
- Exposição dos pontos mais marcantes, da relação da mãe com a filha e do contexto em que a história se desenvolveu.

III ETAPA

- Atividade escrita do Livro didático de exploração do texto, para que os alunos lessem o conto, em casa, e pudessem estabelecer um contato maior com os detalhes da obra;
- Exposição oral com a participação dos que responderam as atividades de exploração do texto;
- Aprofundamento do estudo sobre os elementos e a estrutura do conto.

IV ETAPA – Poema “Ensino”, de Adélia Prado

- Leitura do poema “Ensino”, de Adélia Prado, feita pela professora e, depois, por um aluno de forma voluntária para que os estudantes observassem o diálogo entre mãe e filha, fazendo uma relação com o contexto do conto “Olhos d’água”;
- Destaque do assunto retratado por dois gêneros diferentes;
- A professora sugeriu sites onde os alunos poderiam ter acesso a outros contos e crônicas, a exemplo do Portal da Crônica Brasileira.

Quadro 15 - Prática de leitura 12 (P12) – Professora Mary e professora Nely

LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS LITERÁRIOS DIVERSOS - CLUBE DO LIVRO – TODA A COMUNIDADE ESCOLAR – ADESÃO VOLUNTÁRIA

I ETAPA – MOTIVAÇÃO

- Falta de hábito de leitura dos alunos
- Desorganização da Sala de Leitura;
- Passar nas salas para convidar os alunos para participarem do Clube do Livro.

II ETAPA - INSCRIÇÃO

- Preencher o *google forms* com os dados solicitados;
- Fazer grupo no *whatsapp* com os alunos inscritos.

III ETAPA - RODA DE LEITURA

- Formação de uma Roda de leitura para apreciação da obra **A memória do mar**, de Khaled Hosseini, indicada pelas professoras idealizadoras da prática;
- Indicação do próximo livro a partir da sugestão de todos os integrantes;
- Sorteio da obra a ser lida no próximo encontro.

Quadro 16 - Prática de leitura 13 (P13) – Professora Nely

LEITURA COMPARTILHADA DO LIVRO DE POEMAS <i>CORAÇÃO LEMBRA</i>, DE RAFAEL MACHADO – 7º e 8º
<p>Projeto Leitura Viva (Parceria com a Feira Literária de Campina Grande – FLIC)</p> <p>I ETAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolha dos poemas da primeira parte do livro Coração lembra, de Rafael Machado. Essa primeira parte é denominada A praça. <p>II ETAPA – MOTIVAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de hipótese a partir da imagem de uma janela que aparece junto a um dos poemas do livro e do título do poema “As senhoras”; <p>III ETAPA – LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em 5 grupos e entregue um exemplar para cada grupo; • Leitura silenciosa do poema “Senhora”; • Confirmação das hipóteses levantadas; • Discussão de temáticas levantadas no poema, a exemplo do preconceito, traição, sexualidade; • Relação dos temas suscitados no poema com a temática do planejamento que é diversidade cultural. • Leitura de todos os poemas dessa primeira parte nos próprios grupos; • Escolha do poema que mais gostaram e apresentação oral para os outros grupos; • Seleção feita pela professora e os alunos dos poemas que se aproximavam mais quanto ao tema do poema central do livro que era A praça, título da primeira parte. • 2ª rodada de leitura: Um aluno de cada grupo lia em voz alta para os demais grupos. Para cada poema, 2 ou 3 alunos faziam a mesma leitura; • Realização da leitura em voz alta pela professora de um dos poemas já lidos pelos alunos, para que percebessem as nuances da modulação da voz mesmo. <p>IV ETAPA ATIVIDADE ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de comentário escrito sobre o que os alunos acharam das leituras, a interpretação que eles têm sobre a temática, baseado nos poemas que eles leram. <p>V ETAPA - LEITURA DRAMATIZADA</p> <p>1º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treino na leitura de poemas, procurando o melhor tom, timbre de voz. <p>2º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestões da montagem do cenário; • Criação de imagens por um design e a própria professora financiou a impressão; • Encontro com o autor; • Dramatização dos poemas no próprio cenário idealizado pelos alunos, no dia da culminância.

A partir das 13 (treze) práticas anteriormente sistematizadas, os dados foram analisados segundo o viés de uma pesquisa quantitativa/qualitativa, obedecendo ao processo de categorização apresentado por Franco (2008, p. 59), “como operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

A autora descreve esse momento de categorização dos dados como “um processo longo, difícil e desafiante” que exige “idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” (Franco, 2008, p. 59-60).

Assim, a partir da leitura e análise dos conteúdos na perspectiva teórica de Franco (2008), foi possível estabelecermos categorias a partir de aproximação e de distanciamento dos relatos dos professores entrevistados, bem como dos documentos oficiais analisados. Passemos, portanto, para o capítulo 4, onde serão apresentadas as devidas categorias e suas respectivas análises de conteúdos, de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Os dados obtidos através das entrevistas, do Diário de Campo e dos documentos oficiais que norteiam as práticas de leitura literária nas dez escolas investigadas nos oferecem um conjunto substancial de informações, a respeito dos objetivos, dos professores e alunos envolvidos, tempo de duração, etapas e resultados de cada experiência. Esses dados funcionam como suporte para refletirmos sobre as concepções de leitura literária que alicerçam essas práticas, e a contribuição dessas para a formação do leitor na escola pública, espaço que para muitos alunos é o único lugar onde eles têm acesso a esse bem cultural, se considerarmos os benefícios indiscutíveis que a leitura literária traz para o sujeito.

A partir do objetivo da pesquisa de investigar as práticas de leitura literária no ensino fundamental – anos finais, em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande, analisaremos as práticas de leitura literária que os professores, participantes da pesquisa, desenvolvem em sala de aula quando fora sugerido que descrevessem sobre uma experiência de leitura literária que vivenciam no contexto escolar, o que nos remete para as perguntas iniciais da pesquisa: Quais as concepções e práticas de leitura literária do ensino fundamental

– anos finais podem ser identificadas nas escolas públicas do município de Campina Grande? Quais procedimentos os professores de língua portuguesa lançam mão para desenvolver a leitura literária? Vale ressaltar que, neste capítulo, não é nosso objetivo analisar as práticas individualmente, mas fazer um entrelaçamento de elementos que perpassam as diferentes situações relatadas pelos professores. Restringimos a descrição das treze práticas investigadas na seção referente aos aspectos metodológicos no capítulo 2.

Inicialmente, não estava muito claro como deveríamos nomear e caracterizar as experiências com o texto literário que os professores entrevistados descreveram, pois pensávamos encontrar trabalhos que se enquadrassem nos modelos de “projetos”. Isso foi possível pelo fato de antes mesmo de iniciarmos as entrevistas com os professores, termos feito uma pesquisa piloto. No entanto, no decorrer das entrevistas, momento autorizado pelo comitê de ética, fomos adequando a linguagem e passamos a denominar essas experiências de “Práticas de leitura”, pois, embora não correspondessem ao formato de projeto que havíamos estabelecido previamente, os professores relataram, algumas vezes,

experiências com o texto literário, consideradas por eles como exitosas. E, assim, nesse bate-papo descontraído e em meio a uma rotina escolar nem sempre favorável ao trabalho com o texto literário, vimos emergir na fala de alguns professores entrevistados, mais de uma prática de leitura literária. Nesses casos, como forma de sistematização dos dados, solicitamos que os próprios professores elegeassem uma experiência que consideravam mais positiva para a formação do leitor. Em alguns momentos, deparamo-nos com práticas literárias que ganharam visibilidade, marcando um lugar dentro e fora da escola, comprovando, com isso, a potência do texto literário e as possibilidades de trabalhos voltados para a formação do leitor. Assim, interessa nesta pesquisa averiguar o lugar ou a função que a leitura literária ocupa na escola e as concepções que alicerçam esse fazer do professor. Foi nesse contexto que o termo *Práticas*¹² foi ganhando consistência e ajudando a definir o que íamos percebendo nos relatos dos professores. No roteiro criado para guiar as entrevistas, procuramos “provocar”, primeiramente, respostas que pudessem nos oferecer um diagnóstico das práticas de leitura do texto literário nos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, a partir das entrevistas realizadas, das visitas às escolas registradas em um Diário de Campo e dos documentos oficiais, podemos afirmar que encontramos semelhanças e particularidades entre as práticas investigadas.

Para fins de organização, tendo em vista a natureza da pesquisa, dividimos este capítulo em dois blocos, sendo cada um dividido em duas partes. Constituem o primeiro: 1) Agrupamento e nomeação das práticas a partir dos procedimentos metodológicos que as caracterizam e as definem, tomando como suporte a teoria dos métodos de Bordini e Aguiar (1988); e 2) Construção e definição das categorias de análise detalhadamente interpretadas, considerando os eventos convergentes e divergentes que permeiam as 13 (treze) práticas investigadas. O segundo bloco versará, na primeira parte, sobre a análise dos documentos parametrizadores do ensino de leitura literária nas escolas; e, na segunda, apresentamos uma interpretação do perfil dos professores, colaboradores, fazendo uma triangulação com os dados produzidos na pesquisa. Enfim, a organização da análise nesses dois blocos tem como objetivo apresentar um diagnóstico das práticas de leitura do texto literário nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas no município de Campina Grande e refletir sobre as contribuições dessas experiências na escola para a formação do leitor literário. Antes de detalharmos os dois blocos de análise, convém esclarecermos como se dava a criação das práticas pelos treze professores investigados.

¹² Convém destacar a relevância da teoria de Chartier (2001) sobre “Prática de leitura”, entendida pelo autor a partir da perspectiva cultural.

4.1 O processo de criação das práticas: saberes experienciais

Um dado relevante, constatado nos relatos, é que, dos 13 (treze) professores participantes da pesquisa, apenas 03 (três) elaboraram um projeto escrito, a professora Maria, Mary e Dalva; todos os outros afirmam desenvolver as práticas a partir de suas experiências de anos como professores, não havendo, portanto, uma planificação ou registro formalizado. Quando questionados sobre a existência de um projeto escrito, a grande maioria afirma que não tem e que faz uso de suas próprias experiências e a cada ano vai adaptando de acordo com a realidade das turmas. Tal situação remete aos saberes experienciais defendidos por Tardif (2007), os quais regulam a prática cotidiana do professor. Assim,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p. 48)

Partindo dessa natureza dos saberes docentes, Tardif reconhece que os saberes experienciais são tão importantes quanto os saberes adquiridos na comunidade científica, embora, muitas vezes, não se valorize socialmente os experienciais provenientes do acúmulo de toda uma prática ao longo da carreira docente. Reconhecemos, portanto, que os saberes dos professores são “plurais” e dialogam com diferentes conhecimentos. Sendo assim, independentemente de apresentarem uma planificação escrita, todos os participantes relataram oralmente, no momento das entrevistas, uma sequência de atividades que embasam as práticas de leitura do texto literário nas escolas. Reforçamos, no entanto, que esse não será um dado para julgamento de valor, utilizamos essa informação como um aspecto de reflexão, recebendo, nesta pesquisa, o mesmo tratamento, pois consideramos o contexto de onde emergem essas práticas e as dificuldades enfrentadas na escola. Passemos para o primeiro bloco de análise das práticas de leitura literária.

4.1.1 Agrupamento e identificação das práticas

Após uma leitura rigorosa das 13 (treze) práticas relatadas pelos docentes, e considerando os pontos que aproximam ou distanciam uma prática de outras, a partir dos modos de organização das atividades, agrupamos e identificamos as 13 (treze) práticas investigadas em 03 (três) grupos, de modo a termos uma melhor visualização de como a leitura literária está sendo trabalhada nas 10 (dez) escolas. Esses grupos foram discriminados, a partir da adaptação dos métodos apresentados por Bordini e Aguiar (1988), conforme descrição abaixo:

1. **Leitura analítica:** configura-se como uma prática que tem como prioridade ler o texto literário para responder questões de interpretação. Estudo analítico, que ganha respaldo no modelo de leitura do livro didático;
2. **Leitura livre:** consiste na leitura que privilegia a troca, o compartilhamento de leitura, a partir de uma relação dialógica em que o debate sobre o texto literário prevalece, sem que seja necessário nenhum dispositivo didático. O aluno tem participação ativa até mesmo na escolha do texto literário a ser lido;
3. **Leitura produtiva:** caracteriza-se pela leitura associativa entre contexto histórico de uma obra e o diálogo com os alunos, explorando a potência do texto literário como forma de transformação social. Parte de uma situação individual para representar o coletivo, incluímos a leitura de músicas e canções, além da leitura dramatizada ou encenada.

No quadro abaixo, podemos conferir a identificação das escolas, das práticas e dos professores envolvidos na pesquisa, além dos gêneros literários explorados nas atividades. Além disso, é possível perceber que uma mesma prática pode contemplar os três tipos de leitura. Para uma melhor sistematização, utilizaremos o critério da prioridade, ou seja, o tipo de leitura que prevalece em cada prática investigada.

Quadro 17 - Agrupamento e identificação das práticas de leitura, por professor colaborador

ESCOLAS	PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA/ TEXTO LITERÁRIO	PROFESSORES	GÊNEROS LITERÁRIOS EXPLORADOS
E.M.E.F Frei Dagoberto Stucker (Alto Branco)	Leitura analítica	P1 – Ana	Romance

E.M.E.F Liliosa Barreto (Monte Castelo)	Leitura livre	P2 – Roberto	Romance Conto Poema
CEAI Dr. João Pereira de Assis (Catolé)	Leitura produtiva	P3 – Maria	Poema
E.M.E.F Dr. Chateaubriand (José Pinheiro)	Leitura analítica	P4 – Gigi	Conto
E.M.E.F Professor Anísio Teixeira (Palmeira)	Leitura produtiva	P5 – Joyce	Romance
E.M.E.F Padre Antonino (Bodocongó)	Leitura produtiva Leitura produtiva	P6 – Keity P7 – Dalva	Biografia em Quadrinhos Conto
E.M.E.F Adv. Otávio Amorim (Malvinas)	Leitura produtiva	P8 – Bruno	Cordel
E.M.E.F Escritora Lourdes Ramalho (Aluizio Campos)	Leitura produtiva	P9 – Berê	Poema e música
E.M.E.F Roberto Simonsen(São José)	Leitura produtiva	P10 – Mário	Poema, conto e música
E.M.E.F Governador Antonio Mariz (Ressurreição)	Leitura analítica Leitura livre Leitura produtiva	P11 – Tais P12 – Mary e Nely P13 – Nely	Conto Romance e conto Poema

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Com base na teoria dos métodos de Bordini e Aguiar (1988) foi possível fazer esse agrupamento e identificação das práticas de leitura literária presentes nas 10 (dez) escolas investigadas, resultando nos três blocos acima apresentados. De acordo com essas autoras, os métodos consistem nas escolhas de procedimentos metodológicos utilizados no momento de organização das práticas de leitura, influenciados pela postura do professor diante do objeto – texto literário –, ou seja, pela compreensão do docente sobre leitura literária que o guiará na organização de todo o percurso metodológico. Convém ressaltar que, nem sempre, essa concepção aparece explícita; mas, muitas vezes, conseguimos identificá-la pelos procedimentos utilizados na abordagem das obras. Vale lembrar que uma mesma prática pode apresentar características dos três tipos de leitura acima descritas, mas

optamos pelo critério de prioridade que permitiu classificar as práticas.

Das 13 práticas analisadas, 03 são de base analítica, 02 correspondem à leitura livre e 08 consideramos como práticas produtivas. Vale ressaltar, nesse momento, a diversidade de gêneros literários que envolve as experiências de leitura livre, presente em duas práticas investigadas. Esse número menor de práticas talvez decorra da dificuldade de muitos professores em permitir que seus alunos façam suas próprias escolhas literárias, embora nada impeça que os docentes também participem desse processo. Ao fazê-lo, os professores estariam possibilitando a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, além de legitimar um saber que lhes é próprio, sem, para isso, eximir-se do que Colomer (2007) chamou de “atitude majoritária”, que consiste em a escola assegurar a qualidade literária. Nesse sentido, adiantamos aqui a importância de as escolas garantirem acervo literário de qualidade, e que as obras cheguem, de fato, às mãos dos alunos.

É importante esclarecer que, no decorrer da análise, identificaremos as práticas dos professores por indicação numérica: prática do professor 1 (P1) e assim por diante; mas, ao citar os trechos das entrevistas, indicamos os nomes fictícios atribuídos aos professores.

4.1.2 Construção e definição das categorias de análise

A partir de um olhar investigativo sobre os dados da pesquisa, elencamos alguns aspectos que contribuíram para a construção das categorias de análise:

4. Articulação das práticas com temas sugeridos pelos documentos oficiais da Secretariade Educação do município de Campina Grande;
5. Diálogo entre a literatura e outras artes;
6. Menor ou maior participação do aluno nas atividades de leitura;
7. Procedimentos de leitura do texto literário;
8. Envolvimento de outros professores e outros profissionais nas atividades de leituras desenvolvida com os alunos;
9. Espaços na escola onde a leitura acontece;
10. Entraves para o desenvolvimento das práticas de leitura;
11. Debate permeia todas as práticas

Os pontos acima representam as percepções sobre os relatos dos professores envolvidos na pesquisa, por ocasião da visita às escolas, além da análise de documentos

oficiais emitidos pela Secretaria de Educação do município. Esses elementos contribuíram para imputar sentido ao que ouvimos e vimos durante o período de investigação nas escolas, possibilitando a construção de categorias de análise que ajudaram a elucidar os dados, na busca por possíveis respostas para os objetivos desta pesquisa. Na trilha desse longo percurso em busca de uma categorização do nosso objeto de análise, recorremos ao processo de agrupamento dos pontos de convergência e divergência de que fala Franco (2008, p.61). Assim, ao lançarmos o olhar investigativo sobre os dados da pesquisa, tornou-se possível criar associações e fazer descobertas sobre o material de análise. Desse modo, ao analisar as treze práticas e os documentos oficiais da Secretaria de Educação do município de Campina Grande-PB, conseguimos definir, dentre tantas outras possíveis, quatro categorias que sistematizam os oito pontos acima enumerados e consideradas mais significativas diante do nosso objeto de pesquisa, são elas:

- Modos de ler o texto literário;
- Espaços onde a leitura acontece;
- Propósitos de leitura;
- Diálogo entre as práticas e os documentos oficiais.

4.2 Modos de ler o texto literário

Nesta primeira categoria, focalizamos os diferentes procedimentos escolhidos pelos professores para descreverem as práticas com o texto literário, que podem se realizar através da leitura silenciosa ou da leitura em voz alta, sendo esta última realizada ora pelo professor, ora pelos alunos.

Pinheiro (2015, p. 286), no artigo **Poesia, oralidade e ensino**, entende leitura em voz alta como a realização oral de um texto, e para isso, nos chamando a atenção para “as várias possibilidades de entonação, diferentes tons, ritmos e andamento de cada verso e do poema como um todo”. Embora Pinheiro esteja se referindo ao gênero poema, os aspectos apontados podem ser aplicados a outros gêneros literários, a exemplo do conto e do romance. Nesse sentido, cabem aqui as reflexões de Bajard (2001, p. 97), para quem,

A voz que diz o texto certamente leva em conta a função linguística, mas também uma outra, musical. A voz do contador é quente ou dura, apta a se dobrar à diversidade dos personagens ou das emoções. O valor expressivo da matéria sonora, sua musicalidade, podem assim estar desarticulados de seu valor linguístico. Uma mesma palavra, um único pronome pode transmitir

múltiplas mensagens.

A consciência dos usos de recursos expressivos que a língua nos sugere pode ter grande contribuição para aproximar o leitor do texto literário. Porém, para que essa consciência seja despertada, a escola tem um papel fundamental: criar situações que favoreçam experiências de decodificação do texto literário, de modo a provocar nos alunos diferentes efeitos de sentido.

Quando questionados sobre uma prática de leitura do texto literário que desenvolveram na escola e que consideram uma experiência positiva, os professores mencionaram os “diferentes modos de ler”, os quais representam variações da leitura compartilhada a partir de determinadas características que aproximam ou distanciam uma prática da outra. Assim, resta-nos, primeiramente uma breve incursão pelo modo de leitura compartilhada, já que todas as formas pesquisadas representam múltiplas formas dessa modalidade de leitura, a serem detalhadas posteriormente.

4.2.1 Leitura compartilhada

De acordo com Colomer (2007), a leitura compartilhada tem como base o diálogo, a interação e a construção coletiva dos sentidos dos textos literários. Para essa autora, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (Colomer, 2007, p. 147). Assim, o sentido do texto é construído a partir das percepções dos alunos ao mesmo tempo em que a leitura, seja silenciosa ou em voz alta, está sendo realizada. Desse modo, realizar leitura compartilhada é criar uma intimidade com o texto. É nessa linha de raciocínio que percebemos também o pensamento de Castrillón (2011, p. 09), ao afirmar que

pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude.

A leitura compartilhada permite ao leitor sentir-se convidado a partilhar suas percepções sobre uma obra literária, na possibilidade de troca, de discussão, de conversa,

e, às vezes, até de silenciamento, como tão bem coloca Bajour (2012, p. 36), ao afirmar que “nem todo silêncio precisa ser preenchido”. O silêncio, às vezes, basta.

Consideramos leitura compartilhada o modo de ler coletiva ou individualmente, de forma que aquele que o faz seja “tocado” na sua subjetividade. Interessa a leitura em que se conversa depois sobre o que foi lido. Ela é compreendida considerando sua função socializadora que ocorre na construção coletiva de significados. Assim, ela se concretiza como uma atividade colaborativa em que, segundo Colomer (2007), os leitores se beneficiam um dos outros no processo de construção de sentidos. Desse modo, através da mediação do professor e das percepções dos leitores, os alunos vão ampliando os sentidos do texto. É desse lugar do leitor que verificaremos também a menor ou maior participação dos alunos nas práticas relatadas pelos professores participantes da pesquisa. A partir das experiências com leitura compartilhada, muitas outras formas passaram a ser usadas nas escolas. Apresentaremos, a seguir, os diferentes modos de ler presentes nas práticas com o texto literário, investigadas na pesquisa a partir da leitura compartilhada, são eles: leitura guiada, roda de leitura, leitura dramatizada, e diálogo entre literatura e outras artes. No quadro abaixo apresentamos uma síntese do que caracteriza cada um desses modos de ler:

Quadro 18 - Síntese das principais características dos diferentes modos de ler

MODOS DE LER	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	QUEM ESCOLHE O TEXTO LITERÁRIO	GÊNERO LITERÁRIO SELECIONADO
Leitura guiada	- Leitura silenciosa ou em voz alta, em sala, obedecendo a divisão do texto em partes, feita pelo professor; - Debate.	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia • Conto • Romance
Roda de leitura	- Leitura individual em casa; - Leitura de trechos da obra em sala; - Debate.	Professor/aluno	Romance/Conto
Leitura dramática	- Leitura em voz alta de um mesmo texto ou de textos literários diferentes; - Debate; - Uso da voz e do corpo; - Campo sensorial.	Professor/aluno	Poesia

Diálogo entre Literatura e outras artes	- Leitura silenciosa/ leitura em voz alta; - Debate comparativo entre textos literários e canções	Professor/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Poesia • Conto
---	--	-----------------	---

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

De forma ilustrativa, o quadro 19 procura guiar o leitor para o entendimento das características principais que atravessam os diferentes modos de ler. Sendo assim, devemos compreender que não se tratam de propriedades estanques, mas de idiosincrasias que se mesclam. Quanto à escolha dos textos, essa é feita respeitando os níveis de protagonismo dos alunos, a partir das orientações metodológicas que permeiam as 13 práticas investigadas. Assim, diante dos quatro modos de ler verificados na pesquisa, a leitura guiada foi a única em que a escolha dos textos literários foi feita apenas pelo professor. Dessa maneira, a maior ou menor participação dos alunos é fator determinante para caracterizarmos os diferentes modos de ler. O próximo quadro apresenta um diagnóstico do que conseguimos visualizar nas escolas pesquisadas:

Quadro 19 - Modalidades de leitura

ESCOLAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	PRÁTICAS	MODOS DE LER
E.M.E.F Frei Dagoberto Stucker	Ana	P1	Leitura guiada
E.M.E.F Liliosa Barreto	Roberto	P2	Roda de leitura
CEAI Dr. João Pereira de Assis	Maria	P3	Leitura dramatizada
E.M.E.F Dr. Chateaubriand	Gigi	P4	Leitura guiada
E.M.E.F Professor Anísio Teixeira	Joyce	P5	Leitura guiada
E.M.E.F Padre Antonino	Keity	P6	Leitura guiada
E.M.E.F Padre Antonino	Dalva	P7	Leitura guiada
E.M.E.F Adv. Otávio Amorim	Bruno	P8	Leitura guiada
E.M.E.F Escritora Lourdes Ramalho	Berê	P9	Diálogo entre literatura e outras artes
E.M.E.F Roberto Simonsen	Mário	P10	Diálogo entre literatura e outras artes
E.M.E.F Governador Antônio Mariz	Tais	P11	Leitura guiada
E.M.E.F Governador Antônio Mariz	Mary Nely	P12	Roda de leitura
E.M.E.F Governador Antônio Mariz	Nely	P13	Leitura dramatizada

Fonte: Diagnóstico das práticas de leitura literárias nas escolas públicas no município de Campina Grande-PB.

No quadro 20, temos uma amostragem dos modos de ler¹³ presentes nas práticas de leitura com o texto literário, sob a perspectiva da leitura compartilhada. Numericamente, das 13 práticas investigadas, 07 trabalharam com a leitura guiada; 02 com roda de leitura; 02 com leitura dramatizada; e 02 com diálogo entre literatura e outras artes, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Modos de ler utilizados nas práticas de leitura literária investigadas



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora

Apesar de a leitura compartilhada guiada ser o modo de leitura mais usado pelos professores, cada prática apresenta peculiaridades que as definem como práticas de maior ou menor potencial na busca pela formação do leitor literário, como podemos conferir nos próximos tópicos, em que detalharemos os diferentes modos de ler.

4.2.1.1 Leitura compartilhada guiada

Consideramos Leitura compartilhada guiada sempre que, além do diálogo e da leitura coletiva que caracterizam a leitura compartilhada, tivermos também orientação do professor, desde a escolha do texto literário até a forma de condução da leitura. Esta, por sua vez, pode sedar através da divisão do texto em partes, dos elementos da narrativa, do gênero textual ou pela indicação dos alunos. Enquadramos também neste modo de ler a leitura oralizada ou a leitura silenciosa com o propósito de responder questões sobre um

¹³ Pensar nos modos de ler encontrados nas práticas de leitura literária investigadas é pensar também nas estratégias de leitura abordadas por Solé (1998), embora tenhamos optado por outra nomenclatura.

texto lido. Essas atividades podem ser do Livro Didático ou elaboradas pelo professor.

Sendo assim, das 07 práticas que se utilizaram desse modo de ler, elegemos 03 para análise: Prática 5, Prática 7 e Prática 8, práticas representativas de gêneros diferentes: romance, conto e o cordel, conforme descrevemos a seguir:

Leitura Compartilhada Guiada – Prática 5 – Leitura produtiva do romance *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes

Direcionamos nosso olhar para a Prática 5, de autoria da professora Joyce, realizada junto com uma turma do 7º ano, a leitura por capítulo da obra **A casa da madrinha**, de Lygia Bojunga Nunes (1992). A cada encontro, a professora lia com os alunos 1 ou 2 capítulos e, nos demais, retomava os pontos mais importantes dos lidos anteriormente, como características e ações dos personagens, informações relevantes para a compreensão da obra.

Esses encontros aconteciam durante uma aula, uma vez por semana. Dessa forma, a professora utiliza a leitura compartilhada-guiada em que tenta instigar os alunos sobre o que vai acontecer na história e, assim, segue lendo com eles partes da narrativa. Ao longo da leitura, a docente faz pausas para que os alunos possam verbalizar suas impressões sobre o que estão lendo; é a partir de tal diálogo entre as questões levantadas pela professora e as impressões dos alunos que a leitura prossegue. Nesse momento, os discentes podem manifestar suas impressões, emoções e desejos, sentirem-se membros de uma coletividade em que poderão experimentar a literatura a partir da função socializadora que contribuirá para a ampliação dos horizontes de expectativa dos leitores.

De autoria da professora Joyce, a Prática 5 foi realizada junto a uma turma do 7º ano. Os encontros para leitura da obra selecionada ocorriam semanalmente e tinham a duração de uma aula. A cada encontro, a professora lia com os alunos 1 ou 2 capítulos e, nos demais, retomava os pontos mais importantes dos trechos lidos anteriormente, como características e ações dos personagens, ou outras informações relevantes para a compreensão da obra. Desse modo, a professora utiliza a leitura compartilhada-guiada, em que tenta instigar os alunos sobre o que vai acontecer na história e, assim, segue lendo com eles partes da narrativa. Ao longo da leitura, a docente faz pausas para que os alunos possam verbalizar suas impressões sobre o que estão lendo.

No diálogo entre as questões levantadas pela professora e as impressões dos alunos a leitura prossegue. Nesse momento, os discentes podem manifestar suas impressões, emoções e desejos, sentirem-se membros de uma coletividade em que poderão

experimentar a literatura a partir da função socializadora, a qual contribuirá para a ampliação de seus horizontes de expectativa.

Para que tenha êxito, a prática demanda tempo e recorrência, além da escolha de um bom texto e boas perguntas que despertem a atenção e curiosidade do aluno/leitor sobre o que será lido. Não podemos esquecer também da importância dos questionamentos que surgem dos próprios leitores no momento do compartilhamento de leitura e que contribuem para a construção de significados. Tal tipo de abordagem nos remete ao pensamento de Bajour (2012, p. 31) de que precisamos “privilegiar a escuta nas discussões literárias”. É nesse sentido que a professora justifica a escolha da obra de Lygia Bojunga: por abordar temáticas que se aproximam da realidade de jovens para tentar despertar o interesse pela leitura. Dessa maneira, a docente ao utilizar-se de uma obra que dialoga com o repertório dos alunos, ao mesmo tempo, possibilita a ampliação desse olhar para a nossa própria condição humana. É diante de tal contexto que refletimos sobre o papel do professor como mediador de leitura e nos valemos das palavras de Pinheiro e Rodrigues (2016, p. 173), para quem,

o papel do professor é basicamente o de mediador de leitura (o que inclui, muitas vezes, conflitos interpretativos), de instigar (aquele que pergunta, questiona, reconduz o leitor ao texto) e também o de aprendiz (o que descobre nuances no texto apontadas pelos leitores jovens)

Sob esse prisma, chamamos a atenção aqui para a importância da escolha da obra – **A casa da madrinha** – feita pela professora, possibilitando uma experiência de leitura significativa que contribuirá para a ampliação de repertório dos alunos e, conseqüentemente, para a formação de leitores. Essa obra transcende o imaginário infantil ao tratar de temas universais, como a busca por liberdade e a realização de nossos sonhos, além de temas de cunho social, como infância, pobreza e trabalho infantil, os quais se presentificam na construção dos personagens que vão dando vida à narrativa. Trata-se de uma obra recheada de simbolismo que, nas palavras de Pondé (1986, p. 130), “reveste de uma força mágica, pois se transforma em imagem e passa a apresentar e não mais a representar.”

