

CARLA CARVALHO PEDROSO

**DA LEITURA IMPOSTA À LEITURA DISPOSTA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

RIO GRANDE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

**DA LEITURA IMPOSTA À LEITURA DISPOSTA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CARLA CARVALHO PEDROSO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch

Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

RIO GRANDE

2021

Ficha Catalográfica

P372I Pedroso, Carla Carvalho.

Da leitura imposta à leitura disposta: mediação pedagógica da leitura literária no Ensino Fundamental / Carla Carvalho Pedroso. – 2021.

153 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch.

1. Letramento Literário 2. Leitura Literária 3. Mediação Pedagógica 4. Linguística Aplicada Crítica 5. Estudo de Crenças
I. Fritsch, Valter Henrique de Castro II. Título.

CDU 028:37.046.12

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

CARLA CARVALHO PEDROSO

**DA LEITURA IMPOSTA À LEITURA DISPOSTA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado aprovada pela Comissão de Avaliação como requisito parcial e último para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande.

Rio Grande, 07 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch – FURG
(Orientador e Presidente da Banca)

Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa – FURG
(Membro da Banca)

Profa. Dra. Luciane Moreira Oliveira – IFRS-Canoas
(Membro da Banca)

Profa. Dra. Sandra Sirangelo Maggio – UFRGS
(Membro da Banca)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o apoio, por sempre me incentivar e acreditar em mim. Agradeço ao meu irmão por ser meu cúmplice na vida, por me fazer rir e por me ensinar tanto.

Agradeço ao meu companheiro por todo o incentivo, apoio, carinho e paciência nos dias difíceis.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Valter Fritsch, por me acolher como orientanda desde o primeiro momento, por toda a ajuda, apoio, compreensão, por acreditar em mim e, especialmente, por me inspirar a evoluir: como acadêmica, como educadora e como ser humano. Sem ele, este trabalho não teria sido possível.

Agradeço aos demais professores do Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem, com quem aprendi muito no percurso até aqui.

Agradeço à Isabel Mendes Faria, secretária do PPGLetras, por estar sempre disposta a ajudar os discentes com muito carinho.

Agradeço imensamente às professoras que, com boa vontade, disponibilizaram um momento do seu tempo e se dispuseram a participar da pesquisa. Sem elas, este trabalho não seria possível.

Agradeço aos colegas de curso, com quem compartilhei alegrias e desafios, pela parceria e incentivo mútuos que tornaram a caminhada menos solitária.

Agradeço a todos os amigos e familiares que torceram e torcem por mim.

Obrigada!

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto;
alimentam-se um instante em cada
par de mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos
vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti.

Mario Quintana

RESUMO

A leitura de textos literários, no contexto escolar brasileiro, é historicamente vivenciada pelos alunos como uma tarefa imposta e, muitas vezes, desagradável, que tanto pode afastá-los quanto, em raras vezes, aproximá-los do contato com os livros. No entanto, por representar para muitas crianças e jovens a única oportunidade de acesso aos livros, a escola desempenha papel fundamental na formação de leitores. Motivado por esse conflito, o presente trabalho de pesquisa busca investigar as questões que perpassam o ensino de leitura literária na escola através da revisão bibliográfica da literatura pertinente ao letramento literário e investigação das crenças de oito professoras de língua portuguesa e literatura de duas escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados dá-se através de entrevista semiestruturada com as participantes. Verifica-se diversos fatores que contribuem para o insucesso das práticas de letramento literário no ensino fundamental, tanto na dimensão do ensino de literatura na escola, quanto na dimensão da formação de professores. Realiza-se o levantamento dos fatores encontrados e destaca-se a descontinuidade do processo de letramento literário no ensino fundamental.

Palavras-chave: Letramento literário – Leitura literária – Mediação pedagógica – Linguística aplicada crítica – Estudo de crenças

ABSTRACT

The reading of literary texts, in the Brazilian school context, is historically experienced by students as an imposed and, often, unpleasant task, which can either alienate them or, on rare occasions, bring them closer to contact with books. However, as it represents for many children and young people the only opportunity to access books, the school plays a fundamental role in the training of readers. Motivated by this conflict, the present research work seeks to investigate the issues that permeate the teaching of literary reading in the school through the bibliographic review of the literature pertinent to literary literacy and investigation of the beliefs of eight teachers of Portuguese language and literature from two fundamental schools of the public school system in the city of Rio Grande in the state of Rio Grande do Sul. Data collection takes place through semi-structured interviews with the participants. There are several factors that contribute to the failure of literary literacy practices in elementary education, both in the dimension of teaching literature at school, and in the dimension of teacher training. A survey of the factors found is carried out and the discontinuity of the literary literacy process in elementary education is highlighted.

Keywords: Literary literacy - Literary reading - Pedagogical mediation - Critical applied linguistics - Study of beliefs

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	LEITOR, LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	16
1.1	Letramento	16
1.2	Novos Estudos de Letramento	18
1.3	Letramento literário	20
2	A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E O ESTUDO DE CRENÇAS	31
2.1	Linguística aplicada	31
2.2	A Linguística Aplicada Crítica e o Ensino de Leitura Literária	32
2.3	Estudos sobre crenças	36
3	METODOLOGIA E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE PESQUISA	41
3.1	Metodologia da pesquisa	41
3.2	Crenças sobre o interesse dos alunos pelas atividades de leitura	42
3.3	Crenças sobre a responsabilidade da escola na formação de leitores literários	49
3.4	Crenças sobre o papel do professor na mediação da leitura literária e formação de leitores	52
3.5	Crenças sobre as práticas que contribuem para a formação de leitores na escola	53
3.6	Crenças sobre as práticas que desestimulam o gosto pela leitura	56
3.7	Crenças sobre a disponibilidade de textos e os critérios de seleção	58
	CONCLUSÃO	63
	REFERÊNCIAS	68
	ANEXO 1 - ENTREVISTAS	71
	ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150
	ANEXO 3 - GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	153

SUMÁRIO DE IMAGENS

Imagem 1	Quadro 1 – Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas	37
Imagem 2	Quadro 2: Contexto da pesquisa e perfil dos participantes	41

INTRODUÇÃO

“Eu, por exemplo, gosto do cheiro dos livros. Gosto de interromper a leitura num trecho especialmente bonito e encostá-lo contra o peito, fechado, enquanto penso no que foi lido. Depois reabro e continuo a viagem. (...) Gosto do barulho das páginas sendo folheadas. Gosto das marcas de velhice que o livro vai ganhando: (...) a lombada descascando, o volume ficando meio ondulado com o manuseio. Tem gente que diz que uma casa sem cortinas é uma casa nua. Eu penso o mesmo de uma casa sem livros.”
- Martha Medeiros, *Liberdade Crônica*

Desde a infância tenho com os livros uma relação estreita, com alguns (os preferidos), diria que é uma relação de afetividade. Vejo esses livros como amigos com quem converso, ou um refúgio onde encontro abrigo. Lembro com carinho do *Sapo amarelo* de Mário Quintana, o primeiro livro que ganhei em uma feira do livro, e a “quem” eu recorria sempre que precisava de palavras de conforto. As bibliotecas, por sua vez, sempre foram lugares especiais para mim, onde eu geralmente perco a noção do tempo caminhando entre as estantes e lendo os títulos, escolhendo as próximas leituras.

O livro é, talvez, o símbolo mais completo, ou é, pelo menos, o artefato mais lembrado quando pensamos em estudos na área de Letras. Como poeticamente sugere Martha Medeiros na epígrafe que abre esta introdução, ele pode ser o romântico objeto de desejo e fascínio para todos aqueles que descobriram o prazer do hábito da leitura, mas pode também causar estranhamento e repulsa através das diversas domesticações pelas quais tem passado, especialmente nos bancos escolares. O presente trabalho é uma jornada pessoal de uma leitora e professora em busca de (re)significações do ato da leitura literária, especialmente àqueles tangenciados pela escola.

A importância da leitura é um consenso dentro e fora do âmbito escolar, mesmo que muitas pessoas desconheçam a sua razão. A leitura, especialmente a literária, pode contribuir em diversos aspectos para a formação daquele que lê, como o exercício da intersubjetividade, da imaginação, a construção da identidade, o contato com múltiplas culturas e a extensão do horizonte de referência, conforme defende a estudiosa Michèle Petit, em seu famoso livro *Os Jovens e a Leitura* (2009).

Recordo-me ainda de assistir em uma entrevista à Globonews¹, a professora Marisa Lajolo (2015), afirmando que a escola é o ponto de partida para desenvolver o prazer da leitura, e que ensinar esse prazer à leitura é um trabalho árduo, pois ele não é inato. Em consonância com Lajolo, consideramos que a escola desempenha um papel essencial na formação de leitores e no incentivo à leitura literária, visto que é, para muitos, a única oportunidade de acesso aos livros.

No entanto, a leitura, no contexto escolar brasileiro, é historicamente vivenciada pelos alunos como uma tarefa imposta, domesticada e muitas vezes vista como desagradável, que tanto pode os afastar quanto, em raras vezes, os aproximar, conforme também comenta Lajolo. A pesquisadora aponta para a importância do professor, mais até do que da obra a ser trabalhada, para que a atividade de leitura seja significativa e afirma que o professor precisa ser um bom leitor para que seja possível ensinar leitura. (LAJOLO, 1991).

Michèle Petit (2009) também discorre sobre a importância do papel do mediador de leitura, seja ele o professor, bibliotecário, amigo ou familiar. Segundo a autora, o mediador é tão importante na iniciação à leitura, quanto na manutenção do hábito de ler, ajudando o leitor a transpor as barreiras que surgirão.

Apesar das políticas de incentivo à leitura promovidas pelo governo nas últimas décadas e do discurso consensual da sociedade, pouco se percebe efetivamente como mudanças no cenário. Jovens concluintes do ensino básico, em sua maioria, não são leitores literários e, o que é ainda mais grave, muitos apresentam dificuldades de compreensão de textos, mesmo os mais simples.

Além do prazer proporcionado pela leitura literária, ela também é importante por contribuir em vários aspectos para a formação do indivíduo que lê, seja adulto ou criança. No entanto, para que possa haver o interesse em ler e a possível formação do hábito da leitura é preciso incentivo, estímulo e acesso aos livros - que nem todos têm – e, mesmo assim, não podemos assegurar que tendo acesso a tais estímulos, o indivíduo desperte para o prazer da leitura literária. Aqui é importante ressaltar que não vejo a palavra prazer unicamente associada a sentimentos agradáveis e sim ao intercâmbio de fruição que pode acontecer quando lemos uma obra literária e que pode atuar na promoção de diferentes sentimentos, pensamentos e memórias que podem ser evocadas quando do ato da leitura.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=jIuXWzX0dNQ&t=374s>

Acredito que a escola é, para muitos, a única oportunidade de contato com a leitura literária e, através da biblioteca escolar, é possível ter acesso a uma variedade de títulos que não seria possível fora dali. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental do professor como promotor da leitura literária e como mediador entre o aluno-leitor e os livros.

O ensino de literatura é um campo ainda pouco explorado em pesquisas e publicações. Amorim (2017) chega a mencionar a inexistência de revistas acadêmicas que tenham como objetivo principal a publicação de artigos sobre o ensino de literaturas. A área de Estudos Literários tem dado ênfase nas últimas décadas aos estudos em Literatura Comparada, Historiografia Literária e Teorias Críticas, tais como o feminismo e o decolonialismo, aplicadas a textos literários, deixando pouco ou nenhum espaço para as reflexões sobre o ensino. Encontrando essa lacuna na área de Estudos Literários, o ensino de literatura vem, recentemente, sendo incorporado à área dos Estudos da Linguagem, que tem buscado refletir sobre os fazeres que tangenciam o ensino e a aprendizagem da literatura no espaço escolar.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC), que tem ampliado o seu escopo de pesquisa, é uma das abordagens que agregou o ensino de literatura aos seus objetos de interesse, graças aos estudos de letramento literário. Ultrapassando o conceito de interdisciplinaridade, a LAC caracteriza-se, de acordo com Moita Lopes (2006), como uma disciplina mestiça, ideológica e indisciplinar. Pensar em modos diferentes de teorizar a linguagem e as relações por ela atravessadas tem sido uma constante nos estudos de Linguística Aplicada, tal como são vistos nos dias de hoje. A relação interdisciplinar tem extrapolado fronteiras de saberes criando um caráter de mestiçagem, na busca de um campo do saber que se proponha a entender os fenômenos da linguagem sem excluir os sujeitos que dela fazem uso. E os ganhos não poderiam ser maiores - com uma linguística que se propõe a baixar a guarda de suas fronteiras e que não deseja criar redutos do saber, a LAC tem apostado em um diálogo frutífero com as teorias críticas e diferentes correntes ideológicas na tentativa de dar conta dos fenômenos da linguagem em seus diferentes contextos.

Nas últimas décadas, o Brasil tem voltado a atenção para a formação de leitores e o incentivo à leitura, tarefas nas quais a escola desempenha papel fundamental, sendo muitas vezes o único elo entre a criança e os livros. No entanto, apesar do intento, a maioria dos jovens que completa o ensino básico não apresenta o hábito

ou o interesse em ler. Segundo Zilberman (2012, p.14), “enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros.”. Quer dizer, essas crianças estão formando-se leitoras, mas não permanecem leitoras.

O público heterogêneo que forma hoje os corpos discentes das escolas brasileiras trazem em si as marcas desta heterogeneidade e, portanto, suas vivências, práticas sociais, sentimentos, ideologias e crenças devem ser levados em consideração quando pensamos em uma educação linguística e literária humanista. Atentar para o fato de que os fatores sociohistóricos do Brasil geraram e geriram as vivências dos alunos que chegam até nós é o mínimo que podemos fazer para começarmos a pensar em uma educação que seja realmente libertadora.

Movida pela minha trajetória como leitora e o desejo de que todos os alunos tenham a oportunidade de contato com a leitura literária e, ao menos, a possibilidade de gostar de ler, dediquei-me à realização deste trabalho de pesquisa com o objetivo de contribuir para a realização de práticas significativas de formação de leitores nas escolas de educação básica. Sendo assim, para contribuir para uma efetiva formação de leitores na escola, investigo as crenças e práticas de docentes do ensino fundamental em relação a mediação pedagógica da leitura literária e os alunos-leitores. A pesquisa proposta é de natureza qualitativa e o estudo foi feito através de abordagem investigativa e descritiva – fazendo uma revisão da literatura que aborda a mediação pedagógica da leitura literária e caracterizando as crenças e práticas dos professores envolvidos com ensino de leitura literária no ensino fundamental. O alvo do estudo são os professores de língua portuguesa e ensino globalizado de duas escolas públicas do município de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um estudo das crenças dos professores mediadores de leitura literária sobre o papel da literatura na formação de seus alunos, de suas práticas de leitura e práticas pedagógicas quando estão no papel de mediadores entre o livro e os alunos-leitores.

A presente dissertação apresenta-se como um subprojeto de pesquisa do projeto *Fronteiras da Leitura: O Ensino de Literatura sob a Perspectiva da Linguística Aplicada Crítica*, coordenado pelo Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande, que busca fomentar a pesquisa sobre as práticas, as crenças e os papéis desempenhados pela literatura nas discussões sobre políticas educacionais e educação linguística nos espaços acadêmicos e escolares. O projeto investiga questões que vêm sendo

varridas há muito tempo para baixo do tapete educacional tais como: qual o papel da aula de literatura na escola hoje? É possível ensinar literatura? O que ensinamos quando ensinamos literatura? O que sabemos, queremos e podemos em relação as atuais práticas escolares que permeiam a mediação pedagógica do texto literário nas escolas? Existem possibilidades pedagógicas para além da historiografia e da crítica literária? É possível potencializar a formação humanista de crianças e jovens através da aula de Literatura? Como um leitor torna-se um leitor de textos literários? Quais são as narrativas que permeiam a história da leitura e da formação de leitores? Como pensar a relação do ensino de literatura com a educação linguística e com as alteridades sociais que permeiam o ambiente escolar? Enfim, as perguntas são muitas e os caminhos para encontrar as respostas são múltiplos. Trata-se de enxergar a literatura como um texto, objeto primevo de pesquisa na área de estudos da linguagem, e que, como tal, é atravessado pelas questões que permeiam a realidade linguística construída por diferentes discursos, alteridades e contextos sociais. O objetivo central da minha contribuição como pesquisadora no projeto Fronteiras da Leitura é investigar as crenças e práticas de professores de Língua Portuguesa acerca da mediação pedagógica da leitura literária e da formação de leitores em duas escolas de ensino fundamental de Rio Grande. Para desempenhar tal tarefa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes das escolas, que foram devidamente transcritas e que se encontram no Anexo 1 desta dissertação.

A dissertação está dividida em três capítulos organizados de forma a agrupar pontos importantes que tecem os saberes aqui constituídos. O primeiro capítulo faz uma contextualização dos estudos sobre leitura no Brasil e no mundo, fazendo uma revisão bibliográfica sobre a mediação de textos literários em sala de aula. O segundo capítulo traz as contribuições da Linguística Aplicada para a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, dando um enfoque especial aos estudos de crenças. O terceiro capítulo aborda a metodologia empregada para a pesquisa e faz a análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas.

Assim sendo, espera-se que ao realizar um estudo das práticas e crenças de professores do ensino fundamental, no que diz respeito ao ensino de leitura literária, possamos contribuir para o fomento de pesquisas e de novas práticas de mediação pedagógica do texto literário nos espaços escolares do município de Rio Grande, e mesmo da região Sul do Rio Grande do Sul, destacando desta forma as práticas

linguísticas e literárias para formação de leitores como práticas que devem ser do interesse de políticas públicas que visem a formação de leitores proficientes em nosso município, estado e país. Espera-se, a partir de tais resultados, colaborar para a reflexão acerca da mediação pedagógica da leitura literária (curto e médio prazo), visando contribuir para que o ensino de literatura proporcione experiências significativas de leitura literária e efetiva formação de leitores literários (longo prazo).

1. LEITOR, LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

1.1 Letramento

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica em que a escrita se faz presente a todo o momento e nos mais variados espaços e contextos. Seja no letreiro do ônibus, no rótulo de um produto, em uma bula de medicação ou em um texto acadêmico, precisamos interpretar e interagir adequadamente com cada texto escrito. Em razão da ampliação das demandas sociais de uso da leitura e da escrita que não estavam sendo atendidas devidamente por indivíduos alfabetizados, o termo letramento surge para designar a competência para interagir no mundo letrado em diferentes situações que exigem mais do que saber ler e escrever apenas. Conforme explica Soares,

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. [...] para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*. (SOARES, 2006, p. 46, grifo da autora).²

No Brasil, o termo letramento começou a ser usado por pesquisadores dos campos da Linguística e da Educação e a surgir em publicações na segunda metade dos anos 1980. O termo aparece no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986, de autoria da linguista Mary Kato e acredita-se³ que possa ter sido ela quem cunhou a palavra em português, certamente derivada do termo em inglês *literacy*.

A perspectiva do letramento popularizou-se nas décadas seguintes nos campos da Educação e da Linguística graças ao crescente número de publicações e expansão da pesquisa. Apesar disso, o letramento ainda é pouco conhecido e, muitas vezes, confundido com o processo de alfabetização. Alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas interligados, como veremos em seguida.

Segundo Soares, simplificada e diretamente pode-se dizer que:

² A expressão “analfabetismo funcional” também surge nesse cenário e evidencia o problema da insuficiência da alfabetização. A expressão é amplamente utilizada pelas mídias e pela população em geral.

³ Conferir SOARES (1998) e KLEIMAN (1995).

[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso, chama-se alfabetização - e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso, chama-se letramento. (SOARES, 2004, p. 89-113).

Desse modo, e considerando-se o código escrito da língua como uma tecnologia, a alfabetização corresponde ao processo de aquisição da língua escrita, enquanto o letramento é o processo – permanente – de desenvolvimento da língua oral e escrita.

Alfabetização designa a ação de alfabetizar, ou seja, de ensinar (ou aprender) a ler e a escrever. Assim, alfabetizado seria, por definição, aquele que aprendeu a ler e a escrever. No entanto, é importante ressaltar que os critérios para considerar um indivíduo alfabetizado ou não podem variar de acordo com fatores como a época e a cultura. De acordo com Soares (2006, p. 21), por exemplo, o critério utilizado durante muito tempo pelo Censo, para julgar se uma pessoa era alfabetizada, foi a capacidade de escrever o próprio nome. Anos depois, o critério passou a ser a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, indicando a ampliação das exigências mínimas e a abrangência de uma prática social de uso da leitura e da escrita.

Letramento, por sua vez, é definido por Soares (2006, p. 18) como o “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Apropriar-se da escrita significa fazer uso da escrita (e da leitura) com propriedade e destreza, incorporá-la ao seu cotidiano, naturalizá-la. Ainda conforme a autora, letramento diz respeito ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. (SOARES, 2004, p. 97). Sendo assim, letramento corresponde ao uso eficiente da leitura e da escrita em contextos reais de interação na sociedade, por exemplo, ler e escrever e-mails, compreender um manual de instruções, escrever uma receita culinária, assistir ao noticiário na TV, apresentar um trabalho na escola etc.

Ser letrado, portanto, - no sentido empregado aqui – é, além de saber ler e escrever, usar socialmente a leitura e a escrita em seu cotidiano e responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2006). É

importante lembrar que o letramento é permanente, ou seja, acontece continuamente ao longo da vida. Isso ocorre porque estamos sempre em contato com diferentes práticas sociais, exigindo habilidades diferenciadas, e as próprias práticas sociais estão sujeitas a mudanças em relação ao tempo e à cultura.

A partir do conceito de letramento, compreendemos que uma pessoa pode ser alfabetizada sem que, no entanto, ela seja letrada. Porém, o contrário também é possível até certo ponto. Isso porque os processos de alfabetização e de letramento, embora interligados, são distintos. Para exemplificar, trazemos novamente Soares (2006, p. 24): segundo a autora, uma criança que ainda não foi alfabetizada, mas que costuma ouvir histórias, folhear livros, fazer de conta que lê e escreve, é de certa forma letrada, pois já “penetrou no mundo do letramento”. Da mesma forma, um adulto analfabeto que se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita como ouvir a leitura de livros ou jornais feita por um alfabetizado, ditar cartas ou bilhetes para que um alfabetizado os escreva é, também, de certa forma letrado.

Nas palavras de Soares (2004, p. 97), “alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis”. Segundo a autora:

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Desse modo, Soares defende que na etapa inicial da aprendizagem da língua o ideal é “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”, isto é, os processos devem ser desenvolvidos simultaneamente para que o aprendizado seja efetivo.

1.2 Novos Estudos de Letramento

É importante salientar que há concepções diferentes de letramento, que subjazem as diferentes abordagens de estudos do campo. Soares (2006) relata dois enfoques do letramento: um deles volta-se para a dimensão individual do letramento, ocupando-se de questões como habilidades e competências individuais de leitura e de escrita; o outro prioriza a dimensão social do letramento, dando ênfase para as práticas sociais que envolvem as atividades de leitura e de escrita. Por sua vez, os

estudiosos da dimensão social do letramento dividem-se em duas vertentes: com uma perspectiva “funcional” de letramento e com uma perspectiva “revolucionária” de letramento.

Na perspectiva funcional de letramento, as habilidades de leitura e escrita são vistas como fundamentais para o funcionamento adequado na sociedade, visando à participação dos sujeitos nas diversas atividades exigidas em seu contexto social. Essa concepção de letramento está frequentemente atrelada à promoção do letramento como meio para atingir o progresso individual e coletivo, além de desenvolvimento cognitivo.

Como principal representante de uma perspectiva mais revolucionária de letramento, temos o antropólogo e pesquisador Brian Street. Ele amplia a concepção de letramento como prática social defendendo que, além do contexto social e cultural, as relações de poder também influenciam as práticas e, portanto, devem ser consideradas. Segundo essa percepção, não há imparcialidade no processo de letramento, visto que as práticas são permeadas pela concepção ideológica dos participantes. Desse modo, Street propõe um “modelo ideológico de letramento” para contrapor-se ao modelo dominante que ele denomina “modelo autônomo de letramento”. Essa perspectiva de letramento da qual Street é o principal expoente, consolidou-se como Novos Estudos de Letramento.

O modelo ideológico de letramento proposto por Brian Street é assim chamado pois busca reconhecer a natureza ideológica das práticas sociais de leitura e de escrita e suas implicações para os participantes. Segundo o autor, é preciso também admitir a multiplicidade de práticas letradas para que não se recorra a um letramento único aplicado indiferentemente aos mais variados contextos. Cada comunidade tem sua própria concepção de letramento, suas crenças e valores locais que devem ser levados em consideração e respeitados. Street propõe que as práticas de letramento devem ser adequadas ao contexto social local, de modo que sejam significativas para os participantes.