Por todas as questões apontadas em torno de uma obra de reconhecido valor estético, reforçamos a importância de escolher textos que desafiam o leitor, que dialogam com a sensibilidade estética dos alunos, permitindo uma apreciação da qualidade literária do livro. Desse modo, a escolha da obra e o modo de ler têm relação direta com a concepção

de literaturado professor. É nesse âmbito que, segundo Bordini e Aguiar (1988), o fazer do professor está imerso, ou seja, a concepção sobre o literário subjaz toda a prática. Sendo assim, a interdependência entre a escolha de uma obra e o método consiste na necessidade de um conhecimento teórico subjacente a todo o fazer do professor. Nos trechos abaixo, a professora evidencia a sua satisfação com a execução da prática, em específico, com a seleção da obra

*(...) tem uma aluna que não faz nada, aí nesse livro ela tá empolgada pra ler, então pelo menos pra uma coisa serviu, já valeu a pena.
 (...) pelo menos, eles estão envolvidos porque é uma turma difícil de você conseguir...
 (Professora Joyce)*

Nas falas acima, percebemos a preocupação da professora em envolver ativamente os alunos na promoção da leitura compartilhada guiada, sobretudo daqueles que, segundo ela, não demonstravam interesse. Em um determinado momento da entrevista, Joyce reclama das dificuldades de acesso à obra selecionada, uma vez que a biblioteca da escola não dispõe de **A casa da madrinha**. Ante esse entrave, a professora se questiona se não deveria ter escolhido um título mais acessível, pois, assim, os alunos poderiam levá-lo para casa.

A professora parece viver um conflito sobre a necessidade de ler uma obra reconhecida pela potência literária, e, por outro lado, ter que lidar com a inexistência dessa obra na sala de aula, condicionando sua leitura à utilização de arquivos em PDF. Esse aspecto nos remete ao pensamento de Tardif (2007, p. 126) ao afirmar que, muitas vezes, o professor é obrigado a improvisar, fazendo escolhas e tomando decisões para a realização dos objetivos, considerando, além das limitações materiais, os temporais e sociais. Esse autor acrescenta:

O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos. (Tardif, 2007, p. 126)

É sob esses parâmetros que, na sala de aula, a professora Joyce segue fazendo a leitura compartilhada guiada com os alunos através da projeção em *data show*. Outro aspecto negativo apontado pela docente são os imprevistos que acontecem no dia determinado para essa prática, uma vez que esses encontros aconteciam durante uma aula, uma vez por semana, e, assim passavam a acontecer quinzenalmente, e até mensalmente,

dependendo do fato ocorrido,

Na semana passada, a escola fechou quarta, quinta e sexta, era o dia que eu tinha aula no sétimo, acontecem coisas que a gente vai protelando.
(Professora Joyce)

Essa protelação ocorre, segundo a professora, por motivos os mais diversos desde dedetização na escola até a necessidade de priorizar outros conteúdos, provas e reposições, conforme podemos comprovar em sua fala:

Eu faço assim, é uma aula na semana, temos que pular uma aula para poder continuara leitura, porque tem outros conteúdos, prova, tem reposição, tem revisão de conteúdos, aí eu tive que parar um pouco a leitura.
(Professora Joyce)

O trecho acima evidencia uma preocupação da professora em “dar conta” de conteúdos em detrimento da leitura literária. Esse fato nos remete a pensar sobre o lugar que a leitura literária ocupa nos documentos oficiais que orientam o fazer do professor em sala de aula – assunto que será abordado em outra seção –, embora os dados apontem para uma supremacia dos conteúdos programáticos e da ênfase no gênero jornalístico, principalmente no 6º e 7º ano. Por outro lado, apesar de todas as dificuldades para trabalhar com o texto literário, a professora, através da leitura compartilhada guiada, parece ter conseguido com que os alunos se sentissem “tocados” com a obra, tornando a experiência literária mais significativa.

Leitura compartilhada guiada – Prática 7 – Leitura produtiva do conto “Acartomante”, de Machado de Assis

Dando continuidade, temos a prática 7, executada pela professora Dalva. Nesta, a docente ao selecionar o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, ressalta a importância de considerar os interesses e preferências dos alunos. É nessa relação de escuta e de diálogo que a professora justifica o papel que o aluno tem na prática exposta por ela:

Parto da perspectiva da curiosidade deles pelo sobrenatural para ler o texto Acartomante, de Machado de Assis, para inseri-los na temática.

A professora relata que busca sempre relacionar a leitura com situações da vida dos alunos, para que eles percebam que a leitura estabelece uma relação direta com nossas vidas. Essa atitude gera o que Bordini e Aguiar (1988, p. 18) denominaram de

"predisposição para a leitura", em prol da formação do leitor literário. Dessa forma, a professora vai envolvendo os alunos no universo do conto, mesmo antes de iniciar a leitura propriamente dita, conforme podemos comprovar em:

(...) sempre tem a prática de leitura e não só a prática de estimular a leitura, mas de onde eles vão usar, porque isso aconteceu? Todo o contexto histórico e o contexto futuro que eles podem utilizar a leitura específica do texto literário para a vida (Professora Dalva)

E assim, na tentativa de aproximar os alunos da temática a ser abordada no conto, a professora Dalva conduz os discentes a levantarem hipóteses sobre o tema do texto selecionado:

*O que leva uma pessoa a procurar uma cartomante?
Qual o principal assunto que leva uma pessoa a procurar uma cartomante?*

Dando prosseguimento ao processo de inferência, a professora leva imagens da cidade do Rio de Janeiro da época em que se passa o conto "A cartomante", século XIX, para que os alunos entendam o contexto histórico. Assim, assegura-se de que, antes mesmo de ler o conto, eles já estão envolvidos com a temática. Só após o processo de inferência, o texto é entregue para que seja feita uma leitura em voz alta. Nesse momento, a professora explica que se trata de um texto narrativo, que apresenta um início harmonioso, uma situação conflitante no meio da narrativa e um desfecho. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos, narrador e personagem, e assim os alunos se revezavam na leitura. Tal dinâmica possibilitou a participação de todos da sala.

Essa etapa permitiu também que a professora identificasse aqueles que tinham dificuldade de leitura, e passasse a desenvolver um trabalho mais direcionado, tornando-os "auxiliares" de leitura nas aulas, conforme depoimento da própria docente,

(...) com os alunos que eu encontrei dificuldade em leitura, noutra momento oscoloquei para ler textos de gêneros diferentes nas aulas, eles tornaram-se meus "auxiliares" de leitura, de maneira que sempre que precisava os colocava para ler algum texto e assim consegui fazê-los desenvolver esse lado que estava falho. (Professora Dalva)

A preocupação da professora Dalva nos remete às ideias de Bajard (2007, p.18), segundo as quais compete à escola o papel de "assegurar a aprendizagem da leitura em voz alta, como primeira habilidade a ser dominada". Embora saibamos que ler nessa perspectiva signifique apenas decodificação, trata-se uma atividade necessária e determinante para a

compreensão do que é lido.

Todo o desenrolar da Prática 7 aponta para o modo de Leitura compartilhada guiada, em que os alunos, após lerem juntos um mesmo texto, assumindo a voz do narrador e dos personagens, a partir do comando dado pela professora, fazem apreciações sobre o conto. Durante o relato, prevalece a ideia dos alunos como protagonistas das atividades, aspecto que é reforçado quando a professora ajusta a prática para incluir os que apresentam dificuldades, envolvendo-os em outras situações de leitura.

Leitura guiada – Prática 8 – Leitura Produtiva do cordel *O baile da girafa*, de Erica Montenegro

É importante destacar a Prática 8 em que o professor Bruno trabalha com o gênero cordelem uma turma de 6º ano. A prática resultou da parceria entre a escola onde ela foi realizada e a FLIC (Feira Literária de Campina Grande), em um projeto intitulado Leitura Viva. Das 13 (treze) práticas investigadas, apenas 02 (duas) seguiram as orientações do projeto de leitura da FLIC. Resta salientar que, apesar da parceria firmada entre a FLIC e a Secretaria de Educação do município, os professores não eram obrigados a acolher a proposta que lhes era apresentada. Havia uma flexibilização, deixando-os livres para escolher aderir ou não ao projeto.

Durante a realização das entrevistas com os professores, muitos relataram que, no ano de 2020, a parceria com as ações da FLIC foram mais intensas com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se, portanto, de uma iniciativa da sociedade civil que tem como objetivo contribuir para a formação de leitores literários na cidade. Diante dessa informação, procuramos uma das idealizadoras da Feira para entendermos melhor a parceria com as escolas. Assim, percebemos que a FLIC apresenta, como proposta de leitura para as escolas, obras de escritores locais, disponibilizando a quantidade de volumes de acordo com a realidade de cada escola que aderiu ao projeto. Os professores que acolheram a proposta devem elaborar uma sequência de atividades a partir da obra indicada e, no momento da culminância, que acontece após três meses do início da prática, planejar um encontro com o autor, em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o escritor e fazer perguntas sobre o estilo de escrita deste. E, por fim, no mês de novembro, o professor apresentou um portfólio das atividades realizadas com os alunos em um evento de divulgação promovido pela FLIC para toda a sociedade, em um espaço fora do ambiente escolar.

O professor Bruno, responsável por essa prática, iniciou com questões orais e escritas sondando os conhecimentos dos alunos sobre literatura de cordel. O objetivo desse primeiro momento era situar os alunos sobre o gênero cordel antes mesmo de lerem **O baile da girafa**, de Erica Montenegro. Após essa etapa de familiarização com o gênero, os alunos iniciaram a leitura do folheto, cujas estrofes iniciais reproduzimos a seguir:

A girafa nossa
amiga Resolveu
um baile dar
Reunir todos os
bichos Para então
comemorar Era
seu aniversário
Ela ia se esbaldar

Que girafa mais
maluca Reunir pra
festejar
Animal que engole o
outro Cada um em seu
lugar Todos juntos,
bem unidos Para os
parabéns lhe dar

E pensava numa
maneira De fazer
uma grande festa Não
queria arranca-rabo
Com os bichos da
floresta Pois bagunça
e confusão São
coisas que ela detesta

Preparou os seus
convites Foi depressa
entregar
E em cada moradia
Algum tinha pra
deixar Senão, ia ter
no baile Muito
bicho a reclamar.

(Montenegro, 2011, p. 01)

Vale salientar que todos os alunos tinham os cordéis em mãos, uma vez que a FLIC disponibilizara um exemplar para cada um.

Nesse momento, fizeram uma leitura coletiva em voz alta em que se revezavam na leitura das estrofes. E, em casa, puderam ler a obra na íntegra. No dia seguinte, em sala de

aula, os alunos debateram sobre a temática e, sob a mediação do professor, fizeram uma análise da estrutura do folheto. Em **O baile da girafa**, Érica Montenegro descreve os preparativos para o baile promovido pela personagem principal, a girafa, desde o período de distribuição dos convites. A protagonista tinha um grande desejo: conseguir juntar animais que eram considerados inimigos, de forma a restaurar a paz na floresta.

Destacamos aqui um trecho de encerramento do cordel, em que podemos perceber uma forte semelhança com conto popular, ao apresentar, no fechamento da narrativa, uma lição. Vejamos:

A girafa nesta
história Ensinou-nos
bravamente Que é
preciso unir amigos
Mesmo sendo
diferentes Pois o que
vale na vida
É o que cada amigo

sente

(Montenegro, 2011,

p. 11)

Pinheiro e Rodrigues (2016, p.167) comentam sobre esse tipo de estrutura dos cordéis,

Podem sim, trazer no final lições de moral, mas certamente sua força ancora noutro mar. Em uma mirada rápida no que poderíamos chamar de cânone do cordel, observa-se que não está presente nenhum folheto meramente voltado para ensinamento de conteúdo, o que não quer dizer que não tenha ideologia.

Acreditamos na escolha do folheto **O baile da girafa** como uma produção artística, rica e de grande contribuição na sala de aula para a formação do leitor literário.

Não podemos deixar de reconhecer que um dos documentos oficiais – Sistematização dos objetos de conhecimento prioritários: anos finais do Ensino Fundamental – enviado pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande para as escolas, apesar de não priorizar o cordel, aponta Clube de Leitura como uma alternativa de trabalho com o texto literário no 8º e 9º ano, aspecto que nos remete para a próxima prática a ser analisada: leitura compartilhada – Roda de leitura.

4.2.1.2 Leitura compartilhada: Roda de leitura

Na Roda de leitura, os alunos têm autonomia para escolher o que querem ler. Desse modo, podem escolher, através de votação, um livro só para todos ou podem fazer escolhas individuais. Após essa escolha, fazem a leitura individual em casa, e, em dia previamente agendado pela professora, todos se encontram para socializar as leituras. Neste momento também é permitida a leitura de trechos das obras, mas, o ponto principal, continua sendo o debate, a experiência dos alunos com as obras lidas.

Para uma definição de Roda de leitura, recorremos ao verbete de Corrêa, no Glossário do CEALE,

Trata-se de uma forma de leitura compartilhada. Uma determinada pessoa pode ler enquanto as outras ouvem. (...) Em uma roda de leitura são comuns as seguintes atividades: motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida.

Dessa forma, entendemos a Roda de leitura como um dos modos de ler presentes nas práticas de leitura 02 e 12, investigadas. Neste momento, iremos nos deter apenas a prática 12, denominada, pelas professoras Nely e Mary, Clube do livro.

Leitura compartilhada – Roda de leitura – Prática 12 – Leitura Livre – Clube do livro – Leitura do romance *Memória do mar*, de Khaled Hosseini

Para entendermos melhor como funcionam as Rodas de leitura, é importante caracterizar o Clube do livro que deu origem à prática 12.

O Clube do livro possibilita que os alunos tenham uma participação colaborativa no processo de interpretação de uma determinada obra, permitindo que nos beneficiemos das experiências dos outros na construção de sentidos, de modo a fazermos parte de uma comunidade de leitores.

Um fato que nos chamou atenção é que, embora a professora Mary seja professora de Matemática, esta juntou-se à professora Nely, de Língua Portuguesa, em prol da formação do Clube do livro, denominado de *Littera*, o qual se utiliza da Roda de leitura para compartilhar experiências leitoras.

Diante disso, achamos oportuno conversar com as duas docentes para entendermos melhor como se originou o projeto Clube do livro. Segundo as professoras, a ideia do projeto surgiu em 2019, ao perceberem que, mesmo os alunos que gostavam de ler, não tinham na escola um lugar para realizarem suas leituras ou mesmo fazer empréstimos de livros. Durante as visitas à escola, percebemos que a instituição dispõe de uma sala de leitura,

mas infelizmente, a pessoa responsável por esse espaço fora transferida para outra instituição, não havendo substituição até o momento em que realizamos a pesquisa.

A cada instante, aumentava o nosso interesse em entender o que levou uma professora de Matemática a se interessar em criar um projeto dessa natureza. Nesse sentido, chamou-nos a atenção a relação desta com os alunos e com a leitura literária a partir do lugar que ocupava naquela escola:

(...) eu tive a experiência de alunos me perguntarem sobre livros, de perguntar, 'professora, que livro eu leio? Professora, a senhora acha que esse livro é interessante?'

(...) Geralmente, eu ando sempre com um livro na bolsa e aí os meninos veem, os meninos perguntam. Eu também tenho um instagram literário e alguns alunos seguem o instagram Corujinha literária e aí eles perguntam, eles veem as postagens, eles perguntam o livro que estou lendo. (...) pedem para ler a sinopse do livro que eu estou lendo no momento, perguntam classificação indicativa, perguntam livros com alguma temática que eu possa indicar, esse tipo de coisa.

(...) desde 2018, eu tive casos de emprestar livro a aluno, isso acontece desde 2018, eu já tive o costume de indicar, de emprestar algumas obras pra eles.
(Professora Mary)

A história da professora Mary se assemelha a de Luzia de Maria, em sua obra **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** (2016) ao criar, na década de 80, um clube do livro em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro,

As leituras eram absolutamente livres: um professor apaixonado por livros chegava com bolsas cheias de romances, contos, poesias, ensaios... apresentava cada um, os alunos escolhiam o que ler, e os dias seguintes eram recheados com comentários, perguntas, instigações, curiosidades, descobertas e deslumbramentos (...). (De Maria, 2016, 195).

Desse modo, tanto a professora Mary quanto a escritora e professora Luzia de Maria partiram das suas próprias experiências enquanto leitoras – a paixão pelos livros – para despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos literários, culminando com a criação do Clube de leitura.

Essas experiências nos remetem ao pensamento de Colomer (2007, p. 108), ao mostrar “a importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego à leitura”. Parece-nos que essa prática da contaminação esteve presente também na formação da professora Mary enquanto leitora, mas só bem mais tarde quando já estava na universidade, como podemos conferir em sua fala:

Na minha infância, adolescência, no meu período de estudante, eu não tive

esse incentivo, morava em uma cidadezinha do sertão, na escola que eu estudava, enquanto eu estudava nem biblioteca tinha, tinha uma biblioteca municipal que tinha 1, 2 exemplares de cada livro, aí quando eu era estudante, eu lia algumas coisas basicamente para vestibular, aí depois disso, vim para cá, comecei a estudar aí na universidade eu conheci uma amiga minha, ela mora em Queimadas e a gente começou a compartilhar livros e a partir daí foi que eu me despertei para a leitura e aí eu descobri um mundo vasto de experiências, para mim eu queria que todo mundo descobrisse.
(Professora Mary)

Esse depoimento corrobora o pensamento da professora Nely ao afirmar que a professora Mary sempre foi uma grande incentivadora de leitura, com frases do tipo “*Venha ver esse livro*”, além de reforçar que a ideia do Clube do livro fora iniciativa da professora de Matemática.

Outro aspecto que, segundo a professora Mary foi determinante para a criação da prática, consiste na função pragmática da leitura no ambiente escolar,

(...) muitos alunos veem a leitura como uma obrigação, eles estão lendo um poema para fazer uma atividade, eles estão lendo um conto para fazer uma atividade. A ideia é despertar o gosto pela leitura não como uma obrigação, mas sim como prazer, como um hobby, como uma atividade lúdica.
(Professora Mary)

A narrativa da professora comprova que a criação do Clube do livro representa um desejo de dar visibilidade ao texto literário, rompendo com o pragmatismo imposto pelas formas tradicionais de ensino – ler para cumprir com uma obrigação escolar. Nesse contexto, parece-nos que os alunos apenas reproduzem uma prática rotineira da escola, a da obrigatoriedade da leitura. Esse pensamento da professora “contribui com a descentralização da figura do professor como o único leitor autorizado a compreender a obra lida, pois tanto os clubes quanto os círculos têm como objetivo a partilha das leituras, experiências e opiniões”. (Junqueira, 2022, p.99). A prática do Clube do livro desenvolvida pelas professoras Mary e Nely caracteriza-se pela interação social e pelo compartilhamento de experiências leitoras que uma prática dessa natureza favorece.

Desse modo, os clubes do livro possibilitam uma leitura, como a própria professora relatou, *como prazer, como um hobby, como uma atividade lúdica*; e esse parece ser um dos grandes desafios da escola: desprender-se da leitura pragmática. É nesse sentido que Yunes (2002, p. 26) afirma: “a maior dificuldade se encontra justamente em como fazê-lo com prazer, sem adestramento, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial”. Seguindo esse raciocínio, os clubes de livros contribuem para o processo de democratização da leitura, muitas vezes, negado pela própria escola.

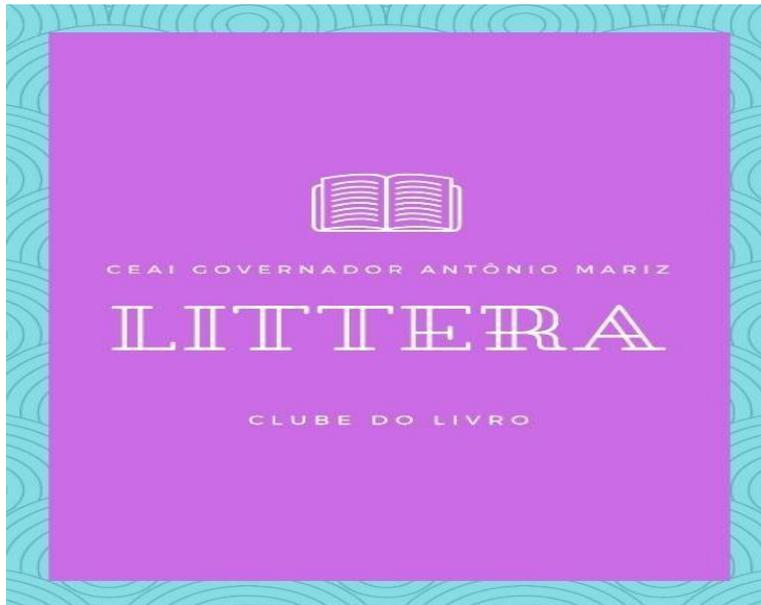
Sentimos a necessidade de fazermos todo esse preâmbulo antes de adentrarmos no modo de ler presente na prática 12, já que se tratava de um caso singular: o fato de alguém que não é da área de língua portuguesa demonstrar tanto interesse em formar leitores literários. Enfim, vamos detalhar o modo de ler da prática 12, intitulada pelas professoras como Clube do livro.

Inicialmente, as duas professoras, idealizadoras da prática, fizeram a divulgação do projeto nas salas de aula da escola, e convidaram todos que quisessem participar do Clube do Livro. Anexaram cartazes de divulgação na escola para que os alunos pudessem entender os objetivos do projeto,

Figura 2 - Cartaz com informações do Clube do livro



Fonte: Acervo das professoras Mary e Nely

Figura 3 - Cartaz de divulgação do Clube do livro

professoras Mary e Nely

Fonte: Acervo das

Após a divulgação do Clube por meio de cartazes, as professoras criaram um formulário *google forms* para que as pessoas interessadas em participar se inscrevessem. Neste formulário havia um texto convidativo para que os alunos se sentissem atraídos pela proposta e se inscrevessem no Projeto, conforme demonstração a seguir:

Tem alguém apaixonado por livros aí?! 📖🌸

Já pensou em ler vários livros e poder compartilhar com outros o que você achou da leitura?! E se você descobrisse outros pontos de vista a partir da leitura dos seus colegas?! Tipo um Clube do Livro na escola, sabe?! 😊

Se você é estudante Mariz e, assim como nós, ama conhecer o mundo através da leitura, esse convite é para você! Estamos passando aqui para divulgar o nosso novo projeto: Littera – Clube do Livro. 📖🌸

Esse projeto é de adesão voluntária, ou seja, você não é obrigado a participar, mas ficaríamos felizes em contar com a sua presença em nossos encontros. 🌸

Para mais informações, clique no link abaixo e faça sua inscrição! 📖🌸

Link de inscrição: <https://forms.gle/nW9fpXeG9HqYfC5K6>

Percebemos que, na descrição no *google forms*, o modo de ler a ser utilizado na

prática é explicitado logo no início ao levantar o seguinte questionamento: *já pensou em ler vários livros e poder compartilhar com outros o que você achou da leitura?* Há, portanto, uma explicitude sobre o modo de leitura compartilhada que será utilizado na prática 12 – *Littera* – Clube do Livro, pela própria natureza da prática. Assim, denominamos esse modo de ler de Leitura compartilhada – Roda de leitura, em que professores e alunos partilham a leitura e as impressões sobre uma determinada obra.

Ao acessar o *link* para fazer a inscrição, o participante se depara, além das informações de dados pessoais, com uma questão em que se pede para que a pessoa interessada sugira um livro que poderia ser lido e discutido no Projeto. Mais uma vez, as professoras deixam evidente o modo de ler que será realizado nesta prática, ler e discutir, o que caracteriza o modo de leitura compartilhada Roda de Leitura. Convém ressaltar também que o participante assume, já no momento da inscrição, o papel de protagonista, ao ser permitido indicar títulos que poderiam vir a ser objetos de discussão.

Essa flexibilidade das mediadoras de leitura ao abrir espaço para a indicação de obras por parte dos alunos representa, segundo Bajour (2012, p. 57), “uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes”. A esse diálogo entre as indicações literárias feitas pelos alunos e professoras mediadoras da prática, essa autora chamou de “transmissão dialógica de saberes”, a qual contribuirá para a construção coletiva de sentidos. No quadro abaixo podemos ter um panorama geral das escolhas literárias dos alunos e das mediadoras:

Quadro 20 - Sugestão de livros/ textos

OBRAS	AUTORES
1. A memória do mar	Khaled Hosseini
2. A Donzela sem mãos	Helena Gomes
3. Árvore dos desejos	Katherine Applegate
4. O menino do pijama listrado	John Boyne
5. Extraordinário	R. J. Palacio

Fonte: Dados organizados a partir das entrevistas

Assim, no total, houve 40 (quarenta) pessoas inscritas, tendo a participação maior

dos alunos do 6º e do 7º ano.

O projeto teve início em julho de 2022, mas antes mesmo do primeiro encontro, a professora Nely, que é contratada, foi transferida da escola, vindo posteriormente a assumir a coordenação da área de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação. Por esses motivos, a coordenação do projeto ficou com Mary, a professora de Matemática; já professora Nely ficou como voluntária, uma vez que já não fazia parte do quadro dos professores daquela escola. Desse modo, a saída de Nely da escola não afetou a continuidade e a manutenção da prática do Clube do livro, constituindo-se como uma cultura dessa escola, imprimindo uma identidade, traduzida nas ações em prol da formação do leitor literário.

No primeiro encontro, que ocorreu em julho, as duas professoras, juntamente com os alunos, discutiram a obra **A memória do mar**, de Khaled Hosseini – indicação das referidas professoras, fazendo uso, portanto, do modo de leitura compartilhada Roda de Leitura em que todos leem a obra em casa, e se encontram em um dia predeterminado para partilharem suas experiências com a leitura.

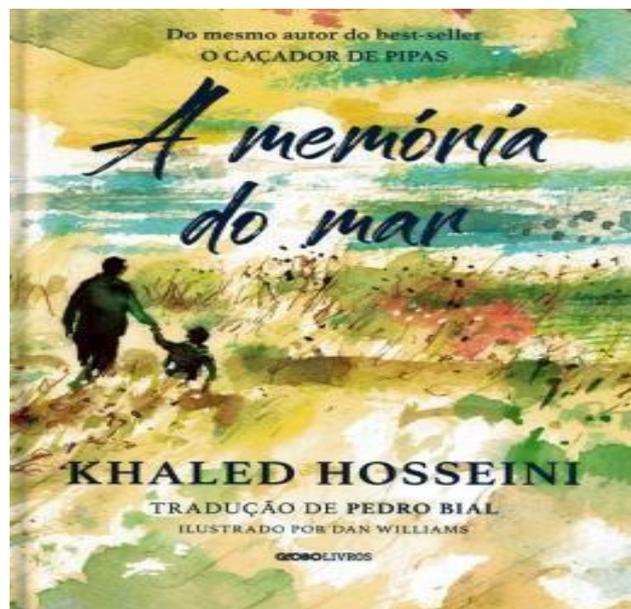


Figura 4 - Indicação literária feita pelas professoras Mary e Nely

Fonte: Dado obtido durante a entrevista com as professoras Mary e Nely

E assim, a cada quinze dias, professoras e alunos se encontravam para partilharem suas experiências de leitura, a partir de uma obra selecionada no encontro anterior, seguindo as indicações feitas pelos próprios membros do Clube. Não podemos deixar de destacar o protagonismo do aluno em todas as ações do Clube do Livro, pois, desde o momento da inscrição, o aluno já indicava uma obra a ser lida, além de fazer parte da seleção no dia do

encontro e também no momento de partilharem as leituras em que todos os alunos tinham direito à voz. Havia uma simetria entre a leitura das professoras e a leitura dos alunos. A professora Mary destaca mais um ponto positivo dessa prática: a possibilidade de inserir alunos considerados “trabalhosos” no Projeto Clube do Livro, conforme depoimento da referida professora,

A gente tem assim, a participação de alunos que de certa forma, em sala de aula são alunos ditos ou considerados trabalhosos, e aí eles vêm para o encontro e eles participam, alunos que em sala de aula não participam da aula, alguns, aqui para o encontro eles vêm e participam. Eu destacaria a experiência do primeiro livro, o livro A memória do mar, que conta a história do menino sírio que morreu afogado na travessia do mar mediterrâneo, foi um livro que eles participaram muito, eles falaram muito, eu acho que dos três, foi a melhor experiência. E o contexto do texto eles levaram muito, fizeram muito paralelo da vida, porque fala muito sobre preconceito, sobre a dificuldade, bullying, de certa forma, aí eles fizeram muito essa correlação com a vida deles também. (Professora Mary)

A prática 12, intitulada pelas professoras Mary e Nely de Clube do Livro, consegue inserir os alunos em um contexto no qual esses se sintam representados nesse universo da leitura literária, e consigam estabelecer um paralelo com suas vidas, sentindo-se parte integrante da história. Segundo a professora Mary, o fato de as duas professoras expressarem suas impressões sobre uma determinada obra acaba, por conseguinte, encorajando os alunos mais tímidos a falarem e fazerem parte da interação através de suas percepções sobre a obra lida, conforme trecho a seguir:

A gente tenta falar a nossa experiência também com o livro, aí a partir do que a gente vai falando porque é assim, tem muitos meninos que ainda tem vergonha de expressar o que sentiu, de expressar o que o livro marcou para ele, o que o livro falou para ele, aí quando a gente começa a falar parece que as ideias vão fluindo na cabeça deles, e aí às vezes,, eles não deixam nem a gente concluir o que a gente tá falando, eles mesmos já vão interagindo, já vão falando, comentando. (Professora Mary)

Segundo Colomer (2007), essa dimensão afetiva é elemento essencial para impulsionar o estímulo à leitura, pois, ao experimentarmos a literatura a partir de sua dimensão socializadora, permitimos que os alunos se beneficiem da competência dos outros na construção de sentidos no momento da leitura. E, assim, o Clube do Livro possibilita que as pessoas envolvidas se sintam parte de uma comunidade de leitores em que tanto o professor quanto os alunos participam ativamente do processo de construção da leitura, sem que um se sobressaia.

É nesse sentido que Colomer (2007, p. 146) nos lembra que “a ressonância de uma

obranos leitor se produz sempre no interior de uma coletividade”. Desse modo, essa prática se apresenta como uma possibilidade de socialização e construção de leitura que pode iniciar-se na recepção individual e ter continuidade na coletividade que interpreta e avalia uma determinada obra, tendo o aluno como elemento central.

No próximo tópico, podemos vislumbrar mais um modo de ler em que a construção desentido ocorre a partir do compartilhamento de leitura, visto agora sob um outro prisma, o da leitura dramatizada.

4.2.1.3 Leitura compartilhada: Leitura dramatizada

Consideramos a leitura dramatizada como uma das formas de leitura compartilhada, a que se utiliza da voz e do corpo, tal qual a leitura em voz alta. Pinheiro (2018, p. 89) denomina esse modo de leitura de *jogo dramático*. Para esse autor, “o fluxo da linguagem criativa não se prende a barreiras racionais; antes, entrega-se a um processo de experimentação, de criação constante e coletiva”. O autor lembra-nos ainda que nem todo texto possibilita o jogo dramático, sendo a narrativa um campo mais fértil para a realização dessa prática. Nesse modo de ler, precisamos atentar para o “campo sensorial da palavra e do corpo” resultando em uma experiência de leitura ao considerarmos o caráter interativo da linguagem.

Sendo assim, concebemos a leitura como uma atividade ativa, em que o leitor jamais poderia ter participação passiva, mas um sujeito que constrói o sentido através do corpo a corpo com o texto (Kefalás, 2012, p. 84). Trazemos à tona também o pensamento de Bajard (2007, p.61) sobre esse modo de ler:

A comunicação instaurada pela transmissão vocal, por ser viva, remete a uma performance, isto é, a um acontecimento único, seja por um olhar, uma inflexão de voz, um gesto ou um suspiro específico. Ora, esse “advento” singular é construído a partir de um texto escrito, portanto permanente, fixo. A performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto “adormecido” na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes (...) A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico, em uma transmissão singular, sempre nova.

Recorremos aqui também ao conceito de performance como “um acontecimento oral e gestual” (Zumthor, 2018, p. 36). Desse modo, é importante que os alunos se sintam desafiados, a partir desse objeto de comunicação – a leitura dramatizada –, a construir sentidos, o que exigirá que se apropriem do texto literário, utilizando-se de diferentes

recursos, como tom de voz, velocidade da fala, pausas, além de gestos, expressões faciais, postura corporal, ou ainda de recursos multissemióticos, a exemplo de objetos, imagens ou sons.

Precisamos lembrar, finalmente, que embora alguns jogos com a linguagem possam ser encenados, esse não deve ser o objetivo final, o mais importante não é a encenação, mas sim todo o processo de criação com a linguagem. Vale, nesse momento, a experiência de leitura vivenciada pelos alunos que pode favorecer a formação do leitor literário. Relacionamos a esse modo de leitura compartilhada dramatizada a prática 3 e a 13, sendo essa última denominada pela professora Maria de Sarau poético, demonstrada a seguir.

Leitura compartilhada – Leitura dramatizada – Prática 3 – Leitura produtiva de poemas

Sarau é um evento cultural em que as pessoas se encontram para se manifestar artisticamente. Em geral, o evento envolve dança, poesia, leitura de poemas, histórias, música, teatro e artes plásticas. Sarau deriva do latim *seranus/serum*, cujo significado é “entardecer” ou “pôr do sol”, por isso, geralmente acontecem no final da tarde ou à noite. Embora nada impeça que eventos dessa natureza aconteçam durante o dia.

A prática 3, intitulada pela professora Maria, Sarau Poético, proporciona uma experiência de leitura voltada para a formação de uma comunidade de leitores, tendo em vista a própria essência do sarau. No dia da culminância, 30 de maio de 2022, para tornar essa atividade mais próxima de um Sarau convencional, e por isso mesmo, menos escolarizada, no momento das apresentações, procurou-se torná-la o mais real possível. Assim, dava-se a impressão de que não havia um roteiro de apresentação. Em determinado momento, um grupo de alunos se levantava e lia um poema de forma dramatizada; outras vezes, um novo grupo se manifestava, surpreendendo o público, pois não se sabia de onde eles iriam surgir. Em meio a essas “aparições”, entrava em cena a leitura dramatizada de poemas.

Colomer (2007, p. 109) ressalta a importância de se trabalhar com referências compartilhadas de leitura como forma de motivação. Para tanto, destaca a necessidade de a escola “ampliar as rotinas de construção compartilhada e de relações entre leitura e escrita nas atividades escolares e de estímulo à leitura.” Sobre esse aspecto, é importante acrescentar que, além do projeto Sarau Poético, a escola conta com duas outras práticas de leitura literária, intituladas “Socializando leituras e construindo valores” e “Momento de acolhida”, ambas na vertente de leitura compartilhada. Convém destacar que essas práticas

estão presentes no próprio Projeto Político Pedagógico da escola, o que significa que a leitura literária tem relevância e consistência nessa escola onde essas ações de promoção da leitura são desenvolvidas. Nas palavras de Yunes (2013, p. 8), “uma escola é escola leitora, quando a prática está no cerne do seu trabalho”, constituindo-se, portanto, como uma cultura no espaço escolar.

O tema do Sarau Poético “O leitor que habita em mim” teve origem com a leitura, em sala de aula, do poema “Aula de leitura”, de Ricardo Azevedo, em uma turma de 7º ano. Vejamos o poema:

A leitura é muito
mais do que
decifrar palavras.
Quem quiser parar
pra ver pode até se
surpreender: vai ler
nas folhas do chão, se
é outono ou se é
verão; nas ondas
soltas do mar, se é
hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-
toa; na cara do
lutador, quando está
sentindo dor; vai ler
na casa de alguém
gosto que o dono
tem; e no pêlo do
cachorro,
se é melhor gritar
socorro; e na cinza da
fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o
vento, se corre o barco
ou vai lento; também na
cor da fruta,
e no cheiro da
comida, e no
ronco do motor,
e nos dentes do
cavalo, e na pele
da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do
céu, vai ler na palma
da mão, vai ler até
nas estrelas
e no som do

coração. Uma
 arte que dá medo
 é a de ler um
 olhar,
 pois os olhos têm
 segredos difíceis de
 decifrar.

Com esse poema, os alunos puderam perceber que a leitura está em todas as partes, estão todos nós, chamando a atenção para o fato de que todos eram leitores.

Vale salientar que o documento oficial *Sistematização dos objetos de conhecimentos prioritários*, enviado para as escolas do município pela Secretaria de Educação, só contempla práticas de compartilhamento de leitura como o Sarau a partir do 8º ano, o que não impediu que a professora as incluísse já no 7º ano. Esse aspecto sinaliza a autonomia do professor quanto aos parâmetros metodológicos utilizados.

Comprovamos que a experiência individual com o texto literário se expandiu para uma ação coletiva, compartilhada por toda a comunidade escolar, compreendendo não só os alunos, mas, também, professores de todas as áreas, além dos gestores que contribuíram para que as ações se concretizassem.

Encontramos na prática 3 modos de ler que se mesclam, ou seja, para planejar o Sarau, os alunos passaram pelo processo de vivenciarem em sala de aula uma experiência de leitura compartilhada, de um único texto, o poema “Aula de leitura”, de Ricardo Azevedo, para só depois construírem o que a professora Maria denominou de Sarau poético, evento em que os alunos realizaram a leitura dramatizada. Neste momento, os discentes fizeram uso do que Bajard (2014, p.33) chamou de “proferição”. Sobre esse aspecto, o autor recomenda a leitura prévia como atividade necessária para que se tome conhecimento do que se vai proferir. Desse ponto de vista, é necessário que se realize uma “atividade solitária de desvelamento” do texto antes da “proferição” para o público. Nessa direção, Bajard (2014, p.33) reforça que “a leitura que desvela o texto e a voz alta que o publica tornam-se mais efetivos quando ocorrem sucessivamente”. É nesse cenário que vislumbramos a participação dos alunos na prática 3 denominada pela professora Maria, de Sarau poético.

Neste momento, resta-nos saber se a participação dos alunos foi contemplada nas ações descritas na prática relatada pela professora Maria, participante da pesquisa, e, de que forma a voz deles adentraram essa prática; pois, pela própria natureza de um “Sarau poético”, essa é uma atividade que envolve um grupo de pessoas. Segundo a professora, a proposta foi levada para todos os alunos e eles mesmos decidiram como queriam participar

deste momento. Vale salientar que, embora só 05 (cinco) alunos de cada turma tenham participado como integrantes do sarau, todos os outros ajudaram na execução, durante os ensaios, dando sugestões de como os colegas deveriam se apresentar, aspecto que caracteriza o Sarau como uma prática coletiva,

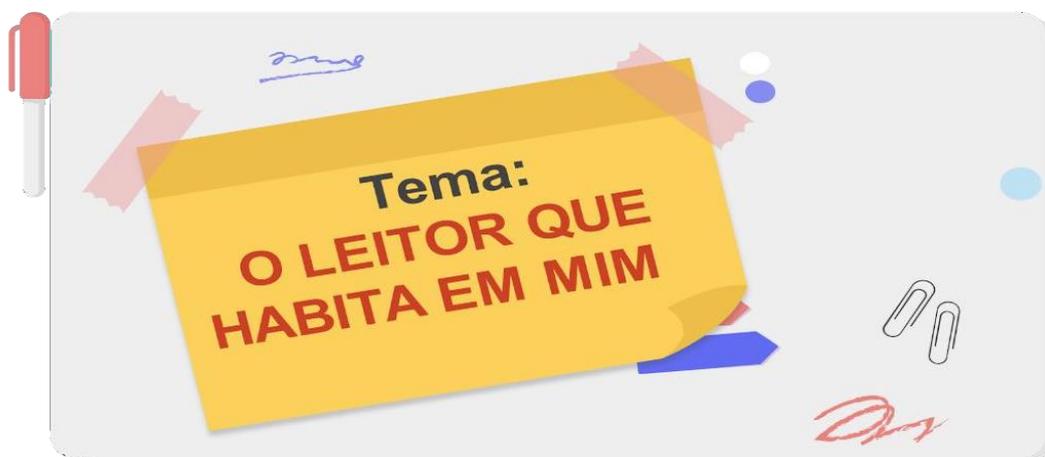
*envolveu todas as salas e todos os alunos de todos os anos.
De cada turma, tínhamos 5 alunos que iriam se apresentar e o restante iria assistir. Os alunos sentiram-se motivados e encorajados a subir no palco.*
(Professora Maria)

A partir dessas falas, compreendemos *sarau* como o conjunto de pessoas que se reúne para fazer atividades recreativas como: ouvir músicas, recitar poesias, conversar, etc. Desse modo, o protagonismo dos alunos nessa prática é inerente às próprias características de um Sarau, que, nas palavras da professora Maria,

fez os alunos se movimentarem e a gente descobrir alguns alunos e eles assumem o protagonismo
(Professora Maria)

Identificamos a participação e ação dos alunos ainda no momento de apresentação da proposta do Sarau, a partir do próprio tema escolhido, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Slide de divulgação da temática do Sarau poético com alunos, gestores e professores de todas as áreas



Fonte: Acervo da professora Maria

Ainda nesse momento de planejamento e divulgação da prática, chamou-nos a atenção outra situação em que, ao aluno, são dadas vez e voz: um concurso para criação de uma arte a partir da temática escolhida para representar o Sarau. Essa atividade ficou sob

a responsabilidade do professor de Artes, que orientou os alunos sobre o processo de criação; o resultado desse trabalho pode ser conferido logo abaixo:

Figura 6 - Arte criada pelos alunos para representar o Sarau



Fonte: Acervo da professora Maria

Assim, foi possível perceber a participação dos alunos em todas as etapas da prática; por exemplo, na segunda etapa – escolha do autor e forma de apresentação –, os professores responsáveis pelas turmas e os alunos poderiam sugerir outros poemas ou contos que gostariam de trabalhar. Na terceira etapa, os docentes junto com os alunos iriam decidir a forma de apresentação e ensaiar. E, na última etapa, os alunos foram convidados a fazer algo artístico (painel) dentro da sua apresentação para decorar os corredores. Desse modo, o discente foi o protagonista das ações do Sarau, seja através da parte artística (produção de cartazes e da arte e apresentações musicais), seja através da declamação de poesias e dramatizações. A professora Maria aposta no sucesso dessa prática ao afirmar que:

Depois do sarau foi uma procura enorme dos alunos querendo saber quando seria o próximo sarau para participarem.
(Professora Maria)

Acreditamos que práticas dessa natureza conseguem envolver os alunos de tal forma que dificilmente irão esquecer, tornando-se uma experiência que pode acompanhá-los pelo resto da vida, favorecendo com isso a formação de leitores. Na fala acima transcrita, fica comprovado que a opção metodológica da professora Maria, ao privilegiar os alunos, levou-os a sentirem-se mais valorizados e até desafiados a participarem do Sarau poético, despertando o interesse para saber quando seria o próximo evento. O relato da

professora demonstra a satisfação dos alunos com a experiência do sarau poético como instrumento pedagógico eficiente para a formação do leitor literário.

Reconhecendo-se como protagonistas no Sarau, os alunos puderam escolher junto aos professores os textos que iriam ler e apresentar. Foi um momento em que se sentiram encorajados também para apresentarem textos de suas próprias autorias, a exemplo do poema *Pequenas alegrias que nos deixam feliz*, escrito e lido coletivamente por alunos do 7º ano; e o poema *Amigos*, produzido por uma filha da Psicóloga da escola, o qual faz parte de um livro do acervo da Sala de leitura. Por ocasião do Sarau, este segundo poema foi lido por uma aluna do 8º ano.

Quadro 21 - Textos e autores lidos no Sarau Poético

TEXTOS LIDOS	AUTORES
O laço e o abraço	Maria Beatriz Marinho dos Anjos
Declaração universal dos direitos humanos para crianças	Ruth Rocha
Pessoas são diferentes	Ruth Rocha
Receita de espantar a tristeza	Roseana Murray
Aula de matemática – Canção	Antônio Carlos Jobim
Amigos	Rayana Elias
Poeminha do contra	Mário Quintana
Canção da garoa	
Caderno – Canção	Toquinho
O mergulho – Conto	Guto Lins
Cântico da terra	Cora Coralina
O mal e o sofrimento	Leandro Gomes de Barros
Redes sociais	Bráulio Bessa
A Rainha da Borborema – folheto de cordel	Grupo de alunos do 7º ano
Brincar na rua Ausência Poesia Cidadezinha qualquer	Carlos Drummond de Andrade

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

De acordo com relato da professora, a indicação e seleção dos textos decorreu do acervo da Sala de leitura, que na fala da professora “é muito bom”; e também da indicação da FLIC, uma das parceiras da escola, conforme encontramos no Projeto Político

Pedagógico da própria escola. Ao utilizar Sala de Leitura como referência para selecionar os textos utilizados na prática de leitura literária, a professora cria possibilidades de que os alunos, quando sentirem vontade de ler, saibam onde encontrar, manusear, através do contato direto com as obras literárias. Sendo assim, a opção pelo Sarau poético contribuiu, conseqüentemente, para fazer circular o acervo da Sala de leitura, não apenas entre os alunos, mas com toda a comunidade escolar.

Resultados desse tipo contribuem para reforçar o pensamento da professora participante da pesquisa sobre a importância de se proporcionar que os alunos vivenciem essas experiências:

*Os alunos se sentem muito valorizados, eles se sentem realmente tocados e é um que chama o outro, aí a leitura vai socializando, mostro que a literatura tira a gente dessa dimensão que a gente tá hoje e eles realmente conseguem.
Ou ainda,
A dinâmica fez os alunos se movimentarem e a gente descobrir alguns alunos e eles assumem o protagonismo.
(Professora Maria)*

Esse protagonismo do aluno foi realçado também quando a professora abriu um espaço para quem quisesse se apresentar, a partir do seguinte slogan,

“Queremos conhecer o leitor que habita em você.”

Em um outro momento, denominado “O palco está aberto”, os alunos deveriam ficar à vontade para se apresentar espontaneamente, sem seguir nenhuma indicação dos professores. Segundo a professora, muitos alunos fizeram parte desse momento, com declamação de poesias de autores escolhidos por eles mesmos e poemas de suas próprias autorias, aspecto que só reforça o protagonismo dos alunos em toda a prática. Neste momento, vale destacar a declamação do cordel **A rainha da Borborema**. Trata-se de uma produção coletiva dos alunos do 7º ano, no desenvolvimento de outro projeto, intitulado *Entre leituras e escritas: a construção de um livro na escola*. Essa é mais uma iniciativa da escola, voltada para a formação do leitor literário, a que tivemos acesso. No documento escrito que nos foi disponibilizado, há o seguinte registro,

*precisávamos dar visibilidade às produções de nossos alunos e, principalmente, dar voz às suas ideias, aos seus questionamentos, aos seus anseios, condição para o pensamento humano e para o pensamento literário.
(Professora Maria)*

Durante o Sarau, os alunos puderam entender também a função social desses textos,

no momento em que escolheram o cordel **A Rainha da Borborema** para fazer uma leitura dramatizada. Transcrevo na íntegra a produção coletiva dos alunos do 7º ano:

*A Rainha da
Borborema Tem
lugar aconchegante
O Açude Velho é uma
beleza Suas águas
parecem diamantes Chama
a atenção de todos
E pro turista é bem importante*

*Minha Campina
Grande tem de bom e
do melhor Cuscuz,
tapioca, panelada
São comidas típicas ao
redor Todos gostam em
todo canto Da criança
até o maior*

*Em Campina, tem festa
junina pipoca na panela
pulando pessoas
animadas e alegres
e até casais se apaixonando,
crianças na quadrilha se divertindo
as músicas no som e a rapaziada dançando*

*A Rainha da
Borborema Tem
festas pra se alegrar
Coisa bonita de ver
Muitas pessoas a
cantar A rua cheia
de gente
Pra gente olhar e dançar*

*Campina Grande
É uma cidade
festeira Tem beleza,
tem São João E tem
muita brincadeira
Nessa festa tem
comida Pegue sua
cuscuzeira*

*Em Campina
Grande tem Festa
boa de montão
Tem o Maior São João do
Mundo Há fogueira e
diversão*

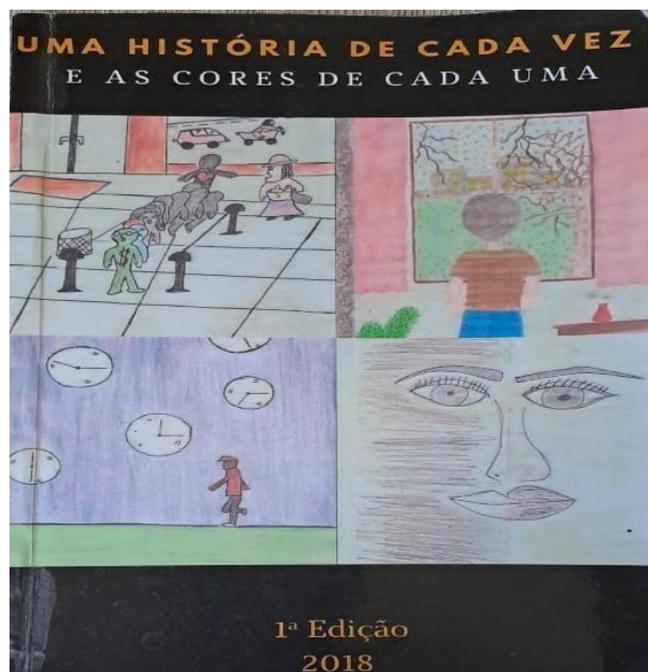
*Muita comida e
brincadeira E no céu
muito balão.*

*O maior São João do
mundo Faz todo mundo
sorrir
Tem festa, dança e
arrasta pé Se não
acredita pode conferir
Trinta dias de muita
alegria Animação até o
sol sumir*

*Aqui em Campina
Grande Vivemos a
diversidade Espaços
de conhecimento
Com muitas
universidades
Pessoas de vários
tipos Crenças e
religiosidades*

Esse cordel faz parte da coletânea de textos que deu origem à terceira edição do livro **Uma história de cada vez e as cores de cada uma**, organizado pela escola a cada final de ano. O projeto existe desde 2018 e, a cada final de ano, a Secretaria Municipal de Educação publica uma nova edição com os textos produzidos pelos alunos durante o ano. Em 2022, data em que iniciei a pesquisa na escola, foi lançada a 4ª edição. Reunimos a seguir as capas das quatro edições:

Figura 7 - Capa da 1ª edição – livro produzido pelos alunos



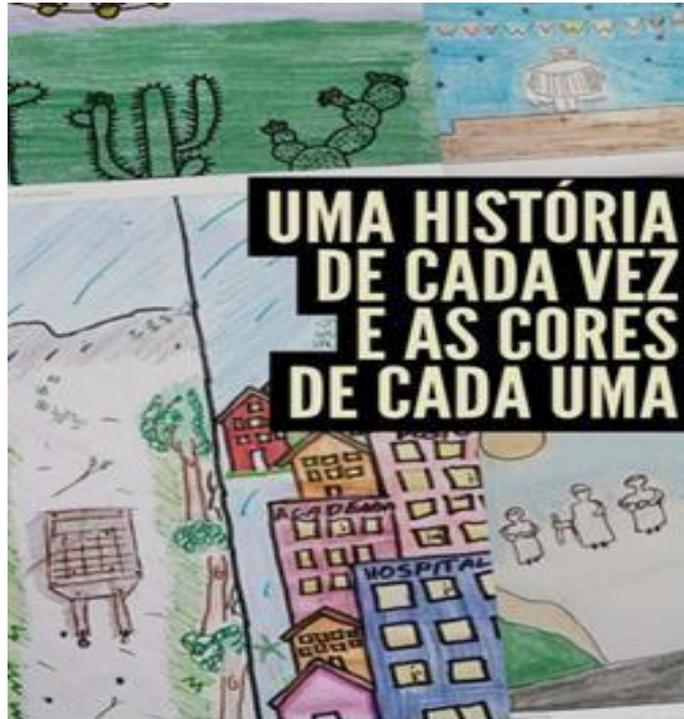
Fonte: Acervo particular

Figura 8 - Capa da 2ª edição – livro produzido pelos alunos



Fonte: Acervo particular

Figura 9 - Capa da 3ª edição – livro produzido pelos alunos



Fonte: Acervo particular

Figura 10 - Capa 4ª edição – livro produzido pelos alunos



Fonte: Acervo particular

Na parte final do Sarau, um grupo de professores fez a apresentação do poema “O laço o abraço”, de Mário Quintana. Essa ação contribui para mostrar a importância do exemplo do professor através de suas experiências leitoras.

De forma geral, podemos afirmar que as referências de leituras compartilhadas durante o Sarau Poético contribuem para a formação do leitor literário. É nesse sentido que acreditamos que, quando os alunos participam de atividades como essa do Sarau, dificilmente vão esquecer, pois ficam reverberando por muito tempo. Esse fato justifica também a fala de alguns alunos quando perguntam sobre quando será o próximo sarau.

Segundo Colomer (2007, p. 146), “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade”. Ainda sobre esse aspecto, a autora nos lembra do que ocorre com a explosão de popularidade de gêneros ditos de uma “geração ou da moda”, na motivação da leitura entre os jovens, a exemplo dos livros **Crepúsculo** e **A culpa é das estrelas**, citados pela professora Maria no momento da entrevista. Ao ser questionada sobre as obras literárias mais lidas pelos alunos, a professora responde:

*Percebo que os meninos gostam muito de poemas, de romances, como **Crepúsculo**. As meninas também são bem fascinadas, quando vão para a sala de leitura, eu percebo que elas escolhem muitos romances, além de **Crepúsculo**, **A culpa é das estrelas**, tem outros assim que elas gostam muito.*
(Professora Maria)

Precisamos compreender o que os alunos leem, pois diz muito sobre o que eles querem ler; além de que, essas informações podem guiar o professor sobre que obras levar para sala de aula, que favoreçam a formação do leitor literário. Por outro lado, Colomer (2007, p. 127)¹⁴ denomina de “atitude majoritária” o papel da escola de assegurar o controle de um certo nível de qualidade das leituras, ampliando as possibilidades de escolha individual dos alunos.

4.2.1.4 Leitura compartilhada – Diálogo entre literatura e outras artes

Enquadramos nesse modo de ler, as práticas em que predominam o diálogo entre o texto literário e outras artes, a partir de uma determinada temática. Uma característica marcante dessa prática é o caráter híbrido em que o texto literário é visto em sua pluralidade a partir da sua relação com a música em busca da formação de um leitor crítico.

Leitura Compartilhada: diálogo entre literatura e outras artes – Prática 09 e Prática 10 – Leitura produtiva de canções e textos literários

A prática 09 tem como uma das principais características a utilização de canções como estímulo para introduzir a leitura de textos literários. Para o desenvolvimento dos trabalhos, a professora Berê, idealizadora dessa prática, demonstra preocupação em levar textos que se aproximem da realidade dos alunos. É o que nos revela no trecho a seguir:

No início do ano eu comecei a partir de música que eles gostavam para a partir das músicas e de textos conhecidos, fosse sendo introduzida a literatura. Eu comecei fazendo comparações, primeiro a gente fazia as leituras das músicas que eles traziam, a gente trabalhava a interpretação dessas músicas e, em seguida, eu apresentava poemas que fossem da mesma temática ou que lembrasse de alguma forma, aí sempre que eu trabalho com ele, eu primeiro venho de algo que é próximo a eles, como essas músicas de gêneros muito variados, para depois introduzir a literatura em si.
(Professora Berê)

A música representa, portanto, uma forma de a docente se aproximar do contexto de vida dos alunos e, de forma introdutória, adentrar no universo da temática do texto literário que será introduzido.

A professora defende que essa estratégia de utilizar a música como ponto de partida

¹⁴ Muitas outras obras nos ajudaram a refletir sobre o nosso objeto de investigação, dentre as quais destacamos: Zilberman e Rosing (2009); Andrueto (2012 e 2017), Petit (2009); Reyes (2012); Leite (1988), entre outros.

para a leitura dos textos literários tem trazido resultados significativos, pois ajuda muito no momento de discussão da temática. Percebemos que esse modo de ler – Diálogo entre literatura e outras artes –, utilizado pela professora Berê, permite que os alunos se reconheçam como protagonistas no processo de leitura, pois esses têm autonomia de indicar o seu gosto musical, o qual será utilizado, segundo a professora, para facilitar a introdução do texto literário. A docente ressalta ainda que os alunos só ficam sabendo qual foi a canção escolhida, no momento da aula em que será utilizada, fato que contribui para despertar a curiosidade dos envolvidos, bem como revelar o caráter lúdico que esse gênero textual proporciona.

No quadro a seguir, podemos visualizar os textos que fizeram parte dessa prática.

Quadro 22 - Relação das canções e texto literário selecionado na prática 09

CANÇÕES	TEXTOS LITERÁRIOS
“História do Brasil” (Edson Gomes)	“Navio negreiro” (poema de Castro Alves)
“Negro drama” (Racionais)	
“Folgados” (Marília Mendonça)	
“Ai, que saudades da Amélia” (Ataulfo Alves)	
“Motivos” (Lennon)	
“País do futebol” (Guimê)	

Fonte: Dados colhidos a partir do relato da professora Berê

No momento da entrevista, a professora descreveu apenas os procedimentos utilizados com relação ao poema, “Navio negreiro”, e as canções “História do Brasil” e “Negro drama”, correspondentes ao tema da unidade – Diversidade. Conforme a docente, as outras canções foram apenas citadas, mas não nos explicitou quais textos literários foram selecionados para trabalhar com as temáticas referentes às canções, já que se utilizou do modo leitura Diálogo entre literatura e outras artes. Para efeito de análise, destacamos aqui a leitura realizada com a canção “História do Brasil”, de Edson Gomes, e o poema “Navio negreiro”, de Castro Alves.

A professora Berê afirma que escolheu esse modo de ler – Diálogo entre literatura e outras artes – para tentar desmistificar a ideia que os alunos trazem de literatura como algo difícil e distante da realidade deles, conforme trecho a seguir:

se eu disser para vocês que tem uma pessoa há muito tempo atrás que escreveu parecido, aí eu trago o texto literário, porque a maioria deles pensa que literatura é algo chato e velho, então quando é feito dessa forma, eles percebem ‘Olha, fulanopensa parecido’.

(Professora Berê)

A professora acredita no êxito dessa prática, uma vez que o reggae (gênero da canção “História do Brasil”) dialoga com o que os alunos estão acostumados, “*é algo que está muito próximo deles*”. Quanto à escolha do poema, a docente argumenta que, devido à extensão, não trabalhou o “Navio negreiro” na íntegra. Outra justificativa para o trabalho com a fragmentação do poema está no fato de os alunos já o terem lido, antes, em outras aulas, e que, por isso, já estavam familiarizados, facilitando assim a comparação com a canção “História do Brasil”. Nas palavras da professora, a união desses dois gêneros,

sempre poema e música me ajudaram muito porque é algo que é muito mais próximo deles. Quero que pareça leve.

(Professora Berê)

E assim, a docente justifica a adesão ao modo de ler Diálogo entre literatura e outras artes – música e poesia – como uma forma de introduzir o texto literário. Sobre a escolha da temática, mais uma vez a professora afirma: “*eu parto do interesse comum dos alunos*”, reforçando com isso o papel que o aluno tem nessa prática. Ela acrescenta, ainda, que a escolha da temática decorre também das orientações que a Secretaria de Educação envia para as escolas, bimestralmente, a respeito dos temas que devem ser trabalhados, a exemplo do tema *diversidade*, sugerido para o terceiro bimestre, momento em que a professora trabalha com a canção de Edson Gomes e com o poema de Castro Alves. Assim, a professora esclarece que tenta seguir as orientações dos documentos oficiais sobre a temática do bimestre, mas priorizando sempre os interesses dos alunos, conforme depoimento abaixo:

É enviado bimestralmente compilados de conteúdos que é interessante que a gente siga, então eu vou me baseando no que foi sugerido. Eu sigo até onde vai dando as orientações. É importante que a gente atinja o que é sugerido na questão de conhecimentos, a temática pode ser mais maleável. Às vezes, eu consigo casar, por exemplo, a temática que foi sugerida para aquele bimestre teve a ver com alguma das músicas.

(Professora Berê)

A prática 10, desenvolvida pelo professor Mário, também seguiu as orientações oficiais, advindas da Secretaria municipal de Educação, sobre a escolha do tema

diversidade. Assim temos, com a prática 10, mais um exemplo do modo de leitura Diálogo entre literatura e outras artes, conforme podemos comprovar no depoimento a seguir:

A secretaria lançou o projeto temático “Diversidade cultural” e dentro desse eixotemático da SEDUC, a gente criou o nosso projeto, que é um projeto criado desde 2018 e que a gente desenvolve sempre com turmas do 9º ano, então esse projeto nosso que é um projeto de leitura de textos literários, mas também de canções, é um projeto que tem como tema “Negritude na tela”. Dentro dessa temática vai nos interessar o sujeito negro, a existência e a resistência desse sujeito negro. (Professor Mário)

Assim, percebemos que tanto a professora Berê quanto o professor Mário planejam as ações a partir do eixo temático – Diversidade cultural – lançado pela Secretaria de Educação do município. Por outro lado, o professor Mário afirma que, às vezes, “*precisa fugir um pouquinho dessa programação que a SEDUC (Secretaria de Educação) tem*”, pois, do contrário, não seria possível realizar outros trabalhos, como o Projeto Negritude na Tela.