Por sua vez, o modelo autônomo é assim denominado por representar uma concepção do letramento como uma variável “independente”, desconsiderando sua relação com outros fatores. Segundo Street (2014), o modelo autônomo de letramento concentra-se muito em problemas “técnicos” ou pedagógicos da aquisição, deixando de lado questões sociais. O autor também critica fortemente as suposições, oriundas dessa concepção de letramento, de que a aquisição de

letramento por si só seria responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais etc. De acordo com Street (2014), as consequências das práticas letradas variam conforme a situação e o contexto em que são vivenciadas e, portanto, não é possível garantir que tais desenvolvimentos aconteçam.

Ao trazer a dimensão ideológica para a discussão do letramento, Brian Street nos faz repensar o modo como nós aprendemos e como ensinamos. A reflexão proposta pelos Novos Estudos de Letramento não é tarefa fácil, pois nos faz revisar as práticas sociais de leitura e de escrita nas quais estamos imersos buscando perceber aquilo que sistematicamente negamos: a parcialidade, o viés ideológico que está sempre presente. Ignorá-lo, perpetuando práticas que não fazem sentido para os educandos, é negar-lhes a possibilidade de mudança.

1.3 Letramento literário

Enquanto o ensino de língua se renova nas escolas, ainda que lentamente, como resultado de muitas pesquisas, reflexão e discussões na área, o ensino de literatura permaneceu por muito tempo estagnado e, o que é pior, vem perdendo cada vez mais espaço no currículo escolar. Amorim (2017, p. 9) aponta para a discrepância entre o número de publicações entre as duas áreas de ensino, indicando que o ensino de literatura recebe pouca atenção por parte de especialistas e pesquisadores brasileiros, não encontrando muito espaço mesmo em programas de pós-graduação em Estudos Literários.

Nesse cenário, a área de Estudos da Linguagem passa a abranger pesquisas sobre o ensino de literatura, resultado de um movimento natural de expansão de seus objetos de estudo, visto que a literatura, enquanto realização ímpar da linguagem, constitui profícuo objeto para os olhares linguísticos. Assim, ao olhar para o texto literário sob a luz da abordagem do letramento, surge a concepção de letramento literário.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Apropriar-se da linguagem literária implica familiarizar-se com suas especificidades, com a maneira singular de produzir sentidos, interagir com o texto literário e construir uma história pessoal de leitor. E por ser um processo, o letramento literário se dá de modo contínuo, ao longo da trajetória pessoal de leitura.

De acordo com Zilberman (2012, p. 130), ingressar no mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Segundo a autora:

“(...) o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura.” (ZILBERMAN, 2012, p. 130).

Sendo assim, o contato com o texto literário deve ser compreendido enquanto prática social de leitura e de escrita, que depende do domínio de habilidades de leitura, mas que vai além, pois envolve a existência de um “universo ficcional dominado pelo imaginário” e constituído pela linguagem.

O letramento literário acontece dentro e fora do contexto escolar e começa antes mesmo da alfabetização quando a criança (ou adulto) entra em contato com a literatura, através da escuta de histórias, de animações ou teatro, que despertem a imaginação a partir de universos ficcionais. No entanto, a escola ainda assume um papel de protagonismo na mediação da relação do aluno com a literatura. E para que o letramento literário aconteça de maneira efetiva no contexto escolar é preciso estabelecer objetivos e sistematizar o trabalho com a leitura.

Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, apresenta duas propostas de sequências didáticas, uma básica e uma expandida, para a abordagem do texto literário no ensino básico, além dos pressupostos para o letramento literário na escola. As sequências didáticas, conforme sugere Cosson (2016), devem abranger as três etapas do processo de leitura: antecipação, decifração e interpretação, ou seja, envolvem atividades prévias à leitura, atividades de leitura propriamente dita e atividades após a leitura, assim como devem abordar o saber literário, que consiste especialmente em experienciar a literatura enquanto linguagem literária e conhecer suas especificidades.

Cosson (2016) enfatiza que a leitura efetiva de textos literários deve ser o centro do trabalho com o letramento literário na escola, possibilitando aos alunos a experiência da linguagem literária, a vivência do mundo através da palavra. No entanto, o autor alerta que a simples leitura dos textos não basta enquanto atividade escolar de leitura literária. A escola deve proporcionar uma leitura especializada, que possibilite explorar as potencialidades do texto literário. Sendo assim, a experiência

de leitura “deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele.”. (COSSON, 2016, p. 23).

“É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, (...) sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.”. (COSSON, 2016, p. 30).

Outra particularidade proporcionada pelo letramento literário na escola é a experiência compartilhada de leitura. Cosson (2016) aponta a construção de uma comunidade de leitores como princípio do letramento literário adotado na elaboração das sequências de ensino propostas. Segundo o autor:

“Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.”. (COSSON, 2016, p. 27).

A comunidade de leitores constituída pelos alunos favorece a troca de experiências sobre a leitura, o compartilhamento dos sentidos compreendidos a partir do texto literário e a contribuição de diferentes visões de mundo, o que enriquece o aprendizado dos leitores e torna a leitura mais significativa.

Quanto ao critério de seleção dos textos a serem trabalhados, Cosson (2016) ressalta a importância de as obras serem atuais, quer sejam contemporâneas ou não. As obras atuais são aquelas que fazem sentido para o leitor atual, independentemente da data em que foram escritas ou publicadas. Segundo o autor, “é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.”. (COSSON, 2016, p. 34). O autor diz ainda que o professor deve oferecer diversidade de textos aos alunos, não no sentido de quantidade, mas de distinção, partindo do que é conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, de modo a contribuir para ampliar os horizontes de leitura dos alunos.

Segundo Zilberman (2009), a escola, quando consegue, habilita o aluno a ler e a escrever, mas não o converte em leitor, necessariamente, visto que este se define pela assiduidade a uma entidade determinada que é a literatura. A tarefa da escola

é, portanto, segundo a autora, ensinar a habilidade de ler, bem como o sentido da leitura, qual seja, um procedimento de apropriação da realidade.

Sendo compreendida como a mediadora entre cada ser humano e seu presente, a leitura é uma forma de interpretar a realidade e o mundo que nos cerca. Por sua vez, a leitura de literatura é uma experiência ainda mais complexa e vívida de contato com o mundo, pois, de acordo com Zilberman (2009), a obra de ficção é fundada na noção de representação da realidade e exerce o papel de síntese do real de forma mais acabada,

(...) fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (ZILBERMAN, 2009, p. 32-33).

Dessa forma, “a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura.”. (ZILBERMAN, 2009, p. 33). O texto literário demanda o exercício cognitivo do leitor para, além da tarefa de decifração que qualquer leitura exige, exercer também o preenchimento dos vazios que marcam o gênero e reclamam a intervenção do leitor, que por sua vez os preenche com base em suas vivências e conhecimentos prévios.

É esta interação particular entre obra literária e leitor que torna cada leitura única e por isso também se dá a importância de compartilhar as experiências de leitura em uma comunidade de leitores, ampliando os horizontes de leitura do aluno em relação ao texto e ao mundo. Para Zilberman (2009), a escola deve preservar a relação entre leitura e literatura, dando sentido a ela e promovendo uma verdadeira prática social de leitura.

A autora chama a atenção para o uso do livro didático na sala de aula que acaba por configurá-lo como um arquétipo de livro para os alunos. Esta imagem é prejudicial pois as características do livro didático enquanto um manual, estático e autoritário, contradizem a pluralidade e o caráter democrático que a obra literária inspira. Além disso, o livro didático não costuma oportunizar o aprofundamento da interpretação do aluno, o que, segundo Zilberman (2009, p. 35), “exila o leitor”. Ao contrário, a prática de leitura que desejamos promover na sala de aula é aquela que abre espaço para a participação ativa do aluno.

A escola não pode restringir-se a função escolar da leitura, arriscando causar, assim, sua “esterilização” (ZILBERMAN, 2009, p. 36). O sentido da leitura precisa ser compreendido pelo aluno, o que se dará através do exercício da leitura literária. De

acordo com Zilberman (2009), se cumprir sua tarefa integralmente, a escola formará um leitor, no entanto, se não o fizer, poderá atingir efeito inverso, afastando o aluno de qualquer experiência de leitura. É visando a preservação do sentido do texto e da leitura que muito critica-se, por exemplo, o uso do texto na sala de aula como pretexto para atividades outras que pouco ou nada tem a ver com a experiência de leitura vivida pelos alunos.

Marisa Lajolo (1991), em seu famoso artigo “O texto não é pretexto”, critica o uso do texto literário em sala de aula como pretexto para promover modelos de comportamento (transmitir valores morais), ensinar gramática ou mesmo teoria literária e história da literatura, pois a presença do texto literário na sala de aula não deve se dar em função destes ou outros objetivos, já que a experiência da leitura deve constituir o objetivo principal. No entanto, estes e outros aspectos, como considerar a época de produção, usos linguísticos, diferentes abordagens críticas ao texto podem e devem ser abordados desde que sejam relevantes para ampliar a interpretação da obra literária. É o que a autora defende em texto posterior, publicado em 2009, em que reitera sua posição, mas enfatiza que o importante é valorizar o contexto do texto literário. Logo, toda a discussão, bem como a interpretação, sobre o texto é válida, desde que respeite o seu contexto.

Segundo Lajolo (1991, p. 62), “O importante é que haja um sentido crítico que norteie permanentemente a atitude com que o professor, juntamente com a classe, se entrega ao jogo do texto.”, sendo assim, se for necessário ensinar sobre as escolas literárias, por exemplo, é essencial contextualizar que a periodização literária é posterior a produção do texto, que as características identificadas em cada texto não são cristalinas e inconfundíveis, pois cada texto é formado por uma rede intrincada de referências. Desta forma, o professor contribuirá para a autonomia e criticidade dos alunos-leitores e, portanto, para que possam trilhar seu próprio caminho interpretativo.

É notória a importância do professor, enquanto mediador de leitura, no processo de formação de alunos leitores. E é necessário que o profissional esteja ciente da responsabilidade de seu papel, pois a sua atitude mediante o texto pode ocasionar tanto estímulo quanto desestímulo, comprometendo assim a trajetória dos alunos. Isso pode ser percebido ao analisar os relatos de leitores de diferentes épocas, em que vários deles descrevem a figura do professor com admiração ou aversão, o que, parece, implicou diretamente para que gostassem ou não da

atividade de leitura proposta. Muitos relatam, por exemplo, encantarem-se com a leitura do professor, seja pela entonação, gestos e entusiasmo, e essa pode ser a “propaganda” que os convida a adentrarem o mundo da leitura.

Para Lajolo (1991), o professor é tão ou mais importante do que o livro escolhido para leitura na tarefa de formar leitores. Isso porque um bom professor, mesmo com um texto mediano, pode fazer um trabalho significativo, que marque positivamente os alunos. Por sua vez, mesmo que escolha um excelente texto, um professor com uma atuação infeliz não será capaz de tornar alunos leitores e pode, ainda, fazer com que se afastem dos livros. Lajolo (1991) também defende a importância de que o professor seja um bom leitor, pois assim a abordagem do texto literário será otimizada e terá mais chances de cativar os alunos de modo que se tornem também leitores, visto que, alguém que não goste de ler ou que não pratique a leitura dificilmente conseguirá formar alunos que gostem de ler.

Confluindo com o que vimos em Cosson, Marisa Lajolo (1991) afirma a necessidade de apresentação de textos diversificados aos alunos, familiarizando-os com textos gradualmente mais complexos de modo que possibilite o amadurecimento progressivo do leitor. Assim como os livros didáticos e a escola passaram a lançar mão de textos contemporâneos e do cotidiano linguístico dos alunos, como notícias de jornal, letras de música etc., Lajolo defende que também os textos mais complexos e distantes do cotidiano dos alunos devam ser incluídos no trabalho em sala de aula, principalmente os textos literários que são os que mais se prestam “a uma leitura amadurecedora”. (LAJOLO, 1991, p. 58).

De acordo com Lajolo (1991), o bom texto não precisa ser incompreensível, mas é necessariamente complexo. A complexidade de que trata a autora não diz respeito a manifestação exterior do texto, mas está na relação que o texto permite instaurar entre ele e seu leitor. Segundo Lajolo (1991, p. 58), “Esta relação é tanto mais complexa quanto mais maduro for o leitor e melhor (literariamente falando) for o texto.” O progresso do leitor, por sua vez, tem a ver com os “níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto” (LAJOLO, 1991, p. 58). Como podemos perceber, há uma relação dialógica entre leitor e texto que se complementa mutuamente.

Michèle Petit (2009), além de apresentar os benefícios que a leitura, especialmente a literária, pode proporcionar aos leitores, também destaca a importância da figura do mediador, quer seja um professor, bibliotecário, amigo ou

familiar, não só na iniciação do indivíduo à leitura, mas também incentivando-o a prosseguir e ultrapassar as barreiras que surgirem em seu percurso. Segundo a autora,

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial. (PETIT, 2009, p. 154).

Em seu livro, Petit cita os relatos dos jovens entrevistados para suas pesquisas e eles frequentemente mencionam a atenção especial de um mediador que os motivou, desse modo, Petit percebe a leitura como uma história de encontros. A autora afirma que:

(...) o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2009, p. 148).

O medo do livro referido pela autora trata-se de diferentes aspectos que podem afastar as pessoas da leitura, como a dificuldade de abandonar o espírito de grupo para dedicar-se a uma atividade individual e introspectiva ou até o medo de afastar-se de sua cultura familiar e do embate com suas crenças.

Na França, contexto da pesquisadora, existem muitas bibliotecas públicas de bairro e os jovens descrevem a biblioteca como um lugar de troca. Como nesse exemplo citado por Petit:

Podíamos levar o livro para casa e depois devorá-lo, olhá-lo. Foi ali que eu realmente li, devorei, recebi conselhos dos bibliotecários. Logo de início as trocas foram agradáveis. Ia à biblioteca para ler, para buscar meus livros, para escolhê-los, e também pelo contato com os bibliotecários, que era muito importante. (PETIT, 2009, p. 152).

Podemos compreender que a leitura se torna mais significativa quando está inserida em uma prática social, quando há troca, há interação a partir das leituras feitas.

De acordo com Petit, a relação do aluno com a leitura escolar é complexa. Uma jovem chamada Bopha, por exemplo, relata que foi na escola que tomou gosto pela leitura, quando teve que apresentar um livro (escolheu "Ratos e homens" de John Steinbeck) aos colegas de classe. Ela tinha em torno de 11 anos e, segundo conta, esse livro a marcou muito e, a partir dele, passou a fazer outras leituras e a

frequentar bibliotecas. Porém foi também na escola que sentiu desprazer em ler, já no ensino médio, por volta dos 15 anos de idade. A jovem relata:

Penso que no ensino médio criamos aversão pela leitura porque temos muitas coisas para fazer, nos sobrecarregam de trabalho — principalmente onde eu estudava, uma escola bastante rigorosa —, que não sobrava mais nenhuma vontade de ler. Não me lembro de nenhum livro que tenha me agradado. (...) **Realmente, deixou de ser um prazer para mim quando me obrigaram a fazê-lo contra a minha vontade.** (PETIT, 2009, p. 155, grifos nossos).

O caso da jovem Bopha é interessante pois ela relata dois momentos distintos de sua experiência de leitura escolar. Mesmo no primeiro momento tendo que apresentar o livro aos colegas, a jovem não se sentiu obrigada a ler, como menciona na segunda ocasião. Chama a atenção também que a jovem afirme que no ensino médio se crie aversão pela leitura.

Petit verifica que há uma diferenciação por parte de alguns jovens entre a instituição escolar e algum professor em particular. Para esses jovens, a escola representa a obrigação, a austeridade, mas por vezes há um professor que se faz perceber de modo particular, que cativa os alunos e ganha-lhes a confiança. As atividades propostas por esse professor deixam de ser vistas como as demais. Segundo Petit:

(...) esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que "a escola" tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera. (PETIT, 2009, p. 158).

Em suas entrevistas no meio rural, a autora afirma encontrar semelhante relação contraditória entre os efeitos da escola e o gosto pela leitura:

Em todas as gerações, as leituras impostas — principalmente as de autores clássicos — causaram uma repulsa. Mas para muitas pessoas do meio rural, em particular os mais velhos ou mais desprotegidos, a escola foi "a porta de entrada", o lugar onde se podia ter acesso aos livros que tanta falta lhes faziam. (PETIT, 2009, p. 159-160).

E, mais uma vez, a relação personalizada com algum professor se mostrou significativa nessa abertura para o mundo dos livros e da leitura. Petit cita o relato de uma mulher cuja professora lhe emprestava livros de sua biblioteca pessoal e a inspirava a ler. Se, por um lado, a experiência escolar de leitura tem o poder de

marcar negativamente os alunos, o encontro e a troca com um professor tem o poder de influenciá-los e motivá-los a ler e a explorar o mundo das letras. Segundo Petit:

Com esses professores, a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros. Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente ganham vida. Curiosa alquimia do carisma. Do carisma ou, uma vez mais, da transferência. Evidentemente, nem todos são capazes de provocar esses movimentos do coração. Mas, em contrapartida, acredito que cada um — professor, bibliotecário ou pesquisador — pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. (...) E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo. (PETIT, 2009, p. 160-161).

A afirmação de Petit corrobora o que defende Marisa Lajolo, de que para cativar os alunos e formar leitores é fundamental ser um leitor e ter essa relação íntima com os livros e com a leitura. Petit (2009, p. 161) afirma ainda que “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

Porém, tendo ocorrido o encontro com o livro e a iniciação à leitura, não significa que o leitor está formado. Esta é apenas a primeira etapa. Segundo Petit (2009), mesmo para aqueles que já leem e frequentam a biblioteca nem tudo está garantido, pois muitas vezes surgem obstáculos e os trajetos se interrompem. De acordo com a autora:

(...) podemos ter adorado as histórias que um bibliotecário nos lia quando éramos pequenos e depois nunca mais abrir um livro. Porque os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de interrupções breves ou longas. (PETIT, 2009, p. 166-167).

As interrupções são normais na vida do leitor, mas não queremos que sejam permanentes. Por isso, a presença do mediador será importante também para a manutenção do hábito da leitura, ajudando o leitor a transpor as barreiras que surgirem. Essas barreiras, segundo Petit (2009), podem ser até mesmo a passagem da seção de livros infantis ou juvenis para a seção de livros adultos, por exemplo, ou uma mudança de escola/biblioteca. Segundo a autora, o papel do mediador é, a todo momento, o de construir pontes. (PETIT, 2009, p. 174).

Dentro desse papel de construir pontes, outra tarefa do mediador é possibilitar que o leitor tenha contato com livros diversificados, para que este não fique preso sempre à mesma estante, ao mesmo gênero ou autor ao qual já está acostumado. Essa pode ser uma das barreiras que o leitor precisará transpor com a ajuda do mediador. Segundo Petit, os jovens nem sempre percebem a variedade dos textos

escritos e, conseqüentemente, as possibilidades diversas de leitura. Conforme a autora, “Ao ajustar a oferta somente em função do que imaginam ser as expectativas dos jovens, por medo de parecerem austeros ou acadêmicos, alguns bibliotecários correm o risco de contribuir para que se perpetue a segregação.” (PETIT, 2009, p. 175-176), ou seja, aos leitores pouco familiarizados com a cultura letrada não seria dada a oportunidade de progredir para textos cada vez mais complexos, enquanto os leitores privilegiados teriam acesso a toda a gama de leituras.

Enfatizando a importância da diversidade para que os leitores possam construir a sua própria história e identidade, Petit sugere que, na França, o estudo dos textos clássicos na escola parece reforçar uma ideia de uniformização, de que os textos literários são um universo monocromático. (PETIT, 2009, p. 177). Segundo a autora:

Enquanto nos mantivermos no registro de um panteão a ser visitado, como vimos, todo mundo bocejará de tédio. Mas quando possibilitarmos encontros singulares com esses mesmos textos — ou com outros —, a batalha estará ganha. A apropriação é um assunto individual: um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia. Algumas vezes, esses jovens se apropriam de um texto estudado na escola. (PETIT, 2009, p. 177).

Sendo assim, a questão não é apresentar ou não textos clássicos, mas fazer com que essa leitura, bem como as outras, não seja “dolorosa”, fazer com que o aluno não se sinta diminuído se, eventualmente, não gostar de tais textos, pois ele saberá que existem outros tantos que ele poderá gostar. E, acima de tudo, criar possibilidades de trazer para a realidade do aluno, para o seu campo de crenças e valores simbólicos, o objeto literário que se deseja propor. Uma vez que essa aproximação ocorra, o aluno poderá criar, a partir desse encontro, um ponto de intersecção entre seu sistema de crenças, valores, sentimentos e pensamentos e aqueles expostos nas obras, para então criar possibilidades de expansão da sua forma de ver a leitura e o mundo que o cerca.

Conforme afirma Petit (2009, p. 179), “Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso.”, assim, a novidade pode ser vista como uma invasão e gerar resistência. Por isso é preciso cuidado para conduzi-la. Trata-se, então, de acordo com a autora, de ser receptivo, de propor e acompanhar os jovens leitores, oportunizando e facilitando as descobertas. E conforme relata um dos jovens entrevistados: “É muito importante que

existam pessoas que acreditem na gente; que acreditem que podemos nos interessar pelas coisas e ser 'fisgados' por elas.” (PETIT, 2009, p. 164).

Constatamos a importância do professor enquanto mediador de leitura e a importância de promover encontros singulares entre os alunos e as obras de ficção, pois estas são as que mais “dialogam” com o leitor e permitem seu amadurecimento, enquanto leitor e enquanto indivíduo, visto que, sendo uma forma de apropriação da realidade, a leitura literária proporciona a ampliação dos horizontes de referência do leitor e a construção/afirmação de sua identidade. Compreendemos que, entre os alunos pouco familiarizados com a leitura literária, formar leitores poderá ser tão mais desafiador quanto necessário, pois é preciso dar-lhes acesso à cultura que lhes é direito. Também verificamos que para cativar alunos e formar leitores é preciso antes de tudo sermos leitores, motivar pelo exemplo, pela “transferência”. Em Lajolo (2005), a autora afirma que:

(...) o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores- também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. (LAJOLO, 2005, p. 16).

A autora diz ainda que o bocejo oferecido pelos alunos às nossas explicações sobre esta ou aquela obra “é incômodo e subversivo, porque sinaliza os nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los.” (LAJOLO, 2005, p. 16). Para superar nossos impasses é que desejamos contribuir com este trabalho.

2. A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E O ESTUDO DE CRENÇAS

2.1 Linguística aplicada

Os estudos em Linguística Aplicada (doravante LA) estão presentes no Brasil desde os anos 1960, mas a LA consolidou-se como disciplina nos cursos de Letras e, posteriormente, como linha de pesquisa nos programas de pós-graduação entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000. Nesse percurso, aumentou substancialmente o número de pesquisas e publicações na área, ao mesmo tempo em que a disciplina se desenvolveu, ampliando seus objetos de pesquisa e as teorias nas quais busca aporte. As pesquisas em LA “têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), podendo, para isso, mesclar teorias de diferentes disciplinas, constituindo um campo de estudos potencialmente transdisciplinar. Neste trabalho de pesquisa, embasamo-nos na concepção de Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) de Moita Lopes (2006), que defende uma LA contemporânea responsiva às complexidades da vida social.

De acordo com Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada como área do conhecimento dá seus primeiros passos em 1940, com o desenvolvimento de materiais de ensino de língua estrangeira durante a II Guerra Mundial, e que se consolida quando, em 1964, ocorreu a fundação da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada). Desde então, este campo tem passado por uma série de transformações que contribuíram muito para a forma como a disciplina tem se constituído nos dias de hoje. Podemos pensar a construção da LA em quatro momentos distintos – I) um primeiro momento em que ela é vista apenas como aplicação de linguística de uma forma mais embrionária; II) em um segundo momento, conhecido como a primeira virada na qual, através dos trabalhos de Widdowson, questionamentos são propostos e a LA passa a ser pensada em contextos educacionais e questões que perpassam a interdisciplinaridade passam a ser mencionadas; III) um terceiro momento, conhecido como a segunda virada, no qual a LA começa a ser utilizada para estabelecer reflexões que extrapolam os contextos escolares e, IV) no atual cenário, uma nova transformação da disciplina que assume um caráter mais híbrido, mestiço e, como Moita Lopes (2008) define,

indisciplinar. É este último aspecto da disciplina que servirá de base para a argumentação desta dissertação.