Tal postura nos remete às ideias de Tardif (2007, p. 220) de que “o quadro socioinstitucional delimita suas atividades, mas lhe deixa, ao mesmo tempo, uma boa margem de iniciativa para realizar seu trabalho.” Dessa forma, apesar de estar ancorado no que determina a instituição, o professor pode adaptar, modificar sua prática em função de seu saber profissional que pode ser produzido e modelado sempre que achar necessário, de acordo com a realidade de sala de aula.

Percebemos, portanto, algumas particularidades na prática 10, principalmente quanto à vertente teórica seguida pelo professor Mário. Durante toda a entrevista, o docente deixa explícito que seguiu as orientações teóricas da Análise do Discurso, de Michel Foucault, para elaborar a prática, intitulada, pelo próprio professor, de *Negritude na tela*. Criado em 2018, o projeto, ano após ano, foi sendo modulado para adequar novas experiências com o texto literário. É na perspectiva teórica de Tardif (2007, p. 230) que concebemos o professor como “um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.”

A respeito da prática desenvolvida, o professor Mário esclarece que, antes mesmo de adentrar na leitura dos textos literários, sente a necessidade de explicar para os alunos alguns conceitos como, memória discursiva, a relação do texto com o discurso e os efeitos de sentido que são produzidos ao longo deste. Ao mesmo tempo, o docente reconhece a complexidade dessa teoria e prossegue, segundo ele, fazendo adaptações para tornar o conteúdo menos denso, considerando que são alunos do 9º ano. Dando continuidade, aplica

os conceitosteóricos aos textos literários e às canções, partindo do princípio de que a análise do discurso contribuirá na leitura dos textos.

O método de trabalho do professor Mário concorre com uma reflexão de Tardif (2007, p. 257), segundo a qual a prática do professor “nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.” Assim, percebemos que, em sua prática, o professor Mário também faz uso também dos seus saberes experienciais, os quais têm origem na prática de sala de aula e desenvolve-se nas condições sociais em que as práticas são efetivadas.

O quadro a seguir oferece um demonstrativo da seleção de textos trabalhados nessa prática no ano de 2022.

Quadro 23 - Relação das canções e textos literários selecionados na Prática 10

CANÇÕES	TEXTOS LITERÁRIOS
“Sinhá” (Chico Buarque de Holanda)	Poema: Navio Negreiro (Castro Alves)
“Canto das três raças” (Clara Nunes)	Conto: O solar dos príncipes (Marcelino Freire)
“A carne” (Elza Soares)	-
“Negro drama” (Racionais)	-

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

A partir da descrição dos textos trabalhados nessa prática, percebemos uma preocupação em fazer essas escolhas dentro de uma mesma temática – o negro e sua historicidade – e, assim, a partir da perspectiva discursiva, fazer com que os alunos compreendam como os discursos se materializam. O professor divide a prática no que ele mesmo denominou de módulos,

Módulo 1 – Leitura: análise e compreensão comparativa de textos;

Módulo 2 – Retextualização: produção do material (transformar os textos lidos em maquetes, em telas, em jogos, pinturas, em roda de capoeira);

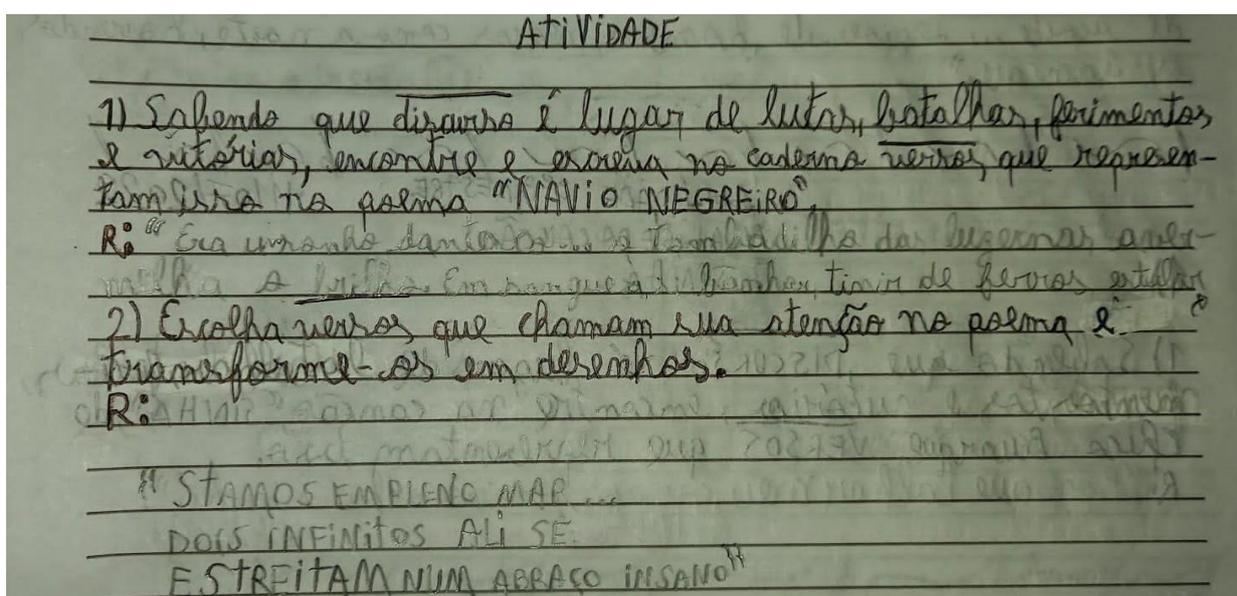
Módulo 3 – Socialização: apresentação dos trabalhos produzidos para todas as turmas

Vale a pena conferir o módulo 1, referente ao modo de leitura compartilhada:

diálogo literatura e outras artes, a partir da leitura dos textos apontados no quadro acima. Limitaremos a análise apenas a uma parte dessas, tendo em vista o elevado número de referências textuais trabalhadas.

O professor Mário inicia com o poema em áudio “Navio negreiro”, de Castro Alves, para que os alunos escutem e acompanhem lendo também. Em seguida, aplica uma atividade para que eles respondam por escrito e possam refletir sobre o sofrimento do sujeito negro, a questão da resistência do sujeito e todo o processo histórico que está por trás do texto. Vejamos a seguir:

Figura 11 - Atividade de leitura produzida pelo professor Mário



Fonte: Acervo do professor Mário, participante da pesquisa

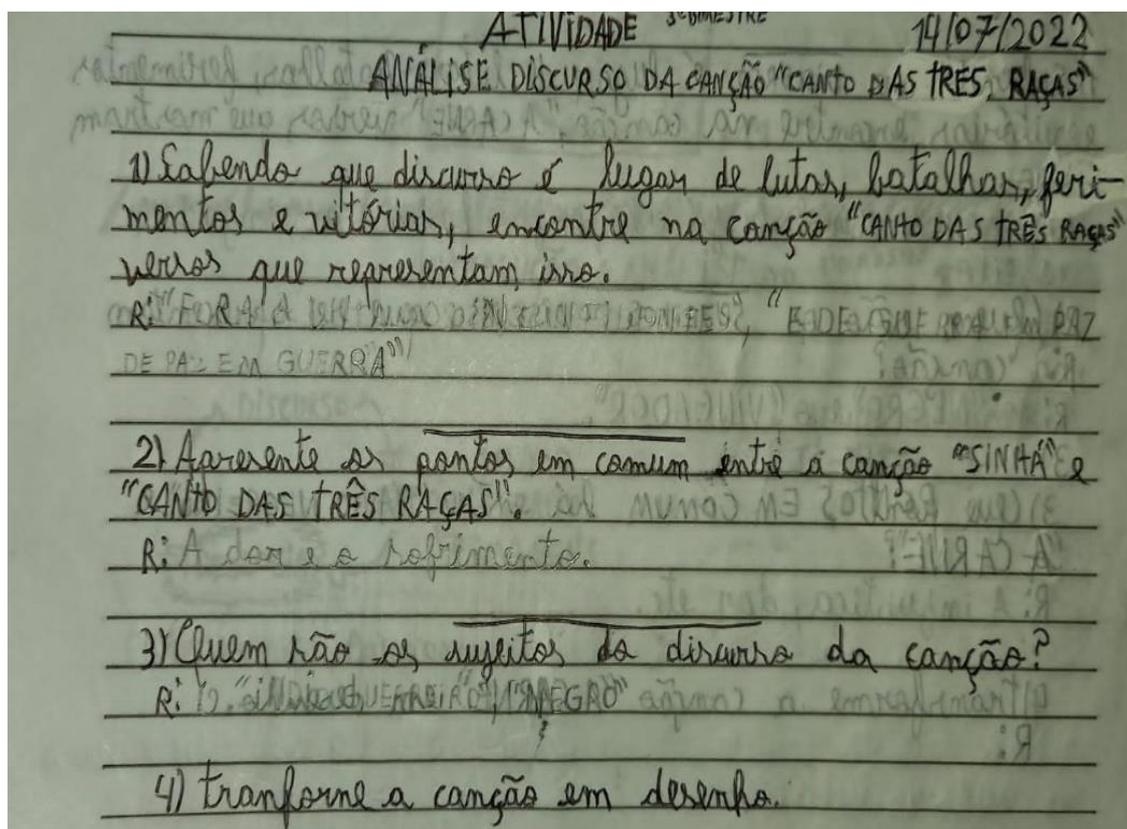
Essa atividade permitiu que os alunos refletissem sobre as péssimas condições vivenciadas pelos africanos sequestrados de seus países de origem e trazidos para o Brasil, para serem escravizados, o mercado de escravos resultante do tráfico nas viagens de navio da África para o Brasil, ressaltando, por outro lado, o caráter abolicionista do poema “Navio negreiro”.

Em seguida, o professor traz a canção “Sinhá”, interpretada por Chico Buarque, e segue o mesmo procedimento: escutam o áudio, socializam entre eles a partir de alguns questionamentos orais, como: *Em que contexto histórico está situada a música? Quais os versos que mostram esse sofrimento?*

Esses questionamentos tinham como objetivo refletir sobre o sofrimento do negro e sua historicidade. Dando continuidade, o professor Mário traz mais duas canções: “Canto

das três raças”, de Clara Nunes, que fala sobre o índio, o negro e o português; e, finalmente, a canção “A carne”, interpretada por Elza Soares, que remonta ao mercado escravocrata, quando o negro era vendido e/ou trocado, representando, assim, uma denúncia da situação histórica dos negros no país e do racismo a que estão submetidos. Posteriormente, o professor faz uma atividade com questões que relacionam as canções “Sinhá” e “O canto das três raças”, conforme a imagem seguinte:

Figura 12 - Atividade comparativa entre as canções “Sinhá” e “Canto das três raças”



Fonte: Acervo do professor Mário, participante da pesquisa

Após a leitura e socialização da temática do negro, presente nas canções, o professor faz uma atividade em que pede para que os alunos façam um paralelo entre “Canto das três raças” e “Sinhá”. A atividade suscita a interação entre o leitor e os textos lidos, exigindo daquele uma participação ativa no processo de construção da leitura, aspecto que nos remeteu ao que a estética da recepção chama de repertório, o qual consiste em, na perspectiva de Yunes (2002, p. 76),

todas as referências textuais que podem ser apresentadas sob a forma de alusões históricas, regras sociais, menções ao contexto sociocultural da obra, enfim, a

todo o tipo de realidade extratextual, a todos os sistemas de pensamento que o texto escolheu e incorporou, ao lado das alusões literárias que constituem a realidade intratextual.

Assim, cabe ao leitor a tarefa de, “a partir de dados retóricos reconstituir esse texto, descobrir o seu sentido encoberto”. Desse modo, ao recorrer ao modo de leitura compartilhada: Diálogo entre literatura e outras artes, o professor, utilizando-se dos pressupostos teóricos da análise do discurso, faz, juntamente com os alunos, um paralelo entre o poema “Navio negreiro” e as três canções supracitadas, na tentativa de mostrar que um discurso, que foi percebido na leitura do poema, aparece novamente nas canções “Sinhá”, “Canto das três raças” e “A carne”, mas sempre a partir de um contexto histórico e ideológico.

A prática desenvolvida pelo professor Mário tem, segundo ele, contribuído para a formação de leitores críticos. Entretanto, considera que, trabalhar a temática da negritude seguindo a perspectiva da análise do discurso não se enquadra nos ditames dos livros didáticos,

As aulas vêm contribuindo para um processo de leitura, uma leitura crítica, não cabe no livro didático. Nesse momento, eu deixei o livro didático no banco de reserva, porque o livro não dá conta. É um conteúdo ‘novo’, que eu acredito que ainda possa ser que demore a entrar nas escolas e nos livros, mas que eu já venho contribuindo dessa forma, nessa leitura crítica.

(Professor Mário)

Percebemos, com essa fala, que o professor reconhece a importância de uma prática dessa natureza e a necessidade de ultrapassar o que determina os manuais didáticos em prol da formação de um leitor crítico.

Por fim, destacamos o trabalho com o rap “Negro drama”, do grupo Racionais, que traz o negro em outra condição, não apenas de vítima como no poema de Castro Alves. Ao selecionar esse gênero musical, o professor tenta aproximar-se da realidade que os alunos vivem, conforme podemos observar no trecho a seguir:

E para finalizar esse processo da leitura literária, a gente vai fechando isso com chave de ouro, porque a gente traz um rap, chamado Negro Drama, um rap muito conhecido pelo pessoal das periferias, pelas pessoas das comunidades, das favelas, eles geralmente, já chegam sabendo, já chegam conhecendo e isso eu trago porque sei que na minha sala de aula têm alunos que moram na periferia, tem moradores de favela e isso encanta eles.

(Professor Mário)

Esse tipo de trabalho tem envolvido, segundo o professor, não só o interesse dos

alunos como também de outras pessoas, a exemplo da fala do porteiro em uma outra escola em que o professor utilizou essa mesma canção, resultando no seguinte diálogo,

- *É massa né professor? (fala do porteiro)*
 - *Pois bem, a gente vai analisar o hap Negro Drama e sintam-se convidados para assistir a aula que a gente vai fazer. (fala do professor)*
- (Professor Mário)

Ao referir-se a essa fala do porteiro, o professor Mário afirma que, em sua prática docente, tenta despertar o interesse pela leitura não apenas do aluno, por isso convida “*os de fora para dentro da sala*”.

Convém ressaltar aqui que essa prática teve grande repercussão também fora da escola onde foi aplicada. A convite da Secretaria municipal de Educação, em novembro de 2022, o professor participou de uma mesa dialógica – Novas práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais – no Teatro Municipal de Campina Grande, PB, por ocasião da Semana da Consciência Negra,

Figura 13 - Mesa dialógica no Teatro Municipal com a participação do professor Mário



Fonte: Arquivo próprio

O professor afirma que o projeto continua em 2023 sendo aplicado nessa mesma escola e em outras em que ele leciona, com algumas adaptações, já que se tratam de novas turmas. O docente ressalta ainda o interesse em transformar a prática em livro e, por isso, vai tentar uma parceria com a Secretaria de Educação do município, pois tem uma grande preocupação com o lugar ocupado pelos professores, além de que a publicação servirá como propostas de atividades de leitura para os professores da rede municipal.

Após a análise da primeira categoria, ressaltamos o potencial de cada prática analisada a partir da maior ou menor participação do aluno, ou seja, a forma como a voz deste adentra em cada uma é o que as diferencia, a partir dos diferentes modos de ler o texto literário. Além desse aspecto, outro ponto importante que favorece a formação do leitor literário é quando uma prática envolve toda a comunidade e não apenas os alunos de uma determinada turma, em prol de uma comunidade de leitores, garantindo que através da leitura compartilhada se faça uso da dimensão socializadora da leitura. (Medrano, 2017; Colomer, 2007)

Passemos para a próxima categoria, a qual considera os espaços onde as práticas de leitura são desenvolvidas e como a voz dos alunos adentram esses lugares de formação do leitor literário.

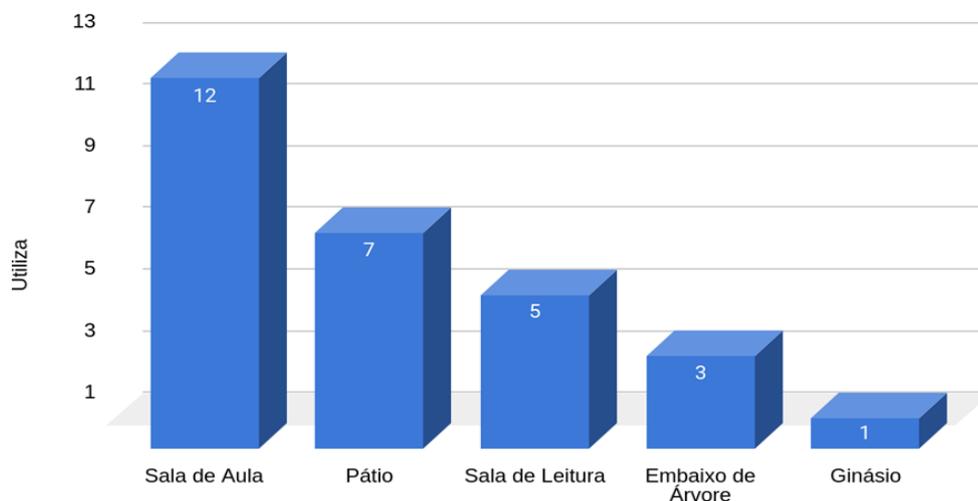
4.3 Espaços onde a leitura acontece

Nesta segunda categoria, buscamos compreender quais os espaços onde as práticas de leitura acontecem e de que forma os professores têm se utilizado desses lugares.

Quando questionados sobre os locais onde as práticas de leitura literária acontecem, diferentes ambientes são citados pelos professores, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Espaços de leitura literária nas escolas investigadas

Espaços de Leitura Apontados Pelos Professores



Fonte: Dados obtidos durante a entrevista com os 13 professores

Podemos comprovar que a sala de aula ainda predomina como um espaço de leitura, pois dos 13 (treze) professores entrevistados, 12 (doze) afirmaram utilizar a sala de aula. Alguns professores apresentam diferentes argumentos para justificar a prioridade desse espaço para desenvolver as práticas de leitura literária, a exemplo, temos:

Prioritariamente, na sala de aula por causa da quantidade de alunos que temos e das outras demandas da escola que são grandes e tomam conta da gente. Precisaria de uma organização maior, por isso eu prefiro permanecer em sala.
(Professora Nely)

Dentro da sala, porque como a escola é sempre lotada, aí não dá.
(Professora Berê)

Eles fazem geralmente na sala de aula porque paralela às aulas sempre tá acontecendo alguma atividade ali no pátio. É mais sala de aula e Sala de Leitura. (Professora Ana)

De acordo com os depoimentos acima, a sala de aula prevalece como espaço de leitura utilizado devido a fatores estruturais e organizacionais, como quantidade de alunos e a operacionalização com outras demandas da escola. Constatamos ainda que o espaço de sala de aula representa, em alguns momentos, um lugar mais fácil de “controlar” os alunos, pois muitas escolas têm problemas graves com relação ao comportamento dos mesmos, talvez pelo fato de algumas destas escolas enfrentarem problemas recorrentes nas escolas no Brasil, como a violência, entre os alunos, turmas numerosas, etc.

Figura 14 - Prática 2 – Sala de aula

Fonte: Arquivo próprio

Figura 15 - Prática 8 – Sala de aula

Fonte: Arquivo da FLIC

Figura 16 - Prática 2 – Sala de aula



Fonte: Arquivo próprio

O depoimento de uma das professoras entrevistadas traz à tona o problema da violência nas escolas públicas quando questionamos se ela usava o espaço do pátio da escola para desenvolver a prática de leitura literária, já que parecia um local acolhedor:

Prioritariamente na sala de aula por causa da quantidade de alunos que temos e das outras demandas da escola que são grandes e tomam conta da gente. Precisaria de uma organização maior, por isso eu prefiro permanecer em sala. (...) A gente tem uma questão muito grande em relação ao comportamento dos alunos, infelizmente, a nossa comunidade não ajuda, a gente ainda precisa daquela questão de manter a disciplina, que, em alguns casos, é bem pesada. Os alunos são das comunidades circunvizinhas, a maioria são de família de catadores, e a maioria deles trabalha. (Professora Nely)

Outro problema levantado por um dos professores, quanto à utilização do pátio foi a questão do barulho, conforme podemos observar em,

(...) agora a gente sempre organizando em locais que não façam muito barulho. (Professora Taís)

Apesar dos entraves que dificultam, muitas vezes, a utilização de espaços externos à sala de aula, dos 13 (treze) professores entrevistados, 07 (sete) afirmam utilizar o pátio como lugar de leitura literária, pois consideram que trabalhar em um espaço diferente da sala de aula pode ser muito mais prazeroso e facilitar o aprendizado. É o que podemos

comprovar no trecho a seguir:

Quando for para ficar na sala, a gente fica. Mas quando a gente precisa explorar outros ambientes da escola, a gente vai fazer isso, porque a gente acredita nessa mudança de espaço facilitando o aprendizado do aluno. O aluno está em um outro espaço que não é mais só a sala de aula, mais prazeroso.

(Professor Mário)

Percebemos que a sala de aula representa o lugar de leitura por excelência. No entanto, esse aspecto não impossibilita que alguns professores percebam outros espaços, a exemplo do pátio, embaixo de árvores, como possibilidade de envolvimento de alunos de outras turmas, da gestão escolar e até mesmo de pais de alunos; seria o que podemos chamar de espaços coletivos de leitura. Durante as visitas às escolas, pudemos verificar o uso do pátio e outras áreas externas como lugar de difusão da leitura literária, conforme podemos conferir nas figuras a seguir:

Figura 17 - Prática 10 – Espaço externo



Fonte: Arquivo da Flic

Figura 18 - Prática 08 – Espaço externo



Fonte: Arquivo próprio

Percebemos que os professores que optaram por usar, além da sala de aula, os espaços externos da escola, a exemplo do pátio, acreditam que é uma forma de tornar a aula mais dinâmica, e de desmistificar o conceito de sala de aula.

Quanto à utilização da Sala de Leitura, embora esse espaço não seja nosso objeto de investigação, 05 (cinco) professores, dos 13 (treze) entrevistados, apontam esse espaço como um dos locais onde desenvolvem práticas leitoras do texto literário. E, por isso, merecem aqui nossa atenção.

Para alguns professores, a Sala de Leitura representa um ponto de partida para a formação do leitor literário, já que, em alguns casos, os alunos além de terem livros à disposição para leitura na escola, poderiam também fazer empréstimos. Vale ressaltar aqui uma experiência relatada pela professora Maria, ao desenvolver na Sala de Leitura uma atividade denominada por ela de Leitura deleite. Nas situações em que determinado livro se destacava, um aluno ficava responsável por apresentá-lo para toda a escola no momento da Acolhida que acontece no pátio da escola. Essa experiência trouxe, segundo a professora, importantes resultados, pois, após a apresentação, o livro era muito requisitado por alunos de outras turmas, gerando até listas de espera para empréstimo.

A referida professora complementa ainda que faz questão de indicar textos literários que os alunos possam encontrar na Sala de Leitura, para criar o hábito de frequentar esse espaço.

As figuras a seguir ratificam o lugar da Sala de Leitura como um espaço

relativamente organizado e como uma opção sólida para desenvolver práticas leitoras, na perspectiva da professora Maria

Figura 19 - CEAI Dr. João Pereira de Assis – SL



Fonte: Acervo da professora Maria

Figura 20 - CEAI Dr. João Pereira de Assis – SL



Fonte: Acervo da professora Maria

Outra situação referente à Sala de Leitura foi a experiência relatada pela professora Ana, quando da transformação de aulas vagas em aulas na Sala de Leitura. Esses encontros acontecem sob a supervisão da mediadora desse lugar. Como se trata de um ambiente pequeno, esses momentos de leitura podem ocorrer tanto no espaço da Sala de Leitura quanto em outras dependências da escola.

Figura 21 - Momento de leitura em aulas vagas – EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da professora Ana

Figura 22 - Momento de leitura na sala de aula – EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da professora Ana

Figura 23 - Momento de leitura na SL – EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da mediadora da SL

Figura 24 - Escolha dos livros na SL na EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da mediadora da SL

Figura 25 - Momento de leitura – Área externa (embaixo de árvores) –EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da mediadora da SL

Figura 26 - Momento de leitura – Área externa (Pátio) – EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da mediadora da SL

A professora Ana afirma que, quando o gênero trabalhado na Sala de Leitura coincide com o que está trabalhando, ela reaproveita nas aulas. Por outro lado, confessa

eu sigo mais o conteúdo do livro didático e o conteúdo programático que a Secretariade Educação manda para a gente.
(Professora Ana)

E, assim, o trabalho mais pontual de leitura parece ficar a cargo da mediadora da Sala de Leitura. Outro aspecto importante, e que merece destaque, é de que quando chegam livros novos na Sala de Leitura, a mediadora organiza no Pátio uma exposição das obras para que os alunos tomem conhecimento do novo acervo, conforme figuras a seguir:

Figura 27 - Exposição na área externa do acervo da SL (Pátio) – EMEF Frei Dagoberto Stucker



Fonte: Acervo da mediadora da SL

Figura 28 - Exposição na área externa do acervo da SL (Pátio) – EMEF Frei DagobertoStucker



Fonte: Acervo da mediadora da SL

Mas, infelizmente, a facilitação do acesso aos livros da Sala de Leitura não é uma realidade de todas as escolas do município de Campina Grande, embora as 10 escolas investigadas tivessem um espaço físico com essa finalidade. Os discursos dos professores evidenciam pelo menos três justificativas para o não uso da Sala de Leitura: 1) Estrutura precária; 2) Falta de uma pessoa responsável pelo espaço; e 3) Transformação desse ambiente em sala de aula, conforme os seguintes depoimentos:

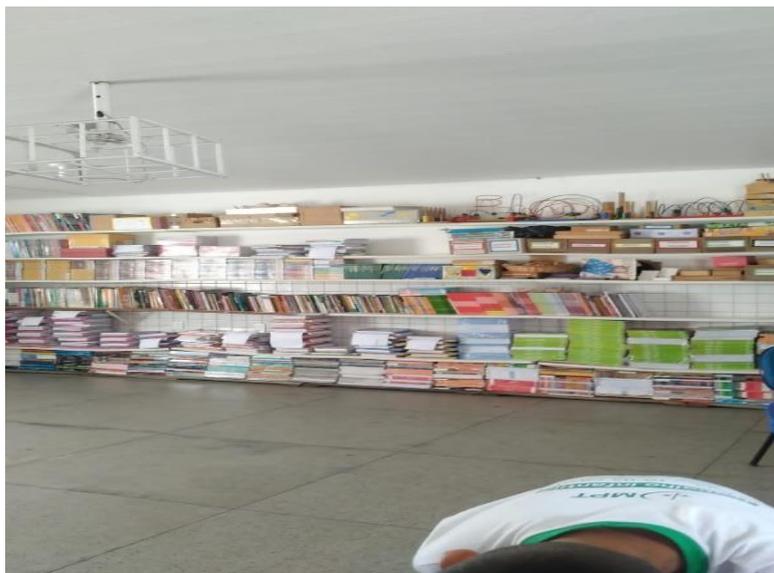
E a sala de leitura ela estava praticamente inutilizada, ela começou a ser organizada recentemente, porém os acessos dos alunos aos livros ainda não tá legal, porque os livros não tão organizados, o que dificulta o acesso (...) não tem um bibliotecário (Professora Keity)

a gente perdeu a pessoa que era responsável pela Sala de Leitura, ela foi transferida para outra escola e não veio ninguém para cá (...) a sala de leitura tava fechada. (Professora Mary)

Por falta de espaço físico, a Sala de leitura foi transformada em sala de aula. Vários livros foram enviados para outras escolas que têm mais espaço. (Professor Roberto)

Encontramos diferentes justificativas para o não uso da Sala de Leitura, que ia desde as más condições estruturais desses espaços, à falta de pessoas responsáveis, de forma a garantir o bom uso desse lugar, até a reutilização como sala de aula para suprir uma carência de espaço físico que atendesse a demanda de algumas escolas. No dia de visitação às Salas de Leitura, deparamo-nos com algumas situações lamentáveis, como: amontoamento de materiais, trancados em salas minúsculas com cheiro de mofo, verdadeiros depósitos de livros. Muitas vezes, os próprios professores e gestores ficavam receosos de que fotografássemos esses ambientes e nos pediam para voltar depois quando a sala já estivesse organizada. Quando isso acontecia, retornávamos em um outro momento em que professores e gestores achassem mais oportuno. As figuras 29 e 30 são um demonstrativo da precariedade de alguns locais.

Figura 29 - Sala de Leitura – EMEF Padre Antonino



Fonte: Acervo da professora Keity

Figura 30 - Sala de Leitura – EMEF Padre Antonino



Fonte: Acervo da professora Keity

Vale ressaltar que, ao longo da pesquisa, algumas dessas Salas de Leitura sofreram mudanças significativas¹⁵, tais como: reorganização do acervo (iniciativa dos próprios professores) e algumas alterações na decoração da sala foram tornando alguns desses espaços mais atrativos, como podemos conferir a seguir:

¹⁵ Destacamos o trabalho de Souza (2009), em sua obra **Biblioteca escolares práticas educativas**: o mediador em formação, em que aponta a Biblioteca como espaço de formação do leitor e a importância de reorganizar e ressignificar esse espaço. Nesta pesquisa foi possível encontrar Salas de Leituras nas situações as mais adversas. Mas percebemos também o empenho de muitos professores na ressignificação desses espaços, mesmo diante de tantas adversidades.

Figura 31 - SL – EMEF Padre Antonino



Fonte: Acervo da professora Keity

Figura 32 - SL – EMEF Padre Antonino



Fonte: Acervo da professora Keity

Figura 33 - SL – EMEF Roberto Simonsen



Fonte: Acervo do professor Mário

Figura 34 - SL – EMEF Lílíosa Barreto



Fonte: Acervo do professor Roberto

Mesmo nas escolas que não dispõem de uma pessoa responsável pela Sala de Leitura, alguns professores conseguiram ressignificar esse espaço, não só com relação à estrutura física do ambiente, mas também quanto ao desenvolvimento de práticas leitoras do

texto literário. Um exemplo que nos chamou a atenção pelo envolvimento dos alunos e a satisfação da professora Keity foi o trabalho de leitura do livro sobre a biografia de Ariano Suassuna em quadrinhos.