Moita Lopes (2006) propõe a reinvenção das formas de produzir conhecimento no campo da LA que acompanhem as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas, históricas e políticas da vida contemporânea, buscando compreender/renarrar a vida social e, ao mesmo tempo, contribuir com sua reinvenção no sentido da emancipação social. A LA concebida pelo autor advoga a integração das “vozes do Sul”, que correspondem às perspectivas dos grupos marginalizados, seja pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc., que foram tradicionalmente negligenciadas pela ciência ocidentalista. Moita Lopes (2006, p. 100) aponta para a “inadequação de formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que a vivem” e acrescenta que a significância dos fenômenos está relacionada com a sua “relevância para aqueles que enfrentam as contingências da vida social em suas ações situadas.” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

A LAC é política e ideológica, visto que não se pode construir conhecimento de maneira isenta. Da mesma forma, o sujeito da LAC deve ser o sujeito social, situado sóciohistoricamente, cuja natureza é “fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida”, conforme afirma Moita Lopes (2006, p. 102), sendo inclusive aberto a revisões identitárias. De acordo com o autor:

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada. (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Portanto, o que Moita Lopes propõe para a agenda da LAC, é fazer pesquisa com foco no sujeito, sem ignorar seu contexto social, histórico e cultural; pesquisar o sujeito e para o sujeito, pois “Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado”. (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

2.2 A Linguística Aplicada Crítica e o Ensino de Leitura Literária

Amorim (2017) defende o lugar do ensino de literaturas/leitura literária como parte da política linguística nacional, considerando não apenas a função da literatura na educação linguística brasileira, mas também:

(...) seu impacto na construção de práticas educacionais humanizantes, éticas e esteticamente responsáveis, além de seu papel na construção de universos culturais multifacetados nas escolas públicas e privadas do espaço social, cultural e geográfico a que chamamos de Brasil. (AMORIM, 2017, p. 9).

Ou seja, o ensino de literatura, quando exercido conforme a concepção de letramento literário, é capaz de promover a formação de alunos mais reflexivos, socialmente e culturalmente conscientes, com autonomia para construir suas trajetórias de leitores, estudantes e cidadãos. Esse potencial formativo da literatura constitui-se das características do texto literário que exploramos anteriormente.

No ensino básico, além da disciplina específica de Literatura, o ensino de leitura literária também está compreendido na disciplina de Língua Portuguesa, à qual foi incorporado, segundo Amorim (2017), a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, permanecendo como conteúdo dessa disciplina até então. Apesar disso, o ensino de literatura/leitura literária ainda não se consolidou como objeto de pesquisa, nem no campo dos Estudos Linguísticos, nem no campo dos Estudos Literários. Amorim (2017) aponta o baixo número de discussões e publicações sobre a literatura enquanto “artefato educacional”.

Conforme o autor, o ensino de línguas tem sido discutido institucionalmente por linguistas aplicados desde a década de 1970, quando da fundação do primeiro programa de pós-graduação na área, ao passo que o ensino de literatura tem sido relegado a agendas particulares de pesquisa de uma pequena parcela de acadêmicos brasileiros. A tradicional separação do conhecimento sobre linguagem entre estudos linguísticos e estudos literários contribuiu para que a LA, historicamente relacionada ao ensino de línguas, demorasse a explorar também as questões relativas ao ensino de literatura, o que vem acontecendo recentemente por parte de alguns pesquisadores, em um movimento que busca suprir a lacuna existente.

A LAC busca desconstruir a perspectiva etnocêntrica de conhecimento e abrir espaço para o reconhecimento da diversidade cultural, social e linguística, promovendo uma educação mais ética e democrática e respeitando os direitos linguísticos dos cidadãos. Nesse sentido, problematiza-se a escolha das obras literárias ofertadas aos alunos, especialmente quando o sistema privilegia o estudo do cânone literário em detrimento de uma diversidade de obras. Criticamos a hipervalorização das obras canônicas, que tem suas raízes na histórica sistematização dos saberes a partir da experiência das classes privilegiadas, no

entanto, defendemos que tais textos devem ser estudados, bem como, por exemplo, as literaturas de autoria indígena e de autoria negra, literatura contemporânea, entre outros. Conforme defende Considera (2017):

(...) é preciso que a aula de literatura possa dar vazão a uma leitura mais generosa do mundo, que comporte um discurso contra-hegemônico capaz de reinserir, sem traumas, as produções líricas, imagéticas, musicais, enfim, todo o aparato verbocovisual e metapoético das dicções tradicionalmente apagadas no percurso da constituição curricular. Fazer falar as questões indígena, e negra, e feminina, e homoerótica, e regional, contra o apagamento e o quase total desconhecimento de suas línguas e literaturas. (CONSIDERA, 2017, p. 46).

Enfim, considerando os pressupostos do letramento literário, é fundamental que os alunos tenham acesso a textos diversificados, adequados ao seu nível de compreensão leitora e que abordem temas atuais.

Além da escolha dos textos, a abordagem utilizada para explorar a leitura com os alunos é determinante para promover ou não o letramento literário. De acordo com Machado (2017), o ensino sem objetivos claros e a falha na formação dos professores contribui para a reprodução de modelos falhos de ensino que, frequentemente, abrangem apenas um nível superficial de leitura. O autor defende a valorização do aluno enquanto sujeito ativo no processo de interação com a obra literária, bem como a valorização de seu conhecimento de mundo e as contribuições que pode e deve fazer no diálogo em sala de aula. Machado (2017, p. 59) destaca ainda que “É difícil tornar o ensino cativante se o objeto de estudo não dialoga com a realidade das pessoas.”, por isso apontamos a importância da escolha das obras e de temas adequados para as características de cada turma. Além disso, a seleção de gêneros literários contemporâneos e familiares aos alunos, como histórias em quadrinhos, músicas, *fan fictions* etc., pode ajudar a aproximá-los em um primeiro momento, antes do contato com textos mais complexos. De modo geral, é essencial que o trabalho seja adequado para a realidade cultural e social de cada comunidade de alunos.

Segundo Machado (2017, p. 62), “a leitura literária, mais do que uma obrigação curricular ou mesmo exemplificação de regras e estruturas, deve ser pensada como uma prática sociocultural, tendo como elemento central o aluno.” O autor defende que o foco do ensino de literatura no aprendiz, e não no conteúdo, é crucial para que se cumpra o objetivo de formar leitores, sujeitos ativos e autônomos, críticos de si e do mundo. Nesse intuito, Machado sugere como caminhos trabalhar a leitura e a

compreensão do texto literário e desenvolver as habilidades de leitura necessárias para que os alunos se tornem leitores independentes e capazes de construir sua própria trajetória de leituras.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006, p. 63 apud MACHADO 2017) apontam “um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais”, na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que gradativamente dá lugar à história da literatura e seus estilos. Refletindo sobre quais podem ser as causas deste declínio entre as etapas de ensino, Machado (2017) chama a atenção para a vultosa produção de literatura infantil e juvenil pensada especialmente para cativar o público leitor que equivale aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No Ensino Médio, por sua vez, o aluno deixa de ser considerado no processo de leitura, pois diminuem drasticamente as possibilidades de leitura e de contato direto com o texto literário e toma lugar o conteúdo *sobre* Literatura.

Essa abordagem, que destaca o ensino da Literatura privilegiando uma perspectiva historiográfica de estilos e escolas literárias, acabou por tornar-se uma espécie de meta-aula sobre uma meta-disciplina, pois ao invés de oferecer a experiência da leitura literária, acaba por destacar questões históricas e estéticas que na maioria das vezes nada dizem aos estudantes. Essa forma de apresentar a literatura aos jovens no ensino médio tem se mostrado bastante ineficiente no que diz respeito a formação de leitores. Acreditamos que nesse momento da formação dos estudantes, uma abordagem diferente poderia trazer novas possibilidades de desenvolvimento dos saberes literários e, por que não dizer, saberes do mundo, pois a literatura é o espelho da vida. Yolanda Reyes chama nossa atenção em relação a importância que a leitura literária pode desempenhar na contemporaneidade.

Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar; em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos da razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas. Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros. (REYES, 2017, p. 27)

O ensino de literatura na perspectiva do letramento literário contribui para a formação do indivíduo na medida em que, ao se confrontar com os múltiplos universos, personagens e situações ficcionais, o leitor amplia os seus horizontes de referências, seu conhecimento de mundo, suas experiências, podendo colocar-se no lugar do outro, compreender melhor as alteridades que o cercam, refletir sobre os mais variados dilemas e, assim, desenvolver sua criticidade e identidade ao deparar-se com o diferente. A disciplina de literatura, por suas características, tem enorme potencial de formação humana, de transformação social, e é essencial que ela seja valorizada e mais bem aproveitada de modo a contribuir efetivamente para a formação de alunos e leitores.

2.3 Estudos sobre crenças

Quando falamos sobre crer, somos indubitavelmente levados a pensar no conjunto de pensamentos, valores éticos, culturais, religiosos, ideológicos ou intelectuais que compõe o sistema de crenças de um determinado indivíduo, e que pautam a forma como ele se movimenta na sociedade em que vive. Somos constituídos por aquilo em que acreditamos, pois nossas crenças nos atravessam e auxiliam no intrincado processo de constituição de nossas identidades e da compreensão (ou não) das alteridades que nos circundam.

No campo da LA, os estudos de crenças sobre ensino de línguas desenvolveram-se no Brasil a partir da década de 1990, tendo como dois dos marcos iniciais as pesquisas de Leffa (1991) que investigou crenças de alunos de 5ª série, de classe média baixa, os quais estavam tendo seu primeiro contato com aulas de aquisição de língua estrangeira e de Barcelos (1995), que investigou as crenças de alunos de um curso de Letras sobre a aprendizagem da língua inglesa. Nos anos 2000, o número de pesquisas e publicações sobre crenças cresceu substancialmente, consolidando-se no campo da LA. De acordo com Barcelos (2004), o interesse pelo estudo de crenças em LA surgiu de uma mudança de perspectiva na área, em que o enfoque passa da linguagem, enquanto produto, para o processo e, conseqüentemente, aumenta o foco no aprendiz de língua. Dessa forma, passa-se a perceber o aluno enquanto pessoa completa, que possui dimensões cognitivas, comportamentais, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. (LARSEN-FREEMAN, 1998 apud BARCELOS, 2004).

Não há uma definição única para o conceito de crenças em LA, pois tal conceito é multifacetado e tem encontrado tantas diferentes definições quanto diferentes teóricos do campo da LA dispostos a defini-lo. Barcelos, em seu artigo “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas” (2004), realiza um levantamento das diferentes concepções do termo crenças, tal qual podemos constatar no quadro abaixo desenvolvido pela autora:

Quadro 1 – Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann,1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley,1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de

aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

FONTE: BARCELOS (2004, p. 130-132)

Como a própria autora salienta em seu artigo, todas essas definições destacam que as crenças são atravessadas pela natureza da linguagem no que concerne aos seus aspectos formativos e de ensino e aprendizagem de uma língua. No entanto, para o escopo e as análises deste trabalho, nos baseamos na notória definição de Barcelos (2006), que estabelece crenças como:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Compreende-se, portanto, que as crenças são, ao mesmo tempo, cognitivas e sociais, individuais e coletivas; são dinâmicas porque são passíveis de mudança, são contextuais pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais, e são paradoxais pois sua natureza é complexa e diversificada, podendo apresentar contradições na sua relação com outras crenças ou com ações.

Acrescentamos também a concepção de Silva (2005) acerca das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, que as define como:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período. (SILVA, 2005, p. 77 apud SILVA, 2006, p. 107).

Na definição acima, compreende-se por “terceiros” os outros agentes envolvidos no processo educacional, como diretores e coordenadores. No que diz respeito aos professores, as crenças podem influenciar a formação acadêmica, a formação continuada e, principalmente, a prática docente. De acordo com Nascente (2003 apud PERINE, 2012), as práticas dos professores são constituídas a partir de suas experiências pessoais, logo, mesmo os conhecimentos adquiridos na universidade são influenciados por valores sociais e culturais e, portanto, pelas crenças. Além disso, a constituição de crenças sobre o exercício da docência inicia muito cedo, visto que, dentre as profissões, os professores possuem uma

particularidade interessante, conforme aponta Pajares (1992 apud PERINE 2012), pois desde a infância vivenciam e conhecem a prática docente, começando desde então a formar crenças sobre o que é ser professor.

Tendo em vista a importante relação entre crenças e prática docente, torna-se relevante a pesquisa sobre as crenças que os professores possuem sobre o ensino de literatura e leitura literária, bem como a reflexão, por parte de pesquisadores e professores, sobre como, e se, tais crenças podem afetar a prática. Segundo Barcelos (2006, p. 23), refletir “significa buscar compreender porque se faz como se faz” e as crenças estão na base dessa reflexão. Conforme Perine (2012), a formação do professor é um processo contínuo, um ciclo que envolve o conhecimento da teoria, a prática e a reflexão sobre a prática. Portanto, o processo de reconhecimento das crenças pode contribuir muito para a formação continuada do professor.

De acordo com Barcelos (2001), uma das principais características das crenças refere-se a sua influência no comportamento, pois influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas, ou seja, são fortes indicadores de como as pessoas agem. Porém, essa relação entre crenças e ações não é unilateral. Conforme aponta Barcelos (2006), existem pelo menos três maneiras de considerar esse vínculo: a) relação de causa-efeito (crenças influenciam ações); b) relação interativa (ações influenciam as crenças, bem como as crenças influenciam as ações); e c) relação hermenêutica (desencontro entre crenças e ações, seja por conflitos internos, seja por interferência do meio/contexto). É interessante pontuar que, no caso da relação interativa, a influência das ações sobre as crenças não se dá de forma espontânea, nem súbita. A mudança nas crenças e/ou a formação de novas crenças acontece a partir de experiências e de um *momento catalisador de reflexão*, ou seja, em que surge um questionamento/problema que gera reflexão a respeito.

Além da correlação entre crenças e comportamento, a autora aponta ainda outros fatores que implicam nessa relação, como o contexto e a motivação, afinal, as crenças “são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. (BARCELOS, 2004 p. 137). Dentre os fatores contextuais que podem interferir na prática dos professores estão, por exemplo, a expectativa destes em relação aos alunos, as crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, a exigência dos pais/familiares dos alunos e dos diretores da escola, o material didático utilizado, a carga excessiva de trabalho etc. Segundo Barcelos (2006, p. 32), estudos

indicam que “o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças” e pode, de acordo com as exigências do contexto, lançar mão de uma ou outra crença que seja inconsistente com outras de seu sistema. Por isso a importância de considerar tais fatores no estudo das crenças.

Conforme Barcelos (2006), os métodos de investigação de crenças baseiam-se, em geral, na análise da fala/escrita e na análise das ações dos participantes. Dentre os instrumentos de coleta de dados estão: questionários, entrevistas, narrativas/histórias de vida, diários, observação de aulas, entre outros. No próximo capítulo, abordaremos nossas opções metodológicas para a coleta do material das entrevistas e realizaremos a análise das crenças que tangenciam as falas das docentes no que concerne a mediação da leitura literária no ensino fundamental.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE PESQUISA

3.1 Metodologia da pesquisa

No presente trabalho de pesquisa, investigamos as crenças de oito professoras de duas escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Rio Grande. O instrumento utilizado para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada, que consiste em perguntas abertas previamente definidas, com a possibilidade de diálogo espontâneo com os participantes/entrevistados. Nosso intuito, inicialmente, era fazer também a observação de algumas aulas desses participantes, o que não foi possível devido a incompatibilidade entre o calendário escolar e o momento da pesquisa e a indisponibilidade das docentes responsáveis. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e encontram-se no anexo I deste documento.

As entrevistas são um importante veículo para dar voz aos professores, sujeitos no processo educacional, para que as suas realidades sejam consideradas, suas dificuldades sejam conhecidas, bem como as crenças, para que coletivamente possamos refletir e buscar alternativas eficientes para que o ensino da leitura literária na educação básica seja significativo. As entrevistadas foram oito professoras, sendo uma delas do Maternal II, quatro participantes dos anos iniciais e três dos anos finais do ensino fundamental. O quadro abaixo apresenta o perfil das participantes e o contexto escolar.

Professora	Formação	Idade	Tempo de magistério	Ano/Série em que atua	Escola	Localização da escola
Ana⁴	Pedagoga	41 anos	23 anos	Maternal II	A	Periferia
Bete	Pedagoga	36 anos	11 anos	2º ano	A	Periferia
Cíntia	Pedagoga; Licenciada em Letras	38 anos	15 anos	4º ano	A	Periferia
Denise	Licenciada em Letras	40 anos	13 anos	6º ano	A	Periferia
Eveline	Pedagoga	38 anos	18 anos	1º ano	B	Central
Flávia	Pedagoga	50 anos	27 anos	2º ano	B	Central

⁴ Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade das participantes.

Greice	Licenciada em Letras	39 anos	16 anos	5º ano	B	Central
Helena	Curso de Magistério; Licenciada em Letras	65 anos	10 anos (pré-escola); 18 anos (anos finais)	6º, 7º e 8º anos	B	Central

Quadro 2: Contexto da pesquisa e perfil dos participantes

Após a realização e transcrição das entrevistas, as crenças que permeiam as falas das docentes foram divididas em categorias de análise para que pudéssemos fazer uma aproximação de cada um dos pontos considerados. As categorias de análise foram assim divididas: I) Crenças sobre o interesse dos alunos pelas atividades de leitura; II) Crenças sobre a responsabilidade da escola na formação de leitores literários; III) Crenças sobre o papel do professor na mediação da leitura literária e formação de leitores; IV) Crenças sobre as práticas que contribuem para a formação de leitores na escola; V) Crenças sobre as práticas que desestimulam o gosto pela leitura; VI) Crenças sobre a disponibilidade de textos e os critérios de seleção.

3.2 Crenças sobre o interesse dos alunos pelas atividades de leitura

Em relação aos alunos em fase de alfabetização, as professoras entrevistadas acreditam que eles gostam de ouvir histórias. A maioria das participantes acredita que os alunos querem aprender a ler e se interessam pelas atividades de leitura, tais como a “Hora do conto” e o empréstimo de livros da biblioteca, demonstrando engajamento nas atividades de letramento literário. Destacamos abaixo a fala de uma das professoras:

(...) eles gostam de ler. Talvez não ainda o desejado, o que a gente deseja, mas eles gostam de ler, eles gostam de ir à biblioteca, de pegar livros, de levar livro pra casa pra ler com a família. Alguns leem com a família, outros não. Porque para muitas crianças a única pessoa que lê pra eles é a professora. Então a gente também vive com essa dificuldade do gosto da leitura por isso. Pelo sentido da leitura... qual sentido a leitura tem pra eles? Às vezes, eles têm dificuldade de encontrar um

sentido para a leitura... porque só a escola que vai atribuir sentido para a leitura. Bete – 2º ano.

As participantes que trabalham com turmas dos anos iniciais (4º e 5º ano) acreditam que a maioria de seus alunos gosta de ler. Uma das professoras credita o gosto pela leitura à faixa etária dos alunos, como vemos no excerto abaixo:

(...) muitas vezes quando chega a adolescência vai ficando mais difícil (...), mas enquanto crianças eu acredito que a maioria deles gostam. Cíntia – 4º ano.

Outra participante relata o seguinte:

Os menores ainda têm mais esse hábito de gostar de ler, de pegar livro específico pra ler. Os maiores já são mais difíceis por causa do acesso à Internet e tal (...). Os pequenos gostam, a maioria. Os maiores, eles sempre alegam que não, mas na verdade eles gostam sim. Claro, eles gostam de ler o que é de interesse deles, né, mas eles gostam, sim. É que não necessariamente o livro em si, né. Greice – 5º ano.

Os alunos “menores” aos quais a professora Greice se refere são, segundo ela, os estudantes de até 11 anos, ou seja, que cursam até o 5º ano do ensino fundamental, cujas turmas ela trabalha. Já os alunos “maiores” seriam aqueles que frequentam os anos finais do ensino fundamental. De acordo com a participante, uma das questões impeditivas para a leitura dos alunos mais velhos seria o acesso à internet, que inferimos, seria uma distração que poderia vir a desestimular a leitura. Contudo, Santaella (2016) vem demonstrando através de seus estudos, como o acesso a tecnologias digitais e móveis tem sido vinculado às crenças de que os jovens leem pouco. A autora demonstra que os jovens não leem pouco, mas leem de uma forma diferente, pois o tipo de leitor contemplativo que ainda reside no imaginário social, que passa horas imerso em um livro, não condiz mais com a realidade desta geração.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2019) também parece apontar na mesma direção, ao mostrar que uma porcentagem bastante significativa de seus entrevistados se considera leitores, como demonstra Portela (2021).

O primeiro dado interessante diz respeito ao recorte daqueles que são ou não considerados leitores. Tanto na edição de 2015 quanto na de 2019, é significativo o índice de leitores nas faixas etárias de 11 a 13 e 14 a 17 anos: em 2015, 84% dos entrevistados de 11 a 13 anos foram considerados leitores, e da mesma forma 75% dos entrevistados de 14 a 17 anos, com uma queda percentual contínua em todos os recortes etários seguintes (FAILLA, 2016, p. 186); quanto à edição de 2019, 81% dos jovens na faixa dos 11 aos 13 anos foram considerados leitores, enquanto que na faixa dos 14 aos 17 anos foram 67%, também com queda constante do número de leitores conforme o avanço da idade (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 22). É notável que a maior porcentagem daqueles que são considerados leitores esteja justamente localizada na faixa dos 11 aos 13 anos em ambas as edições da pesquisa, e diminui para a faixa etária seguinte. (PORTELA, 2021, p.52)

Com todas as ressalvas que têm sido feitas pelos pesquisadores da área da linguagem à pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, não podemos negar que esses são dados importantes que parecem contradizer a crença subjacente das docentes entrevistadas. Parece haver uma crença generalizada de que os jovens não leem livros literários, o que a pesquisa “Retratos” parece contradizer. Claro que há muitas limitações na pesquisa “Retratos” e questões que tangenciam as diferentes realidades sociais dos diferentes espaços escolares do Brasil ainda não puderam ser contempladas de forma proficiente. Contudo, não podemos negar que tais dados têm mostrado que a escola tem desempenhado um papel menor na indicação das leituras que os jovens leitores apreciam, como ressalta Portela.

Para a pesquisa de 2019, embora com números mais distribuídos, a leitura por gosto e distração continua predominando em ambas as faixas etárias, com a exigência escolar ocupando o mesmo espaço de pouco destaque (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 45). Isso poderia indicar que a escola exerce pouca influência real quanto ao que motiva o jovem a ler, porém um detalhamento quanto a como o leitor passou a se interessar por literatura especificamente revela a força da influência de professores, especialmente nesses grupos, assim como em crianças de 5 a 11 anos, com semelhante influência das mães. Esta última é que vai diminuindo à medida que a idade avança, para dar espaço à influência de filmes baseados em livros, amigos, letras de músicas e também influenciadores digitais. Dados que parecem dizer mais sobre o que determina as escolhas de leitura literária de momento do que as primeiras vividas por cada grupo. (PORTELA, 2021, p.53)

Corroborando com a crença de que os jovens não apreciam a leitura literária, as participantes que trabalham com as turmas dos anos finais do ensino fundamental

(6º, 7º, 8º ano), acreditam que seus alunos não gostam de ler, ou que poucos deles gostam. Segundo uma das participantes, os alunos apresentam muita resistência às atividades de leitura, eles não querem ler, e uma das justificativas que a professora considera é a dificuldade de compreensão do texto. Eles têm dificuldade na etapa de decifração do texto, que já deveria ter sido superada nesse nível de ensino, e que acarreta a dificuldade e resistência ao exercício da leitura.

A maioria das professoras entrevistadas acredita que os alunos perdem o interesse pela leitura literária ao longo da trajetória escolar. Elas relatam alguns fatores relacionados como, por exemplo, o período da adolescência, o uso da Internet, a falta de incentivo da família e a abordagem da escola. A professora Bete relata o seguinte:

Perdem. Eu vejo que perdem. Eu não sei assim quando... Eu já tive muitas crianças assim com muito gosto pela literatura, sabe? De ler bastante assim, de querer, e depois ao passar do tempo assim eu ir vendo que vão se tornando adolescente... que foram perdendo. Mas eu também já vi muitos alunos com todo esse interesse que até hoje são leitores. Que são adolescentes e que são leitores, bons leitores, até agora. Mas eu vejo que a maioria, me parece que a maioria perde. Bete – 2º ano.