Figura 35 - Capa da obra **Ariano Suassuna em quadrinhos** – Acervo da SL – EMEF Padre Antonino



Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora Keity afirma que, inicialmente, quando propôs a leitura da obra, muitos alunos não queriam ler afirmando que “era muito grande, era muita coisa para ler”; no entanto, a professora insistiu na atividade, alegando que, apesar de a obra ser grande, era uma história em quadrinhos, conseguindo aos poucos despertar o interesse dos alunos pela leitura. E à medida que a leitura ia prosseguindo, os alunos iam interagindo, demonstrando curiosidade pelo que estavam lendo, proferindo frases do tipo: – *Professora, e João Suassuna mandou matar João Pessoa?*

Segundo a professora, os alunos participaram ativamente da leitura, achando, muitas vezes, o texto engraçado, ao fazerem referência à quantidade de filhos de Zélia, a esposa de Ariano Suassuna. Para surpresa da docente, essa interação partiu exatamente de alunos que ela considerava “trabalhosos” e resistentes à leitura. E relatou que, apesar de ter solicitado que fizessem uma leitura silenciosa da obra, no decorrer da leitura, os alunos não se continham e comentavam:

(...) eu já tô na página tal.

(...) (...) Olha o que aconteceu...

(...) Oh, quando ele foi

assassinado?(...) eu não ia não,

meu Deus!

(Fala dos alunos)

Durante todo o momento do relato, a professora mostrava-se surpresa e ao mesmo tempo feliz pelo resultado da prática, pois, apesar de ter sido na última aula, momento em que normalmente os alunos estão mais inquietos, o resultado foi positivo. Para comprovar o sucesso da prática, a professora faz menção ao comportamento de um dos alunos, aqui nomeado de Pedro:

Pedro, que é um aluno inquieto, ele não pára, mas ficou tão entusiasmado com a leitura e ele contava oralmente com uma riqueza de detalhes e eu fazia de conta que não sabia de nada e indagava: E foi? E onde está? Me fazendo de desentendida, de boba, e ele ia contando, ele foi tomando gosto por contar aquela história ali.

(Relato da professora Keity)

A professora afirma que uma das vantagens de trabalhar essa obra sobre Ariano Suassuna foi o fato de a Sala de Leitura dispor de exemplares suficientes para todos os alunos. Outro aspecto que, segundo a professora Keity, contribuiu para o sucesso da prática foi a temática da obra, uma vez que trata de algo que faz parte do dia a dia dos alunos – uma história de assassinato; assim, eles encontraram no texto uma representatividade, complementa a professora Dalva,

(...) encontrar um personagem, uma pessoa importante que tem uma história meio parecida com a deles, é aquela questão da representatividade. Aí como está próximo do aniversário de João Pessoa, aí a gente foi comentando e fazendo um recorte histórico e eles foram comentando.

(Professora Dalva)

Convém ressaltar que toda essa prática foi realizada após a leitura de trechos da obra **O Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, em aulas anteriores, por ocasião em que a docente estava explicando as características de um texto dramático. A professora Keity ressalta que, na Sala de Leitura, há apenas um ou dois livros, o que acaba por dificultar o processo de leitura do texto na íntegra. A falta de material foi um aspecto abordado por muitos professores, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

A dificuldade de material porque às vezes, eu compro os livros, aí vou montando, mas aí tem que tirar cópias, às vezes, eu sortei livros, compro e sortei com os alunos. (Professora Berê)

A questão da quantidade, o acervo é pequeno também, questões de organização, de dinâmica da gestão, da secretaria, por exemplo, é meio frustrante às vezes, porque em 2019 eu queria trazer um texto muito longo, era um conto e o conto era muito longo. Eu recebi a seguinte informação, (...) surtou? Onde é que eu vou imprimir três páginas para um aluno só? (...) Então, às vezes, a gente tira do próprio bolso e traz, tirei e trouxe na outra aula, porque senão a gente não produz (...).
(Professora Nely)

Ter mais livros, ter livros que a gente gostaria que tivesse mais aqui. A última gestorapédia que eu indicasse alguns livros que eu queria que comprasse. Eu elencava, mas a secretaria comprava uns, outros não. Uma diversidade maior de material. (Professor Roberto)

Material. Às vezes a gente quer trazer um texto que não tem disponível, então a gente acaba não conseguindo xerocopiar e às vezes, a questão do ambiente não favorece tanto.
(Professora Keity)

Mesmo diante de todas as limitações das Salas de Leitura nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de Campina Grande, acreditamos nesses espaços como elementos essenciais para a formação do leitor literário. Por outro lado, Carvalho (2015), em sua tese **Posso dar uma ideia?** Cada um pega o livro que quer... Sobre a formação de leitores na sala de leitura, nos convida a pensar sobre a constituição da Sala de Leitura como um espaço alternativo à sala de aula, e não como um adendo a ela. É nesse sentido que

a SL pode não conseguir fugir à sua sina - de onde veio e para que serve: é fruto da escola e a ela deve manter-se confinada. São espaços que estão mais fechados do que abertos à exploração livre do acervo pelos alunos, ao contato mais próximo e espontâneo com o livro; pois na realidade, em boa parte do tempo, estão ocupados com as aulas de leitura. E se são aulas há atividades a fazer, há planejamento, há toda a burocracia em torno do seu funcionamento (Carvalho, 2015, p.154)

Os inúmeros problemas apontados pelos professores participantes da pesquisa – condições estruturais, falta de pessoa responsável pelo setor, reutilização da SL como sala de aula – contribuem para essa nova configuração do espaço da Sala de Leitura. É nesse novo contexto que buscamos compreender o porquê de a professora Keity sentir a necessidade de que todos os alunos tivessem acesso na SL ao mesmo livro, na busca pela homogeneização, semelhante ao que geralmente fazemos em sala de aula. E assim, o trabalho com leitura na SL vai dando lugar à obrigatoriedade e ao controle.

Encerramos essa segunda categoria acreditando que, mesmo com todos os entraves

elencados pelos professores entrevistados, a professora Keity conseguiu despertar o interesse pela leitura dos alunos considerados por ela de “trabalhosos”. É nesse sentido que a prática aqui descrita teve seu grande êxito. Reafirmamos que a Sala de Leitura é um espaço onde se deve promover o encontro gratuito entre a obra e o leitor. Se assim o for, a escola estará contribuindo de forma mais efetiva no processo de formação do leitor literário.

4.4 Propósitos de leitura

Reconhecemos que as práticas de leitura literária podem significar também uma oportunidade para a realização de atividades posteriores, mas temos que ter o cuidado para não deixarmos de lado a potencialidade do texto literário e a leitura passe a se configurar como um pretexto para outras atividades. É nesse contexto que estabelecemos a terceira categoria de análise, denominada aqui de Propósitos de leitura.

Prática 7 – Leitura produtiva – Produção de anúncios/*post it* a partir da leitura do conto “A cartomante”, de Machado de Assis

A prática 7 representa um exemplo do que estamos denominando de propósito de leitura. Já no momento da entrevista, a professora Dalva relatou que, como atividade posterior à leitura, sugeriu que os alunos produzissem anúncios semelhantes à da personagem do conto “A cartomante”, lido em sala de aula. De acordo com depoimento da docente, esses anúncios deveriam conter, ao contrário do conto, previsões positivas, mensagens de apoio para outros alunos das outras salas. Nesse momento, percebemos uma preocupação da professora em trazer o enredo do conto para a realidade dos discentes. Podemos conferir essa ideia em:

Eu vou meio que montar uma encenação, tentar colocar ali no pátio uma tenda e vai ter umas alunas que eu já delimiti quem são, vão ficar vestidas de cartomante, mas qual vai ser a previsão? Esses meninos, principalmente os daqui, estão muito acostumados com previsões catastróficas, coisa ruim, é só o que eles vivenciam. Então, nas previsões que as cartomantes vão trazer para eles, vão ser só previsões positivas, então, mensagem de apoio, eles sabem quem aqui na escola sofre com determinadas situações em casa, para essas pessoas, uma atenção maior, eu quero não só o texto literário, mas como o texto literário poderia ajudar no socioemocional dos meninos, como eu posso utilizar o texto para adaptar à realidade deles, trabalhando com eles uma coisa que eles nunca viram. (Professora Dalva)

Observamos uma preocupação em atender a outro objetivo de leitura, a questão socioemocional como uma necessidade dos alunos, não só os do 9º ano, mas também de

outras turmas, reforçada em outro momento da fala da professora,

toda vez que a gente pensa em um projeto, a gente pensa em como abarcar os outros alunos, e como a gente poderia suprir a necessidade e a curiosidade deles. (Professora Dalva)

Esse aspecto se evidencia também no momento em que a professora disponibiliza o conto para outras turmas que se interessarem por ler. Desse modo, podemos perceber o protagonismo dos alunos em primeiro plano e como a professora tenta engajá-los na leitura danarrativa. Vale salientar, no entanto, que apesar de toda a expectativa da professora para a execução dessa prática, em um momento posterior ao da entrevista, entramos em contato com ela para sabermos como havia sido a recepção dos alunos. Para nossa surpresa, a professora explicou que precisou repensar o percurso metodológico da prática, em virtude do posicionamento de uma mãe que reclamou à diretora a respeito da temática do conto, rotulandode “coisa de espiritismo”, é o que nos revela o trecho a seguir:

(...) encontrei resistência de uma mãe (extremista religiosa) que reclamou da temática da leitura, mas graças a Deus, a direção ficou do meu lado e falou para a mãe do absurdo que ela estava cometendo em querer privar a filha de ler Machado de Assis por causa de religião.
(Professora Dalva)

Assim, mesmo tendo recebido apoio da escola, a professora Dalva preferiu alterar o percurso metodológico, cancelando a encenação e limitando a prática à produção de mensagens através de *post it*, com previsões positivas, as quais seriam divulgadas apenas no contexto da própria sala de aula do 9º ano. Mesmo com essa mudança na prática, o principal foco continuou sendo o aluno, embora não tenha tido a mesma abrangência como a professora havia planejado, ao propor a prática numa concepção mais próxima do que compreendemos por comunidade de leitores. Esse entrave vivido pela professora mostra que, embora já se tenha avançado bastante quanto à presença da literatura na escola, ela ainda representa um grande desafio para muitos professores. Esse aspecto nos faz refletir sobre as dificuldades que os professores ainda encontram ao trabalhar com determinados textos literários. Diante de situações como essa, inserir textos “censurados” no contexto de sala de aula, representa um estado de rebeldia que precisa ser enfrentado, sob o risco de negar aos alunos o direito a uma literatura subversiva.

Prática 2 – Leitura livre – Produção de cartazes a partir da leitura de diferentes obras

Na trajetória da pesquisa, destacamos a prática 2, idealizada e desenvolvida pelo professor Roberto, que consiste no compartilhamento de leitura que ocorria a partir das escolhas individuais dos alunos quando levavam livros emprestados para casa, e, no outro dia, comentavam sobre o que tinham lido individualmente. Neste momento, podiam destacar aquilo que consideravam mais importante, ler trechos que desejassem, estimulando, com isso, o interesse dos demais leitores sobre a obra em foco.

Em seguida, os alunos eram convidados a fazer um resumo escrito da obra lida para expor nos murais da escola, de forma a aguçar a curiosidade não só de alunos de outras turmas, como de toda a comunidade escolar, instigando o desejo de ler a partir da exposição dos resumos das obras dispostas nos murais. A divulgação ficava por conta do próprio professor que ia em todas as salas de aula convidar os alunos para irem ver os painéis de divulgação de leitura de obras literárias, fixados na escola. Essa é uma prática que permitiu o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois tanto alunos, como professores e funcionários puderam ter acesso a esses painéis de divulgação das obras literárias. Essa prática nos remete à concepção de que o leitor se forma na coletividade e que ações simples podem ter resultados surpreendentes.

Atividades dessa natureza nos remete ao pensamento de Lerner (2007, p. 17), quando afirma que “é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores, fazer da escola um âmbito onde a leitura seja prática viva e vital, preservar na escola o sentido que a leitura tem como prática social”. Dessa forma a escola está contribuindo para garantir a toda a comunidade escolar o acesso à leitura, o que nos aponta para a literatura como um direito (Candido, 2011).

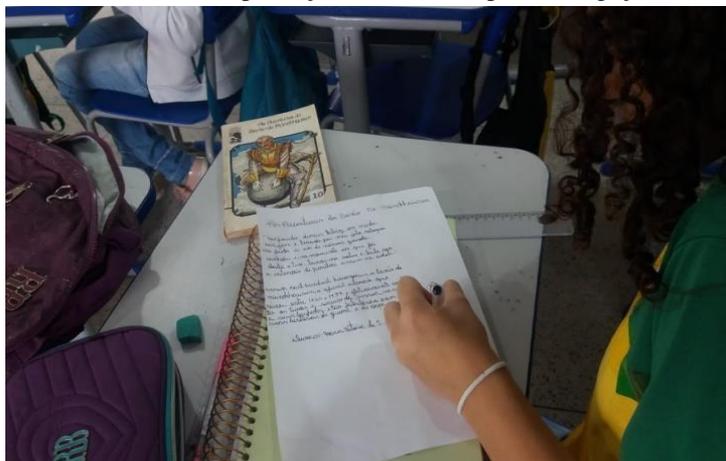
Outro aspecto que não podemos desprezar é que essa prática representa também formas de divulgar e fazer circular o acervo da Sala de Leitura com toda a comunidade escolar, uma vez que as obras divulgadas, em sua maioria, pertenciam à escola.

Nesse momento gostaríamos de destacar uma situação relatada pelo professor Roberto, autor da prática 2 – Leitura livre, sobre um funcionário do apoio que, ao ler os resumos dos painéis, se interessou por uma das obras e disse que iria pegar o livro para a filha ler. Teve ainda o caso de um professor de filosofia que, ao ler os painéis, se surpreendeu ao ver a sinopse de **Odiário de Anny Frank** e constatar que os alunos haviam lido aquela obra. Consideramos que essa foi uma atividade potente, pois envolveu toda a comunidade escolar, funcionando como ambiente provocador de leitura e, por isso, capaz de possibilitar

o encontro entre os leitores e as obras literárias. Nessa prática prevalece a concepção de leitura literária como prática social, pois, os alunos liam a partir de suas escolhas, com o que se identificavam, prevalecendo a subjetividade do leitor (Rouxel, 2013).

Vale ressaltar que essa prática teve início a partir das práticas de leitura individuais dos alunos do 7º e 9º anos, em sala de aula, vindo a transformar-se em atividade coletiva, só posteriormente. Segundo o professor, os próprios alunos sugeriram transformar essa atividade em uma ação coletiva, pois possibilitaria uma ampliação das pessoas que teriam acesso às obras divulgadas nos painéis. Nas próximas imagens (figuras 36, 37 e 38), podemos visualizar momentos de produção dos resumos e cartazes, bem como a divulgação dos mesmos nas dependências da escola.

Figura 36 - Atividade de produção dos resumos para divulgação em cartazes



Fonte: Acervo do professor Roberto

Figura 37 - Produção dos cartazes para divulgação das obras lidas – EMEF Lílissa Barreto



Fonte: Acervo do professor Roberto

Figura 38 - Divulgação dos livros lidos – EMEF Dr. Chateaubriand



Fonte: Acervo do professor Roberto

Prática 10 – Leitura Produtiva – Produção de maquetes/telas artísticas, a partir da leitura de canções e do poema “Navio negreiro”, de Castro Alves

A prática 10, idealizada e desenvolvida pelo professor Mário ao apresentar, como propósito de leitura a criação de maquetes, apresentação de paródias, telas artísticas e dramatizações. Nesse contexto, o professor revela uma necessidade de “abrir espaço” para que os alunos acrescentem o que querem produzir como produto final dessas práticas, conforme realça o professor em sua fala, abaixo reproduzida:

Produção de poemas, capoeira, jogos africanos, foram sugestões de alunos. Aí no dia 21 o estrelato é do meu aluno, ele é o protagonista da cena. A direção da escola já nos deu carta branca, dia 21 de setembro, os alunos vão estar trazendo mestres de capoeira, no auditório vão ficar as maquetes, a recitação dos poemas que eles produziram sobre o sujeito negro vai ficar também as exposições das telas, eles estão produzindo telas artísticas, então vai ser exposto isso, eles vão explicar de onde veio, porque não partiram do zero, teve todo um processo inicial, mas quem vai conduzir, quem vai pegar microfone para falar das apresentações são eles. Nesse momento, eu professor, saio de cena, e deixo o estrelato para o meu aluno. (Professor Mário)

E assim, ao dar voz aos alunos, o professor possibilitou o surgimento de outras ideias a partir dos textos lidos, a exemplo dos jogos de capoeira, criação de jogos africanos, uma formalúdic, sugerida pelos próprios discentes para trabalhar a temática em questão – além da produção de poemas. Com isso, podemos perceber que, nessa prática, o aluno,

mais uma vez, assume o protagonismo.

Um fato que chamou a atenção foi o engajamento total dos alunos no momento de preparação das ações da prática, aspecto percebido quando entrevistávamos o professor. Nessa ocasião, ele nos convidou para interrompermos a entrevista e irmos observar o trabalho dos alunos de preparação e organização das atividades. E assim, pudemos comprovar o comprometimento e envolvimento dos alunos na execução das propostas, mesmo sem a presença constante do professor nessa etapa de planificação. Não podemos desconsiderar também o apoio – *carta branca* – que o professor Mário afirma ter recebido da gestão da escola para que a prática pudesse ser desenvolvida com sucesso.

No dia 21 de setembro de 2022 – dia da culminância dos trabalhos – essa prática conseguiu integrar toda uma comunidade, professores, alunos, gestores e pais dos alunos, contribuindo para fazer circular uma prática cultural de leitura, com toda a potência que ações dessa natureza possibilitam. Vejamos alguns registros:

Figura 39 - Exposição de maquetes na EMEF Roberto Simonsen



Fonte: Acervo do professor Mário

Figura 40 - Exposição de maquetes na EMEF Roberto Simonsen



Fonte: Acervo do professor Mário

Práticas como essa que acabamos de apresentar mobilizam experiências leitoras que envolvem ações contínuas e sistemáticas, capazes de fazer a comunidade interna e externa da escola sentirem-se provocados a ler, revelando a potência do texto literário.

Prática 13 – Leitura produtiva – Encenação: mix de poemas a partir da leitura da obra *Coração lembra*, de Rafael Machado

Outra prática que chama atenção no aspecto Propósito de leitura é a prática 13, originada em uma parceria entre escola e a FLIC, iniciativa da sociedade civil, através do projeto intitulado *Leitura Viva*. Este projeto tem como objetivo contribuir para a formação do leitor literário. Portanto, propõe-se que o professor trabalhe com uma obra de um escritor campinense. A culminância se dá com a visita do autor à escola.

A prática a que nos referimos foi desenvolvida em duas turmas, uma do 7º e outra no 8º ano. Desse modo, a FLIC doou cinco exemplares da obra ***Coração lembra***, do escritor campinense Rafael Machado. Para facilitar o acesso dos alunos à obra, a professora disponibilizou uma parte do livro em pdf, iniciando, assim, o percurso de leitura. Ressaltamos que, apesar de a indicação da obra ter sido feita pela FLIC, todos os procedimentos da prática foram feitos pela professora Nely.

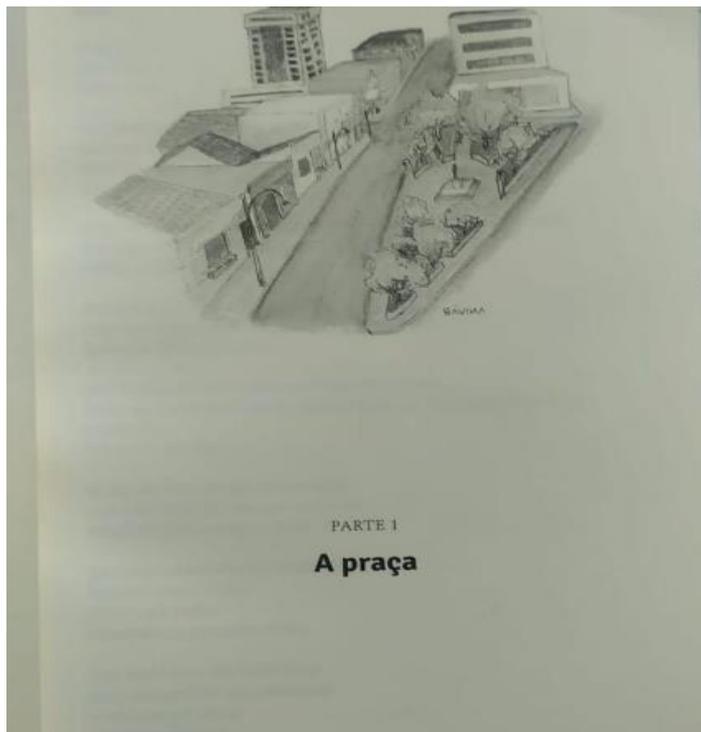
Convém acrescentar que a obra selecionada é dividida em duas partes, intituladas, respectivamente de *A praça* e *A casa*, conforme fotos a seguir:

Figura 41 - Capa do livro

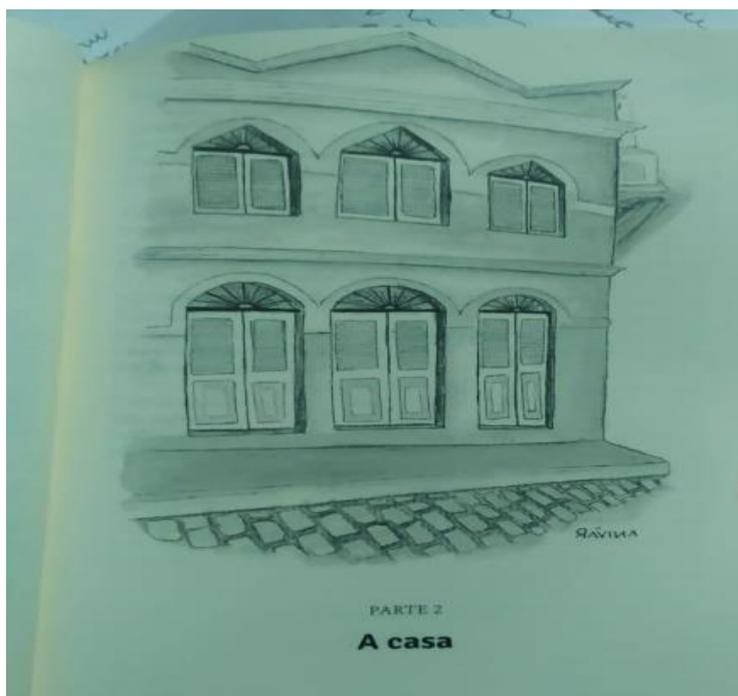


Fonte: Acervo da professora Nely

Figura 42 - Início da parte I – A Praça



Fonte: Acervo da professora Nely

Figura 43 - Início da Parte II – A casa

Fonte: Arquivo da professora Nely

Tendo em vista a temática da unidade “Diversidade cultural”, a professora, após uma leitura de toda a obra, selecionou a primeira parte do livro, *A praça*, uma vez que os poemas dialogam com a temática determinada pela Secretaria de Educação. A docente justifica também a escolha dessa parte por ela se adequar mais a idade dos alunos e pela relevância social da temática abordada. Acrescenta ainda que os poemas da segunda parte, *A casa*, são mais introspectivos, subjetivos, motivos pelos quais talvez não conseguisse o mesmo engajamento dos alunos.

A ideia inicial, segundo a professora, era fazer uma encenação, com roteiro, atuação e organização do cenário. Mas, alguns acontecimentos dificultaram o processo, e a professora junto com os alunos decidiram substituir a encenação por uma dramatização, por acreditar que exigiria menos tempo de preparação até chegar na execução. Um dos motivos para essa mudança de planos foi a saída da professora da escola, que, mesmo tendo seu contrato encerrado, compromete-se a conduzir a prática até o final.

Assim, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas no meio do caminho, a professora conseguiu realizar com êxito a prática que consistiu em fazer um mix através de gravação de partes de alguns poemas da primeira parte da obra. No momento da apresentação, esse material era reproduzido e os encenavam o que o áudio transmitia. Os discentes deram sugestões do cenário, mas por questão de tempo, a professora afirma que

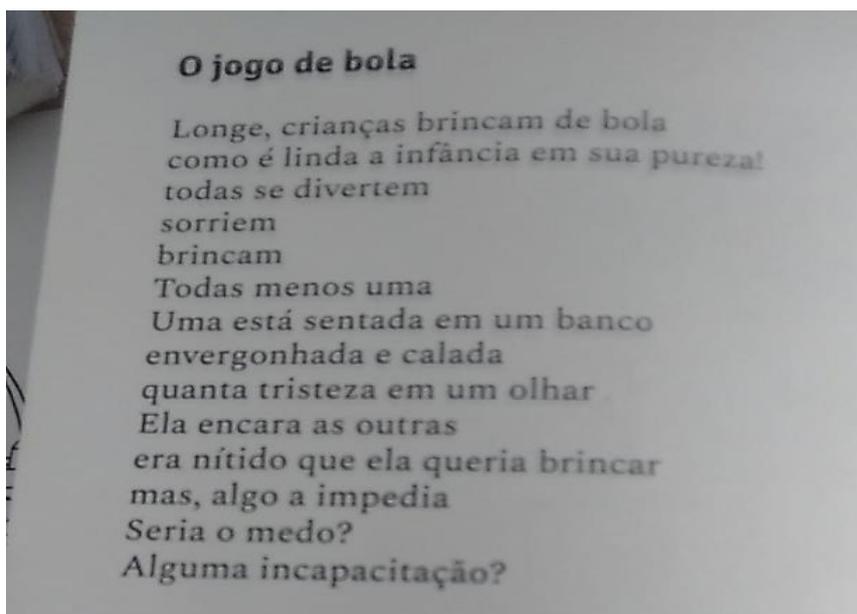
preferiu solicitar a um profissional de *design* a criação da arte que serviu como cenário; para tanto, utilizou-se das sugestões dos alunos, as quais representavam uma mistura de Campina Grande atual com aspectos de Campina de antigamente, conforme podemos visualizar a seguir:

Figura 44 - Cenário Campina de hoje e Campina de antigamente



Fonte: Acervo da professora Nely

O painel serviu de pano de fundo para todas as encenações. Além dele, o cenário fora composto por: um banco em que uma criança, representando o eu poético do texto “A praça”, ficava sentada recitando o poema; um grupo próximo à janela ficava conversando, simulando uma situação comum a de uma praça; (uma mesa, em que algumas crianças ficavam jogando dominó; e, do lado oposto a esses elementos, outro grupo de crianças jogando bola, representando o poema “O jogo de bola”, cujo fragmento reproduzimos a seguir:

Figura 45 - Poema “O jogo de bola”

Fonte: Acervo da professora Nely

No dia 07 de outubro de 2022, houve a apresentação dos alunos a partir de uma releitura da obra com a presença do autor do livro lido, Rafael Machado, e outros convidados, a exemplo da direção da escola e da coordenadora da FLIC. Esse foi um momento muito gratificante, pois, atendendo ao convite da professora Nely, pudemos perceber de perto o envolvimento dos alunos na hora das apresentações, assumindo-se, portanto, como protagonistas, reforçando também a potência do texto literário.

Após a encenação, houve o momento denominado de Encontro com o autor, em que os alunos puderam conhecer Rafael Machado de perto, bem como fazer perguntas sobre o estilo de escrita e sobre o que o inspirou a escrever obra **Coração lembra**. Foi um momento muito enriquecedor para todos que puderam vivenciar essa experiência. Vale ressaltar que, embora a professora tenha afirmado que substituiu a encenação pela dramatização, o que pudemos constatar no dia da apresentação, é que os alunos fizeram uma encenação de grande magnitude, ultrapassando a mera dramatização de textos, possibilitando, a todos que assistiam a apresentação vivenciar a verdadeira experiência literária. As fotos a seguir refletem um pouco esses instantes.

Figura 46 - Momento da encenação do poema “O Jogo de bola”



Fonte: Acervo da professora Nely

Figura 47 - Encenação do poema



Fonte: Acervo da professora Nely

Figura 48 - Encontro entre autor e alunos



Fonte: Acervo da professora Nely

Figura 49 - Alunos de outras turmas assistindo as encenações



Fonte: Acervo da professora Nely

Ainda sobre o dia das apresentações, Rafael Machado fez uma doação de mais

cinco exemplares para a Sala de Leitura da escola. Esse ato além de possibilitar a ampliação do acervoda SL, contribui também para que outros leitores se sintam provocados a ler essa obra.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no percurso da prática, os alunos conseguiram fazer a encenação dos poemas do livro lido e, o mais importante, atribuir à literatura o valor da arte a partir da experiência estética por eles vivenciada.

Prática 8 – Leitura Produtiva – Gravação de depoimentos sobre a obra **O Baile da girafa**, de Érica Monteiro

Destacamos a prática 8, planejada e desenvolvida pelo professor Bruno, e oriunda do Projeto Leitura Viva da FLIC. A leitura compartilhada guiada do cordel **O Baile da girafa**, da escritora paraibana Érica Monteiro, resultou na gravação de um vídeo com depoimentos dos alunos sobre as impressões que tiveram da história lida. Inicialmente, o objetivo desse vídeo era fazer o que o professor Bruno chamou de intercâmbio, ou seja, levar os vídeos para alunos do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de outra escola municipal, os quais seriam reproduzidos através de um telão.

Essa ação nos remete para a leitura em sua dimensão socializadora, em que interessa apresentar e recomendar a outras pessoas uma determinada obra. Mas, segundo o professor, infelizmente, essa parte da produção e exibição da prática não se concretizou, pois os alunos não conseguiram fazer as gravações. Outro propósito resultante dessa leitura compartilhada guiada foi o que o professor denominou de ‘Encontro com o autor’, atividade recomendada pela FLIC. Nesse momento, os alunos do 6º ano fizeram perguntas à cordelista sobre seu processo criativo, além de fazerem uma apresentação artística a partir do cordel lido, **O baile da girafa**. Um registro desse momento consta na próxima imagem – Figura 50.

Figura 50 - Momento do encontro entre alunos e a cordelista



Fonte: Acervo da FLIC

O momento “Encontro com o autor” faz parte da proposta da própria FLIC, e acontece sempre no período da culminância do Projeto, nas dependências na própria escola onde as ações foram desenvolvidas. O projeto Leitura Viva tem como principal objetivo valorizar escritores locais.

Leitura analítica interpretação textual

Reuniremos neste tópico práticas que seguiram padrão semelhante quanto aos propósitos de leitura: Práticas 1, 4 e 11.

Prática 1 – Leitura Analítica – Interpretação textual do fragmento da obra **Moby Dick**, de Herman Melville

A prática 1, desenvolvida pela professora, Ana parece ter o objetivo de trabalhar a leitura com o propósito de chegar a uma interpretação textual. É também uma leitura voltada para as orientações do livro didático, as quais a professora afirma seguir.

Uma das justificativas da professora, para a ênfase no trabalho de interpretação, diz

respeito às avaliações, em alta escala, realizadas pelo próprio município, a exemplo da Prova Sama e da Prova Brasil. A preocupação da professora revela um ensino de literatura pautado na função utilitarista da literatura ao procurar adequar as aulas de leitura a esses tipos de avaliações. Desse modo, segundo a professora Ana, a própria Secretaria de Educação recomenda que se trabalhe com base nestes dois eixos: leitura e interpretação de texto. Para refletirmos sobre esses aspectos, destacamos a seguinte fala da professora:

A gente tem as formações continuadas e quando há as formações por parte da Secretaria de Educação sempre há sugestões dos colegas e até dos próprios coordenadores para que a gente trabalhe essa questão de leitura, uma tecla que se bate muito é a leitura e interpretação. De vez em quando vem todo ano avaliações diagnósticas para testar o nível dos alunos e é tudo com leitura e interpretação. Até porque tem tanto a prova Sama, que é uma avaliação do próprio município que é de português e matemática, o sistema de avaliação municipal que testa os conceitos básicos de matemática e de leitura e interpretação de português e tem também a Prova Brasil que também preparamos os alunos para fazerem, e é tudo com leitura e interpretação. Então, sempre nas formações, a gente recebe instruções, orientações de como a gente pode trabalhar. Aí os professores vão dizendo o que pretendem, aí agente pode acolher o projeto de outro professor. (Professora Ana)

Além de todos os aspectos acima apontados, a professora alega que muitos alunos do 6º e 7º anos têm dificuldades de leitura, alguns sequer sabem ler, pois são oriundos de um ensino remoto, proveniente da pandemia que assolou o mundo. E, assim, a professora segue justificando a ênfase em leitura e interpretação a partir das recomendações do livro didático, como instrumento para trabalhar as defasagens apresentadas nas avaliações em larga escala,

(...) a gente faz as leituras que o próprio livro sugere. Geralmente, eu faço treinamento de leitura oral na sala com eles, porque, principalmente, 6º e 7º anos, eles têm muita dificuldade, tem alunos que nem sabem ler, que vieram desses dois anos de pandemia e chegaram no 6º ano sem saber ler, eles passaram direto, eles não são alfabetizados. (...) Então, trabalhamos especificamente numa turma que tem alunos dessa forma seria meio que excluir os alunos, então eu trabalho dentro das possibilidades do livro didático, a gente faz treinamento de leitura, interpretação de texto, leitura silenciosa, interpretação oral, esse tipo de coisa. (Professora Ana)

Entendemos a preocupação da professora Ana com esses alunos que têm deficiências de leitura, que não conseguem localizar uma informação, não conseguem ler convencionalmente um texto. Diante da complexidade da questão, a escola, enquanto instituição, precisa pensar um percurso de trabalho com leitura literária que potencialize essas discussões, sem que uma prática substitua a outra, mas ao contrário, em que as duas se

fortaleçam.

Prática 4 – Leitura Analítica – Interpretação textual de Contos de fada

Outros discursos se somam à voz da professora Ana sobre as deficiências dos alunos quanto à leitura:

Mas nós estamos com um grande problema: tem alunos que não sabem ler, você já imaginou o que é um aluno está no 8º ano e não saber ler?
(Professora Gigi)

Para tentar atenuar essa situação, a professora Gigi afirma que procura repensar a metodologia para atender a essa nova realidade – alunos que chegam no 6º, 7º ano e até 8º ano sem saber ler. A Prática 4, idealizada pela professora Gigi, é mais um exemplo que se utiliza da interpretação textual como um propósito de leitura. Após a etapa de leitura oralizada, feita a partir da organização dos alunos em pequenos grupos, a professora trabalhou a interpretação textual escrita dos contos, *A Bela e a Fera*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Branca de neve e os sete anões*, justificando que os alunos têm muita dificuldade de interpretar. Neste momento, os discentes deveriam responder questões referentes ao conto lido por outro grupo, motivo pelo qual todos deveriam ficar atentos às leituras realizadas. Para comprovar as dificuldades ora relatadas, a professora faz questões do tipo: *Quantos personagens? O que a madrasta fez?* E, mesmo sendo questões simples, os alunos não conseguem responder.

Pensando no aluno que apresenta dificuldades de leitura, Bajour (2012) defende a leitura compartilhada como a melhor estratégia de leitura. A esse respeito, acreditamos em uma prática em que os alunos leiam juntos e que, nas discussões, nas trocas com o outro, possam avançar. A professora Gigi esclarece que a atividade de interpretação é feita a partir do conto que o aluno ouviu do colega, conforme o seguinte relato

A interpretação vai ser o seguinte: escuta o conto que a gente vai ter hoje que não é o teu que você vai interpretar não, você vai interpretar o do outro.
(Professora Gigi)

A docente em questão ressalta a importância de os alunos se deterem nos contos lidos pelos demais, para prestarem maior atenção ao que os colegas estão falando. Assim, realizam a atividade escrita e depois é feita uma correção oral das respostas.

Logo em seguida, foi exibido o desenho animado *Enrolados*, do conto *Rapunzel*

para todos os alunos. Após a exibição, na tentativa de incluir três alunos da sala que, apesar de estarem no 6º ano, não sabiam ler, a docente solicitou que estes recontassem a história oralmente. O restante da turma iria apresentar para a própria turma o conto lido, utilizando-se, para tanto, dos recursos que quisessem. Poderiam recontar a história através de resumos, ilustrações, a forma de apresentação ficou a critério do aluno. Vejamos alguns desses registros dos momentos de preparação e apresentação dos contos para a turma:

Figura 51 - Preparação da apresentação dos contos para a turma



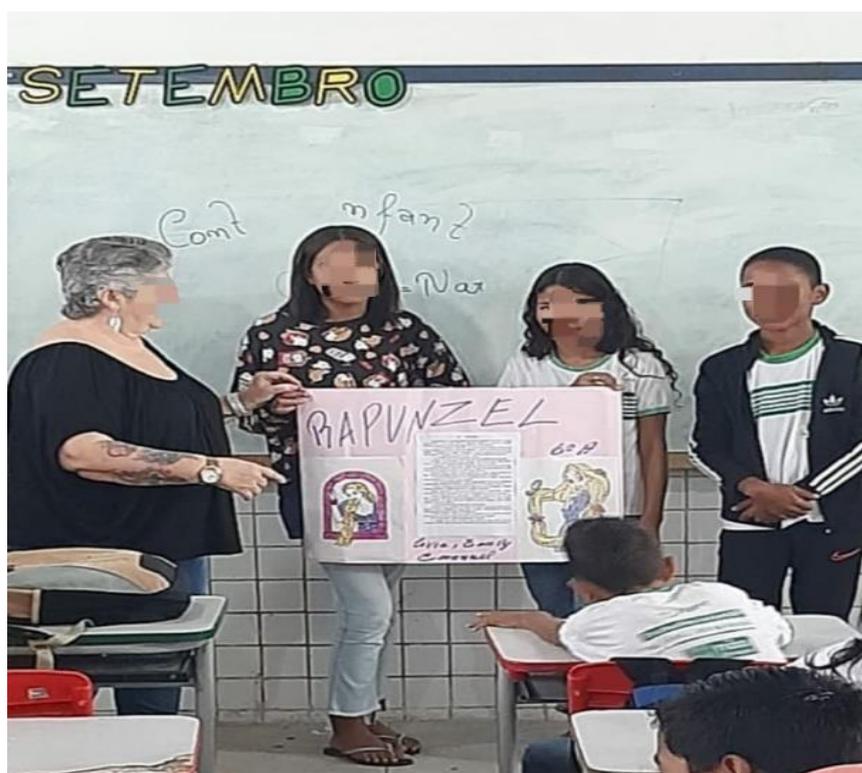
Fonte: Acervo da professora Gigi

Figura 52 - Momento de atividade do conto Rapunzel



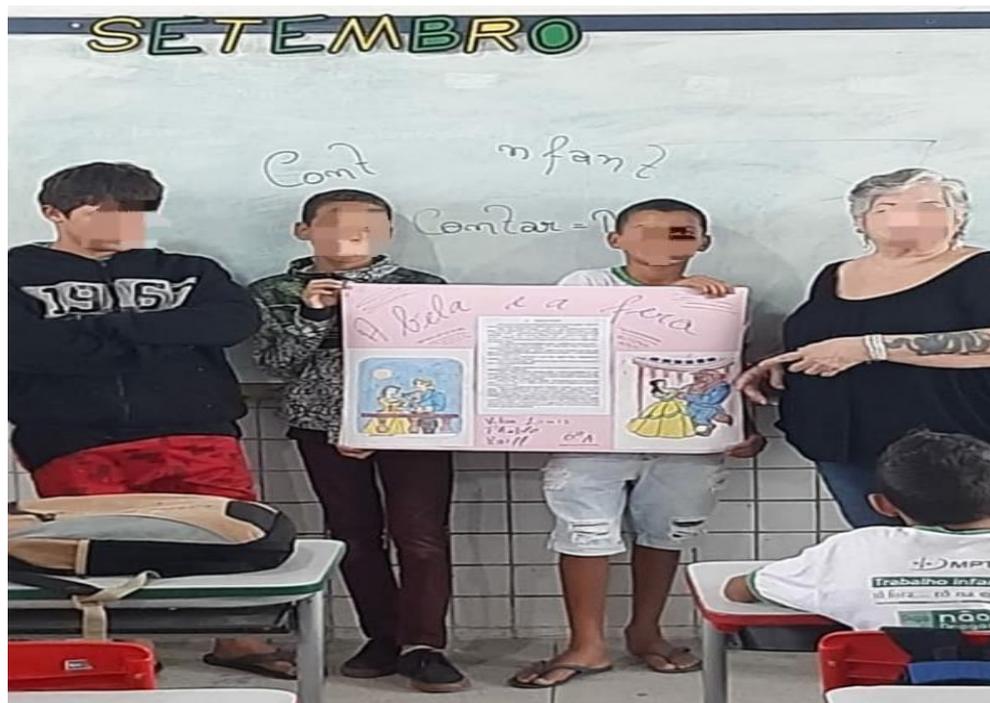
Fonte: Acervo da professora Gigi

Figura 53 - Apresentação do conto Rapunzel



Fonte: Acervo da professora Gigi

Figura 54 - Apresentação do conto A Bela e a Fera



Fonte: Arquivo da professora Gigi

A professora solicitou que os alunos apresentassem os contos *Rapunzel*, *A Bela e a Fera*, *Branca de neve e os sete anões* para toda a escola de forma dramatizada. Mas, segundo a docente, essa etapa não se concretizou porque os alunos eram muito tímidos.

Percebemos os desafios que os professores têm que enfrentar na escola pública, principalmente em um momento tão crítico como esse de pós pandemia, em que os alunos apresentam dificuldades até mesmo de alfabetização.

Prática 11 – Leitura Analítica – Interpretação textual do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

A prática 11, idealizada pela professora Taís, apresenta semelhanças com a prática 1, da professora Ana, ao trabalhar como a interpretação textual sugerida pelo livro didático como propósito de leitura. Essa foi uma prática realizada com três turmas de 9º ano – A, B e C – a partir da leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Segundo a professora, a atividade de interpretação foi indicada para casa, com o objetivo de que os alunos relesem o conto e pudessem estabelecer um contato maior com os detalhes do texto. Essa preocupação está diretamente relacionada aos tipos de questões que constituem essas atividades de interpretação de texto do manual didático. Vejamos:

- 1- Um conto é breve, ligado a uma única situação ou evento.
 - a) Sabendo dessa informação, qual é o conflito vivido pela narradora em “Olhos d’água”? _____
 - b) Chamamos de clímax o momento de maior tensão do enredo, em que os fatos caminham para um final. Qual cena da narrativa pode ser associada ao clímax? _____

- 2- A narrativa é feita em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.
 - a) Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com um trecho do conto.
 - b) Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas? _____

- 3- No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.
 - a) Quais informações a narradora revela sobre esses espaços? _____
 - b) Ao descrever a viagem, a narradora afirma: “Voltei aflita, mas satisfeita.”. Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação? _____

- 4- O tempo, em um conto, pode ser classificado como cronológico (o contado no relógio, horas, dias, anos, numa ordem linear de **tempo**. Uma sequência em sentido horário) ou psicológico (o **tempo** que a personagem assume interiormente; é o **tempo** filtrado pelas suas vivências subjetivas, muitas vezes carregado de densidade dramática). Após estas informações, descubra, nos trechos abaixo, qual alternativa apresenta o tempo cronológico e qual mostra o tempo psicológico.
 - a) Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. _____
 - b) Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleirada porta... _____

- 5- Leia o título, em seguida, coloque-se na posição da narradora que foi questionada pela filha. Como você responderia à pergunta “— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” ou daria continuação

ao conto? No caderno, elabore um parágrafo a respeito desse momento entre mãe e filha. Você pode, por exemplo, contar como ela se sentiu: Fechei os olhos e me vi ao lado de minha mãe com seus olhos d’água.

No item Exploração do texto, como na fala da própria professora Taís, percebemos uma ênfase aos elementos estruturais da narrativa:

Retomamos as perguntas com a participação dos que responderam as atividades de exploração do texto; em seguida aprofundamos o estudo sobre os elementos e a estrutura do conto.

(Professora Taís)

O discurso da professora está alinhado com o que podemos perceber na atividade de interpretação, ou seja, tanto em um quanto no outro, prevalece o estudo sobre a estrutura do conto. Trata-se, portanto, de questões pontuais, voltadas para aspectos cognitivos que desprezam o diálogo entre o texto e o leitor.

Se considerarmos o texto literário a partir da experiência estética, como

possibilidade de troca, de discussão, de conversa, as questões de interpretação do livro didático estão distantes de formar leitor literário. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer a qualidade estética da obra selecionada, o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. É um texto que nos possibilita pensar sobre as condições de vida da mulher negra que apesar da condição precária, não se intimida na luta pelo protagonismo de suas próprias vidas. Outro aspecto positivo foi quando a professora tenta ampliar a abordagem do conto Olhos d’água, fazendo a correlação do contexto do conto com a leitura do poema *Ensino*, presente em *Bagagem*, primeiro livro de Adélia Prado, destacando o diálogo entre mãe e filha ao tratar do tema casamento de forma a causar algum desconforto no leitor, ao mostrar um eu lírico feminino sempre disposto a cuidar do marido. A escolha de obras emancipatórias tanto do conto quanto do poema contribui para que através do estranhamento, o leitor expanda suas percepções, resultando na mudança de horizontes. A docente acrescenta que indica sites onde os alunos podem encontrar outros contos como forma de instigar os alunos a lerem outros textos, como possibilidade de ampliar os horizontes de expectativas. Mas, embora faça isso nas três turmas, encontra mais resistência no 9º C, e, por isso, quase sempre precisa ler para os alunos porque, na maioria das vezes, ninguém se dispõe a ler. Ler junto pode representar uma porta de entrada para aproximá-los do texto literário. Foi por esse caminho da afetividade que alguns meses após a entrevista, a professora Tais nos relatou:

Sabe aquela turma do 9º C que eu falei que dava muito trabalho, hoje estão muito melhor. Tem uma aluna que sempre pede para ler e, às vezes, tenho que pedir para ela deixar os outros lerem. Ela sempre se oferece para ler.

É nesse contexto das dificuldades em transformar um comportamento leitor que Castrilón (2011) aponta para a necessidade de rompermos padrões e amarras, criando laços, certificando-nos ou confrontando-nos com a experiência literária do outro. Desse modo, percebemos que a professora inicia com uma concepção analítica de leitura literária ao demonstrar preocupação com os elementos estruturais da narrativa e, posteriormente, amplia esse olhar para uma abordagem que considera a leitura como uma prática social e histórica.

Por outro lado, sem diminuir a importância das práticas aqui apresentadas - produção de anúncio, resumos, maquetes, e dramatizações e atividades de interpretação -, é preciso ter sempre o cuidado para que essas propostas não se configurem como uma obrigatoriedade, direcionadas mais para o desempenho dos alunos do que para a

experiência que pode lhes proporcionar a leitura de um texto literário. (Larrosa, 2018). É importante entendermos propósito de cada prática a partir da intencionalidade pedagógica que permeia essas experiências com o texto literário. Diante de tudo isso, levantamos os seguintes questionamentos: Por que a escola precisa controlar a leitura? Que leitor queremos formar? A partir desse direcionamento, a literatura precisa aparecer na escola como aparece na nossa vida. Assim, lemos para pensar na vida e no outro e não para ensinar alguma coisa, aspecto que nos leva a refletir sobre a função da literatura. A esse respeito, lembremos do pensamento de Brito (2015, p.53):

a literatura não presta para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e as de cotidiano, as histórias e fatos que não aconteceram que podiam ou podem acontecer - a literatura não forma nem conforma os espíritos, não salva, nem consola, não ensina, nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis (Britto, 2015, p.53)

Defendemos aqui um ensino menos pragmático, pois acreditamos no potencial transformador da leitura do texto literário, na construção de significados através da escuta e troca de impressões, em que o texto literário é percebido pelo seu valor estético em que estejamos mais preocupados em sentir a leitura e não com o que vai ser feito depois.

4.5 Diálogo entre as práticas e os documentos oficiais: análise dos documentos parametrizadores do ensino de leitura literária nas escolas

Apesar de, na seção anterior, já termos apontado a relação entre algumas práticas e os documentos que direcionam o fazer do professor em sala de aula, é nesse espaço que detalharemos não só os documentos em nível municipal como também os da esfera federal.

4.5.1 Documentos orientadores: Diretrizes de leitura do município de Campina Grande

De acordo com informações obtidas durante as entrevistas realizadas com os professores, neste estudo interessa a parte referente à Língua Portuguesa, mais especificamente o que diz respeito à leitura literária, são eles:

1. Projeto de eixos temáticos
2. Sistematização dos objetos de conhecimentos prioritários

Conhecer as orientações da Secretaria de Educação do município de Campina Grande, PB sobre o trabalho de leitura literária nas escolas do ensino fundamental II, anos finais, nos ajuda a compreender as práticas de leitura relatadas pelos professores colaboradores dessa pesquisa. É nessa perspectiva que a análise documental nos ajudou a interpretar como os professores planejam as práticas de leitura por eles relatadas.

O primeiro documento denominado de ‘Projetos’ tem como objetivo apresentar os temas norteadores que deverão ser trabalhados em uma ação interdisciplinar por professores das diferentes áreas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, conforme descrição a seguir:

Quadro 24 - Indicação de temas

Projeto	Unidade	Tema gerador
1	1	Identidade e Valores
2	2	Tecnologia e Sustentabilidade
3	3	Diversidade Cultural
4	4	Cidadania e Cultura da Paz

Fonte: Dados obtidos no documento da Secretaria de Educação e organizado pela pesquisadora

Essas orientações estão alinhadas a documentos oficiais como à Constituição Federal (CF/1988); a Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018).

No Projeto 3 fica explícito que o professor deverá adequar os temas norteadores à realidade de cada escola. Sobre esse aspecto, alguns docentes complementam:

A Secretaria de Educação manda um tema gerador do bimestre e a partir daí todas as disciplinas trabalham de acordo com a sua vertente. São sugeridos temas norteadores, interdisciplinares, como agora é o tema Diversidade Cultural- respeito às diferenças. Então, todas as disciplinas trabalham alguma coisa em cima disso. Geralmente seguimos esses temas. O planejamento é flexível. A partir disso, a gente tem essa liberdade de seguir, a gente não pode fugir do que está sendo proposto para a série, até porque temos a Base Comum Curricular Nacional, a gente não pode fugir da BNCC, mas dentro disso aí, a gente pode inserir, por exemplo, eu posso flexibilizar tranquilamente o meu

planejamento, eu não preciso seguir à risca.
(Professora Ana)

Tem as propostas, eles acabam enviando um tema, eles dão um tema e deixam gente mais à vontade pra desenvolver. Dão um tema como esse do 3º bimestre Diversidade Cultural e a gente desenvolve livremente um projeto em cima disso.(Professora Keity)

Temos uma diretriz que a gente deve seguir, mas aí a gente vai acrescentando aqui e ali uma coisinha porque a gente não pode só seguir o que tá lá. Vemos que têm coisas que precisa acrescentar.
(Professor Mário)

(...) é enviado bimestralmente, compilados de conteúdos que é interessante que a gente siga, então eu vou me baseando no que foi sugerido. Eu sigo até onde vai dando as orientações. (...) Às vezes, eu consigo casar, por exemplo, a temática que foi sugerida para aquele bimestre, teve a ver com alguma das músicas. Diversidade é a temática do terceiro bimestre, aí dá certo, porque a gente tem várias representações aqui, eu tenho alunos trans, tenho alunos homossexuais, então dá para debater.
(Professora Berê)

Os depoimentos acima comprovam que esse documento embora seja um instrumento de homogeneização, representa um guia para o trabalho do professor em sala de aula. Assim, embora toda a rede receba um mesmo tema norteador, o docente tem autonomia de fazer seu próprio planejamento.

Já o segundo documento denominado *Sistematização dos Objetos de Conhecimento prioritários: anos finais do ensino fundamental* refere-se às orientações específicas dos objetos de conhecimento, considerados prioritários pela Secretaria de Educação para os anos finais do ensino fundamental. Nesta pesquisa, tendo em vista o nosso objeto de análise, interessa-nos a seção referente à leitura literária. É nesse contexto que, após uma análise minuciosa, chegamos ao seguinte quadro resumo da presença do texto literário nesse documento oficial que serve de embasamento para a construção das práticas de leitura literária que os professores investigados relataram.

Quadro 25 - Presença do texto literário

Presença do texto literário	1ª Unidade	2ª Unidade	3ª Unidade	4ª Unidade
6º	—	—	X	—
7º	—	—	X	—
8º	X	X	X	—

9º	-	X	X	-
----	---	---	---	---

Fonte: Dados obtidos no documento da Secretaria de Educação e organizado pela pesquisadora

Em síntese, o 8º ano considerou o texto literário nas três primeiras unidades, o 9º nas 2ª e 3ª unidades e o 6º e o 7º anos apenas na 3ª unidade. A 3ª unidade contemplou texto literário em todos os anos. Já a 4ª unidade não fez referência aos gêneros literários em nenhum dos anos. Esse pouco espaço para o texto literário é percebido na fala de uma das professoras entrevistadas:

De forma institucionalizada, nós não temos espaço para a leitura, porque as orientações maiores são para o trabalho com o gênero jornalístico, embora venha, eu não vou negar que vem, mas é um espaço muito pequeno ainda. (...) nem sempre vem o gênero literário, aí a gente precisa selecionar a parte, é uma questão que fica mais à critério do professor, mas eu posso trabalhar.

(Professora Nely)

A ausência de abordagem do texto literário é mais acentuada nas orientações referentes aos 6º e 7º anos, vindo a aparecer timidamente, apenas na terceira unidade. Some-se a esse quase apagamento dos textos literários, principalmente nos anos citados, a um outro problema: a falta de cursos de formação para professores, voltados para a formação do leitor literário, conforme depoimento a seguir:

(...) e também mais formação na área de leitura literária, porque na rede não tem, é muito geral, a gente não tem uma coisa mais específica, uma formação mais específica.

(Professor Roberto)

A fala acima revela a necessidade de um olhar mais atento por parte da Secretaria Municipal de Educação para o investimento maior em cursos de formação de professor em que o foco seja a constituição do leitor literário, de forma a direcionar práticas de leitura literária em sala de aula, a partir da definição de objetivos e proposituras de mediações que marquem o lugar do texto literário na escola, dando a esse gênero a visibilidade que lhe cabe.

Mas, apesar da pouca presença do texto literário nas diretrizes de orientação da Secretaria de Educação, nos primeiros anos do ensino fundamental, um aspecto que nos chamou a atenção é o espaço nesse documento para práticas de compartilhamento, 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, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas. Essas práticas apresentam-se como propostas apenas para o 8º e 9º ano. Vale ressaltar que o grande entrave é a falta de orientação de como transformar essas práticas em ações, de modo que os professores se apropriem desses modos de ler, constituindo-se como uma cultura nas escolas.

Para compreendermos a complexidade do espaço escolar, com todas as suas idiossincrasias, nos valem aqui do conceito de Candido (1979) de escola como grupo social que faz parte de uma estrutura organizacional composta além de regras burocráticas de uma formação social, proveniente das relações sociais de um determinado grupo.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional deliberada pelo poder público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (Candido, 1979, p. 107)

Desse modo, compreendemos a escola como um espaço de cultura própria e que, apesar das normas de uniformização e parâmetros que definem um determinado modelo a ser seguido, possivelmente, não terão resultados iguais, tendo em vista o caráter de sociabilidade inerente a esta. Dessa forma, precisamos considerar além de todo o sistema de normas e orientações, a dinâmica interna da escola, o processo de interação entre o professor e seus pares e com os próprios alunos. Para compreendermos melhor esses documentos que chegam às escolas dos anos finais do ensino fundamental através da Secretaria de Educação, convém também observar as referências que deram suporte à elaboração desses materiais, a exemplo da BNCC e do PNE do município de Campina Grande, temas do próximo tópico.

4.5.2 Documentos parametrizadores da educação: Base Comum Curricular (BNCC) e o Plano Municipal de Educação

Nas práticas investigadas, comprovamos um alinhamento do discurso dos professores não só com os documentos oficiais enviados pela Secretaria do Município de Campina Grande, mas também com as orientações da Base Comum Curricular, a BNCC, conforme testemunhosa seguir:

(...) a gente não pode fugir do que está sendo proposto para a série, até porque temosa Base Comum Curricular, mas dentro disso aí, a gente pode inserir, por exemplo, eu posso flexibilizar tranquilamente o meu planejamento, eu não preciso seguir à risca, principalmente nessa nova realidade nossa. (...) Então o planejamento sendo flexível a gente pode, desde que não fuja do que a série pede. (Professora Ana)

A BNCC é um documento de caráter normativo, criado em 2017 e constitui-se como referência para a educação no Brasil, influenciando diretamente na formação de currículos de todas as escolas, sejam públicas ou privadas do país. É nesse sentido que uma das professoras que fazem parte da pesquisa comenta:

A gente recebe um planejamento bimestral e nesse planejamento tem o incentivo à leitura literária até porque é algo contemplado pela BNCC e aí como esse planejamento segue a BNCC, chega para a gente também orientações de trabalho como texto literário, mas não especificamente, um projeto de leitura. (Professora Nely)

Ao constatar que nem os documentos oficiais da Secretaria de Educação do município nem as orientações da BNCC contemplam em sua base projetos de leitura, a professora evidencia a carência de metodologias voltadas para um trabalho com leitura literária nesses documentos. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de que embora não faça parte do cerne da BNCC apresentar encaminhamento metodológico, é possível encontrar, nesse documento parametrizador da educação, sugestões de ações de leitura literária, conforme podemos conferir a seguir:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias, manifestações artísticas, como rodas de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, 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, escrevendocomentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes. (BNCC,2017, p.159)

Nas práticas investigadas, foi possível encontrar algumas dessas ações, a exemplo,

das práticas 2, 3, 12 e 13, descritas no capítulo referente à análise. Vale salientar que o percurso metodológico desses diferentes modos de ler foi construído pelos próprios professores, a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação e das diretrizes apontadas pela BNCC e pelo Plano Municipal de Educação (PME).

O PME é um documento que organiza, orienta, regula e norteia as Políticas Nacionais de Educação em nível municipal. Desse modo, atendendo ao que determina o PME, cabe à Secretaria de Educação do município, propor políticas públicas que assegurem a implementação das estratégias e metas estabelecidas. Convém destacarmos as 10 diretrizes do PME:

- I- Erradicação do analfabetismo;
- II- Universalização do atendimento escolar;
- III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV- Melhoria da qualidade de ensino;
- V- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI- Promoção da educação em direitos humanos à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
- VII- Promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município;
- VIII- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e da educação inclusiva;
- IX- Valorização dos profissionais da educação;
- X- Difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade;
- XI- Fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam.

Todos os pontos elencados, se colocados em efetivo funcionamento, podem fazer a diferença na educação. Entre os 11 itens, em realce os itens III, IV, VIII e o IX, pois, se realmente postos em prática, podem trazer resultados significativos para o ensino na educação básica. Assim, após leitura e análise dos documentos acima expostos, na parte específica ao ensino de leitura literária no ensino básico, podemos perceber que embora apresentem lacunas quanto à abordagem do texto literário, representam possibilidades de caminhos a serem percorridos e adaptados para a realidade de cada escola, ou, mais especificamente, a cada turma. Acreditamos, portanto em uma teoria atrelada à prática, por isso lamentamos que muitas dessas orientações dos documentos não saiam do papel, cumprindo apenas a uma exigência legal. Sobre esse aspecto, direcionamos o nosso olhar

para o próximo tópico o Projeto Político pedagógico de cada escola investigada.

4.5.3 Projeto Político Pedagógico das escolas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 permitiu que as instituições escolares elaborassem seus próprios planos de trabalhos, definissem rumos e planejassem atividades que atendessem à realidade de uma determinada comunidade escolar. Essa Lei representou, portanto, um respaldo legal que garantia às escolas autonomia para elaborar propostas pedagógicas em parceria com os professores dessas instituições, conforme trecho a seguir:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica. Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL 1996, p.5).

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento de orientação do fazer escolar, precisa apresentar escolhas teóricas e metodológicas que apontem para uma melhoria na qualidade do ensino. Para isso, esse documento deve seguir as orientações sobre currículo, considerando as legislações vigentes, sem perder a visão democrática, pois representa uma proposta conjunta de toda uma comunidade escolar.

Por outro lado, verificamos que muitos professores, quando indagados sobre a existência do PPP, demonstravam pouco ou nenhum conhecimento das propostas metodológicas presentes neste documento. Os projetos ficavam guardados na direção das escolas, sob a guarda do gestor, sem que fosse realizada nenhuma atividade de socialização entre os professores. Assim, apesar do acolhimento tanto dos gestores quanto dos professores no momento da coleta de dados, percebemos, por parte dos gestores, um certo receio de nos fornecer esse documento, alegando que estava desatualizado, conforme podemos conferir na fala de um dos professores entrevistados,

Segundo a direção, o PPP está desatualizado e incompleto. (Professor Mário).

Para tentar amenizar esse impasse diante de alguns gestores, tentamos mostrar que acreditamos que um Projeto Político Pedagógico deve estar sempre em construção, e que,

por isso, poderiam ficar despreocupados quanto a esse aspecto. Após muitas tentativas para obtenção desses dados, das 10 escolas investigadas, conseguimos obter o PPP de 8. Mesmo não tendo conseguido de todas as escolas pesquisadas, foi possível fazer uma análise desse material e obtermos alguns resultados.