Ao ser questionada sobre o que poderia causar essa perda de interesse dos alunos, a professora responde o seguinte:

Eu acredito que assim ó... porque quando eles são crianças, a gente, a escola, né, pelo menos na experiência que eu tenho aqui na escola, a gente lê bastante para eles por prazer. Conforme eles vão crescendo e eles vão evoluindo dentro da escola, dentro da série né, (...) a leitura fica mais restrita a exercícios, a servir para alguma coisa. (...) e eu acredito que aí que eles vão perdendo o prazer. Porque aí também não se lê mais pelo prazer dentro da escola. Se só a escola hoje está lendo para eles, que é essa a realidade que eu vejo (...), quando

a escola para de ler pelo prazer de fazer essa leitura deleite, eles vão perdendo. E aí tem muito assim, começa a evoluir 6º, 7º, 8º, 9º ano, é muita demanda de conteúdo e aquele conteúdo mais elaborado e aí vai se perdendo esse tempo dessa leitura deleite. Bete – 2º ano.

Conforme percebemos, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, a leitura está bastante presente nas atividades escolares durante o período de alfabetização dos alunos e ao longo dos anos iniciais. Nesse período, a leitura parece ser usada para estimular o aprendizado da leitura e da escrita, para a consolidação desse aprendizado e para formação de leitores. Entretanto, conforme nos lembra Petit (2009), uma vez formado o leitor, nem tudo está garantido. O leitor passará por diferentes momentos e poderá encontrar alguns obstáculos, sendo importante a presença de um mediador de leitura para acompanhá-lo nesse processo de transposição de barreiras.

Algumas participantes apontaram a fase da adolescência como sendo o período em que os alunos deixam de se interessar pelas atividades de leitura; ao mesmo tempo, esta faixa etária corresponde à etapa dos anos finais do ensino fundamental, em que ocorrem mudanças na organização pedagógica, como a passagem do currículo para a área.

A organização escolar a que os alunos estão habituados sofre mudanças na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, havendo uma quebra no padrão habitual para os alunos. Essa transição ocorre concomitantemente com a entrada dos estudantes no período da adolescência, que é uma fase, naturalmente, de muitas mudanças físicas/biológicas e psicossociais. A lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990⁵, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera como criança a pessoa até os doze anos de idade incompletos, e adolescente entre os 12 e 18 anos de idade. É importante pontuar, no entanto, que a idade em que cada indivíduo vivencia esse período, segundo aspectos biológicos e psicossociais, pode variar.

Nesse período de mudanças internas e externas, se faz necessária a presença de um mediador de leitura, seja um(a) professor(a) ou bibliotecário(a), um pai, um

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

parente ou um(a) contador(a) de histórias, que continue incentivando os alunos a pegar livros na biblioteca, a ler, a falar sobre o que leu etc., pois embora eles possam ter a autonomia de ir sozinhos até a biblioteca, por exemplo, ainda precisam do incentivo às práticas sociais de leitura. Não queremos que a leitura fique restrita ou associada apenas à infância e, como vimos em Petit (2009), passar da seção de livros infantis para a seção de livros juvenis ou adultos pode ser uma barreira para alguns leitores. Na fase da adolescência, os interesses dos estudantes mudam e, por conseguinte, os livros que podem interessá-los também, sendo assim, eles precisam de alguém que os apresente às novas possibilidades.

Nos anos finais do ensino fundamental, as atividades de leitura parecem estar frequentemente associadas com a resolução de exercícios, questões de interpretação, bem como à leitura imposta. Como já alertava Lajolo (1991), o uso do texto como pretexto para trabalhar outras atividades pode ser prejudicial à prática social da leitura. Ao falar sobre a prática da Hora do Conto na escola, a participante relata o seguinte:

Eles adoravam! Então quer dizer que era bem o estímulo da escola, né, manter essa... até os anos mais adiantados assim, porque eu acho que depois de 6º, o que eu percebo, por exemplo, como professora de 1º ao 5º, eu penso que depois de 6º ao 9º se torna uma coisa mais obrigatória do que prazerosa. E antes era mais prazeroso, né, ler. Eveline – 1º ano.

Os anos finais do ensino fundamental são apontados pelas professoras Flávia e Eveline como um momento de ruptura no tocante às práticas de leitura. Segue a fala da professora Flávia sobre os possíveis motivos de os alunos perderem o interesse pela leitura:

Perdem. Eu acredito que a educação ajuda também bastante nisso. (...) De manhã eu sou coordenadora numa escola. Eu percebo assim que... nas séries iniciais, eles têm um gosto, não sei se tu percebes isso, quando eles chegam nas séries finais parece que se quebra. (...) Eu não sei em que momento... a educação está pecando nisso aí. Porque no início... porque eles

passam da educação infantil que tem muito disso de usar a imaginação, a criatividade... (...) eu acho que depois do 3º ano, eu acho que vai quebrando. O 1º, o 2º, o 3º ainda vai, mas depois do 3º eu acho que aí, eu acho que perdem. Flávia – 2º ano.

A professora Eveline menciona o caráter lúdico das atividades que deixa de ser explorado:

(...) eu acho que o lúdico se perde depois, né. Começa a ser muito... (...) só para ler para interpretar alguma coisa para uma prova. Então fica muito pesado. (...) Quando o lúdico tá, assim, eles tão fazendo. (...) Eu acho que isso que depois perde. Do 6º ao 9º ano assim, por exemplo, aí vem Português... aí é só aquilo. (...) Querendo ou não se prende nas coisas mais... ditas da escola, do que... (...) Não tem o mesmo espaço, né, o lúdico na escola, né. Não tem. Porque se tivesse, né, uma coisa diferente. Ah, por exemplo, aula de Artes, aula de Canto, outras coisas junto, né. Eles ampliariam mais a visão deles. Mas é muito só sala de aula, né. Então fica mais restrito. Por mais que a gente faça coisas diferentes, é a mesma pessoa fazendo coisas diferentes. Também, às vezes, é pessoas diferentes fazendo as coisas que dá o tom, né. Eveline – 1º ano.

As professoras também mencionaram que a “Hora do Conto” era feita na biblioteca e que a mudança do ambiente da sala de aula para o ambiente cercado de livros também influenciava positivamente no sucesso da atividade. Podemos considerar que a mudança de ambiente também contribui para a construção de um momento mais lúdico.

É interessante registrar nessa seção que a maioria das professoras entrevistadas respondeu que não é adepta da leitura por fruição (apenas duas, das oito professoras entrevistadas, responderam que leem) e que leem apenas textos teóricos ou literatura infantil/juvenil para trabalhar com os alunos. Apesar de afirmarem que gostam de ler, as professoras não são adeptas da leitura literária, para

justificar a falta do hábito, muitas participantes declaram que lhes falta tempo para a leitura literária. Entendemos que a carga horária de trabalho das professoras, dentro e fora da sala de aula, é extensa, mas lembramos Lajolo (1991) que afirma que para formar leitores é preciso ser leitor. Além disso, as próprias professoras são exemplo da descontinuidade do hábito da leitura, o que demonstra de certa maneira que vivemos um ciclo que se repete dentro do universo escolar, no qual há um encantamento inicial com a leitura literária, que vai perdendo seu poder de atração até cair, na maioria das vezes, no ostracismo enquanto prática de leitura.

3.3 Crenças sobre a responsabilidade da escola na formação de leitores literários

A maioria das professoras entrevistadas acredita que a responsabilidade na formação de leitores literários não é exclusivamente da escola. Elas acreditam que a família tem papel fundamental na formação dos leitores e que o dever da escola é dar continuidade ao processo de letramento. Ilustramos esse posicionamento com a resposta da professora Greice:

A família é a primeira escola deles, então é ali que eles vão adquirir os hábitos da leitura, o hábito de ler livros mesmo, de ter acesso à leitura. A escola continua isso, mas não é a única pessoa, né, a única responsável. Eu acho que os pais também deveriam incentivar. (...) eu acho que o gosto da leitura vem daí, né, e... são as crianças vendo os pais lerem, é recebendo livros de presente, eu acho que é aí que começa a desenvolver esse hábito da leitura. Greice – 5º ano.

As entrevistadas mencionam, no entanto, que a escola parece, por vezes, ser a única instituição a exercer sua responsabilidade no incentivo à leitura. Conforme relata a professora Cíntia:

(...) dependendo da comunidade onde a gente trabalha, a escola é a única referência de leitura. Não importa se é texto literário, não importa se é leitura de um jornal, se é leitura de

tudo, né. O hábito de ler está cada vez mais difícil e menos estimulado. Principalmente dependendo... repito, né: da comunidade, do meio onde a gente está inserido. As escolas de camadas populares como é o nosso caso aqui na Escola "A", classes populares, muitas vezes... não generalizando, mas na maioria das vezes, as crianças não têm acesso à leitura em nenhuma das formas, assim, a leitura de livros, a leitura de jornais. Então cabe à escola também incentivar. A escola não pode estar sozinha nesse contexto, né, mas eu acho que cabe a nós, a escola, também incentivar e também estimular o contato com texto literário porque se não eles não vão ter... ninguém que faça isso por eles, né. Cíntia – 4º ano.

A professora Bete destaca a importância da leitura literária e a falta de incentivo da sociedade que deveria proporcionar mais espaços e possibilidades de acesso aos livros pela população. Segue o seu relato:

Eu acredito que isso é uma responsabilidade da sociedade. (...) Abrangendo a importância da leitura, da leitura literária na vida, na formação de um ser humano, a sociedade inteira deveria se responsabilizar, né. (...) Só que a nossa sociedade ao mesmo tempo não... a meu ver, não se responsabiliza. Por que que só vamos encontrar bibliotecas muitas vezes só na escola? Livros somente na escola? Por que que a gente tem uma biblioteca na cidade que não abre final de semana? Que é o momento que talvez as pessoas... se as pessoas quisessem ir, teriam acesso. (...) Eu acredito que deveria de abranger mais a sociedade e a família, mas hoje eu acho que a escola, sim, penso que a escola é responsável. Ela não seria a única responsável. Hoje eu vejo que ela é a única responsável, mas deveria ser a sociedade como um todo. Bete – 2º ano.

Como podemos inferir, as professoras sentem-se sozinhas no exercício da tarefa de incentivar à leitura e creem que a responsabilidade da formação de leitores

está majoritariamente sobre a escola, já que a família e a sociedade não exercem seus papéis como deveriam. Algumas professoras da Escola “A” mencionam o contexto social/econômico da comunidade em que a escola está inserida como um fator que ocasiona a falta de estímulo à leitura por parte das famílias. Conforme a fala das participantes sugere, famílias em situação de vulnerabilidade social, geralmente, não incentivam a leitura no ambiente doméstico e não oferecem estímulos, como o acesso à materiais de leitura. Isso pode ocorrer por motivos como a falta de poder aquisitivo, a ausência de familiaridade com o universo letrado (alguns familiares não são alfabetizados, segundo relata uma das professoras) e até mesmo a preocupação constante com necessidades ainda mais básicas, como a alimentação, moradia, vestimenta, segurança, etc. que faz com que o incentivo a leitura não seja uma prioridade.

O estímulo familiar é importante para a sensibilização da criança em relação ao universo literário desde os primeiros anos de idade, afinal, é desde então que inicia-se o letramento literário. Sendo assim, compreendemos que crianças que não recebem o incentivo familiar para a leitura estejam em desvantagem em relação a crianças que recebem o incentivo da família. Por outro lado, não é papel da escola resignar-se a determinismos sociais e familiares, e sim, proporcionar educação de qualidade para formar cidadãos reflexivos e atuantes na sociedade.

Assim que ingressam na escola, os alunos iniciam o processo escolar de letramento, e de letramento literário, de modo que devem desenvolver as habilidades de leitura e de escrita e se tornarem plenamente capazes de ler, interpretar e formarem-se leitores, pois a escola é a instituição competente para isso. Além disso, a familiaridade com o universo ficcional acontece de outras maneiras além do contato direto com os livros, como através da escuta de histórias transmitidas oralmente ou assistidas pela televisão. Segundo Zilberman,

(...) o conhecimento do mundo da ficção, vital para a apreciação de obras dirigidas à infância, dá-se mesmo quando o acesso ao livro é dificultado por razões econômicas, sociais ou culturais. (ZILBERMAN, 2012, p. 130).

Portanto, mesmo que os alunos de determinada comunidade não tenham o incentivo doméstico para a leitura, não significa que eles estejam predestinados a não apreciar a leitura literária. A falta de incentivo familiar apenas reforça a importância e o protagonismo da escola na formação de sujeitos leitores.

As participantes da Escola “B”, que fica localizada em um bairro central, também falam da falta de incentivo por parte das famílias, mas não mencionam o contexto socioeconômico como um fator influente.

3.4 Crenças sobre o papel do professor na mediação da leitura literária e formação de leitores

Em relação ao papel do professor, a palavra que mais aparece nas respostas das participantes é *incentivar*. *Estimular* e *motivar* aparecem também. Além disso, cada participante respondeu como acredita que deve ser a abordagem das atividades de leitura. De modo geral, as falas parecem sugerir que as práticas de leitura sejam feitas de maneira agradável aos alunos e duas das entrevistadas mencionam que a leitura deve ser uma atividade *prazerosa*, conforme demonstra o relato da professora Greice:

Eu acho que o professor deve incentivar sempre, assim. Tem que fazer com que a leitura seja algo prazeroso para o aluno e não aquela obrigação: ‘Ah, vocês têm que ler esse livro porque a gente vai fazer um trabalho’... Não. Eu acho que tem que ser algo que desperte o prazer na criança, né. Desde pequeno até o adolescente, o maior. Tem que ser algo que seja... que eles gostem de fazer e não que eles vejam como uma obrigação.
Greice – 5º ano.

É comum nos depararmos com a associação da leitura literária ao prazer, fazendo-se necessário refletir sobre essa questão. A leitura de literatura é prazerosa à medida que texto e leitor interagem efetivamente, constituindo sentidos para a leitura. Essa interação, que mescla os conhecimentos prévios do leitor com as informações fornecidas pelo texto, é capaz de despertar diversos sentimentos: alegria, tristeza, indignação, adoração, medo, etc. e gerar reflexão sobre a vida, a partir da experiência de substituir a própria subjetividade por outra e vivenciar a alteridade como se fosse ele mesmo (ZILBERMAN, 2012, p. 44). Sendo assim, a oportunidade de vivenciar outros modos de ser e agir, situações e realidades

desconhecidas através da literatura é que gera satisfação/prazer, mas cada obra literária pode gerar emoções diversas no leitor.

O problema em associar a leitura literária ao prazer reside no risco de caracterizá-la como uma atividade de pura diversão e, por consequência, fazê-la parecer supérflua, especialmente em relação a outras atividades escolares. Defendemos, todavia, que a presença da literatura e o letramento literário são fundamentais no espaço escolar pois, devido às suas características, a literatura tem o potencial de contribuir para a formação humanística e emancipatória dos indivíduos, para o reconhecimento da identidade e das alteridades, para a reflexão sobre a sociedade, além de proporcionar a apropriação da linguagem. O ensino de literatura integra o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e deve ser pensado e reconhecido como tal.

A obrigatoriedade da leitura aparece na fala de algumas participantes, conforme veremos adiante, como uma condição que prejudica o letramento literário, pois faz com que os alunos não gostem de ler. A leitura obrigatória está, na fala acima, contrapondo a leitura prazerosa, sugerindo que o prazer de ler não é compatível com a obrigação.

Se, no contexto da sala de aula, as atividades propostas pelo professor devem ser cumpridas, configurando isso uma obrigação, como é possível que a leitura escolar seja algo aprazível? O relato de um dos jovens retratados pelo livro de Petit (2009) sugere que a simples possibilidade de escolha entre títulos diferentes pode ser suficiente para que os alunos sintam que possuem certa liberdade e autonomia e, assim, não se sintam pressionados com a leitura.

3.5 Crenças sobre as práticas que contribuem para a formação de leitores na escola

As respostas das participantes foram diversas, mas a prática mais mencionada pelas professoras, principalmente dos anos iniciais, foi ler para os alunos. A professora Bete, por exemplo, enfatizou bastante isso:

Ler. Tem que ler. Se a gente não lê, como é que vai se formar leitores? É como eu digo para eles, eles estão aprendendo a ler, a gente tem que tentar ler. (...) Então o primeiro passo para

formar leitores é ler. Ler para eles. Ler muito. Ler não só... Faz parte ler para aproveitar aquela leitura pra... conhecer outras coisas, mas ler por prazer. Quando eles veem o professor lendo simplesmente por ler, aí está o primeiro sentido da leitura para gente desenvolver com eles. Bete – 2º ano.

Ler para os alunos contribui muito, né. Fazer a leitura... A gente tem uma prática assim também na escola, a maioria das colegas, assim, que é fazer a leitura deleite, né, que é a leitura... Eu aprendi esse termo também no curso de alfabetização, assim, nesse curso do “Pacto” que era voltado para alfabetizadores, né, que é incentivar a leitura através da leitura deleite que é tu ler... Tu não vais fazer um desenho, tu não vais fazer uma escrita, tu não vai fazer nada, mas tu vai ler... por ler, por trabalhar a fruição da leitura, imaginação da criança, né. (...) Então acho que é isso, ler para os alunos e incentivar que eles leiam, incentivar que eles falem sobre o que eles leram dos livros que eles levaram pra casa, assim, que eles se comuniquem, que não fique só na leitura do livro por ler, né, que tenha essa troca, acho que isso incentiva. Cíntia – 4º ano.

O “Pacto” do qual fala a professora Cíntia trata-se do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um compromisso do governo Federal junto aos Estados e Municípios, que promove cursos de formação para professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos e oferece materiais para suporte didático-pedagógico. Três das quatro professoras entrevistadas na Escola “A” mencionaram a “leitura deleite”, termo usado pela professora Cíntia no trecho acima e que, segundo ela, foi aprendido no curso de formação do PNAIC. A leitura deleite segundo as professoras entrevistadas trata-se de “ler por ler”, ler pelo prazer da leitura, e não para desenvolver atividades a partir da leitura do texto.

A leitura literária possui um fim em si mesma, quer seja pelo entretenimento, pela apreciação estética, pelo prazer de ler, pela vivência proporcionada pela leitura, a obra literária foi feita para ser lida e interpretada pelo(s) leitor(es). Sendo assim, atrelar a leitura de literatura a atividades estéreis, como a resolução de exercícios, a

análise linguística, a produção de resumos etc., que desviem a atenção da sua finalidade primordial, pode causar a sua descaracterização.

Ler por ler, ou seja, fazer da leitura do texto literário a atividade principal, e não pretexto para outras atividades, significa preservar a natureza específica do texto, que é “constituir ponto de encontro entre autor e leitor”. (LAJOLO, 1991, p. 53). Nesse sentido, um dos fundamentos do letramento literário é justamente promover a leitura efetiva dos textos. Além disso, para possibilitar a formação do hábito de ler, é necessário que a abordagem do texto literário compreenda o “significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade”. (ZILBERMAN, 2009, p.30).

É importante lembrar, no entanto, que não se pode “apenas ler” o texto literário, conforme alerta Cosson (2016), no sentido de não explorar a leitura da obra. Segundo o autor, “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária.” (COSSON, 2016, p. 26), pois a escolarização da literatura implica o ensino especializado da leitura literária, quer dizer, a escola deve proporcionar as ferramentas necessárias para aprofundar a leitura do aluno. Conforme Cosson (2016, p. 30), “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.”.

A fala da professora Cíntia, registrada no excerto acima, parece expressar certa contradição em relação a essa leitura deleite, pois, se em um primeiro momento ela expressa que a prática que contribui para a formação de leitores é essa que consiste em não fazer nada além de “ler por ler”, em um segundo momento, ela diz que é importante que os alunos falem sobre o que foi lido e que não fiquem “só na leitura do livro por ler”.

Essa contradição no discurso pode ser resultado de crenças conflitantes.

Nesse ponto, é importante questionar o que os professores consideram ou o que eles compreendam que signifique, na prática, ler apenas por ler. Acreditamos que o foco da leitura deleite seja desenvolver a experiência dos alunos com o texto literário, em que a leitura do texto seja a atividade principal e não a base para o desenvolvimento de atividades outras que não tenham relação com a literatura. Isso não significa, no entanto, que o texto literário não deva ser trabalhado de maneira alguma, pois a escolarização da literatura implica a mediação do professor.

A própria ação de compartilhar a leitura com a turma, conforme sugere a professora, contribui para a socialização da leitura e para a formação de uma

comunidade de leitores na escola, um dos propósitos do letramento literário proposto por Cosson (2009).

3.6 Crenças sobre as práticas que desestimulam o gosto pela leitura

As respostas das participantes sobre as práticas que desestimulam o gosto pela leitura podem ser resumidas em cinco principais aspectos: 1) Não dar oportunidade para os alunos lerem. Esse motivo refere-se à fase de alfabetização, em que as professoras ressaltam que é necessário respeitar o processo de aprendizagem dos alunos, sem corrigir ou cercear a leitura deles de modo que venha a inibi-los; 2) Textos inadequados, seja em relação a idade dos alunos, ao nível de compreensão ou que sejam muito distintos da realidade dos estudantes; 3) Os alunos terem amplo acesso à Internet; 4) Promover a leitura apenas para avaliar e; 5) Cobrança/Obrigatoriedade. Seguem abaixo algumas respostas das participantes:

Quando a coisa é forçada, é cobrada demais. “Ah, tu tens que ler”, né? Ou também pegar livros que não têm nada a ver com a realidade da turma que tu estás. O livro que tá muito acima do... do intelecto deles, né? Do nível de aprendizagem. Isso aí desestimula. Cria um bloqueio. A cobrança. Mas eu acho que é a cobrança. Porque pra tu estimular a leitura, tu tens que desarmar, né. Tu tens que entrar na história, né, e não aquela coisa cobrando... Flávia – 2º ano.

A obrigatoriedade, né? Aí toda a vez que tu chega, como eu disse, se tu chegar com um texto que é aqui [do tamanho de uma folha A4], né... “Poxa, vida!”, “Sério?”, “Tem que ler?”, “Tem que ler!”. Aí assim, tu obrigou, tu perdeu. [Risos]. (...) A obrigatoriedade é certo, onde tu obrigar... Nem a gente gosta, né? Denise – 6º ano.

A cobrança e a obrigatoriedade da leitura foram os motivos mais citados pelas professoras como responsáveis por desmotivar o gosto pela leitura nos alunos. É interessante notar que a própria professora Denise, ao ser questionada sobre a sua

concepção de Literatura, menciona as leituras obrigatórias da graduação, conforme o relato abaixo:

O que que é literatura para mim... Nossa... Literatura. Quando a gente pensa em literatura a gente pensa em que leitura, livro, histórias. Pensa na literatura aquela mais clássica, tudo que a gente leu, tudo que a gente estudou. Tudo que a gente vai lá na faculdade e nos obrigam, nos impõe a ler, né? Denise – 6º ano.

Segundo Paulino e Cosson,

As crianças parecem ser mais felizes no processamento escolar e familiar em sua relação com a literatura, quando nem sabem o que é isso e apenas se entregam aos prazeres rítmicos de poemas, aos suspenses de tramas às vezes milenares que lhes chegam, **sem cobranças**, e à invenção de palavras que misturam sons e sentidos mal compreendidos, sem “atividades” pedagógicas, na educação infantil. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 73, grifo nosso).

As crianças vivenciam a experiência literária, se envolvem, se entretêm, se divertem, comentam e recontam as histórias com satisfação, enfim, participam da prática social da leitura literária. Já os adolescentes, “afastam-se de um possível letramento literário que lhes foi acenado na infância por meio da contação e invenção de histórias.” (PAULINO; COSSON, 2009, p.73), pois, conforme o avançar dos anos escolares, as obrigações, os conteúdos e o tempo de aula fragmentado entre as disciplinas limitam as oportunidades de leitura e exploração do texto.

A experiência de leitura dos adolescentes fica restrita, na escola, a contatos rápidos, forjados e superficiais com o texto literário, quando acontecem, o que acaba por esvaziar o sentido da literatura, sua força e sua identidade (PAULINO; COSSON, 2009). Nesse sentido, os autores propõem a formação de uma comunidade de leitores, como um clube de leitura ou grupo de estudos, como sugestão de prática que proporcione a vivência da literatura enquanto prática social.

A professora Flávia comenta no trecho acima que para estimular a leitura é preciso “desarmar” os alunos. Quer dizer, a experiência da leitura, principalmente a literária, demanda a disposição do leitor, demanda que ele se concentre, que use a imaginação, que esteja disposto a vivenciar a experiência proporcionada pelo texto. Se a imposição da leitura faz com que os estudantes não queiram ler, se indisponham ou se retraiam, não será possível desempenhar uma prática de letramento com

sucesso. Nesse caso, é necessário conquistar os alunos primeiro, despertar o interesse deles, instigá-los, tudo isso previamente, para que eles possam estar dispostos a acompanhar a professora-mediadora na atividade de leitura.

De acordo com Petit (2009), a leitura é a arte do encontro, seja o encontro com o texto, consigo mesmo ou com um mediador. Encontros singulares, capazes de cativar o leitor, transformá-lo, são marcantes e fundadores do hábito da leitura. O professor-mediador tem papel importante nesses encontros, proporcionando leituras que possam ser singulares para os alunos-leitores e abordando os leitores de modo empático e honesto, no sentido da concepção humanista. Esses encontros singulares com o texto podem muitas vezes estar na contramão da obrigatoriedade da leitura.

3.7 Crenças sobre a disponibilidade de textos e os critérios de seleção

Ao serem questionadas sobre a disponibilidade de material adequado para trabalhar a leitura com os alunos, nenhuma das participantes respondeu que não havia material disponível para trabalhar a leitura com os alunos, portanto, isto não parece ser um problema para as professoras participantes da pesquisa. As professoras dos anos iniciais relataram que há bom acervo de livros disponíveis e ressaltaram o incentivo do governo nesse aspecto. Algumas participantes mencionaram os livros recebidos através do PNAIC, que segundo elas é um material muito bom, conforme ilustra a fala da professora Bete:

Aqui na escola a gente tem bastante material bom. (...) Teve o programa do governo federal... o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa... o PNAIC... que veio pras escolas como um subsídio... livros de literatura. Veio muito material. Veio caixas de livros pro 1º ano, pro 2º ano, pro 3º ano... (...) cada ano recebeu uma ou duas caixas... e outros materiais também foram pra biblioteca (...). (...) então a gente tem dentro da escola um material bom. Que... ao meu ver, o que tem é de qualidade que veio desse programa (...) esse material veio em 2013, 2014. Que é um material de literatura que eu considero bom pra trabalhar com as crianças. Bete – 2º ano.

A professora Eveline, do 1º ano da escola “B”, também se refere aos livros recebidos e podemos perceber, através dos relatos, que esse material é relevante para as professoras, por ser considerado de qualidade e, especialmente, por ser classificado segundo o ano/faixa etária indicada, o que deve facilitar o trabalho de seleção para as professoras.

Por sua vez, as professoras dos anos finais mencionaram a Internet como local de busca de textos e também a biblioteca escolar, no caso da escola “A”. Apesar de não relatarem dificuldade de encontrar materiais de leitura, a disponibilidade desses materiais não ficou evidente na fala dessas professoras como no caso das participantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa inconsistência pode sugerir diferenças na concepção de material de leitura utilizado em cada etapa, devido as menções especificamente a livros nos anos iniciais, e textos, nos anos finais, conforme percebemos na resposta da professora Denise:

É, obras... me lembra livro. Obras... A gente não consegue chegar nesse patamar. Denise – 6º ano.

Além disso, registramos também o relato da professora Helena, que fala sobre a falta de recursos:

Eu tenho a Internet, né, que tu encontra tudo que tu quer na Internet, mas nós temos muita dificuldade porque, por exemplo, é difícil tirar um Xerox, tu precisa imprimir e a dificuldade nas escolas é bem grande, né (...) Por exemplo, o Xerox tá estragado ou não tem toner (...) Então... nós trabalhamos muito com o livro didático, é o que a gente mais trabalha, às vez tira um Xerox, traz alguma coisa por fora, né, mas a maior parte do tempo é no livro didático mesmo. (...) às vezes, pra tu trabalhar na sala de aula fica caro, fica caro tu “xerocar” aquele texto pra um monte de aluno, fica bem caro. (...) A escola faz os Xerox, né, de provas, de trabalhos, mas pro dia a dia fica muito difícil, fica muito caro, né, então... a dificuldade toda é essa. Helena – 6º, 7º e 8º anos.

Notamos que a professora Helena não considera que exista falta de material para trabalhar com a leitura, visto que encontra muitos textos na Internet, além do seu acervo pessoal, no entanto, a professora afirma que o único material disponível normalmente é o livro didático que, como vimos anteriormente, não é o suporte ideal para trabalhar a leitura literária.

Em relação aos critérios utilizados pelas professoras para selecionar os textos a serem trabalhados na sala de aula, o critério mais mencionado pelas participantes é o tema, seguido da adequação a faixa etária, nível de compreensão leitora e interesses da turma. Todos esses critérios são oportunos, em alguma medida, mas chama a atenção que outros critérios, relacionados às características específicas das obras, tenham sido pouco mencionados. Os relatos das participantes corroboram com o que descreve Cosson:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2016, p. 21).

Percebemos com isso que os textos são escolhidos, a partir da temática ou da linguagem, de modo que sirvam aos interesses do professor, interesses esses que não parecem contemplar os pressupostos do letramento literário, visto que, nesse caso, a leitura do texto tem papel central e, conseqüentemente, a escolha das obras com base em sua qualidade literária é muito importante. Dalvi (2013) propõe, dentre as teses que fundamentam o trabalho com o texto literário nas aulas de língua, que a qualidade literária seja o primeiro critério de escolha dos textos a serem lidos. Segundo a autora, os textos literários

(...) devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas **devem ser sempre textos de qualidade literária**, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar. (DALVI, 2013, p. 78, grifos nossos).

Portanto, se temos como objetivo formar leitores de literatura e possibilitar encontros singulares com o texto, é primordial que os textos se destaquem pela sua literariedade. Além disso, observa-se a partir de alguns relatos que os textos são usados na escola para transmitir valores morais e/ou princípios, conforme os exemplos abaixo:

Mas eu gosto muito também de trabalhar com a literatura pra envolver algum tipo de aprendizado, pra passar um tipo de valores pra eles, né. Ana – Maternal II.

Geralmente é com histórias e... literatura que passam algum tipo de valor, algum tipo de coisa assim. Ana – Maternal II.

Tu apresenta um texto e vai... sei lá... tem um comportamento não muito correto, digamos assim... né? E aí... tu esperas que ele entenda que aquilo era errado, por exemplo. Não sei se é isso que tu me perguntou. E aí ele vem e acha que não é. O que a gente faz é tentar...fazer ele se colocar naquela posição pra ver que era errado. Que que acontece?... A gente, sei lá... Trouxe um texto em que alguém fez mal para alguém, alguém fez alguma coisa errada (...) E aí tu queres que eles entendam que não é legal enganar as pessoas, por exemplo. Denise – 6º ano.

(...) então a gente traz temas que eles tenham que parar pra pensar na questão do que eles tão fazendo, comportamento, coisas assim. É que depende muito do que que tá rolando. Se está rolando na... Se é bullying, vamos procurar algum texto que fale sobre isso né. Denise – 6º ano.

Verificamos que esse uso dos textos literários para transmitir valores ocorre tanto na educação infantil, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Novamente, o texto está sendo selecionado de acordo com critérios alheios à literariedade da obra. Cosson (2016) adverte que o uso da literatura para fins

educativos não é novidade, e lembra que as tragédias gregas, que datam do século V a.C., já tinham a função de educar moral e socialmente o povo. É o tipo de leitura “edificante”, uma das vertentes da leitura de que trata Petit (2009).

O problema está, mais uma vez, em usar a literatura como pretexto para discutir determinados temas e desviá-la de sua função, que é a experiência de apropriação da realidade através de um universo ficcional construído pela linguagem. Para formar leitores é preciso preservar o sentido da literatura, ou seja, tornar manifesto que a obra literária possui um fim em si mesma, e não está atrelada a fins educacionais ou moralizantes. Talvez aí esteja um dos motivos para o insucesso da leitura literária entre os jovens na escola, pois será que os jovens estariam interessados em textos explicitamente moralizantes? Ao contrário, é a fase da contestação, da descoberta e da rebeldia, que remete muito mais à segunda vertente da leitura, na qual prevalece a liberdade do leitor.

CONCLUSÃO

No presente trabalho de pesquisa, buscamos investigar as questões que perpassam a mediação pedagógica da leitura literária no ensino fundamental. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica da literatura pertinente dentro do Letramento Literário e da Linguística Aplicada Crítica e entrevistamos oito professoras que ensinam Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental, abrangendo a educação infantil, os anos iniciais e os anos finais.

Verificamos, a partir da literatura que embasa esse trabalho, que o professor desempenha papel central na formação de leitores, seja pela carência de outros possíveis mediadores, como familiares, seja pelo objetivo de ensinar as ferramentas necessárias para o exercício da leitura, enquanto agente de letramento, ou seja pela oportunidade de transmitir a sensibilidade para a leitura literária, enquanto leitor experiente. Dada a importância do papel do professor e sua responsabilidade na formação de leitores, torna-se extremamente relevante, não somente o estudo das crenças e práticas desses profissionais, como fizemos aqui, mas toda a pesquisa que abarque o ensino de literatura/letramento literário.

Existem pelo menos duas dimensões que abrangem o ensino de literatura: uma delas é o ensino de literatura na educação básica e a outra é a formação inicial e continuada do professor de língua/literatura. Essas duas dimensões estão interligadas, formando um ciclo de causa e efeito. A má formação acadêmica do professor para atuar no ensino de literatura reflete na dificuldade de formar alunos leitores; alunos que não leem, por sua vez, se formarão professores que dificilmente conseguirão promover encontros singulares com a literatura.

Há uma série de fatores que podem influenciar as práticas de leitura literária na escola. Inicialmente, está a má alfabetização dos estudantes. Se as crianças apresentam dificuldades na decodificação ou compreensão dos textos, conseqüentemente, terão problemas para realizar a leitura dos textos literários. Portanto, é preciso assegurarmo-nos, primeiramente, de que a etapa da alfabetização, basilar para todas as outras, esteja sendo exitosa.

Em seguida, estão as práticas de letramento literário desenvolvidas (ou não) na educação básica, que parecem não culminar na formação do leitor. Especificamente em relação ao ensino fundamental, etapa que foi o foco de nossa

pesquisa, verificamos que o letramento literário, em geral, parece suceder-se bem nos anos iniciais (em média até o 4º ano), mesmo que inclua algumas práticas contestáveis, conforme vimos, como o uso da literatura como pretexto para ensinar valores morais e comportamentos desejados. Já nos anos finais do ensino fundamental verifica-se o insucesso das práticas de ensino de leitura literária, visto que, segundo relataram as professoras entrevistadas, os alunos não se interessam pelas atividades de leitura e, em sua maioria, não gostam de ler.

Considerando-se o que demonstram algumas pesquisas que indicam que os jovens leem, podemos inferir que essa leitura acontece fora do âmbito escolar e seria pertinente investigar o que leem os jovens e por que não leem o que é proposto pela escola. As respostas para essas perguntas podem contribuir para a reformulação da abordagem da leitura literária na escola.

O sucesso ou fracasso do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental envolve, certamente, diversas causas que não teríamos como esgotar, todavia, através dessa pesquisa, elencamos alguns fatores que podem, segundo acreditamos, prejudicar a realização do letramento. Em primeiro lugar, estão as práticas ineficazes de abordagem do texto literário que fazem com que os alunos mais se afastem do que se aproximem do texto. Entre elas, a leitura de textos como pretexto, seja para inculcar valores morais, para o ensino de gramática ou qualquer atividade cujo foco não seja o texto em si e a escolha de textos com base unicamente no tema ou em aspectos que não considerem a qualidade literária.

Além dos fatores que dizem respeito às práticas de letramento literário propriamente ditas, existem aspectos, exteriores à sala de aula, que influenciam diretamente a realização da leitura literária na escola. Um deles é a falta de recursos materiais. É essencial, e ideal, que todas as escolas possuam uma biblioteca abastecida com livros de qualidade, em quantidade adequada e diversificados. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas brasileiras e, sendo requisito para a formação de leitores, a disponibilidade de livros literários (para todas as faixas etárias) deve ser provida pelo governo.

Outra questão é a falta de tempo disponível para trabalhar com a leitura efetiva de textos literários na escola. Nos anos iniciais do ensino fundamental, há tempo de dedicação à leitura literária, até porque ela serve também ao propósito de alfabetizar. No entanto, assim que cumpre o objetivo de auxiliar na alfabetização, e a demanda de conteúdos escolares aumenta, a dedicação à fruição da leitura vai perdendo

espaço na sala de aula e na escola, de modo que, nos anos finais, as práticas de leitura literária ficam restritas a oportunidades esparsas de leitura de textos curtos, sem aprofundamento da leitura e, muitas vezes, com finalidades discutíveis. Dessa forma, o ensino fundamental acaba por, muitas vezes, não cumprir seu objetivo de formar leitores.

De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 67), o letramento literário é um processo, portanto contínuo, permanente de “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Sendo assim, as práticas de letramento literário na escola deveriam ser também contínuas. No entanto, conforme verificamos nessa pesquisa, acontece uma quebra nas práticas de letramento literário na transição entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, causada pela redução ou até mesmo a ausência de práticas significativas de leitura literária nos anos finais.

A transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental não é marcada somente pelo declive nas práticas de leitura. Identificamos esse período como um momento de mudanças na organização escolar (ocorre a passagem do currículo para a área, em que as disciplinas são compartimentadas e os períodos de aula são divididos entre os professores de cada disciplina), bem como de mudanças biopsicossociais decorrentes da entrada dos estudantes na fase da pré-adolescência e adolescência. Tantas mudanças simultâneas podem implicar o rompimento do processo de letramento na escola e prejudicar expressivamente a formação de leitores.

Outra perspectiva é de que, nos anos iniciais, a literatura é uma forma de divertimento, de entretenimento e de vivenciar o universo da fantasia. Com a continuidade do processo de letramento e o amadurecimento do leitor, as práticas de leitura literária deveriam propiciar o entendimento do texto literário como uma maneira singular de apreensão do mundo e, preferencialmente, proporcionar a sensibilização do aluno para a literatura, o que, em geral, parece não acontecer.

Podemos inferir a partir disso que, na melhor das hipóteses, os alunos só conhecem a literatura como uma forma de entretenimento que, ao não ser diferenciada das demais, concorre com elas, podendo ser substituída por outras atividades como o acesso às mídias, tão mencionado pelas professoras. Na pior das hipóteses, os alunos veem a literatura como instrumento educacional, imposto, que serve apenas para introduzir questões de interpretação ou produções textuais, logo, não havendo sentido para a leitura disposta, fora do ambiente escolar.

Em relação a formação dos professores, constatamos alguns problemas que também implicam no insucesso do letramento literário na escola. Em primeiro lugar, os professores que não são leitores dificilmente conseguirão cativar os alunos e formar novos leitores. Em segundo lugar, a Universidade não forma professores para ensinar literatura, visto as poucas disciplinas ofertadas que abordam o ensino de literatura e, ainda mais raro, que abordem a relação entre o ensino de língua e literatura no ensino fundamental. Em consequência a essa lacuna na formação, verifica-se a desidentificação dos professores de ensino fundamental enquanto docentes de Literatura (DIAS, 2017).

A formação continuada do professor, por sua vez, não supre as carências deixadas pela graduação no tocante ao ensino de literatura. Somam-se ao cenário, as poucas pesquisas que investiguem o ensino de literatura e as habilidades de leitura literária necessárias aos alunos e a falta de interação entre a Universidade e a Escola.

Constatamos a importância do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) tanto na promoção da formação continuada com ênfase nas práticas de leitura literária, quanto no abastecimento das escolas com livros literários de qualidade. O PNAIC, contudo, alcançou apenas os professores alfabetizadores e os primeiros anos do ensino fundamental. É de interesse público que trabalhos como esse realizado pelo PNAIC sejam ampliados, contemplando todo o ensino fundamental. Os relatos das professoras sobre os livros recebidos através do PNAIC, organizados conforme a indicação por faixa etária, nos faz sugerir que um trabalho de curadoria de obras literárias seria bem aproveitado na escola, além é claro da disponibilização dos materiais.

Finalmente, gostaríamos de explicitar que não se trata de atribuir cada vez mais trabalho aos professores e, sim, otimizar as práticas de ensino, buscando melhores resultados. Acreditamos que, antes de tudo, urge a valorização profissional e salarial dos professores, pois sabemos que a carga horária de trabalho do professor não se resume ao tempo em sala de aula, restando poucas horas para o lazer, quanto menos para o estudo, pesquisa e reformulação das práticas de ensino.

Há muito caminho a ser percorrido no sentido da promoção efetiva do letramento literário na educação básica e as possibilidades de pesquisa na área são muitas, conforme indicamos ao longo dessa conclusão, tanto na dimensão da formação de professores, quanto na do ensino de literatura. Concluimos enfatizando

a necessidade de se priorizar a leitura literária na escola, a importância do acompanhamento do professor enquanto mediador de leitura, a relevância da inserção da universidade e governo através de cursos de formação continuada que auxiliem os docentes a construir suas práticas pedagógicas de ensino de literatura e sugerimos a constituição de uma comunidade de leitores literários na escola, formada por alunos, professores e toda a comunidade escolar, para vivenciar a prática social da leitura.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **Ensino de literaturas**: perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *In*: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

COELHO, Hilda Simões Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 125-143.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Para o café com letras nosso de cada dia: políticas públicas de ensino de literatura. *In*: AMORIM, M. A. (org.). **Ensino de literaturas**: perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 19-49.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

DIAS, Ana Crélia Penha. Literatura no ensino fundamental e identidade docente: um olhar sobre o PROFLETRAS. *In*: AMORIM, M. A. (org.). **Ensino de literaturas**: perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 203-227.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica brasileira. *In*: AMORIM, M. A. (org.). **Ensino de literaturas**: perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 51-70.

MARISA Lajolo no Globonews Literatura 11/12/2015. [S. l.: s. n.]. Publicado pelo canal Editora Unesp, 2016. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jluXWzX0dNQ&t=374s>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MEDEIROS, Martha. **Liberdade crônica**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14786/9608>. Acesso em: 10 out. 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

PORTELA, Luís Fernando. **Literatura para além do currículo**: entre a crise, a BNCC e o jovem leitor. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. *In*: RÖSING, T. M. K. (org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 91-106.

SILVA, Kleber Aparecido da. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no

aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 105-124.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 9-22.

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS⁶

ENTREVISTA 1 (Professora Bete – 2º ano)

Pesquisadora: O que é literatura para você?

Participante 1: A gente pensa tanta coisa e quando é uma pergunta tão assim direta né...

Literatura é... Literatura é uma forma de expressão, de linguagem que se utiliza não exclusivamente, mas como base a escrita e as suas manifestações que a escrita... que a escrita vem desenvolver, né? A partir da escrita a gente manifesta a música que tem como base a escrita, que no meu entendimento também é literatura. Eu acho que basicamente seria isso, a literatura como uma linguagem, como uma forma de expressão que tem como base a linguagem escrita e vai se manifestar em... de outras formas também, né? Dentro da língua falada, da língua verbal a gente também vai manifestar a literatura, mas ela tem... vai ter como base essa organização que é feita com base na escrita.

Pesquisadora: Está bem. E... Tu acreditas que os teus alunos gostam de ler?

Participante 1: Os meus alunos, eles estão no processo de aprendizagem da leitura. Eu tenho alunos que já leem, tem outros que estão desenvolvendo a leitura, lendo palavras, apenas palavras, outras frases, outros textos, mas nem todos os meus alunos hoje leem texto, leem frase. Então eu tenho diferentes níveis dentro da minha sala de aula. Mas eu acredito que sim, que eles gostam de ler, porque quem ainda não... não desenvolveu... não... ainda não adquiriu a aprendizagem da leitura... eles querem aprender a ler. Eles podem até ter dificuldade em aprender, alguns, mas eles têm o desejo de aprender a ler. E quem já tem apropriado, eles gostam de ler. Talvez não ainda o desejado... que a gente deseja, mas eles gostam de ler, eles gostam de... de ir à biblioteca, de pegar livros, de levar livro pra casa pra ler com a família.

⁶ Tendo em vista que o foco da presente pesquisa repousa no conteúdo das entrevistas, analisando as crenças aqui expostas, optou-se pela transcrição das entrevistas sem muitas das marcas de fala que aparecem nas gravações. Na transcrição, as reticências indicam uma pausa maior na fala do participante e da Pesquisadora.

Alguns leem com a família, outros não. Porque para muitas crianças a única pessoa que lê para eles é a professora. Então a gente também vive com pouco... com essa dificuldade do gosto da leitura por isso. Pelo sentido da leitura... qual o sentido da leitura que tem para eles? Às vezes eles têm dificuldade de encontrar um sentido para a leitura... porque só a escola que vai... atribuir sentido para a leitura. Hoje. Porque só na escola que alguém lê pra eles... livros. Podem ler outras coisas fora da escola... cartazes, placas, mas... ãn a leitura de... livros e de textos muitas crianças vão encontrar somente na escola.

Pesquisadora: E assim, se a gente considerar... a leitura de imagens, né, eles... tu disseste que eles pegam... vão na biblioteca, né, pegam os livros e eles já conseguem acompanhar e fazer uma leitura de imagens pelo menos assim, né? Ou não?

Participante 1: Fazem. Fazem... leitura de imagem. Tanto na... pode ser até na sala de aula, eles fazem... se for proposto eles... eles... eles vão realizar leitura de imagens.

Pesquisadora: É... Então até como tu estavas falando dessa questão desse envolvimento ser mais na escola mesmo... É... Tu acreditas que a formação de leitores literários é responsabilidade da escola?

Participante 1: Olha, eu acredito que isso é uma responsabilidade da sociedade. Mas como a escola, ela é a instituição responsável pela constituição formal do conhecimento, ela também é responsável. Mas em primeiro lugar seria a sociedade como um todo, né? Abrangendo a importância da leitura, da leitura literária na vida, na formação de um ser humano, a sociedade inteira deveria se responsabilizar, né? Por que que nós não temos... Só que a nossa sociedade ao mesmo tempo não... a meu ver, não se responsabiliza. Por que que só vamos encontrar bibliotecas, muitas vezes, só na escola? Livros somente na escola? Por que que a gente tem uma biblioteca na cidade que não abre final de semana? Que é o momento que talvez as pessoas... se as pessoas quisessem ir teriam acesso. Por que que em outros lugares não se encontra livros? Só em biblioteca, livrarias, são poucos os lugares que a gente encontra livros ou material escrito mais estruturado. Eu acredito que deveria de abranger mais a sociedade e a família, mas, hoje, eu acho que a escola, sim, penso

que a escola é responsável. Ela não seria a única responsável... Hoje, eu vejo que ela é a única responsável, mas deveria ser a sociedade como um todo.

Pesquisadora: E... Nesse caso, assim... qual tu achas que deve ser o papel do professor na formação de leitores e na mediação de leitura?

Participante 1: Olha, o professor tem um papel fundamental nisso. Porque ele lida com esse conhecimento, né? É o professor que hoje lida, exclusivamente, muito com esse conhecimento da literatura. Então, o papel dele é fundamental. Se o professor não se responsabilizar com a aprendizagem, com o desenvolvimento da linguagem literária, da apropriação desse conhecimento... não... É muito difícil disso acontecer. E eu acho que hoje ele é o... fundamental... para a apropriação desse conhecimento. E eu vejo assim que também as crianças só vão desenvolver se o professor tiver essa responsabilidade e isso for uma constante dentro da escola. Se a criança chega na escola e não... ninguém lê para ela, como é que... ela vai ter gosto pela leitura? Então, não tem... Ou tu desenvolver, ou só apresentar textos, livros, materiais que não têm sentido para ela... vai ser muito mais difícil. Acho que o sentido e o significado das coisas é que tem muita importância nesse processo. O professor dá sentido para construir junto com os alunos, com as crianças o sentido e o significado para isso, para vida deles. Qual o sentido de... da literatura na vida deles né?

Pesquisadora: É... E tu trabalhas com textos literários na sala de aula?