Esperávamos que o PPP, considerado um documento coletivo atrelado aos currículos das escolas: i) representasse, de fato, a realidade dessas instituições, já que se trata de um documento interno e constituído com bases mais próximas de cada instituição escolar; ii) estivesse em constante construção, possibilitando, sempre que necessário, o acréscimo de ações cotidianas que contribuíssem para a identidade das unidades escolares. É sobre esses dois aspectos que direcionamos nosso olhar acerca desse documento regulador do fazer do professor nas dez escolas investigadas na pesquisa

Desse modo, organizamos esse tópico da análise, considerando os aspectos mais relevantes que nos ajudaram a compreender os fatores que estão imbrincados na organização das 13 práticas de leitura literária que os professores relataram durante as entrevistas. Elencaremos a seguir alguns pontos observados nos PPPs e nas falas de alguns professores ao se referirem a esses documentos, tomando como base os dois pontos acima descritos no tratamento do texto literário:

I – Apesar de entendermos a necessidade de que os projetos sejam resultado de uma construção coletiva, acreditamos que isso nem sempre é possível, talvez pelo grande número de professores com contratos temporários, podendo mudar de escola a qualquer momento;

II – Das treze práticas relatadas pelos professores, apenas a prática 3, intitulada pela professora Maria, de Sarau Poético, aparece como um dos projetos institucionalizados no PPP da escola CEAI Dr João Pereira de Assis; essa escola desenvolve também parcerias em outra prática de leitura literária com a Feira Literária de Campina Grande -FLIC ação que também foi incorporada ao PPP. Acrescentemos também as parcerias registradas no PPP com a Universidade Federal da Paraíba (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), todas registradas no Projeto;

III – As escolas E.M.E.F. Adv. Otávio Amorim e CEAI - Governador Antônio Mariz, investigadas na pesquisa, também desenvolveram projeto de leitura literária em parceria com a Flic, mas em nenhuma delas encontramos registro escrito no Projeto Político Pedagógico, embora tenhamos encontrado no PPP dessa última escola um item que afirma todos os anos, o projeto passar por atualizações;

Além dos tópicos acima, chamou-nos a atenção um quadro presente no PPP da escola A E.M.E.F Adv. Otávio Amorim na página 36. Neste, há a enumeração de

fragilidades no ensino, possíveis causas e soluções para as fragilidades. Reproduzimos apenas alguns aspectos que consideramos mais relevantes para a pesquisa:

Quadro 26 - Fragilidades no ensino

FRAGILIDADES (PONTOS NEGATIVOS)	POSSÍVEIS CAUSAS DAS FRAGILIDADES	CONSEQUÊNCIAS DAS FRAGILIDADES	POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA AS FRAGILIDADES
Constante rodízio de professores prestadores de serviços	Falta de concurso público, especialmente para professores do ensino fundamental 2	Ausência do sentimento de pertencimento à escola, trabalho sem continuidade	Concurso público, possibilitando o preenchimento do quadro efetivo

Quadro adaptado pela pesquisadora a partir do PPP da escola E.M.E.F. Otávio Amorim

Os pontos descritos no quadro acima representam um grande passo para que as instituições lutem, junto aos órgãos competentes, para alterar essa difícil realidade.

No tocante à leitura literária, o PPP de cada escola precisa a cada ano passar por atualizações, de forma a atender a possíveis novas demandas. Desse modo, tendo em vista os problemas enfrentados pelas escolas públicas, acreditamos na construção de um Projeto Político Pedagógico que não apenas cumpra as determinações de órgãos superiores, questões burocráticas, mas seja um instrumento político capaz de possibilitar a formação efetiva do leitor literário, e isso só será possível se pensarmos em uma continuidade de ações, que, precisam estar sistematicamente delineadas no PPP de cada escola.

Sendo assim, resta às escolas buscarem caminhos que apontem para a potência do texto literário, contribuindo para que diferentes modos de ler cheguem efetivamente às salas de aula, fazendo parte de seu cotidiano e não apenas como um evento. E, para que realmente possamos colher os frutos, a escola e todo seu entorno precisam ter como cerne a formação do leitor literário autônomo, capaz de procurar uma biblioteca por iniciativa própria, seja na escola ou fora dela. A esse respeito, Luzia de Maria (2016, p. 198) argumenta que se “o sujeito não incorporou a necessidade da leitura em sua vida, não se tornou leitor independente, autônomo”. Seguindo essa mesma perspectiva teórica, Yunes (2013, p.8) nos convida a refletir sobre a leitura como uma opção política da escola e para isso reforça

que “pensar na leitura , literária ou não, como uma coisa da aula de português é mostrar uma visão míope ou um entendimento estreito e pobre do que seja leitura e do que seja tornar-se leitor”, pensamento que nos ajuda a ampliar nossa visão sobre a formação do leitor literário a partir de propostas de leitura que envolvem toda a comunidade escolar, a exemplo aqui do que pudemos constatar no Projeto Político pedagógico da grande maioria das escolas investigadas.

É sob esse prisma que essa pesquisa nos conduziu a pensar e corroborar o pensamento de Luzia de Maria (2016, p. 199), diante de todas as dificuldades que a maioria das escolas públicas enfrenta, seja de natureza estrutural ou até mesmo pedagógica “era possível sim, formar bons leitores em uma escola pública, mesmo com muitos pontos nevrálgicos”.

4.6 Entrelaçando os dados: perfil dos professores, formação acadêmica e relação com as práticas de leitura literária relatadas

Dos 13 (treze) professores entrevistados, 10 (dez) são do sexo feminino e apenas 3(três) são do sexo masculino. Embora muitas mudanças ao longo da história tenham ocorrido, a profissão do professor era quase sempre associada à figura feminina e, talvez, isso justifique esses números. A professora Nely é a mais jovem dos treze professores entrevistados, embora esta não seja a que tenha menor experiência em sala de aula como professora. O menor tempo de serviço ficou com a professora Joyce, um ano apenas.

Outro ponto que merece realce é que, no momento da entrevista, a professora Nely que tinha um regime de trabalho denominado de “contratado”, nome usado para contratos temporários, recebeu o comunicado de que a docente efetiva da escola havia retornado e que, por isso, seria encaminhada para outro setor. Dias após, a professora assumiu na Secretaria de Educação a função de Coordenadora pedagógica de toda a rede. No entanto, pouco tempo depois, a professora Nely pediu demissão, não fazendo, portanto, mais parte da Secretariade Educação do Município.

A situação da professora Nely nos faz refletir sobre a precariedade na conjuntura política educacional e as dificuldades de ser professor no Brasil. Essa instabilidade na carreira caracteriza-se nessa pesquisa pelo elevado número de professores contratados (dez professores) em detrimento dos efetivos (apenas três). Sobre a precariedade do trabalho do professor, Tardif (2007, p. 95) discorre:

Nestas condições, os professores têm a sensação de não serem mais do que “tapaburacos” e números no fim das listas de candidatos, e temem ser substituídos ou excluídos apesar da dedicação e da competência profissional de que deram provas durante o ano inteiro (ou durante anos).

O elevado número de professores contratados vai se constituindo como uma cultura na rede municipal de ensino, aspecto que pode favorecer a não continuidade de algumas práticas em prol da formação de leitores. É nessa “dança das cadeiras” que professores e alunos precisam se adaptar a novas realidades.

Entre outros fatores que contribuem para a continuidade ou não das práticas, destacamos as condições de trabalho do professor, a maioria não é concursada, e precisam, muitas vezes, assumir uma carga horária alta, remuneração inferior aos professores concursados além da falta de parâmetros que orientem o trabalho com o texto literário, dificultando um tratamento mais rigoroso e planejado das práticas. A esse respeito, evidenciamos a fala de um dos professores entrevistados sobre as dificuldades de acesso a livros e à falta de cursos de formação literária, como um dos fatores que dificultam a entrada do texto literário na escola:

A última gestora pedia que eu indicasse alguns livros que eu queria que comprasse. Eu elencava, mas a secretaria comprava uns, outros não. E também mais formação na área de leitura literária, porque na rede não tem uma coisa específica, uma formação mais específica.
(Professor Mário)

Desse modo, parece-nos que as dificuldades em relação à leitura literária alcançam patamares que ultrapassam os muros da escola e esbarram em questões de natureza social e política.

Quanto à professora mais experiente, entre os 13 (treze) entrevistados, Gigi se sobressai tanto em idade quanto em tempo de exercício no magistério. A docente tem 62 (sessenta e dois anos) de idade e 39 (trinta e nove anos) de atuação em sala de aula. Foi professora efetiva da Rede Estadual de Ensino, cargo pelo qual está aposentada, e há 9 (nove) anos atua como professora contratada da Secretaria Municipal de Educação.

No tocante à formação acadêmica, dos 13 (treze) professores entrevistados, 3 (três) têm mestrado, 8 (oito) são especialistas e 1 (um) apenas com a graduação. Maria é a única professora com mestrado e doutorado, embora não tenha sido na área de leitura. Durante a entrevista, a professora atribuiu o seu interesse pela leitura literária, a sua

participação em

[Cursos de Extensão na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), além de suas referências leitoras na infância, pois a mãe era professora o acesso aos livros era bem mais fácil, inclusive, por morar perto da escola que fez parte de sua formação. A professora acredita ainda que o visual dos livros, pendurados na parede da escola, a fazia se sentir fascinada pela leitura e isso acontecia nem tanto pela mãe que era professora, mas, principalmente, pelo acesso aos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos às principais questões do estudo com o objetivo de apontar algumas “descobertas” após a pesquisa realizada. Assim, esse estudo, além de dialogar com outros, atualiza sentidos, revelando-se como ponto de referência para muitas outras reflexões que poderão se originar destas.

Ao longo da pesquisa, muitas “certezas” foram se desfazendo quanto ao objeto de investigação, dando margem a inquietações que se desvencilharam à medida que nos embrenhávamos no contexto das 10 (dez) escolas investigadas. Desse modo, ver de perto algumas práticas de leitura literária sendo realizadas, embora o período de pandemia tenha limitado esse acesso, foi de extrema importância para compreendermos com mais precisão como ocorreram tais práticas, bem como identificarmos as concepções de leitura literária que direcionam o trabalho do professor no contexto escolar, muitas vezes implícitas nas atividades realizadas.

A minha experiência como professora no ensino superior - embora distante da realidade do ensino fundamental -, fez-me, durante boa parte da pesquisa, repensar a trajetória desta, alterar o rumo do estudo em um processo de reaprendizado, de um novo olhar sobre o objeto investigado, desprendendo-me do termo “projeto de leitura”, para o termo “práticas de leitura”. Este último prevaleceu, por espelhar uma realidade vivida pela maioria dos docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, sem com isso perder a relevância das práticas analisadas no estudo.

Diante disso, trazemos para reflexão o seguinte questionamento: o que foi possível refletir, reaprender, ressignificar a partir desse estudo?

O primeiro ponto de reflexão foi perceber que os meus mais de 20 anos de experiência como professora universitária acabaram por me distanciar da realidade do ensino básico. Vale ressaltar que, embora tenha - por aproximadamente quatro anos - coordenado um Curso de Extensão que levava a leitura literária para as escolas dos anos finais do ensino fundamental, ainda não era possível conhecer a realidade desses espaços mais de perto, pois ficávamos restritos a uma sala de aula de uma escola apenas. Desse modo, esta pesquisa se apresenta como oportunidade para ressignificar a minha própria história como professora, a qual certamente será influenciada pelo que pude vivenciar na trajetória deste estudo.

Assim, despi-me de um comportamento “conservador”, em que acreditava que não encontraríamos práticas significativas de formação de leitor literário. Deixamos que as vozes dos professores eclodissem e marcassem seus espaços enquanto experiências sensíveis que nosfaziam perceber as potencialidades e particularidades de cada uma das treze práticas relatadas, mesmo em um contexto escolar que não favorece a formação do leitor literário, considerando a precariedade da maioria das escolas públicas não só no município de Campina Grande-PB, mas em todo o Brasil. Mesmo com tantas adversidades, nos deparamos com práticas de leitura literária significativas, que percebiam a leitura como fonte de cultura, de conhecimento e de prazer. Esses aspectos tornam as experiências com o texto literário mais relevantes se considerarmos que muitos desses alunos têm esse direito negado por questões sociais e econômicas, restando apenas à escola atender a essa demanda, sob pena de excluí-los da formação leitora.

Dessa maneira, precisávamos compreender todo o contexto que envolve as práticas de leitura literária nas dez escolas selecionadas. Para tanto, foi necessário investigar a relação destas com a Secretaria Municipal de Educação, ou seja, como esse órgão concebe o currículo no tocante à formação do leitor literário e como tem influenciado o desenvolvimento dessas práticas. Outras questões somaram-se a isso para buscarmos entender melhor como os professores direcionaram as práticas de leitura, pois acreditamos que eles não podem ser responsabilizados sozinhos: precisamos compreender toda a logística das escolas, incluindo também as condições estruturais da própria instituição, além das orientações de diretrizes teórico-metodológicas que definem o trabalho com o texto literário no contexto escolar.

Convém ressaltar que, embora seja compreendida a incapacidade de um estudo dessa natureza em mostrar o que acontece em toda a rede de ensino do município, é possível entendermos que práticas de leitura literária semelhantes podem existir também em outras escolas não contempladas no estudo, mas, devido à complexidade da rede de ensino do município, não é possível fazer generalizações. Desse modo, mesmo considerando as características inerentes a cada escola - tendo em vista as necessidades próprias de cada instituição -, foi possível, a partir dos dados levantados, tecermos algumas conclusões mais gerais e, posteriormente, nos determos em aspectos específicos observados ao longo do estudo a partir das quatro categorias elencadas no tópico da análise. É nesse sentido que nos propomos a pensar o processo de formação do leitor, considerando o perfil do professor, representado pelo tempo de serviço, pela formação acadêmica, pela relação de trabalho - efetivo ou contratado - e pelas condições estruturais da escola, a partir da

problematização do cotidiano escolar. Dessa forma, podemos afirmar que o perfil docente, o seu tempo de serviço, bem como sua formação acadêmica e cursos de graduação e pós graduação influenciam como os professores desenvolvem as práticas de leitura literária nas escolas. Percebemos que as questões citadas implicam no fazer do professor em sala de aula: alguns demonstram estarem cansados das cobranças da escola; aspecto percebido principalmente com profissionais que tinham mais tempo de ensino. Por outro lado, foi possível constatar também que alguns docentes com menos experiência na docência afirmam sentirem-se inseguros quanto às práticas que desenvolvem, embora tenhamos nos deparado com ações exitosas que favoreciam a potência dos textos literários.

Quanto à formação acadêmica, com exceção de uma professora que tem formação em Letras/espanhol e de outra que é formada em matemática, todos os outros onze professores têm formação em Letras/português e todos os treze professores têm, pelo menos, curso de especialização já concluída ou em andamento até o momento da realização das entrevistas.

Os professores, em sua maioria, têm consciência das limitações das condições de trabalho, a exemplo da falta de tempo, acesso a livros, carga horária elevada, falta de apoio pedagógico e, conseqüentemente a falta de cursos de formação continuada que contemplem o trabalho com o texto literário. E mesmo assim encontramos práticas que se destacaram, que perceberam o texto literário a partir do potencial estético, envolvendo não só o contexto de sala de aula, mas ampliando a experiência literária para toda a comunidade escolar, e algumas vezes, até para fora dos muros escolares.

Outro elemento que constitui o perfil dos professores da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande é o tipo de relação de trabalho do professor – efetivo ou contratado. Chamou-nos a atenção o percentual de professores contratados – correspondente a aproximadamente 77% -, aspecto que nos faz refletir sobre a precariedade que vive hoje a profissão docente, marcada por condições adversas, tais como salários defasados, precarização trabalhista, carga horária elevada.

Desse modo, se entendemos a formação do leitor literário como um processo contínuo e, por isso, cumulativo, com o objetivo de alcançarmos a tão sonhada autonomia leitora, o tipo de contrato de serviço do professor é fator determinante para a continuidade ou não das práticas no contexto escolar. Na pesquisa, pudemos verificar que a situação dos contratos temporários dos professores investigados acarretou, na maioria das vezes, na interrupção de práticas significativas de leitura literária. Em alguns momentos, o problema só não foi maior porque algumas práticas eram realizadas em parcerias com outros

professores, que mesmo também sendo contratados, continuaram na escola, dando continuidade ao trabalho.

Na pesquisa, constatamos que, mesmo diante de um número alarmante de professores contratados, existem práticas potentes com o texto literário, desempenhadas por muitos desses docentes, prevalecendo as que prezam pela autonomia do leitor. Diante disso, foi possível também assumir uma postura crítica, considerando os limites e a fragilidade do trabalho docente, fator que nos possibilita uma melhor compreensão do cotidiano escolar.

Pelo prisma dos alunos, o problema é ainda mais sério, em razão das condições econômicas, do espaço geográfico em que vivem e da ausência da leitura literária em suas casas. Na maioria das vezes, a escola se apresenta como único meio de acesso ao texto literário e às práticas leitoras. Com isso, aumenta-se a responsabilidade da Secretaria de Educação de garantir não só acesso aos livros, mas também a oferta de condições para que os professores desenvolvam práticas leitoras do texto literário que considerem a singularidade dos alunos da rede pública de ensino. Assim, a escola pública, com todos os seus desafios, precisa cada vez mais significar um espaço democrático do acesso à leitura, garantindo direitos e deveres iguais a todos que fazem a escola.

Ressaltamos, ainda, a parceria entre a FLIC (Feira Literária de Campina Grande) e as escolas do município de Campina Grande como uma ação da sociedade civil que favorece o encontro de professores e alunos com obras regionais, principalmente, se considerarmos que o acervo enviado pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande origina-se da esfera federal, diminuindo as chances do acesso a obras locais. Vale salientar que no momento da realização das entrevistas, das 13 (treze) práticas analisadas nesta pesquisa, 2 (duas) foram oriundas da parceria com a FLIC. Nesse sentido, o professor participa ativamente de todo o processo de desenvolvimento e execução da prática, adequando à realidade da turma e preservando a sua identidade como professor. Desse modo, além de contribuir para aumentar o repertório de leitura de professores e alunos, a FLIC possibilita, por intermédio da doação de exemplares da obra trabalhada, a ampliação do acervo da Sala de leitura das escolas parceiras, colaborando, assim, para que toda a comunidade escolar tenha acesso a essas produções. Além disso, abre espaço para novos escritores fazerem circular suas obras no espaço escolar.

Passemos neste momento ao objetivo maior do estudo que nos ajudou a observar, ouvir, ler, refletir sobre os dados investigados e expor os aspectos que consideramos relevantes na pesquisa. Nosso objetivo foi **investigar as práticas de leitura literária nos**

anos finais do ensino fundamental em escolas públicas na cidade de Campina Grande-PB. Para atingi-lo, procuramos respostas para questões como: Quais práticas de leitura literária podemos identificar nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas no município de Campina Grande-PB? Quais estratégias os professores lançam mão para desenvolver a prática de leitura literária no contexto escolar? As escolas oferecem condições estruturais, como sala de leitura, material pedagógico, entre outros que favoreçam as práticas de leitura literária? Quais as concepções de leitura subjacentes às práticas de leitura desenvolvidas na escola? Quais espaços de leitura são utilizados no desenvolvimento das práticas? Qual a relação entre os documentos oficiais e as práticas de leitura literária que os professores relataram? As proposições de leitura literária constam no Projeto Político Pedagógico de cada escola investigada? As práticas relatadas pelos professores fazem parte do cotidiano da escola ou é um evento esporádico? As respostas para essas e outras questões foram arroladas ao longo dos quatro capítulos que compõem a tese.

Após análise minuciosa dos dados, tomando como ponto de partida as quatro categorias de análise, apresentaremos algumas possíveis conclusões que nos ajudaram a refletir sobre o objeto de estudo, considerando a potencialidade das práticas de leitura investigadas nas 10 (dez) escolas selecionadas.

Quanto à primeira categoria – **Modos de ler** –, ressaltamos a importância de se oferecer variadas possibilidades de leitura (silenciosa, voz alta) individual e coletiva circunscritas a essa categoria, permitindo ao leitor experimentar diferentes modos de ler, pois se um deles não lhe desperta interesse, outro pode lhe aguçar a curiosidade, favorecendo o encontro entre texto e leitor. Portanto, foi possível constatar que algumas práticas de leitura encontradas na pesquisa apresentam modos híbridos de ler. Por isso, foi utilizado o critério de predominância a partir dos objetivos dos professores com as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, damos ênfase à importância de práticas de leitura que fomentem momentos de fala e de escuta no processo de formação do leitor literário, funcionando como possibilidades de expressão da subjetividade do leitor, de modo a encorajar o aluno para a experiência literária. Assim, verificamos a existência de práticas que se aproximam ou se distanciam entre si de acordo com o grau de inovação que as caracterizam. Dessa forma, a escolha do modo de ler o texto literário está diretamente associada às concepções de leitura dos professores.

Percebemos, em pelo menos 5 (cinco) das 13 (treze) práticas investigadas, um esforço de engajar toda a escola nas ações de leitura propostas e não apenas uma turma.

Ações dessa natureza apresentam grande potencial, pois possibilitam um resgate da dimensão socializadora da leitura literária na construção de uma comunidade de leitores.

O modo “leitura guiada” foi predominante nas práticas investigadas. Sua principal característica é a participação maior ou menor do leitor, iniciando-se pela própria escolha do texto literário que é feita pelo professor. Algumas dessas práticas adquirem uma maior visibilidade, pois marcam um lugar dentro e fora da escola, o que comprova a potência do textoliterário.

Quanto à segunda categoria – **Espaços de leitura** –, embora a sala de aula tenha prevalecido como local mais utilizado para a prática de leitura literária, diferentes espaços também foram apontados pelos professores, a exemplo do pátio, Sala de Leitura, embaixo de árvores e ginásio.

Nos deparamos com situações as mais adversas quanto à utilização da Sala de Leitura nas escolas investigadas. De um lado, encontramos SL desativadas, sendo subutilizadas como salas de aulas, devido a problemas estruturais das escolas, o que demonstra o papel secundário que esse espaço ocupa nas instituições de ensino. De outro, Salas de Leitura desorganizadas, mas que, graças ao esforço de professores, foram ressignificadas, voltando a assumir o seu verdadeiro papel. Mas também encontramos, mesmo que em número menor, Salas de Leitura organizadas e servindo ao seu devido propósito de oportunizar vivências literárias e interações entre os alunos e os livros – não apenas empréstimos de títulos.

Foi possível constatar, além disso, falhas da gestão municipal, seja pela desativação de Salas de Leitura, seja pela falta de uma mediadora nesses locais. Das 10 (dez) escolas investigadas, apenas 3 (três) mantinham alguém responsável por esse espaço. No momento em que realizamos as entrevistas, uma dessas 3 (três) Salas de Leitura estava sendo utilizada como sala de aula, vindo só posteriormente, após uma reforma em sua estrutura, reassumir a função de Sala de Leitura, com a presença de uma mediadora.

Parece também não haver uma divisão igualitária quanto à distribuição dos livros nas escolas da rede municipal de ensino, uma vez que nos deparamos com Salas de Leitura com grande acervo de livros literários, além da disponibilidade de equipamentos que dão a esse lugar um aspecto de aconchego, enquanto que, de forma contrastante, na maioria das escolas, o acervo era precário e havia poucos equipamentos - restringindo-se, por vezes, a prateleiras e cadeiras.

Ademais, é vital que as SL estejam bem equipadas e organizadas, além de disporem de um acervo que atenda as demandas de leitura literária. Para isso, a rede municipal de

ensino precisa garantir a manutenção e a ampliação do acervo, possibilitando que os professores também possam participar das escolhas das obras que proporcionarão a formação do leitor literário. Desse modo, é essencial que a SL seja considerada como parte integrante no processo de formação do leitor e não como acessório, fazendo parte do currículo e dos documentos parametrizadores da leitura literária do município, além de sua presença no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Nesse contexto, evidenciamos uma situação de compartilhamento de leitura relatada por uma mediadora de uma SL de uma das escolas investigadas, que, mesmo não prestando mais serviços na instituição, dispõe-se, a convite da gestora, a fazer uma divulgação das últimas aquisições da SL, momento em que tanto a mediadora quanto os professores da escola tiveram a oportunidade de falar sobre seus gostos literários, narrando experiências de leitura, para mostrar como esta faz parte de suas vidas. Essa foi uma alternativa que uma das gestoras encontrou para divulgar as obras para toda a comunidade escolar, a fim de que todos se sentissem fazendo parte de uma comunidade de leitores, em que os docentes ficariam responsáveis pelo empréstimo dos livros. Mesmo que reconheçamos a importância dessa ação, não podemos desconsiderar o fato de que o professor é obrigado a assumir outra função que caberia especificamente à pessoa responsável por esse espaço. Desse modo, mudanças efetivas acerca das SL não podem depender apenas de ajustes entre gestores e professores, mas necessitam ser empreendidas pela Secretaria de Educação e constarem nos documentos oficiais do município.

Dessa forma, foi possível constatar que, na maior parte das escolas investigadas, a SL passa mais tempo fechada do que aberta, pois, na grande maioria, não há um mediador responsável por esse espaço, o que impossibilita a exploração livre do acervo pelos alunos. Nesse sentido, acreditamos que políticas públicas relacionadas à SL precisam ser criadas e implementadas, de forma a garantir o uso efetivo desse espaço em todas as escolas da rede municipal, garantindo que não haja descontinuidade das práticas de leitura literária, resultando em esforço coletivo.

Na terceira categoria – **Propósitos de leitura** –, encontramos práticas que, mesmo tendo utilizado atividades posteriores de leitura, representam propostas potentes de leitura literária, envolvendo não apenas os alunos, mas, às vezes, toda a comunidade escolar, além de outras que se configuram como uma obrigatoriedade do cumprimento de uma atividade, em que o professor se sobressai em detrimento do aluno. Nesse viés, precisamos compreender que a leitura nem sempre precisa estar vinculada a uma atividade complementar: o mais importante é entendermos a leitura na perspectiva da experiência,

como nos faz pensar Larrosa (2002) e não o desempenho.

Nosso objetivo consiste em problematizar a leitura como atividade estigmatizada ao pressuposto histórico da decifração, descontextualizada, como pretexto para treinar a escrita, e, portanto, distante de uma prática significativa de leitura. Ao utilizar-se de atividade de interpretação de texto como exercício posterior à leitura de um texto literário, a escola está contribuindo para difundir a função da leitura à mera tarefa escolar.

A quarta categoria – **Diálogo entre as práticas e os documentos oficiais** – propõe uma reflexão sobre a necessidade de um currículo que privilegie a leitura literária em todos os anos do ensino fundamental, orientando o professor no planejamento das ações. Os documentos orientadores da Secretaria de Educação – SEDUC – dedicam pouco espaço para a leitura literária, principalmente nos 6º e 7º anos do fundamental, priorizando a leitura do gênero jornalístico em detrimento do texto literário. Quanto ao PPP de cada escola investigada, percebemos que, em sua maioria, os professores desconhecem esse documento, e, conseqüentemente, as práticas de leitura relatadas não aparecem descritas nesse material. Vale salientar que apenas a prática 3, intitulada pela professora Maria, de Sarau Poético, aparece como um dos projetos institucionalizados no PPP da escola CEAI Dr João Pereira de Assis. Nesse sentido, frisamos a importância de as práticas fazerem parte do PPP de cada escola como uma garantia de que terão continuidade, principalmente em um contexto desfavorável em que grande parte dos professores são contratados, contribuindo para um fluxo contínuo de troca de professores. Esse é um dos aspectos que leva a refletir sobre o fazer do docente, que, por sua vez, não pode ser responsabilizado sozinho pelas limitações de algumas práticas.

Outro aspecto observado é que a maioria das práticas investigadas são construídas com base no saber experiencial, definido por Tardif (2007)¹⁶ como o conhecimento que adquirimos no dia a dia, no diálogo com o próprio aluno. Embora reconheçamos o valor dos conhecimentos experienciais, é importante que se construa uma base teórica que oriente o planejamento e a elaboração de situações de leituras criativas que estimulem o contato com textos literários. Portanto, apontamos o investimento na formação docente continuada relacionada ao texto literário como alternativa de fortalecimento de uma política voltada

¹⁶ Percebemos uma aproximação entre os saberes experienciais de que fala Tardif (2007) e os saberes construídos no cotidiano na perspectiva de Freire (2019). Pinheiro (2023) aborda esse e outros elementos em sua obra “A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura” que nos fizeram refletir sobre a construção dos saberes no contexto escolar e a relação entre oprimido e opressor, pensando na relação Secretaria de Educação/professor e professor/aluno, embora esse não seja o foco da pesquisa. Esses elementos representam na verdade, a ampliação de olhar que uma pesquisa dessa natureza nos permite alcançar.

para a formação de leitor literário, além da reformulação dos documentos parametrizadores, de forma que o texto literário ocupe papel principal nas orientações enviados pela Secretaria de Educação do município de CampinaGrande.

Encerramos esta pesquisa com o fito de ter lançado um olhar reflexivo sobre o processo de formação do leitor literário em escolas públicas do município de Campina Grande-PB. Apesar de tantas dificuldades percebidas no cotidiano escolar - conflitos, violência, desânimo de alguns professores, estrutura física deficitária e falta de políticas públicas voltadas para a leitura de textos literário -, encontramos em muitas das escolas pesquisadas, práticas criativas que, se tiverem aprimoramento e continuidade, darão grande contribuição para o processo de formação do leitor literário. Vislumbramos a criação e a implementação efetiva de políticas públicas, a exemplo da formação continuada de professores, como alternativas para a reparação dos muitos pontos nesta pesquisa apontados como deficitários, fazendo da escola um lugar para a vivência significativa da leitura literária.

Desse modo, esperamos que esta pesquisa suscite novos diálogos e perspectivas para um trabalho com leitura literária nas escolas. Contrariando a minha percepção sobre o ensino público no início da pesquisa, existem boas experiências de leitura literária voltadas para a formação do leitor literário em muitas das escolas pesquisadas, e é provável que situações semelhantes possam ser verificadas em outras escolas da rede municipal. Assim, acreditamos que, por meio do desenvolvimento das práticas com o texto literário, possamos permitir a garantia de igualdade e oportunidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, NeideLuzia de; JOVER-VALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

AMORIM, G. (Org.). Retratos de leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulodo Gato, 2012.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc SãoPaulo, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias **Jornal do Alfabetizador**. Porto alegre: Editora Kuarup, ano XI, nº 61,p. 6-7.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez,2001.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas – o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 jul.2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF 1997c Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Elaboração: Andréa Berenblum e Jane Paiva. 2008. 130p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Visualizado em: agosto de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 6.050, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015- 2025. Campina Grande: Secretaria municipal de Educação [2015].