Participante 1: Eu trabalho. Assim. Eu trabalho com livros, com roda de leitura, com... às vezes com algum... Leituras de poesias, de música e o livro mais... e histórias assim... de livros. Aí depende das atividades. Tem atividade de leitura... deleite, tem atividade de leitura que... aquela leitura que vai me dar suporte para desenvolver ações dentro da alfabetização, que através daquela história, daquele livro ou daquela poesia... que eu vou elencar palavras pra eu poder... trabalhar a... trabalhar a parte mais específica do... da escrita pra desenvolver a alfabetização. Que aí eu vou elencar essas palavras e com essas palavras que... que a gente vai estudar na aula, né, dentro de um projeto, de uma sequência didática ou de algum momento que a gente vai... estuda... vai fazer essa... esse estudo. Muitas vezes é a literatura que nos dá essa... esse suporte.

Pesquisadora: E a leitura deleite como é que seria?

Participante 1: Eu leio. Eu leio ou alguma criança lê, simplesmente pelo prazer, só por escutar. Que aí são momentos diferentes, né. Tem momentos de leitura que eu estou me utilizando daquela leitura pra ensinar algo e... tem momentos de leitura que é só pelo... pelo fato de ler, de... pelo prazer de ouvir uma história. Às vezes esse momento é feito por mim - muitas vezes é feito por mim - ou às vezes as crianças que escolhem uma leitura e fazem para a turma.

Pesquisadora: E aí nesse caso... após a leitura tu fazes alguma atividade relacionada ao texto ou aí nesse caso... nesses casos não?

Participante 1: É que depende, assim... Como eu te falei, depende do momento. Tem momento que eu vou pegar um... fiz uma leitura, pego um fragmento... por exemplo, leio um livro, aí pego um fragmento do... lá daquele livro e vou trabalhar com esse fragmento, vou elencar algumas palavras para fazer uma... como é que se chama... uma... uma análise linguística daquela palavra, né... Dentro da alfabetização. Que letra começa, quantas sílabas têm, quais são as letras que se repetem... ou eu vou pegar ele... ou também desse fragmento eu vou... ver a segmentação das palavras dentro da... desse... desse texto com as crianças pra ensinar pra elas que as palavras são segmentadas, não são coladas, porque isso é um aprendizado da alfabetização também. Então aí dentro desse... desse pedacinho aí do texto, se for um texto, se for livro, porque eu vou pegar um pedaço que eu vou desenvolver essas atividades da alfabetização, né? Eles vão procurar palavras, vão pintar letras, vão pintar espaços entre as palavras... E aí essa parte mais da... análise... de uma análise mais linguística para apropriação do conhecimento da escrita. Então, às vezes, eu pego um fragmento de um livro, ou eu pego uma poesia para fazer isso depois, sempre tem a primeira leitura. Eu proponho para eles a leitura individual, a leitura em dupla, a leitura em grupo, a leitura da turma, né. Eu lendo coletivo, né, eu lendo para eles, vai ter diferentes momentos. E aí depende do material que eu estou usando. Se eu estou usando um livro, às vezes eu vou... eu vou... Ou eu vou pegar palavras do livro ou eu vou pegar um fragmento do livro para

trabalhar. Ou eu pego uma poesia, né... Depende do momento. Daquilo que eu estou precisando naquele tempo.

Pesquisadora: E aí que eu queria te perguntar também se tu encontras material adequado pra trabalhar com a leitura.

Participante 1: Olha, aqui na escola a gente tem bastante material bom. E a gente... Teve o programa do governo federal... que foi o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa... o PNAIC... que... veio para as escolas como um subsídio, livros... de literatura, né. Veio muito material. Veio caixas de livros para o 1º ano, 2º ano, 3º ano... Então... a gente tem esse material, cada turma... cada ano recebeu uma ou duas caixas. E outros materiais também foram pra biblioteca, outros vieram para do grupo. E aí a gente acaba que... a gente tem esse material na escola, os que eu tenho eu troco com... também com os professores que... dependendo do interesse do que está trabalhando, então a gente tem dentro da escola um material bom. Que a meu ver, o que tem é de qualidade que veio desse programa que foi desenvolvido em 2013, 2014, 2015... até o ano passado [2018] ainda tivemos esse programa, mas o... essa... esse material veio em 2013, 2014. Que é um material de literatura que eu considero bom para trabalhar com as crianças. Claro que eu acho que a gente poderia ter muito mais, ter uma biblioteca mais equipada, mais acesso à... aos [Inaudível] Mas eu considero que... esse material muito bom.

Pesquisadora: E que critérios que tu utilizas para selecionar esses livros... essas obras que tu vais trabalhar com eles?

Participante 1: Geralmente o critério é a temática. Qual temática que a gente está trabalhando na sala de aula. Aí dentro da temática que eu vou procurar... ou o livro, alguma poesia, às vezes eu vou procurar na Internet alguma poesia sobre a temática, né. Ou é algum autor que a gente está trabalhando, aí eu também vou me... me utilizar desse... dessa plataforma, né, da Internet para também encontrar. Geralmente o primeiro critério é o tema. E aí eu vou selecionar também de acordo com a dificuldade, que eu vejo, assim, se aquela linguagem está de acordo com as crianças de 7 anos, que é as crianças que eu vou dar aula, né? Se tem uma linguagem simples, para o entendimento deles, né, que também eu não posso vir com uma coisa

muito rebuscada que eles não vão entender... e aí eu vou... vou ver isso... também. E as palavras... Essas palavras que tão ali, se é uma poesia... que palavras que tem na poesia... se são de fácil de significado para eles... não que não tenha coisas... tem coisas que eles vão ter que procurar o significado, atribuir significado, mas geralmente eu procuro coisas que sejam... que estejam dentro da faixa etária do conhecimento deles e da idade.

Pesquisadora: E que práticas que tu consideras que contribuam pra formação de leitores na escola?

Participante 1: Ler. Tem que ler. Se a gente não lê, como é que vai se formar leitores? É como eu digo para eles, eles estão aprendendo a ler, a gente tem que tentar ler. É que nem ganhar uma bicicleta, eu digo para eles, e nunca subir na bicicleta. Eu nunca vou aprender. Se eu subir na bicicleta e eu não sei andar, eu vou cair. Ok. Mas eu tenho que subir e tentar. A mesma coisa a leitura, né? Se eu tenho instrumento de leitura, eu tenho que utilizar ele. Se eu não utilizo ele, eu não vou ler e não vou saborear o prazer que aquilo vai me dar. Como a bicicleta, né? Essa aventura que pode ser andar de bicicleta, de te levar a outros lugares, te dá prazer... eu faço essa analogia também com a escrita e também com a leitura, com o livro. Como eles são crianças eu preciso às vezes utilizar essas analogias para eles entenderem. Então o primeiro passo para formar leitores é ler. Ler para eles. Ler muito. Ler não só... Faz parte ler para aproveitar aquela leitura pra... conhecer outras coisas, mas ler por prazer. Quando eles veem o professor lendo simplesmente por ler, aí está o primeiro sentido da leitura para gente desenvolver com eles.

Pesquisadora: E aí, por outro lado, que práticas tu acreditas que desestimulem o gosto pela leitura? Dentro do ambiente escolar?

Participante 1: Eu vejo assim que práticas que... Por exemplo, que vá a direção de... Primeira prática que não vai acho que ao encontro da leitura é... tu chavear livros, por exemplo, né. Acho que... eles têm que ter acesso aos livros, né. Mesmo que a gente tenha que lidar com o cuidado do livro, mas o livro tem que estar... o livro ou... materiais de leitura tem que estar de livre acesso para eles, na sala de aula. Eu tenho os livros lá no armário, ok, porque eu preciso guardar eles, mas eles podem a

qualquer momento pegar um livro, ou material de leitura para ler. Eles têm que ter esse livre acesso. Então só no momento que eles não têm acesso ao material de leitura é o primeiro obstáculo, né? E eu vejo também que outro obstáculo é não entender o desenvolvimento da leitura da criança, né? Que a criança não vai aprender a ler da noite para o dia. Existe um processo aí que muitas vezes é demorado. Então eu tenho que incentivar essa leitura, se eu não incentivo, não tem como formar. Se uma criança... se eu não acreditar nela e não der o tempo para ela ler... “Tu não sabe ler, então tu não vai ler” ... é a primeira coisa também que... também é uma coisa que não vai contribuir pra formação do leitor. E dar oportunidades para ele... para ele se desenvolver. É que eu lido muito com essa parte, né... da... do aprender a ler, então eu vejo muito isso, as oportunidades de ler. Mesmo sem ter aquele conhecimento adquirido. Tem que ter oportunidade e escutar essa leitura dessa criança. E não ter práticas dirigidas para avaliação, para crítica, que isso muitas vezes vai, grosso modo, travando as crianças. “Se eu leio... se eu leio lá do meu modo que eu estou tentando ler e ninguém me escuta... pra quê que eu vou ler, então?” As práticas têm que ter sentido, eu acho também. Ler só para ser avaliado não colabora em nada.

Pesquisadora: É... E como que tu abordas nas tuas aulas as atividades de interpretação de texto? Que tipo de atividades assim tu desenvolves se nas atividades de interpretação com eles, seja oral ou mesmo escrita?

Participante 1: A maioria das atividades que eu faço de interpretação de texto, que às vezes é o texto que nós mesmos... o texto construído coletivamente, e textos já prontos é... interpretação oral. Geralmente eu converso muito com eles sobre aquela aquele texto e também utilizo bastante do desenho para eu saber que eles interpretaram ou eu estou ajudando eles a interpretar e aí eles mostrarem essa interpretação através do desenho porque muitas vezes a criança ela... ela lê, mas a leitura oral, eu vejo ela diferente da leitura silenciosa. Muitas crianças leem silenciosamente. Lê individual para si e consegue fazer uma interpretação, mas oralmente, né, por todo um outro trabalho que vai dar essa leitura oral, elas não conseguem interpretar de uma... da mesma maneira quando elas leem em silêncio. Então eu valorizo muito a interpretação dessa leitura ou coletiva ou essa leitura silenciosa, aí essa expressão dessa... dessa interpretação ou oral ou em silêncio.

Muito difícil eu pedir para eles escreverem alguma coisa que eles entenderam sobre aquela leitura.

Pesquisadora: Hum, tá. Eu só não entendi ã... eu não entendi o que tu disseste que é diferente quando eles fazem leitura silenciosa ou...

Participante 1: Porque assim ó: quando uma criança ela está aprendendo a ler, né, eles... todos estão em processo de aprendizagem da leitura. Ele tem que ler para o outro escutar demanda uma... um conhecimento diferente da leitura, um conhecimento maior, então tem que ter uma dicção, os outros estão me ouvindo, ou é a professora ou é os outros, já demanda um outro sentimento, né, de que eu estou lendo pra alguém, né, mesmo que não seja uma avaliação eles se sentem avaliados por aquele grupo né, se eu vou ler bem ou se eu não vou ler bem, se vão conseguir me entender ou não, então demanda de mais suportes de conhecimento do que a leitura silenciosa que tu faz só para ti e tu não tá sendo avaliado por ninguém, tu não precisa verbalizar ou... né.

Pesquisadora: Tá... entendi.

Participante 1: Não sei se eu tô conseguindo me... me explicar.

Pesquisadora: Está...entendi. A leitura silenciosa, no caso, seria mais... mais tranquila para eles, seria isso?

Participante 1: É... sim, eu vejo como mais simples para eles do que a leitura oral.

Pesquisadora: Eu não sei se é o caso na faixa etária deles, né... na que tu trabalhas, mas se acontece interpretação... Quando o aluno tem uma interpretação diferente da esperada... não sei se isso acontece e como tu reages?

Participante 1: Aí depende. Por exemplo... Hum... Muitas vezes eu tenho que explicar. Eu li para eles aquela poesia *Caixa mágica de surpresa*, do Elias José, que vai falando que a leitura é uma caixa de surpresas, né que através da leitura tu... vai imaginar e ali vai falando vários exemplos é... é doce... é festa, é parque de diversão...

vai falando dessa imaginação e eles não entenderam que a leitura é uma caixa mágica de surpresa porque ela está ligada à imaginação, que aquilo tudo ali é imaginação que a leitura nos traz. Eles entenderam a caixa em si, uma caixa, né, concreto. E aí eu vou conversando com eles e vou lendo e vou conversando... procurando o entendimento. Tem outras leituras que são mais subjetivas, tudo bem, cada um vai ter uma interpretação, mas se eu entendo que aquela leitura ali demanda sim uma... uma interpretação dirigida aí eu vou... vou... vou lendo e vou conversando com eles para atribuir esse sentido, essa interpretação. Como eu ensino a interpretar se eu aceitar tudo? Não posso aceitar tudo que eles... que vem deles. Então eu tenho que também interagir com eles, mostrar outras formas que não é só aquela que eles estão pensando, outras formas de pensar aquela leitura, aquela palavra diferente da que ele tá... da que as crianças estão pensando naquele momento.

Pesquisadora: E tu gosta de ler?

Participante 1: Eu gosto. Mas aí... tu vais me perguntar “Tu lê?” Eu leio bastante, mas... hoje eu leio cada vez menos livros do que... literário assim, do que... Não sou muito de ler literatura eu leio mais eu sempre li mais é leitura mais acadêmica assim de... para estudar e pra conhecer e pra poder ter um conhecimento maior dentro da profissão e Literatura infantil que eu... a gente, né trabalhando com criança tem que ler bastante para ter o suporte pra poder trabalhar com eles, mas a leitura, né, que é diferente do suporte eu considero que eu gosto de ler, mas não sou aqueles apaixonados por livros que leem literatura diariamente. Não. Eu faço leitura, mas não essa leitura literatura específica.

Pesquisadora: Tá e... em relação à obra literária é... tu poderias dizer alguma que tu leste nos últimos meses?

Participante 1: Olha, nos últimos meses como eu me tornei mãe (risos) eu não estou com tempo para ler obra literária. O último livro obra literária assim que eu... que eu li... que eu leio, que eu estou lendo é literatura infantil mesmo na escola e... e literatura adulta foi um livro sobre maternidade mesmo que eu li quando estava grávida. Foi as últimas coisas que eu li... de obra assim.

Pesquisadora: Tá. E finalizando, tu achas que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura ao longo da trajetória deles?

Participante 1: Perdem. Eu acredito... Eu vejo que perdem. Por... Eu não sei assim quando... Eles... eu já tive muitas crianças assim com muito gosto pela literatura, sabe? De ler bastante assim, de querer e depois ao passar do tempo assim eu ir vendo que vão se tornando adolescente... que foram perdendo. Mas eu também já vi muitos alunos que... com todo esse interesse que até hoje são leitores. Que são adolescentes e que... que são leitores, bons leitores até agora. Mas eu vejo que a maioria me parece que a maioria perde.

Pesquisadora: Hum... E tu tem algum palpite assim, por que que tu achas que eles perdem o interesse?

Participante 1: Eu acredito que assim ó porque quando eles são crianças a gente, a escola, né, pelo menos na experiência que eu tenho aqui na escola a gente lê bastante para eles, por prazer. Conforme eles vão crescendo e eles vão evoluindo dentro da escola, dentro da série, né, a leitura fica muito restrita à... fica mais restrita - não que não tenha professores que não façam - mas a leitura fica mais restrita a... a exercícios, a servir para alguma coisa. Né. Para aprender a... que a frase é... qual é o tipo de frase, qual... fazer análise da escrita, da leitura, então ela fica muito... direcionada para um tipo de conhecimento. E eu acho, e eu acredito que aí que eles vão perdendo o prazer. Porque aí também não se... não se lê mais por... pelo prazer dentro da escola. Se só a escola hoje está lendo para eles, que é essa a realidade que eu vejo aqui na escola. Que só a escola está lendo para eles. Quando a escola para de ler pelo prazer de fazer essa leitura deleite, eles vão perdendo. E aí tem muito assim, começa a evoluir 6º, 7º, 8º, 9º ano, é muita demanda de conteúdo e aquele conteúdo mais elaborado e aí vai se perdendo esse tempo dessa leitura... deleite.

Pesquisadora: Então seria nessa transição do fundamental I para o II?

Participante 1: Não... Eu não posso afirmar nada. (risos) Mas eu acredito que conforme eles vão... que eles vão crescendo, evoluindo que... quanto menos lê para

ler aí menos eles pegam, aí eles vão perdendo. Tem casos que não. Como eu te disse, eu tenho alunos que hoje que são leitores. Que já estão no segundo grau que são, que eu sei, que eu acompanho, que eles vêm ainda na escola e que contam, que mostram que leem. Mas... tem muitos que vão perdendo.

ENTREVISTA 2 (Professora Ana – Maternal II)

Pesquisadora: O que é literatura para você?

Participante 2: Posso te dizer que... leitura do mundo de uma forma gostosa? Não sei... Pode ser isso, será? Né?! Porque... eu acho que a maneira de tu chegar na... no ser humano mostrar as coisas para o ser humano de uma forma prazerosa, né?

Pesquisadora: E os teus alunos, tu acreditas que eles gostam de ler... as imagens, sejam as imagens, né, como tu falaste, eles gostam das atividades de leitura?

Participante 2: Muito. Muito assim é... Claro, eu faço leitura com avental de leitura, eu utilizo outros recursos também, mas assim ó... faz parte da nossa rotina diária até porque eu tenho ali o canto dos livros e sempre ao chegar eles vão ali, já pegam um livro, já sentam e já pedem para mim... Eu tenho uma menina que é do programa *Acreditar* daqui da escola, a Milene⁷, que ela me ajuda. Ela é uma menina de 13 anos, então assim... eles já pedem para mim e para Milene: “Ô, profe, ô, Milene, vem aqui, vamos ler, lê pra mim”. A gente já senta... E a Milene já pegou o meu jeito mesmo de leitura com eles, né. [Mudando a entonação da voz:] “Aí, e agora? O que será que a bruxa fez?” “O que será que a princesa fez?”. E eles, com a imaginação deles, vão... Então a gente sempre tem, mesmo que não tenha no planejamento o dia daquela leitura, né, para nossa aula tem sempre o momento da nossa leitura diária com nossos livros, né? Um momento lúdico que também é com os nossos livros. Não sei se eu tô te respondendo...

Pesquisadora: Sim, sim. Tu acreditas que a formação de leitores literários é responsabilidade da escola?

Participante 2: Olha... eu acredito que sim porque se tu tens um profissional que faz tu adorar essa parte do ler, do interpretar aquilo de forma prazerosa, eu acho que tu te torna um leitor. Entendeu?! É... Se o profissional, o professor que trabalha contigo te mostra a importância que é a leitura... eu acho que tu começa a ter o prazer e a

⁷ Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes e envolvidos.

vontade de... de ler, ter gosto pela leitura. Eu acredito nisso. Então... é... Não sei se essa pergunta eu estou respondendo... Se eu estou chegando à resposta do que tu tá me perguntando. Era isso? Isso assim mais ou menos essa linha?

Pesquisadora: Sim. É... Qual tu achas que deve ser o papel do professor nesse... nessa tarefa de formação de leitores e na mediação de leitura?

Participante 2: Eu acho que o professor tem que incentivar e mostrar a importância que é, né? Até para o desenvolvimento... desenvolvimento mental, do raciocínio, de... de tu conseguir... imaginar, de tu conseguir criar, de tu conseguir... Eu acho que é fundamental.

Pesquisadora: É, bom, tu disseste, que tu trabalhas com os livros com os textos literários na tua aula. Eu queria que tu falasses um pouquinho, como são essas atividades de leitura, essas atividades com o livro literário.

Participante 2: Assim, ó, geralmente eu... no caso, a gente trabalha com projeto. Então geralmente eu trabalho com leituras relacionada com projeto... que vá de interesse à criança e aquelas leituras que eu vejo que tá... que... como é que eu vou te dizer... que vai trabalhar algo com eles, favorecer algum aprendizado. Além disso, as leituras que são... por conta deles assim, que eles escolhem, tem esse momento, tem momentos que a gente vai na biblioteca, eles escolhem livro, né. Mas eu gosto muito também de trabalhar com a literatura para envolver algum tipo de aprendizado, pra passar um tipo de valores pra eles né. E... geralmente são leituras que envolvem, tão envolvidas com nossos projetos que a gente trabalha. Agora mesmo a gente tá trabalhando com um projeto *Centopeia*... Agora eu tô com estagiária, mas antes a gente estava com o projeto da *Centopeia*, e nesse projeto a gente trabalhou várias, né, literatura... Ah! E além disso, eu também proponho que eles tragam de casa algum livro para que os colegas também conheçam, se agradem e a gente interpreta aquilo ali, a gente trabalha em cima daquilo ali, surge várias coisas, vários... Tento trabalhar de forma prazerosa, né, com eles, não... não... Tento que não seja leituras grandes, compridas, né... são coisas pequenas. Até às vezes o livro "Ahh, tal livro... Poxa, esse livro passa uma coisa legal, eu quero... aí eu vou... vejo assim... não, vamos resumir ao mínimo aquela essência do livro pra transmitir pra eles, porque eu

sei que eles... a idade deles, não param, que tem que ter, como é que eu vou te dizer... tem que ter... um brilho a mais pra que eles... né. E aí... geralmente trago fantoches às vezes... ou a gente mesmo, né, faz os fantoches e eu conto a história, daqui a pouco eles contam a história... É isso? É mais ou menos isso mesmo?

Pesquisadora: Sim, sim... só pra tu ires me contando o que que realmente vocês fazem que envolve a leitura, né.

Participante 2: E sabes assim agora falando na educação infantil como todo... Geralmente qualquer tipo de atividade que a gente vai fazer na educação infantil aqui no fundo [*se referindo, acredito, ao local da escola onde ficam as salas de aula da educação infantil*] como um todo, é... Geralmente é com histórias e... literaturas que passam algum tipo de valor, algum tipo de... de coisa assim. Ou a gente faz teatro, as professoras fazem teatro... teatrinho pra eles, nós somos os personagens e eles... eles adoram também, né. Assim a gente sempre... tá sempre envolvendo essa parte assim...

Pesquisadora: Então aqui é... tu já falaste um pouco sobre isso... Se tu encontras material adequado para trabalhar com leitura na tua aula, para idade deles.

Participante 2: Sim. Sim. Bastante. Geralmente eu trago ou se não tem eu mesma confecciono. Sempre assim eu..., como os outros profissionais, a gente tá sempre fazendo... ou alguma se troca com a outra, enriquecendo com os aventais de histórias, essas coisas assim... fantoches... tão sempre fazendo... Porque na realidade para idade deles é assim que tu chama a atenção, né? Da história, com bichinho, com coisinha...

Pesquisadora: E os critérios que tu usas para selecionar as obras? Também falou um pouco, né...

Participante 2: É, pelos projetos e às vezes assim ó, um exemplo: a turma tá muito agitada, tão brigando muito por causa dos brinquedos... “Ah, então... vou ver alguma coisa pra trabalhar a respeito disso”. Aí eu vou... vejo uma história, alguma coisa que vá trabalhar isso, aí a gente trabalha em cima disso, né. Início do ano mesmo, né,

geralmente, aí... alguns choram pra ficar, né, adaptação, período de adaptação, ah, então vamos trabalhar esse período de adaptação com alguma história que fale isso e aí a gente vê um personagem da história e trabalha a história e já começa a bater naquele personagem, então assim, a gente usa a literatura muito pra isso, assim, pra passar valores, né, pra eles, “Ó, é importante... tu tá na escola... tu vai brincar com os amiguinhos” Então tu vê histórias que falam isso e tu pega e... tenta, né... e trabalha em cima disso no teu planejamento. É... É muito importante assim... o uso das histórias é... sempre, né, na educação infantil não tem como não... como não utilizar, né, a literatura... em tudo.

Pesquisadora: E eu queria saber... se tu pudesses dizer, que práticas que tu consideras que contribuam para a formação de leitores na escola?

Participante 2: Aqui na educação infantil, tu dizes?

Pesquisadora: É, pode ser, mas no geral assim também.

Participante 2: Eu não sei se eu vou te responder o que tu queres... Não sei se é essa... isso... é isso que é a pergunta que tu tá me fazendo... é essa resposta assim... É... a troca de livros entre eles... levam pra casa, aí chegam... aí em casa a mãe contou a história, aí chegam aqui, eles contam aquela história do colega que emprestou... como a mãe contou... Claro, não da mesma forma, mas... folheando, né... aí o outro conta, eu acho que... não sei se é isso... É um incentivo, né, que tem... Também tem o dia da biblioteca que eles... pode levar pra casa o livro, depois trazem... Não sei se... me faz de novo a pergunta que eu não...

Pesquisadora: As práticas que tu consideras que contribuam para a formação de leitores.