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Ouro Sobre-Azul, 2004.

CARVALHO, Ana C. Pereira de. **Posso dar uma ideia?** Cada um pega o livro que quer...Sobre a formação de leitores na escola. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do gato, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp-Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

CRUVINEL, M^a de Fátima. **Leitura literária: provocações para pensar o contexto escolar**. Revista Criação & Crítica, nº 9, p. 25-37, nov. 2012

FERREIRA, N. S. de A. Leitura como objeto de investigação. Educação & contemporaneidade. **Revista da FAEBA**, v.13, n. 21, jan/junh. 2004, p.13-22.

FERRAREZI JR, Celso. e CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores**. O ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FRACARO, Karina L. e MELLO. Cláudio. Leitura literária: um enfoque para a prática social.

Interfaces. Vol. 5, nº 2, 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet.

In: FREITAS, Maria Teresa e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-17.

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

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. *In:* ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 33-77.

HERNANDES, Elianeth Dias. O papel da leitura silenciosa e a constituição do leitor. *In:* **Daleitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola**. Presidente Prudente: CdeA Campos Editora, 2022.

KÉFALAS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In:* COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZIA, De Maria. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** São Paulo: Global, 2016.

MICHÈLE, Petit. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOGUEIRA, Poliane Vieira. **Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro**. 2017. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL). Programa de Pós graduação em Letras e Linguística, Goiânia.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: EDITORA, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018. PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e CAVALCANTI, Larissa de Pinho. (orgs.). **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária, UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

PINHEIRO, Hélder. A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura. **Scripta**, v 27, n.59, p. 238-263, 2023.

PINHEIRO, Hélder e RODRIGUES, Etienne Mendes. |De *São Saruê à Casa da madrinha*: Literatura de cordel e literatura infantil. **Revista Cerrados**, V 25, n 42, p. 163-180, 2016.

PONDÉ, Glória M^a Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÉDE, Sônia Salomão *et al.* **Literatura Infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 126- 131.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RODA DE LEITURA. In: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/rodadeleitura>. Acesso: 02 fev. 2023.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, A. *et al* (org). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.17- 47.

SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SCLIAR, Moacyr. **O valor simbólico da leitura**. In: AMORIM (org.). Retratos de leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOLGO, Renata. O percurso da formação da leitura e da literatura infantil no Brasil: uma nova perspectiva a partir de Monteiro Lobato. **Revista de Letras JUÇARA**,

Caxias, Maranhão. V. 03, n.01, p 174-192, agosto, 2019.

VERÍSSIMO, José. Das condições de produção literária no Brasil. O movimento intelectual em 1891. In: BARBOSA, João Alexandre (org.). **José Veríssimo: teoria, crítica e história literária**. São Paulo: EDUSP, 1977, p. 42-59.

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. Um ensaio para pensar a leitura. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 14, nº 23, 2013. p. 5-18.

ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

ALVES Castro. Navio Negreiro. In: FACIOLI, Valentim e OLIVIERI, Antonio Carlos. **Antologia de poesia brasileira: Romantismo**. São Paulo: Ática, 1985, p. 93-100.

APPLEGATE, Katherine. **A árvore dos desejos**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2020

AZEVEDO, Ricardo. Aula de leitura. In: AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999, p. 41-42.

BARBOSA, Rita de Cássia. **Carlos Drummond de Andrade**. Sel. de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Abril Educação, 1983. (Literatura Comentada)

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. Tradução. Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRUNO, Gaudêncio. **Ariano Suassuna em quadrinhos**. João Pessoa: Patmos Editora, 2018. EVARISTO. Conceição. **Olhos Dágua**. Rio de Janeiro, R.J.: Pallas Mini, 2018.

FACIOLI, Valentim e OLIVIERI, Antonio Carlos. **Antologia de poesia brasileira: Romantismo**. São Paulo: Ática, 1985.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2014.

FREIRE, Marcelino. Solar dos Príncipes. In: FREIRE, Marcelino. **Contos Negreiros**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020, p. 21-28.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012.

HELENA, Gomes. **A Donzela sem mãos: Contos populares**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.

HERMAN, Melville. **Moby Dick**. Adaptação de Fouca Dabli e tradução de Carlos Frederico Barrere Martin. São Paulo: SM, 2013.

HOSSEINI, Khaled. **A memória do mar**. Tradução de Pedro Bial. Editora Globo Livros, 2018.

LYGIA, Bojunga. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

MACHADO, Rafael. **Coração lembra**. Campina Grande: Plural Editorial, 2021.

MAIA, Rayana Elias. **Primeira poesia**. Fortaleza: Tecnograf, 2008

MÉLO, Erica Montenegro de Melo. **O Baile da Girafa**: Cordel infantil. Recife, 2019.

MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2005. PALÁCIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício (seleção). Os melhores contos de Machado de Assis. 5.ed. São Paulo: Global, 1988. (Coleção Os melhores contos)

QUINTANA, Mário. Canção de garoa. In: QUINTANA, Mário. **Nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 1984, p. 25.

RAYANA Elias Maia. **Primeira poesia**. Fortaleza- CE: Tecnograf, 2008.

ROCHA, Ruth e ROTH, Otavio (adaptação). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2014.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE - Roteiro de entrevista

Prezado professor (a)!

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua participação e por dispensar partedo seu valioso tempo. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa que estamos realizando para o Programa de Pós-Graduação em Literatura - PPGL da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, vinculado à linha de pesquisa - Leituras Literárias. O principal objetivo da pesquisa é investigar as práticas de leitura literária no ensino fundamental II em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande -PB e de modo específico, terá a intenção de realizar um diagnóstico das práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental II em escolas públicas nomunicípio de Campina Grande, além de refletir sobre as práticas de leitura encontradas, seus limites e suas contribuições para a formação de leitores de literatura. Ao decidir aceitar participar deste estudo, tomei conhecimento de que caso não me sinta à vontade com alguma questão da entrevista, estou ciente de que poderei deixar de respondê-la, semque isso implique em qualquer prejuízo. As informações fornecidas poderão posteriormente, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a identidade dos participantes será mantida sob sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato. Autorizo a gravação da entrevista para não passar despercebido nada do quefoi conversado, pois cada informação se tornará um dado importante a ser registrado. Autorizo também que sejam fotografados os materiais e os espaços de leitura presentes na escola. Por estar ciente dos itens acima, eu concordo em participar dessa pesquisa queserá realizada pela pesquisadora Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, na cidade de Campina Grande, PB.

Campina Grande, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO DE 2023

Assinatura do participante

BLOCO A - PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro. Qual?
2. Idade: _____
3. Vinculação profissional: () Efetivo () Contratado () Outro. Qual?
4. Atuação

Há quanto tempo você é professor(a)?

Série em que atua? () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

5. Formação

Qual curso de graduação você fez?

Em que ano concluiu?

Onde?

Curso de pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Em qual área?

BLOCO B - PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

1. Há algum projeto institucional da Secretaria de Educação voltado para leitura literária? Se sim, você conhece? Se conhece, descreva.

2. Há por parte da Secretaria de Educação ou dos gestores uma supervisão ou um engajamento nas práticas de leitura literária desenvolvidos na escola? Se sim, como isso ocorre?

3. Você desenvolve alguma prática de leitura do texto literário com seus alunos na escola? Se sim, fale um pouco dessa sua experiência.

4. Como você seleciona os textos literários para seus alunos lerem? Segue algum critério. (Livro didático, indicação de alguém, ou da própria Secretaria de Educação ou de outro órgão? Comente.

5. Que obras literárias são as mais lidas? E de que gênero? Poemas, contos, crônicas, romances, literatura de cordel ou outros?

6. Quanto à temporalidade, você trabalha com o texto literário com seus alunos: Semanalmente? Mensalmente? Bimestralmente?

Semestralmente?

7. Especifique o (s) espaços onde você desenvolve as práticas de leitura do texto literário, como sala de aula, biblioteca, sala de leitura, pátio e/ou outros.

8. Quais as maiores dificuldades encontradas por você para efetivar as práticas de leitura literária?

9. Se você precisasse apontar uma experiência positiva de leitura com o texto literário, que você desenvolveu com seus alunos, qual você destacaria?

10. Quando você percebe que mesmo tendo planejado cuidadosamente as atividades de leitura, seus alunos não demonstram interesse pela leitura, como você costuma agir?

11. Você compartilha com outros professores as práticas de leitura literária? Como você percebe essa recepção de outros professores frente ao seu trabalho com leitura literária?

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leitura literária na educação básica no município de Campina Grande-PB

Pesquisador: AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60198222.9.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.540.497

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem como objetivo investigar práticas de leitura de textos literários no ensino fundamental anos finais em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande -PB. Uma pergunta que nos inquieta e que motiva a pesquisa é saber o que e como são realizadas as atividades de leitura literária no espaço escolar e se há uma orientação mais específica para estas atividades pela Secretaria de Educação. Para alcançar nosso intento faremos um levantamento, junto aos professores, das atividades realizadas com obras literárias de diferentes gêneros literários no espaço escolar, bem como analisaremos projetos de leitura realizados em escolas e documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa descritiva, de caráter documental, uma vez que serão utilizados como instrumentos para coleta de dados, entrevistas com professores, diário de campo produzido pela pesquisadora, visitação aos espaços de leitura da escola e análise dos documentos oficiais de domínio público que orientam o fazer do professor/. A pesquisa contribuirá, inicialmente, para se ter um grande diagnóstico de práticas de leitura que muitas vezes não têm visibilidade adequada e poderão

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

incentivar uma sistematização de experiências de leitura, que poderão servir de norte para um projeto mais orgânico em nível municipal. A pesquisa será respaldada nas reflexões voltadas para a formação de leitores de literatura e práticas leitoras as mais diversas que circulam no âmbito da pesquisa sobre literatura e ensino. Neste âmbito, destacam-se os trabalhos de Zilberman (2008), Colomer (2007), Bordini & Aguiar (1988), Pinheiro (2018), Giroto e Sousa (2010), Yunes (2002), Luzia de Maria (2016), Zilberman e Rosing (2009), Chiappini (2005,2011), Castrillón (2011), Brenman (2005), Lerner (2002), Petit (2009,2013), Evangelista (2001), entre outros, O Projeto de pesquisa Práticas de leitura literária na educação básica no município de Campina Grande - PB insere-se na linha de pesquisa "Leituras Literárias". Começaremos tecendo considerações sobre leitura de forma mais ampla e posteriormente, trataremos, especificamente, da leitura do texto literário, e reflexões sobre o desenvolvimento de práticas leitoras na escola, afinal esse é um local legítimo na formação do leitor literário. A leitura faz parte do nosso cotidiano. Isso é facilmente percebido quando lemos um jornal, assistimos televisão, desenvolvemos atividades do trabalho, realizamos compras, executamos os trabalhos escolares, religiosos ou até mesmo em atividades recreativas. Nesse sentido, é inegável que novos tipos de leitura convivem ao lado de leituras impostas pelos esquemas institucionais. A esse respeito, Oliveira (1999) identifica alguns fatores que justificam as condições de leitura em uma sociedade, são eles: história e saúde de uma comunidade, personalidade do povo, atitudes, crenças e ideais, facilidade de acesso a livrarias e bibliotecas e o nível de alfabetização da população. Nesse sentido, acrescenta-se a importância do papel do professor como mediador nesse processo de formação do leitor através das estratégias de leitura que segundo Giroto; Souza (2010) estabelecerão conexões texto-texto(T-T), texto-leitor (T-L) e texto-mundo (T-M) fundamentais no processo de compreensão. Outro fator que tem contribuído para as mudanças de comportamento em relação à leitura foi a imersão dos recursos tecnológicos e digitais na sociedade. Alteram-se os modos de ler e hoje estamos diante de um novo contexto sociocultural que aponta para a necessidade de mudanças no currículo escolar, no tocante

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

à leitura literária, objeto dessa pesquisa. Nesse sentido, a escola deve promover atividades de rotina com o texto literário, a partir dos diferentes gêneros em diferentes suportes, permitindo com isso que o leitor estabeleça as diferentes conexões. A leitura nessa perspectiva serve como indicativo para se chegar à leitura do livro. Sendo assim, é preciso que se pensem estratégias de leituras do texto literário em que o leitor seja o centro da proposta pedagógica, assumindo seu papel de protagonista. A leitura deve ser, portanto, trabalhada de forma permanente e sistemática, ocupando seu espaço efetivo no tempo de sala de aula. O que ocorre, no entanto, é que, muitas vezes, fica relegada a segundo plano. Estamos, assim, diante de uma dicotomia: de um lado, nunca se leu tanto como nos dias de hoje, e, de outro, os dados comprovam que o número de pessoas que ler literatura tem diminuído a cada pesquisa realizada. Os resultados de pesquisas de instrumentos de avaliação como o PISA, ANA, IDEB, PROVA BRASIL e RETRATOS DE LEITURA NO BRASIL reforçam a tese de que não superamos e estamos ainda distantes de superar problemas ligados a práticas leitoras, principalmente, no contexto escolar. Um dos fatores que parecem contribuir para que esses resultados não mudem é o pouco espaço que o texto literário ocupa na escola, além do caráter instrumental com que a leitura é percebida nesse contexto. Acrescente-se a isso a importância da família na formação desse leitor através da disposição de livros e da contação de histórias. Infelizmente, nem sempre isso acontece, ficando para a escola a função exclusiva de formar leitores. O sucesso dessas práticas na escola dependerá do modo como essas práticas serão desenvolvidas. Diante desse cenário, Solé (1988, p.90) defende que ler “é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas, é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa”. É nesse contexto, que se reafirma a importância do professor mediador que oriente as práticas de leitura através de estratégias que conduzam a uma compreensão do que se propõe a ler. E, para isso, deve utilizar diferentes estratégias, como inferir, estabelecer conexões, sumarizar, visualizar, sintetizar como caminhos para a formação do leitor. Nesse sentido, cabe à escola a função de ampliar a capacidade de leitura dos alunos e, para tanto, utilizar estratégias de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

leitura que ultrapassem as amarras de programas preestabelecidos. Desse modo, o contato do leitor com a leitura do texto literário precisa fazer parte da rotina da escola. Há, por outro lado, que se reconhecer também o papel da família na formação do leitor. A importância do começo: ouvindo histórias antes de dormir, que permitem ao leitor recriar a partir da imaginação. É nesse cenário, que projetos de leitura do texto literário na escola pública têm sua grande importância, pois buscaremos através da literatura mostrar que existe um outro mundo possível, melhor e mais interessante que o mundo do aluno, marcado, na maioria das vezes, pela pobreza e carência afetiva. Delineia-se um grande desafio: aproximar os alunos do texto literário, primeiramente, pela experiência estética e, posteriormente, trabalhar com estratégias de leitura que possibilitem a construção de um leitor autônomo, capaz de construir sentido para o que lê. A escola é um lugar de letramento, um ambiente natural da leitura e para isso, precisa, portanto, assumir a função de formar leitores. Desse modo, não deveria parecer estranho nem perda de tempo que a escola destinasse grande parte do seu tempo com leitura, atribuindo à leitura o status que lhe é de direito. A responsabilidade da escola aumenta se pensarmos no âmbito da escola pública brasileira, pois a maioria de nossos alunos são provenientes de camadas inferiores da população, em que o acesso aos bens culturais, na maioria dos casos, é negado. Luzia de Maria (2016, p. 175), ao definir a leitura por prazer, propõe que se ofereça ao aluno “uma festa de leitura a cada início de ano, um banquete de livros no qual cada um escolha aquele que melhor lhe aprouver”. Nesse contexto, Ferrarezi (2017, p.33) defende que o melhor método para desenvolver o hábito prazeroso de leitura “é a exposição constante da criança desde a mais tenra idade, a bons e variados materiais de leitura para que ela os leia e descubra neles o prazer da leitura, sem outras obrigações, sem racionalizações, sem tarefas adicionais, sem pensar em nota.” Há que se reconhecer que as relações do leitor com o texto foram alteradas, exigindo da escola novas práticas pedagógicas que concebem o texto literário como objeto de conhecimento, de estímulo à fantasia e a imaginação e não mais como obrigação escolar. A leitura passa hoje por uma

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

reconfiguração metodológica em que o texto assume uma nova configuração. Dentro desse contexto, surgem novas formas de ensinar e aprender, embaladas por uma “contaminação amorosa”, termo usado por Marina Colassanti. Mas, para que essa contaminação aconteça, é preciso que o professor também seja um leitor, pois, segundo Antunes (2009, p.201), não se nasce com o gosto pela leitura, a prática leitora precisa de incentivo. É nessa perspectiva que interessa-nos identificar, analisar, sistematizar e divulgar experiências ou práticas efetivas de leitura literária referenciadas na escola a fim de entendermos até que ponto um projeto de leitura pode contribuir para a formação do leitor de forma a influenciar na prática em sala de aula, especificamente quando se trata de práticas de leitura do texto literário em escolas de ensino fundamental II. O presente projeto, que se insere na linha de pesquisa “Leituras Literárias”, apresenta grande relevância para os estudos literários, uma vez que pretendemos trabalhar com a literatura e ensino na perspectiva da estética da recepção. Desse modo, despertar para a leitura de uma determinada obra literária, exige compreensão de que a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social e a formação cultural (ABREU, 2006). Acreditamos na relevância dessa pesquisa, pois, no momento que identificamos, sistematizamos e divulgamos práticas de leitura na educação básica, estamos contribuindo também para uma mudança mais ampla e efetiva no cenário da leitura no âmbito do município de Campina Grande, podendo também se estender para outras esferas. Para cumprir a função de ampliar os horizontes de leitura do aluno, a escola precisa ser o lugar mais amplo do que o mundo do aluno, muitas vezes marcado pela pobreza e problemas familiares. Importante também a criação de estratégias de leitura que consigam despertar o gosto pela leitura de obras literárias sem a imposição de atividades posteriores. Poderemos assim, refletir sobre práticas de leitura literária no âmbito do ensino fundamental II em escolas públicas no Município de Campina Grande. Tendo em vista a complexidade da leitura, interessa nessa pesquisa a leitura que aflora o prazer de ler, o que torna incompatível com a maioria das práticas escolares com o texto literário, associadas, quase sempre, à obrigatoriedade. A pesquisa

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

permitirá, ainda, compreender a escola como um lugar de formação de leitor, um espaço em que a leitura seja o centro da proposta pedagógica e que a leitura por simples prazer fosse o cuidado de cada dia (MARIA, 2016). Nesse contexto, essa pesquisa se fundamenta no princípio de que a dimensão estética deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas leitoras do texto literário até chegarmos ao que Certeau (1994) chamou de leitor consumidor. Outro aspecto que reforça a pertinência dessa pesquisa é o fato de apontar para uma reflexão sobre o objeto de ensino na escola básica e a necessidade de repensar práticas de leitura do texto literário em que a leitura seja o centro da base curricular e não apenas como mais um projeto de leitura, dentre tantos outros, o que certamente, aumenta sua importância e viabilidade para o PPGL, dado o caráter inédito da pesquisa. Diante dessa realidade, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: Quais práticas de leituras literárias do ensino fundamental II podem ser identificadas nas escolas públicas do município de Campina Grande? As escolas lançam mão de alguma estratégia para desenvolver a prática de leitura literária? As escolas apresentam condições que favoreçam a formação do leitor literário, como sala de leitura, bibliotecas, acervo literário?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as práticas de leitura literária no ensino fundamental II em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande -PB.

Objetivo Secundário:

Investigar diferentes concepções de formação do leitor de literatura e as práticas de leitura mais constantes. Realizar um diagnóstico das práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental II em escolas públicas no município de Campina Grande. Refletir sobre a efetividade das diferentes práticas de leitura do texto literário observadas e a formação do leitor literário a partir de categorias de análise estabelecidas. Refletir sobre as práticas de leitura encontradas, seus limites e suas contribuições para a formação de leitores de literatura.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos riscos, lembramos que durante as entrevistas com os professores e visitação às escolas, os professores participantes poderão sentir talvez algum tipo de constrangimento, por exemplo. Por isso, a fim de diminuir esse risco, afirmamos que é essencial adotarmos estratégias que possam proporcionar um ambiente de respeito e de consciência em relação ao universo do outro. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, o participante terá direito a responder às questões em qualquer lugar seguro de sua preferência. Por ser uma pesquisa com a participação de seres humanos, sempre há algum risco; por essa razão, garantimos que preservaremos os dados que, porventura, possam vir a identificar os participantes. Dessa maneira, é primordial afirmarmos que é garantida a privacidade dos mesmos; atrelado a isso, asseguramos que os resultados finais que obteremos com a realização de nossa pesquisa serão modo, despertar para a leitura de uma determinada obra literária, exige compreensão de que a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social e a formação cultural (ABREU, 2006) Acreditamos na relevância dessa pesquisa, pois, no momento que identificamos, sistematizamos e divulgamos práticas de leitura na educação básica, estamos contribuindo também para uma mudança mais ampla e efetiva no cenário da leitura no âmbito do município de Campina Grande, podendo também se estender para outras esferas. Para cumprir a função de ampliar os horizontes de leitura do aluno, a escola precisa ser o lugar mais amplo do que o mundo do aluno, muitas vezes marcado pela pobreza e problemas familiares. Importante também a criação de estratégias de leitura que consigam despertar o gosto pela leitura de obras literárias sem a imposição de atividades posteriores. Poderemos assim, refletir sobre práticas de leitura literária no âmbito do ensino fundamental II em escolas públicas no Município de Campina Grande. Tendo em vista a complexidade da leitura, interessa nessa pesquisa a leitura que aflora o prazer de ler, o que torna incompatível com a maioria das práticas escolares com o texto literário, associadas, quase sempre, à obrigatoriedade. A pesquisa

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

permitirá, ainda, compreender a escola como um lugar de formação de leitor, um espaço em que a leitura seja o centro da proposta pedagógica e que a leitura por simples prazer fosse o cuidado de cada dia (MARIA, 2016). Nesse contexto, essa pesquisa se fundamenta no princípio de que a dimensão estética deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas leitoras do texto literário até chegarmos ao que Certeau (1994) chamou de leitor consumidor. Outro aspecto que reforça a pertinência dessa pesquisa é o fato de apontar para uma reflexão sobre o objeto de ensino na escola básica e a necessidade de repensar práticas de leitura do texto literário em que a leitura seja o centro da base curricular e não apenas como mais um projeto de leitura, dentre tantos outros, o que certamente, aumenta sua importância e viabilidade para o PPGL, dado o caráter inédito da pesquisa. Diante dessa realidade, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: Quais práticas de leituras literárias do ensino fundamental II podem ser identificadas nas escolas públicas do município de Campina Grande? As escolas lançam mão de alguma estratégia para desenvolver a prática de leitura literária? As escolas apresentam condições que favoreçam a formação do leitor literário, como sala de leitura, bibliotecas, acervo literário?

Data de Submissão do Projeto: 21/06/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1958503.pdf Versão do Projeto: 1
Página 4 de 6

Tamanho da Amostra no Brasil: 0

registrados na Plataforma Brasil. Assim, os participantes podem ter acesso a eles. Além disso, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios:

No que se refere aos benefícios de nossa pesquisa para os participantes, afirmamos que podemos vir a contribuir com impactos significativos na formação de leitores literários. O diagnóstico das práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental II em escolas públicas no município de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

Campina Grande- PB nos possibilitará refletir sobre a formação do leitor literário, sinalizando caminhos para a construção de uma política de formação de leitores do município de Campina Grande – PB. Assim, acreditamos que uma pesquisa dessa natureza possa contribuir para o enriquecimento não só dos professores participantes dessa pesquisa, como também para a sistematização e fortalecimento das práticas de leitura literária na educação básica, podendo servir de norte para um programa mais orgânico em nível município

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pretendemos desenvolver uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, descritiva de caráter documental, uma vez que serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas, relato de campo, documentos oficiais de domínio público e visitação às escolas. O município de Campina Grande tem hoje 23 escolas públicas de ensino fundamental II. No total, comporão o corpus desta pesquisa 9 escolas. Assim, em cada unidade escolar, selecionaremos um professor de língua portuguesa, escolhido segundo o critério de maior formação acadêmica e maior tempo lecionando na série em que se encontrarem no momento. A coleta de dados obedecerá a quatro etapas: 1. Busca de documentos oficiais através da Secretaria de Educação do município de Campina Grande que orientem o fazer do professor de Língua Portuguesa acerca da formação do leitor literário. Nesse momento, buscaremos observar se esses documentos norteiam as práticas de leitura do texto literário ou se são práticas desvinculadas das orientações dos documentos oficiais. 2. Realização de entrevistas semiestruturadas com nove professores de língua portuguesa, autores de práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental II em 9 escolas públicas do município de Campina Grande onde essas práticas são colocadas em funcionamento efetivo. O objetivo da entrevista é fazer um diagnóstico sobre as práticas de leitura do texto literário que tais professores afirmam desenvolver em sala de aula. Optamos pela entrevista pelo fato de essa ser uma técnica menos formal, que possibilita uma interação entre pesquisador e entrevistado. De acordo com Ludke e Marli (1986, p. 34), “a grande

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos." Desse modo, em dia previamente agendado, entrevistaremos individualmente cada professor em situação de conversa informal. Para isso, utilizaremos um roteiro de perguntas e, à medida que o diálogo entre pesquisador e professor for evoluindo, outras questões não previstas no roteiro poderão surgir. Além de informações sobre o passo a passo das práticas de leitura do texto literário, buscaremos coletar informações sobre o perfil do professor, considerando a sua formação acadêmica, bem como as condições oferecidas pelas escolas para que essas práticas se efetivem. Optamos por gravar as entrevistas para que possamos reproduzir com mais detalhes o relato dos professores sobre suas práticas. A gravação em áudio devidamente autorizada pelos participantes da pesquisa representa um tipo de instrumento muito positivo para a coleta de dados, pois possibilita que revisitemos os dados quantas vezes for necessário para tirar dúvidas. 3. Produção de um Diário de Campo pela pesquisadora que servirá como ferramenta de auxílio para a condução da pesquisa, de forma a possibilitar a percepção das particularidades, a exemplo dos gestos, hesitações, mudanças de posturas, não percebidos na gravação. 4. Visitação aos espaços de leitura para levantar dados sobre as condições materiais de leitura, a exemplo da existência ou não de sala de leitura, bibliotecas, acervos literários e os espaços mais usados para o desenvolvimento de práticas de leitura literária, como, salas de aula, pátio, corredores, etc. Nesse momento faremos uso da fotografia para registrar os espaços de fomento à leitura literária na escola, garantindo a preservação da imagem de pessoas. Hipótese: Há práticas individuais de leitura do texto literário e não de uma escola ou do município, o que pode levar a uma descontinuidade do trabalho de formação do leitor. A prática de leitura literária na escola aparece como um evento e não como uma atividade de rotina da escola. Metodologia Proposta: Pretendemos desenvolver uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, descritiva ao constituirmos o corpus a partir do levantamento de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

práticas de ensino de leitura literária na escola. Como prática de leitura, consideramos o conjunto de estratégias ou procedimentos metodológicos de abordagem do texto literário em sala de aula ou extraclasse. Para constituir-se como objeto de pesquisa, essas práticas precisam, necessariamente, eleger o texto literário como elemento norteador das ações em prol da formação do leitor. Por outro lado, não descartamos a pesquisa de cunho quantitativa, por entendermos as contribuições que uma pesquisa dessa natureza pode trazer para os objetivos deste trabalho. Não há, portanto, uma relação de dicotomia entre esses dois métodos. Moreira e Caleffe (2008: 73), ao tentar descrever esses métodos, apresentam a seguinte distinção: A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. Ambas podem ser usadas no mesmo estudo. Como procedimentos de coleta de dados, utilizaremos a pesquisa documental para investigar práticas de leitura literária no ensino fundamental II existentes nas escolas públicas do município de Campina Grande- PB, a fim de contribuir para o fortalecimento de práticas leitoras mais sólidas do texto literário. Delimitação do corpus O município de Campina Grande tem hoje 23 escolas públicas de ensino fundamental II. Essas escolas são agrupadas em 9 núcleos, obedecendo ao critério de proximidade quanto à localização. Assim, temos núcleos com uma ou até cinco escolas. No total, comporão o corpus desta pesquisa 9 escolas. Assim, em cada unidade escolar, selecionaremos um professor de língua portuguesa, escolhido segundo o critério de maior formação acadêmica e maior tempo lecionando na série em que se encontrarem no momento.

Instrumento de coleta de dados A coleta de dados obedecerá quatro etapas: 1. Busca de documentos oficiais de domínio público através da Secretaria de Educação do município de Campina Grande que orientem o fazer do professor de Língua Portuguesa acerca da formação do leitor literário. são eles: O Plano Municipal de Educação, Objetos de conhecimentos para o bimestre –

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

Plano bimestral e a Sistematização dos objetos de conhecimentos prioritários: anos finais do ensino fundamental. Nesse momento, buscaremos observar se esses documentos norteiam as práticas de leitura do texto literário ou se são práticas desvinculadas das orientações dos documentos oficiais.

2. Realização de entrevistas semiestruturadas com nove professores de língua portuguesa, autores de práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental II nas 9 escolas públicas do município de Campina Grande, da zona urbana onde essas práticas são colocadas em funcionamento efetivo. O objetivo da entrevista é fazer um diagnóstico sobre as práticas de leitura do texto literário que tais professores afirmam desenvolver em sala de aula. Optamos pela entrevista pelo fato de essa ser uma técnica menos formal, que possibilita uma interação entre pesquisador e entrevistado.

3. Produção de um Diário de Campo pela pesquisadora que servirá como ferramenta de auxílio para a condução da pesquisa, de forma a possibilitar a percepção das particularidades, a exemplo dos gestos, hesitações, mudanças de posturas, não percebidos na gravação.

4. Visitação às escolas para levantar dados sobre as condições materiais de leitura, a exemplo da existência ou não de sala de leitura, bibliotecas, acervos literários e os espaços mais usados para o desenvolvimento de práticas de leitura literária, como, salas de aula, pátio, corredores, etc.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

Vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.497

Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1958503.pdf	21/06/2022 09:45:53		Aceito
Outros	CERTIDAODEANUENCIAPPGLASSINADA.pdf	21/06/2022 09:26:03	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOGRAVACAODEVOZ.pdf	21/06/2022 09:04:48	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito
Outros	termodeanuenciaSecedu.pdf	21/06/2022 09:01:51	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito
Outros	Roteiroentrevista.pdf	21/06/2022 08:58:05	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	21/06/2022 08:45:19	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	21/06/2022 08:41:37	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	20/06/2022 22:20:57	AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.540.497

JOAO PESSOA, 22 de Julho de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br