Participante 2: Não sei... É isso né?! Que mais assim que... que... E eu acho que todas práticas diárias que envolvam a literatura tu tá, né... tá ajudando a formar leitores, né? E outra coisa assim ó... É... Como é que eu vou te dizer... Na realidade, muitas vezes assim ó, como tudo tá no dia a dia e em todo o momento que às vezes nem... nem... requer um livro, entende? Às vezes mesmo na hora de ir embora, antes

de ir embora, ah, estamos todo mundo sentado esperando chegar as 17 horas, aí eu vou... Começo a inventar da minha cabeça mesmo uma história e aí já desligo a luz e eles, ah, eles adoram, né! “E agora o que que vai acontecer?” ... E não sei que... E liga. Então assim... a dramatização, né, aquela coisa assim... E aí já começa “Ah, profe, agora é eu” “É eu”... aí eles vão... já querem desligar a luz também e fazer... Então isso, eu acho que são maneiras de incentivar, né. Não sei se eu tô te respondendo certo assim a tua pergunta. É que na realidade uma pergunta tá... entrelaçada na outra, né?

Pesquisadora: Sim. E agora, por outro lado, quais são práticas que tu acreditas que desestimulem o gosto pela leitura no ambiente escolar?

Participante 2: Olha, eu acho que só eu chegar aqui, tá, e apresentar o livro, só eu ler, não dar oportunidade de eles folhearem o livro, de eles serem os... Eu acho que isso vai desestimulando, né, porque aí... “A profe consegue, eu não consigo”, “Porque se ela não me dá abertura pra fazer isso, eu não consigo fazer”. Até porque pra eles assim ó, a... a professora é... é Deus, né? Então, assim eu acho que... isso ou às vezes também... sem se dar conta, né, eu já fiz isso em algum momento da minha vida, porque a gente vem aprendendo, aprendendo... eu tenho muito o que aprender ainda, né, tu diz assim: “Não, mas não... como que tu vai dizer isso se tal coisa...”. Acho que tu polir a criança também, isso faz com que tu, né... desestimule ela a... a ter esse prazer, essa... esse gosto, né. E outra coisa também assim que tá perdendo muito a função dos livros é a... é esse acesso assim a... a Youtube e essas coisas, né, que é tão mais fácil tu botar um vídeo, né, ali, então a leitura ãn... Tá bem, os pequenos tudo bem porque é uma leitura visual, assim, de imagens, né, mas... lá assim, já te digo porque os anos iniciais essa parte da leitura... que é a leitura do letramento mesmo, isto conta... isso é uma coisa que tá... tá fugindo, né. Eu já digo assim, ó: Eu, Ana, professora, né, olha o que eu me dei conta esses dias numa formação aqui: como a gente perde a noção das... de quê letra usar pra escrever tal palavra; porque tu tá no computador ali... e o computador te arruma as coisas. E tu imagina quem está se alfabetizando!? Eu já não tô nem dizendo mais aqui do maternal II, mas aquelas crianças que estão ali... eles têm acesso à internet, entendeu?! Como o facilitador é uma coisa que também dificulta, né, dificulta o aprendizado, dificulta o gosto... porque é mais prático tu chegar ali e tu olhar um vídeo

no Youtube... do que tu ler uma literatura e como é gostosa a leitura, né? Porque na leitura tu imagina! E ali tu não imagina, tu tá vendo! Não tem como tu ter essa expansão de... né!? E tu sabe que... eu me dei conta de como a gente tá alienado, né!? Porque eu cheguei... “Gurias, é com L ou é com U: desfralde?”, “É com L ou com U?” [Rindo:] Aí asurias: “Guria, é com L”. Eu fiquei até envergonhada, mas sabe o que que é isso aí?! É o computador! Porque o computador te... né!? ...te ajusta ali, te arruma. Não sei se eu te respondi.

Pesquisadora: Uhum. É...

Participante 2: E eu não tenho o hábito de usar filmezinho... Youtube... Não tenho esse hábito aqui na sala, não. Eu... Eu uso é história mesmo. E a gente imagina, e a gente... inventa, a gente lê, a gente escuta, mas não tenho, não boto. Até porque eu acho assim ó... esse tipo de oferta de desenho animado e coisa, eles já têm em casa, então eu acho que aqui na escola a gente tem que ofertar outras coisas, né... que não, que em casa não... muitas vezes não é, não é ofertado. Assim, muitos não têm acesso a livros, né, são poucos... por causa do poder aquisitivo, tem aqui na escola porque tem a biblioteca, tem aqui, eu tô sempre trazendo, né, então... Os colegas que têm, trazem... para aqueles que não tem... Eu acho que esse é o objetivo, né? A gente ofertar o que não... o que em casa não... acho que enriquece mais... o aprendizado e o conhecimento deles, né?

Pesquisadora: É... E eu também queria saber se tu desenvolves alguma atividade após a leitura, né, que tipo de atividade?

Participante 2: Sim! Sim! Sempre! Eu acho que... tem que ter sempre objetivo assim... ler por ler é esse momento como eu te disse, esse momento que a gente chega, a gente pegou, tá, mas aquela leitura que eu trouxe no planejamento sempre é desenvolvido algo naquilo ali, né, sempre é... Aí que tipo de atividade... dependendo do que a gente tá trabalhando. Geralmente depois da leitura, a gente começa a conversar sobre aquilo ali e... levantamos as nossas dúvidas... né, o que a gente aprendeu... o que a gente quer aprender, o que a gente ficou com dúvida... E depois cada um, sempre tem o momento que cada um vai olhar aquela... aquela leitura porque eles têm que folhear, né, só olhar a imagem assim, não, tem que ser na mão

deles... e quando a coisa... além da atividade que a gente faz, ou... ou é alguma coisa com sucata... ou é alguma pesquisa, alguma coisa... porque quando existe a dúvida a gente vai, pesquisa. Às vezes até eu mesmo provoco a dúvida, né, esses dias mesmo... as gurias, as estagiárias... Vou te dar um exemplo. Posso dar um exemplo? As estagiárias trouxeram até uma... uma professora que ela não enxerga pra contar uma história em braile, né, e aí essa... professora até nossa aqui da escola... contou a história pra eles em braile e... depois a gente... eu comecei a... a questionar assim, né, com eles a história, e surgiu várias dúvidas. Quantos ovos a galinha bota? Né!? Será que a galinha bota um ovo só? Será que ela choca todos ovos? Eles não sabiam o que era chocar ovo... Aí: “Que que é chocar ovo?” Aí começamos a conversar, aí digo: Meu Deus! Que riqueza... Daí saiu um projeto porque quanta coisa, né! Mas, é claro, não é eu que to, é as gurias, né. Mas muita coisa eles ficaram com dúvida. Né!? “Ai, profe, tá... e o ovo que ele não choca? O que que acontece?” Aí eu disse né: O ovo que a galinha não choca é aquele ovo que a gente come, o ovo que a galinha choca é aquele que nasce os pintinhos, né. Até disse pras gurias: Com licença, desculpa eu tá me intrometendo, mas... Tava rico, foi tão rico aquele momento, assim, e com certeza dali saia um projeto. Sobre as galinhas. Então assim, é... Sempre... Essa parte da... da interpretação da leitura é muito importante, né. E eu acho até que mais importante do que qualquer atividade de... que eu vá fazer manual com eles após a leitura é esse momento é bem... bem importante. E eles se interessam muito assim por esse momento assim... da interpretação, da... Não sei se eu te respondi. Se tu quiser saber mais, tu vai me perguntando que eu vou... É que às vezes eu acho que eu já falei tudo e... Pode ir perguntando.

Pesquisadora: Em relação a interpretação, eu não sei se acontece, eu acho que tu até mencionou alguma coisa, né, de um aluno ter uma interpretação muito diferente assim da que era esperada, como é que tu reages?

Participante 2: Olha, acontece, mas raramente. Por quê!? Porque como eu leio e... e a minha leitura não é assim, é falando para eles, eu geralmente eu vou lendo e vou explicando e vou botando, sabe!? Jogando as dúvidas assim pra ver o que que eles respondem, como é que vai ser, como é que... Então geralmente, geralmente vai quase tudo na mesma, mesma linha de interpretação assim é... Sabe que eu não me lembro assim de coisa que tenha... que tenha... interpretado muito diferente. Eu não

sei se é porque eu acabo direcionando, acabo... A gente acaba... né, contando e aí vai e... porque eu acabo contando, perguntando: Tá e aí? E agora? o que será que vai acontecer? Porque... sabe é um... é uma leitura assim que acaba que... Mas dúvidas surgem muitas assim como essa que eu te falei agora, o exemplo que eu te dei, que... que... que é rico porque isso daí tem trabalho pra toda semana porque tu acaba: Ah, vamos ver em casa, vamos buscar em casa, né!? Isso aí é uma coisa que: Ó vamos buscar em casa... vamos ver então... vamos perguntar pra mãe ou vamos pesquisar com a mãe... “Quantos ovos a galinha bota por dia?” Né!? “Eu também não sei” Né!? Podia ter dito. Vamos pesquisar. E isso acaba enriquecendo o trabalho e o conhecimento deles, né, porque... o eu falar não vai ser tão... rico como eles ir buscar, eles irem procurar, né!? Juntos ou com a mãe ou comigo. Não sei se eu te respondi... Senão tu me pergunta que eu vou... que eu vou além.

Pesquisadora: Agora em relação a você. Eu queria saber se tu gostas de ler.

Participante 2: Adoro ler! Adoro ler! Tu sabes que eu sou uma pessoa que eu não vejo televisão. Não... Não vejo televisão. Eu chego lá até na minha mãe e ela: “Ai porque tu não assiste novela, não assiste notícia...” Não. Não assisto novela porque eu... acho assim que é uma... uma futilidade no meu ponto de vista, não... E... E... notícia!? Só dá notícia ruim. Pra quê?! Então sabe... e eu me adaptei assim a... E eu gosto muito de ler, me adaptei muito a leitura, assim. Leio muito. Então eu acabo que... Minha, meu momento de lazer é quando eu me deito, eu sempre tenho um livro de cabeceira. Leio... Agora mesmo com as estagiárias eu vou lá pra outra sala e passo lendo, lendo, lendo... gosto muito de ler.

Pesquisadora: E se tu puderes me falar qual...

Participante 2: Tipo de leitura?

Pesquisadora: Alguma. As últimas que tu leste.

Participante 2: Sim, eu... As últimas que eu li? Eu gosto de livro de autoconhecimento. Gosto muito. Me interessa muito. E a última que eu tô lendo... Peraí que eu já... [ela se levanta] que eu já te digo: *O poder do agora*. Muito bom!

Também gosto de ler livro da educação infantil... gosto muito de ler... a respeito dessa parte da educação de zero a seis anos... leio muito, me interessa também. E aí eu leio um pouco de cada... de cada coisa, assim. E aí eu também gosto de incentivar minhas colegas a ler, porque eu leio aí já passo pra outra: “Ó, lê esse que é muito bom”, “Lê esse”.

[...]

E também sabe que por eu ler assim... Eu tenho uma filha de 11 anos e ela... também adora. Mas ela aí é os livros infanto-juvenil que ela gosta desses assim... gosta muito. Ela também não... Televisão lá em casa... nós as duas não, assim, ela... Aí eu me deito de um lado com... com coisa e ela: cinco minutos. Ela sempre deita cinco minutos na minha cama – mas fica mais do que isso – no outro com livro também, a gente... Nós gostamos muito de ler.

Pesquisadora: Tu achas que os alunos perdem o interesse pela leitura ao longo... da trajetória deles...?

Participante 2: É como eu tinha te dito antes, depende, né. Depende do profe... do profissional que trabalha com esse aluno... Eu acho que depende do meio que esse aluno vive, né... porque tudo isso influencia, né? E eu acho que essa parte... assim na... a... A escola tem muita influência nisso eu acho... dependendo a maneira com que a escola abrange essa parte assim com o aluno... ele vai perdendo ou não. Né!? E também com essa parte toda tecnológica que a gente tá, isso também vai fazendo com que eles vão... pelo lado mais fácil, né. Porque é mais fácil tu escutar, mais fácil tu ver... do que tu ler né.

ENTREVISTA 3 (Professora Cíntia – 4º ano)

Pesquisadora: O que é literatura para você?

Participante 3: O que é literatura? Hum... Literatura é uma arte. Literatura é arte, literatura é cultura, é representação do mundo, né?! Eu acho que é representação... É uma bagagem cultural, né... é uma área de conhecimento, é uma bagagem que foi acumulada ao longo dos anos e que a gente conhece e que trabalha, eu acho que basicamente é isso. São conhecimentos assim culturais' que estão organizados em formas de livros, de textos em vários portadores. Mas é isso assim, eu acho que é uma arte, acima de tudo assim.

Pesquisadora: E tu acredita que os teus alunos gostam de ler?

Participante 3: Eu acredito que sim. A maioria deles, sim. Eles ainda são crianças... muitas vezes quando chega a adolescência vai ficando mais difícil, né... o gostar de ler, mas enquanto crianças eu acredito que a maioria deles gostam.

Pesquisadora: E tu acredita que a formação de leitores literários é responsabilidade da escola?

Participante 3: Também. Porque dependendo da comunidade onde a gente trabalha a escola é a única referência de leitura. Não importa se é texto literário, não importa se é leitura de um jornal, se é leitura de tudo, né. O hábito de ler está cada vez mais difícil e menos estimulado. Principalmente dependendo... repito, né, da comunidade, do meio onde a gente está inserido. As escolas de camadas populares como é o nosso caso aqui na Escola A⁸, classes populares, muitas vezes, não generalizando, mas na maioria das vezes as crianças não têm acesso à leitura em nenhuma das formas, assim, a leitura de livros, a leitura de jornais. Então cabe à escola também incentivar. A escola não pode estar sozinha nesse contexto, né, mas eu acho que cabe a nós, a escola, também incentivar e também estimular o contato com texto literário porque se não, eles não vão ter... ninguém que faça isso por eles, né?

⁸ O nome da escola foi suprimido para preservar a identidade dos participantes.

Pesquisadora: E aí qual que tu acreditas que seja o papel do professor nessa formação de leitores?

Participante 3: Motivar. Incentivar. Trazer bons textos, ler para eles [alunos]. Ah, se envolver nas histórias, participar de uma maneira com que ele sinta “Puxa, tem uma coisa boa”, né?! Que eles gostam muito de ouvir, quando a gente faz uma leitura de qualquer texto, assim, uma leitura com entonação, não importa a idade, eles param pra ouvir, né, uma leitura com entonação, um envolvimento na história, as vozes dos personagens, né, isso tudo é diferente de tu fazer uma leitura por ler, né. Então acho que esse é o papel do professor, fazer uma leitura atenta, falando sobre o livro, trazendo outras informações, vai motivando, né, para que eles se envolvam um pouquinho mais, para que eles venham a gostar. Penso que é isso.

Pesquisadora: Tu trabalhas com textos literários na sala de aula?

Participante 3: Sim, costumo trabalhar.

Pesquisadora: E, assim, como é que tu fazes? Queria que tu falasses um pouquinho sobre como é esse trabalho.

Participante 3: Sim. Vou te dar uns exemplos, então, bem... Dessa turma desse ano, do 4º ano, tá?! Nós aqui na Escola A temos a festa literária da escola. Anualmente acontece. Esse ano foi agora no mês de agosto. Então em virtude da festa literária, nós somos orientadas pela coordenação da escola a fazer um trabalho voltado para a literatura que vai ter a culminância na festa literária. Mas não é por causa da festa literária que a gente realiza esse trabalho literário. A festa surgiu por... pela demanda, pela questão de vários professores já fazerem esse trabalho com literatura, e a gente só sentiu a necessidade, né, em algum momento de... A escola sentiu a necessidade de mostrar isso, de divulgar. Então até nas reuniões que a gente tem, a gente conversa que não é assim “fazer pela festa literária”, é porque como a história, a literatura faz parte, né, principalmente nos anos iniciais, tá sempre muito presente na sala de aula, a festa literária é um momento, né, que a gente expõe aquilo ali. Então esse ano, para a festa literária, com a minha turma eu resolvi trabalhar as questões

de diversidade, aceitação das diferenças, e aí eu selecionei algumas obras literárias que falavam... que tinha essa temática implícita ou explicitamente. E aí eu trouxe esses livros, e aí trabalhei com a biografia dos autores, aí a gente fez produções a partir do livro, fez releituras, a gente foi trabalhando assim ao longo dos primeiros seis meses, assim, né, com algumas... com alguns livros literários que tinham esse tema, então é um exemplo de como eu faço. E eu faço e vários colegas meus dos anos iniciais têm esse hábito também de pegar uma obra e a partir dali trabalhar questões de alfabetização, trabalhar questões de relacionamento entre os alunos, a gente trabalha muito assim vinculado ao livro... várias questões assim com... com os estudantes. Mas aí trabalha o livro, aí trabalha quem é o autor daquele livro, traz outro livro... vai trazendo várias informações assim, né. É um exemplo.

Pesquisadora: E tu encontra material adequado para trabalhar com leitura na sala para essa faixa etária?

Participante 3: Na biblioteca da escola? Sim. A biblioteca tem um acervo bem bom. E há um tempo atrás... quando teve o... quando o MEC desenvolveu um programa que era chamado PNAIC que era o Pacto Nacional pra Alfabetização na Idade Certa, era o primeiro... primeiro... primeiro nome assim do Programa, né, o MEC enviou muitas caixas com livros, assim, é... livros literários, assim, muito bons, assim, livros bonitos, completos, de autores bem bons, assim, voltados pra... pra faixa etária, né, então tinha caixa que era do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano, voltados assim pra trabalhar... E aí a gente depois acabou com o tempo até dividindo esse material, compartilhando, então eu que estou no 4º ano uso muito desse material porque ficou na sala de aula, né, ficou na escola. Então eu acho que aqui na Escola A, a gente tem bastante material, não é uma realidade de outras escolas. Eu trabalho numa outra escola que não tem nem biblioteca, tem uma estante pequena que a gente vai conseguindo... É uma escola nova, né. Mas aqui na Escola A eu acho que material tem bastante. E está bem acessível, assim, a bibliotecária, né, nos mostra... sempre se a gente quer... se eu vou trabalhar com um tema eu já peço pra ela “Ah, vê o que que tem, já separa...” e ela separa pra mim com antecedência, eu olho. Eu acho que é possível trabalhar, tem material, sim.

Pesquisadora: Eu ia te perguntar também sobre os critérios que tu usas para escolher as obras... Tu falaste do tema, né...

Participante 3: Uhum... Eu acho que o critério principal, com as crianças menores, assim, é o tema, né. Eu acho que é o principal. E aí depois até o... tipo, né, o gênero assim, por exemplo, nesse que eu trabalhei a questão da diversidade eu escolhi um livro que é *O cabelo de Cora*, é Ana Zarco a autora, então nesse livro assim é uma... Ele tem... Todo assim com rimas, né, então ele conta uma história, mas é uma história toda rimada, então eu pensei “a turma precisa trabalhar isso” ... Eu vi que eles estavam, né... até para a questão da consciência fonológica, da escrita... Resgatar isso, que é muito bem trabalhado na alfabetização, mas eles estavam precisando resgatar. Então a gente trabalhou muito ali a rima, então eu escolhi... Eu podia ter escolhido outros que tivesse o mesmo tema, da questão da diversidade, da aceitação de cada um ter o seu cabelo, a sua diferença... Tinha vários, mas aí eu li e escolhi esse porque, além do tema, o tipo de texto que eu queria era esse, era trabalhar a questão das rimas, a questão ali, né, do poema, né, contando a história nesse poema narrativo... Então é o que predomina, é o tema e também o tipo de texto, né, a linguagem também né, porque tem que ser bem voltada assim, né, pro interesse deles, de fácil compreensão também. Acho que é isso.

Pesquisadora: E assim... Que práticas tu consideras que contribuam pra formação de leitores na escola?

Participante 3: Ler para os alunos... contribui muito, né? Fazer a leitura... A gente tem uma prática assim também na escola, a maioria das colegas, assim, que é fazer a leitura deleite, né, que é a leitura... Eu aprendi esse termo também no curso de alfabetização, assim, nesse curso do Pacto que era voltado pra alfabetizadores, né, que é incentivar a leitura através da leitura deleite que é tu ler... Tu não vais fazer um desenho, tu não vais fazer uma escrita, tu não vai fazer nada, mas tu vai ler... por ler, por trabalhar a fruição da leitura, imaginação da criança, né. Então, a gente procura muito fazer também... Eu esse ano acho que até estou fazendo pouco assim, porque às vezes vão crescendo, né, lá no 4º ano e aí tu vai às vezes trabalhando com outras questões, mas eu acho isso fundamental, né, fazer a leitura deleite com eles... fazer o estímulo para que eles levem livros pra casa. A gente tem na biblioteca, né, eles

vão toda semana, a gente leva eles na biblioteca, eles escolhem os livros e eles levam via empréstimo pra casa e devolvem; porque aí é o irmãozinho que pode ler, é a mãe que pode ler, é o pai... Alguns podem não dar importância, mas outros têm o cuidado com o livro, eles chegam, eles contam que leram... bastante, né, sobre aquele livro, né. Então acho que é isso, ler para os alunos e incentivar que eles leiam, incentivar que eles falem sobre o que eles leram dos livros que eles levaram pra casa, assim, que eles se comuniquem, que não fique só na leitura do livro por ler, né, que tenha essa troca, acho que isso incentiva. Fora esses eventos como a gente tem que é a festa literária, né, participar de feiras do livro... A biblioteca às vezes promove algumas contações de história, às vezes a escola promove uma peça de teatro, que é voltada para a literatura... Essas coisas assim sempre são... são incentivadoras da leitura.

Pesquisadora: E... Por outro lado, que práticas tu acreditas que desestimulem o gosto pela leitura... no ambiente escolar?

Participante 3: Acho que a cópia, né. A cópia pela cópia, assim. A gente sabe... Aqui na escola a maioria do pessoal trabalha muito bem assim com leitura -, mas a gente sabe... de repente tem lugares aí que pode pegar um livro e simplesmente ler e copiar. Copiar um livro todo. Eu já vi isso acontecer ao longo desses 15 anos [de experiência] aí, né. Pegar o livrinho de história, olhou as imagens, "Tá, agora copia". Qual é o sentido de só copiar um livro de história por copiar, né?! Eu já vi isso acontecer. Então, né, simplesmente assim uma cópia... De repente pegar fragmentos, assim, só isoladamente, assim, e com cópias, assim, e trabalhar o conteúdo sem dar sentido para aquilo ali também, né, é uma coisa que é ruim. Né?! Ou também só pra passar o tempo também, deixar ali os livros à vontade sem ter um trabalho, né. Acho que tem momentos, assim, que a gente faz muito isso, quase todas as salas têm o cantinho da leitura, deixa uma caixa disposta pra que eles terminem as atividades, pra que eles possam ler, né, mas também tu ter uma leitura direcionada, né, é... mais... eu acho que ajuda muito, né, do que tu simplesmente tu deixar ali... o livro sem ter um trabalho com o livro, né, trabalhar sem mostrar... Ou tu pegar um trecho que tu sabe que é de um livro e tu simplesmente passou no quadro e eles trabalharam; é diferente de tu levar o livro, tu mostrar, tu contar, tu contextualizar... e aí se tu quiser trabalhar um fragmento, eu não vejo problema, não

mata ninguém, tem vezes que é importante, né, trabalhar, registrar alguma coisa ali, mas ter um contexto, né. Isso, só copiar por copiar, sem registrar, eu acho que acaba desestimulando, né. Porque também tem a questão da obrigatoriedade, né, tu ler para tu ter a nota, para fazer... Aqui, com os pequenos não acontece isso, a gente não trabalha dessa forma, mas a gente sabe que acontece também, né. Tu ler por ler porque tu tens que ganhar uma nota por ler, e não ler só pela alegria, pelo prazer de descobrir, né, e de ler.

Pesquisadora: E aí eu queria saber que atividades tu desenvolves após a leitura, se tu...

Participante 3: Assim, ó, aqui no 4º ano, assim... Ilustração a gente faz muito... Produção de texto coletivo é uma coisa que a gente faz muito porque eles já escrevem, mas alguns ainda tem muita dificuldade assim de criar um texto individualmente, né, de organizar. Então a gente trabalha com a história, a gente faz um texto coletivo, fazendo um resumo daquela história ou escrevendo alguma coisa tipo uma continuação daquela história, ou mudando o final daquela história, tudo muito coletivo, assim, direcionado, né, e aos pouquinhos também vai fazendo individual, ou... passando, sei lá, de um gênero pro outro, tipo: ele tá assim, aí fazer um verso, fazer uma rima sobre aquela história, criar... Mas basicamente isso, assim: produção de texto coletivo e muitas ilustrações. Eles gostam muito. São crianças, né. A imagem, o desenho, assim... A professora de Artes também trabalhou muito isso - que a gente tem um apoio numa quinta-feira de uma professora de Artes - então eu já trabalhei com o livro em aula e ela trabalhou depois com a ilustração, com a releitura daquelas imagens, daqueles personagens, assim, uma coisa que com as crianças funciona muito bem, assim, eles gostam de fazer isso.

Pesquisadora: E em relação às atividades de interpretação de texto... como é que tu... não sei se tu abordas essas...

Participante 3: Como assim? Em relação aos livros trabalhados?

Pesquisadora: É.

Participante 3: Algumas vezes, sim. Outras vezes, não. Algumas vezes é o ler por ler. Trabalhando muito a interpretação de texto de forma oral, assim, tranquila, né, o que gostou, o que entendeu. Outras vezes, sim, com questões assim, né, sobre o que gostaram, o que entenderam... o que mudariam... depende, né, dá para fazer de várias formas, eu trabalho de várias formas.

Pesquisadora: É... Isso que eu ia te perguntar... Se tu desenvolves atividades de interpretação, que atividades seriam e... Se acontece, às vezes, de o aluno ter uma interpretação muito diferente da que é esperada... como é que funciona, assim, como é que tu lidas com isso?

Participante 3: Como é que eu vou proceder com isso?! É eu acho que depende muito do tipo de questão, assim, né. Tem questões que são diretas, objetivas, né. Tu vê ali, tu vai ler no texto, tu vai... tu vai verificar a compreensão realmente dele, que é importante a gente... ainda mais com as crianças, coisas óbvias pra perceber, se eles compreenderam, se eles tiveram atenção ao ouvir ou se eles leram direitinho, mas tem coisas que fazem parte da interpretação, então a interpretação mesmo que... E aí já é um processo um pouco... Eu já vejo como um processo mais individual, desde que tenha um “gancho”, que tu possa ver o que que ele... o que ele conseguiu assimilar daquilo ali, tem que aceitar, né, porque eles são muito criativos, eles têm muita bagagem, não dá pra gente ignorar porque eles são crianças, eles não sabem, não entendem... não. Então de maneira nenhuma, quando eu entrego provas, principalmente baseadas em textos assim, né, eu sempre digo para eles, faço a correção junto, digo: Gente, a professora é ser humano, talvez a professora não tenha entendido direito, né?! E sempre... Eu sou a rainha do meio ponto porque meio ponto é isso, é quando eu vejo que não é aquilo que talvez eu esperasse, mas que eu sinto que teve um esforço, que teve alguma coisa, que teve alguma relação, né. Então eu sempre procuro ter muita atenção com o que eles escrevem, assim, e tentar fazer os ganchos, assim, os *links* pra ver o que que eles tentaram, o que que eles entenderam, o que não entenderam, aí às vezes eu volto no texto e olho e vejo assim “Ah, não, mas realmente...”. Às vezes aparecem coisas que nem eu tinha pensado, porque aparece, né, tu estás lendo, tu nem tinha visto por esse ângulo, assim, né, e eles às vezes trazem coisas bem surpreendentes, né. Então eu gosto de sempre

considerar, assim, e ter atenção, né, com isso, que às vezes passa batido alguns detalhes, né, e eles percebem.

Pesquisadora: Eu queria saber se tu gostas de ler?

Participante 3: Gosto, mas não sou uma leitora tão voraz assim, acho que eu deveria ler muito mais, assim, eu acho que eu estou bem nesse... maioria das pessoas assim que na época da faculdade deu aquele *boom* de leitura e leitura e leitura e coisas obrigatórias e foi depois... E depois com a questão da rotina da gente, do meio tempo, eu não sou uma grande leitora, eu vejo colegas que são bem mais assim, que conseguem dedicar o seu tempo a isso. Eu gosto de ler, acho até que eu deveria ler mais, como eu te disse, mas sempre que possível, assim, eu leio, mas talvez não tanto como eu gostaria, né, de poder me dedicar. Mas a vida que a gente leva é bem difícil, né, é bem corrida e... Isso não é desculpa, né, cada um é organização do seu tempo, né, mas é que tem alguns momentos da vida que a gente vai colocando às vezes até prioridades assim né, então eu costumo ler muito coisas que eu possa trabalhar com eles, assim. Ai, vi um livro, vi um título, vi um tema, vou lá, compro, olho, né, coisas de literatura infantil, infanto-juvenil que eu vejo que eu posso trabalhar, que eu vou criar dali e talvez coisas pra mim, assim, eu leio, mas leio pouco eu acho, assim. Mas não por isso eu vou deixar de incentivar, né, eles também.

Pesquisadora: E tem alguma obra que tu tenhas lido nos últimos meses, assim, que tu possas citar?

Participante 3: Olha, eu tenho na minha bolsa, eu terminei de ler ontem mais uma vez *O pequeno príncipe* porque eu vou trabalhar com os meus alunos do 6º ano e aí todos eles, né... A gente teve que trabalhar com a leitura e eu com eles... É a última também, nem sei se tá aqui ou tá lá... Todo surradinho aqui ó, essa aqui, essa aqui eu terminei ontem, falta duas páginas aqui d' *O pequeno príncipe* de novo... que é o que eu tô trabalhando, que já li e aí tô lendo com eles, de novo, se te serve de exemplo, né, tá aqui. Foi a última assim. Pode anotar.

Pesquisadora: E... Tu achas que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura ao longo da trajetória deles?

Participante 3: Pois é... Eu acho que eles vão perdendo o interesse... A leitura e a escrita como... Em todas as áreas assim, não importa se é literatura o que que é, mas a leitura e a escrita, assim, elas tão perdendo muito, né, nessa era digital, assim, eu sinto que elas tão perdendo muito, assim, né. Então é tudo muito pronto, é tudo muito rápido. Né?! Então a leitura do texto literário, assim, eu acho que está se perdendo, aí depende muito, assim, da questão do contexto social mesmo assim, né. Quando eles tão se alfabetizando, eles têm assim, 1º, 2º ano, uma gana de ler, uma vontade de ler e eles leem o mundo, eles leem tudo, eles têm muito interesse, né. Aí depois eles vão se acomodando porque, né, aí eles leem só o que é necessário, eles já começam com a questão da adolescência, da vergonha, da timidez, né, e realmente a maioria vai perdendo esse interesse, né. Não sei te dizer onde é que tá o erro aí, se por eles, se o erro é da escola, se o erro é da família, né, mas eu acho que na maior parte, assim, dos casos, pela experiência que eu tenho, é mais difícil eles querer ler, dizer que vai trabalhar com livro, assim, ah... Eu to trabalhando nas minhas escolas de manhã com o livro no 3º trimestre agora, uma é *O pequeno príncipe*, a outra, é outro. Às vezes [inaudível] “Vamos trabalhar com o livro, todo mundo vai ler”, “Ah, professora, mas ler”. Se tu falares num 3º ano, num 2º ano: “Vamos trabalhar com o livro, todo mundo vai ler esse livro agora”, eles já “Eeeeh”. Eles adoram, né, ter um livrinho na mão, trabalhar, né, e nos adolescentes isso aí vai se perdendo, né, mas faz parte, cabe à gente continuar incentivando, né, porque... é uma coisa tão importante pra eles, né, então em algum momento vai ter que ser trabalhado embora eles vão perdendo, realmente eles vão perdendo esse interesse assim, né, na maioria, eu percebo isso.

ENTREVISTA 4 (Professora Denise – 6º ano)

Pesquisadora: Eu queria perguntar o que que é literatura para você?

Participante 4: O que que é literatura para mim... Nossa... Literatura. Quando a gente pensa em literatura a gente pensa em que leitura, livro, histórias. Pensa na literatura aquela mais clássica, tudo que a gente leu, tudo que a gente estudou. Tudo que a gente vai lá na faculdade e nos obrigam, nos impõe a ler, né? Hoje na sala... tudo que é... vem de livros, vem de... Eu trato trago para eles como literatura, né, tudo o que for de leitura.

Pesquisadora: Tu acreditas que os teus alunos gostam de ler?

Participante 4: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Participante 4: Porque é uma dificuldade muito grande. Se tu trouxeres um texto... um pouco maior para eles, um texto com uma página inteira... “Ah, sério?”, sabe, aí tu já vêes aquele ar de “Mas tem que ler?”, “Tem.”. Aí tu imaginas a dificuldade quando tu propões a leitura de livro. Né?! Não... Tem um pouco do quê? Compreensão, né. Nem sempre eles entendem também. Eu estou no 6º esse ano, né, então... que eu te disse antes tem uma característica até meio de anos iniciais porque... Eu brinco às vezes... que eu digo que tem alguns que parece que nem estão totalmente alfabetizados, assim, então fica difícil eles compreenderem quando eles não conseguem nem ler direito, né, com a leitura totalmente fragmentada. Aí dificulta. Aí... Tá, mas então vamos ler de outra forma, vamos ler todo mundo junto, vamos ler, né, aquela leitura coletiva, vamos trazer um livro que todo mundo possa ler. A gente fez isso até com a feira literária, trouxe um livro da Andréia e era um livro bem simples, normalmente a gente trabalha nos anos iniciais, né, que é *Um ninho no estranho*, uma história muito legal... e pra alguns ainda teve dificuldade em compreender assim, em ler, sabe, naquele primeiro momento de leitura inicial em que eles leem sozinhos, nem todos conseguiam compreender. Aí quando tu para, tu vai ler junto, aí tu lê

direitinho, eles vão entendendo. Talvez um pouco disso, por isso não gostam. Falta do hábito, falta do estímulo, falta do exemplo... uma série de fatores, né.

A falta da necessidade hoje em dia também, né. Eles vão pra Internet, não precisa ler muita coisa. Vivem outro momento, diferente do nosso, a gente não tinha... a gente lia mais, também tinha isso, né. As coisas mudam um pouco.

Pesquisadora: Tu acreditas que a formação de leitores é responsabilidade da escola? De leitores literários?

Participante 4: Eu acho que... Penso que... depende muito do contexto. É da escola? Sim. Também. Né? No nosso contexto específico aqui da nossa escola, na comunidade que a gente atende acaba sendo exclusivamente da escola. Nós que atendemos uma comunidade que nem todos os pais são sequer alfabetizados, então qualquer leitura acaba sendo obrigação, a gente [acaba] tomando essa obrigação para nós. Né? Acho que isso vai variar um pouco dependendo do contexto dos professores com que tu conversares.

Pesquisadora: E qual tu achas que deve ser o papel do professor na mediação da leitura literária?

Participante 4: Qual o papel do professor...? Apresentar a leitura, pra que eles tenham o gosto pela leitura que é bem difícil aqui no nosso contexto, né, em que muitos demoram a se alfabetizar e... e isso acaba criando um impasse: quando tu não consegue te alfabetizar, tu não consegue ler, tu acaba não gostando. Infelizmente. Mas apresentar para eles de forma que seja prazeroso, né. Que seja a leitura deleite. “Ah, vamos ler porque é legal.” Só que tudo isso a gente traz uma leitura... Vamos, né... por ser legal... com a ideia de que vai ser legal e a gente barra na coisa que eles não curtem, aí procura alguma coisa que seja na da idade ou um vocabulário que seja próximo, né, pra tentar puxar, pra aproximar. Acho que é apresentar, inicialmente. No nosso caso aqui apresentar porque eles não são um tipo de aluno, de criança que tenha acesso a livros em casa, que né, diferente de... de repente... Eu tenho um filho, meu filho desde criança sempre lidou com livro, sempre teve. Ele não curte tanto ler mais, assim que ele começou a ficar independente pra mexer na parte da... tecnológica, ele largou o que ele curtia antes, né. Os nossos

[alunos] não têm esse contato, não têm em casa à disposição pra curtir, pra gostar de... manusear desde cedo, então quer dizer, a gente acaba tendo que apresentar.

Pesquisadora: É... E tu trabalha com textos literários na sala de aula?

Participante 4: A gente trabalha com todo tipo de texto, né? Todo... dependendo da... do ano em que a gente está a gente vai trabalhar um gênero ou outro. Agora no 6º ano, especificamente falando, a gente teve que dar uma retomada assim, pegar lá meio que do início, pegar coisas que a gente estava... Retomar os... iniciais mesmo, a parte da leitura lá do início então não dá pra trazer nada muito complexo pra eles, o que seria leitura pra eles, a gente traz uma poesia, se tiver que interpretar um pouco mais, assim uma coisa que seja mais subjetiva, que não esteja escrito claramente, ainda não tá na compreensão. Então não dá pra, pra explorar muito. Infelizmente. Não é uma característica da escola. Não. Tô falando de algumas turmas específicas, deste ano mais especificamente.

Pesquisadora: E aí eu queria saber... como é que tu trabalhas, assim, quando tu trabalhas com textos literários com eles, agora com... a poesia também, como é que tu fazes, como é que tu...?

Participante 4: Normalmente sempre tem uma temática. A gente vai trabalhar um determinado tema, ou um determinado gênero, aí a gente começa a trazer diferentes tipos de texto que [inaudível] A gente vai trabalhar por exemplo... [inaudível] que é um Ninho no... Como é que tu para para ler? Entende?! Como é que tu para para ler? [se referindo ao barulho alto das vozes dos alunos vindo da sala ao lado] ... Inclusive nessa turma que eu estava teve agora a gente foi ler, num primeiro momento, por isso que eu tô a recém me... Voltando... Aí... a gente vê o gênero que vai trabalhar, se é poesia o quê que é, tenta trazer mais de um texto, mais textos variados sobre o mesmo assunto para que eles compreendam, né. A gente vai trabalhar com um livro da Andréia então a gente trabalha, trabalha sobre o autor, trabalha quem é pra tentar localizar quando o texto foi escrito pra que possam entender a questão do vocabulário o que que é diferente o que que não é, quando é, né, embora a gente sempre busque textos que sejam mais próximos deles, até pra conseguir... resgatar. E vai localizando eles no contexto do...

Pesquisadora: Tu encontras material adequado pra trabalhar com eles?

Participante 4: Se eu encontro... Como? Na escola ou no todo? Que a internet hoje em dia dá acesso...

Pesquisadora: No geral, mas material adequado para faixa etária deles, assim...

Participante 4: Ah, hoje tem bastante. Tu dizes material adequado que chame no caso atenção deles, né... pra idade?

Pesquisadora: É. Isso.

Participante 4: É, e o que não tem... A escola tem uma biblioteca bem legal, não sei se tu já conheceu. Né?!

Pesquisadora: Sim, sim.

Participante 4: Tem bastante coisa e o que não tem ali a gente busca na Internet, busca auxílio, busca no grupo dos colegas, quem tem, quem ajuda, quem consegue. Tem bastante, sim.

Pesquisadora: E... Tu já mencionaste a temática, né. Eu ia te perguntar os critérios que tu usas para selecionar as obras ou... os textos que tu vais trabalhar.

Participante 4: É, obras... me lembra livro. Obras... A gente não consegue chegar nesse patamar.

Pesquisadora: Sim, sim, mas textos em geral.

Participante 4: Ah... É que vai surgindo da turma, do interesse de cada turma, da necessidade, né. E o que que está rolando ali naquele momento, né. Que tipo de tema. Eu trabalho com eles também a disciplina de [inaudível] cidadania. Então a maioria dos textos que a gente procura trabalhar... tem que... alguma relação com...

já com essa outra disciplina que aí eu já aproveito pro Português que, né, já é uma aulinha a mais já, então a gente traz temas que eles tenham que parar pra pensar na questão do que eles tão fazendo, comportamento, coisas assim. É que depende muito do que que tá rolando. Se está rolando na... Se é bullying, vamos procurar algum texto que fale sobre isso né, se está rolando ali na sala... tipo, 6º ano começa muito aquela época dos hormônios, vamos procurar um texto sobre isso, um livro sobre isso, né. Daqui a pouco conversa... Teve um ano que eu lembro a gente viu acho que... [Fala o título do livro - Inaudível] acho que foi que a gente tinha na escola pra todo mundo. Aí depende muito da turma, não dá para ser que “Ai, como eu gostaria de trabalhar sobre a bolsa preta.”. Bolsa preta não tem, mas tem o livro *A bolsa amarela*, né. (Risos) É que eu olhei pra minha bolsa. Mas de repente não vai ser interessante pra eles porque não vai trazer nada..., mas aí eles tão falando sobre alguma outra... Aí eles curtem muito coisas de jogos, tão na fase... Esses meus que ainda são pequenos né, jogos e coisas de Internet, buscar coisas que falem sobre isso. “Ah, não fala disso, mas então vamos ver como era antigamente” ... algum texto que fale como era antigamente pra que eu possa puxar pro assunto. Mas vai sempre surgir da turma. Nem sempre eu consigo... Embora são quatro sextos anos, nem sempre o que eu consigo trabalhar numa eu consigo trabalhar noutra. Tipo: eu lanço a ideia para todas, aí numa turma funciona, ela se empolga, porque a faixa etária é diferente, algumas tem uns maiores, outros... Aí noutra turma simplesmente não dá. Aí tu para tudo ali e retoma com outra coisa, muda a temática porque são diferentes as turmas. Mas sempre surge deles. A ideia é sempre que venha deles. A gente até tenta. Seria bom se a gente pudesse por “Ah, vamos trabalhar sobre isso”. (Risos) [Ela imita a expressão apática/desinteressada dos alunos] É assim. “Nada a ver, sora”. Bem assim. Isso é [inaudível] “Isso é lá da tua época.” Isso é o que eu ouço. “Ah, eu sou velha, é da minha época.” (Risos).

Pesquisadora: Que práticas que tu consideras que contribuam para a formação de leitores na escola?

Participante 4: Na escola... Acho que apresentar... em todas as disciplinas. Preferencialmente. Isso é uma discussão que eu tenho bastante. Sempre mesmo quando nós recebemos a [inaudível] aquela de conteúdos... [inaudível] até brinquei na reunião “Como assim a de Português era imensa?” e das outras disciplinas nem

tanto, estava mais sucinto assim as temáticas que eles iam trabalhar. E aí eu olhava lá, né [inaudível], encontrar informações... intertextualidade, eu digo: Tá, mas... quantas outras... encontrar informação implícitas no texto... E por que que isso só tá no Português? Por que isso não está nas outras disciplinas? Por que que eles não podem trabalhar textos também né... Acho que apresentar em todas as disciplinas, não só... Tentar vincular com o que eles tão vendo. É que tudo isso é muito bonito no discurso, mas também... é difícil na prática tu conseguir fazer isso, quando tu tem pouco tempo de aula, quando tu tem um monte de aluno pra dar conta, quando tu tem planejamentos e... e... todo um cronograma pra seguir, né?

Às vezes fica difícil com que todos consigam trabalhar, mas apresentar. Tentar fazer com que eles gostem, que é o mais difícil... mas... tentar trazer coisas que sejam da idade deles e do interesse deles, talvez facilite, né... ou pegar... obras inteiras não dá, mas trechos de obras que às vezes saiu em filme... coisa... Bom, então vamos vincular, vamos assistir. Ah, mas pra assistir então vamos trazer um trecho daqui, vamos ler agora, né, tal parte, sei lá. É difícil... conseguir, mas com estratégias assim vai tentando.

Pesquisadora: E pelo contrário quais são as práticas que tu acredita que desestimulem o gosto pela leitura no ambiente escolar?

Participante 4: A obrigatoriedade, né? Aí toda a vez que tu chega, como eu disse: se tu chegar com um texto que é aqui [mostra uma folha A4 indicando a extensão do texto que ocupa a página] Né... “Poxa vida!”, “Sério?!”, “Tem que ler!”, “Tem que ler!”. Aí, assim, tu obrigou, tu perdeu. (Risos) Tem até aquela coisa, né, de... Mas aí digo, olha... Dependendo da turma, tu conversa e diz... É mais fácil tu chegar contando a história, dizendo “Bah, tem uma história sobre isso que era interessante... vocês querem ver? Vamos começar a ler.” Sei lá, alguma coisa assim, depende da turma, isso é muito relativo, né. Porque se tu chegar com um texto, “Ó, a gente vai ler pra conversar, pra gente falar sobre isso”... Aí vê o tamanho, já desestimulou. De repente tu dá... que que a gente faz às vezes, dá um trecho. Sabe que o texto é legal mas que se tu der inteiro eles não vão curtir. Traz um trecho. Deixa eles ficarem na vontade de descobrir. “Bah e tem o resto, então, vamo trazer pra gente ler”. Aí, claro, alguns dizem “Ah, que legal, vamo”, mas “Ah, tá, não, deu, já me enchi”. É, tem isso também. Mas... poderia ser, mas... A obrigatoriedade é certo, onde tu obrigar... Nem

a gente gosta, né. De coisas que não sejam da idade deles, que... se tu seguir exatamente o que eles pedem lá às vezes nos cronogramas mesmo é muito geral, assim, não bate com a realidade. A gente trabalhou... Teve um ano que foi muito legal, teve uma feira literária que era... A gente trouxe o Sérgio Vaz, que era uma literatura... Foi maravilhoso porque eles se encontravam ali, era a realidade deles. Né?! Não sei como é que vocês [se referindo à Universidade] hoje classificam, né. São letras bastante... A literatura em si, onde ela se enquadraria pra vocês. Na época que eu estava na faculdade eu nem lembro de ter visto sobre isso, eu acho, pra ser bem sincera... Não lembro, passou batido. Mas quando tu traz um... um... alguma obra literária assim mais clássica, não é interessante pra eles. Tu vai trazer poesia... A gente trabalhou com vídeos mostrou quem era, eles se identificaram, eles trabalharam com gosto, eles produziram poesia, eles produziram vídeos, eles escreveram, eles queriam contar histórias parecidas de vida, então é tu aproximar, né, quando... O que é próximo... Só que, claro, que a gente não pode ofertar pra eles só isso, eles precisam conhecer o resto também, mas é bem mais fácil quando aproxima da realidade deles, né. A gente trouxe o slam também que... No ano seguinte foi bem legal também...

Pesquisadora: Como foi o trabalho com o Slam?

Participante 4: Slam... é aquela... É uma espécie de... de desafio, né... Foi o Bruno Negrão que veio de Porto Alegre e aí eles faziam uns desafios de poesia falada... assim, foi bem legal também. Veio seguido. A gente trabalhou dois anos com o Sérgio Vaz. Num a gente não conseguiu trazer, no outro a gente trouxe e foram os anos que a feira literária da escola, a meu ver, mais... Eu estava com os maiores também, tem isso, tudo tem uma questão de faixa etária, né? Para eles foi muito significativo. Né? Aí em seguida veio um outro que também tratava de... dessas temáticas de... de rua, de marginalidade, de... das vivências que eles têm parecidas assim de periferia, de... E eles também curtiram. Aí quando a gente... Com os pequeninhos já era mais difícil porque não compreendiam isso, mas com os grandes é legal quando aproxima deles. Aí o que que a gente pode fazer? Traz isso, curte. “Bah, mas será que algum autor antigo também não falava disso de outra forma? Vamos procurar um texto...” É uma tentativa de poder... trazer diferentes formas pra eles, pra gente não ficar só no que eles curtem. Que nem música, né. Tu vai trazer música, se deixar por eles é só

funk, mas a gente não pode... não apresentar. Vamos apresentar isso, mas vamos apresentar uma que fale de... “Sabia que tem outra música que fala também disso lá que era da minha época?”, como eu digo pra eles. Falava de outra forma, olha que legal, que bonito, que poético, que... “Nada a ver.” É o que vão me dizer. (Risos) Mas aí a gente vai mostrando os dois, né. Eles sempre vão preferir o que é próximo da... deles. A gente vai mostrando todas as formas que tem.

Pesquisadora: Hum... Como é que tu abordas as atividades de interpretação de texto? Que tipo de atividades tu desenvolve quando tu... quando tu trabalhas com eles as leituras, depois as atividades de...

Participante 4: Como é que eu abordo...?

Pesquisadora: É, que tipo de atividades de interpretação, assim, ou em geral tu fazes sobre o texto assim...

Participante 4: Normalmente a gente faz... A gente lê e conversa sobre o texto. É uma conversa oral, assim, informal e cada um vai dando as suas impressões sobre o texto. Eles leem, eu leio. Porque sempre é diferente. Eles dizem “Ah”, alguns dizem “Ah, mas agora eu entendi que tu leu.”. Né? Às vezes não rola isso. “Agora que tu leu, sora, eu entendi ... o que que estava escrito ali”, tal... Aí a partir dali a gente começa no geral: O que que te parece? Que impressão tu tem do texto? O que tu entendeu? O que tu não entendeu?. E aí vai esmiuçando... por parágrafos, antes mesmo de dar perguntas, ou atividades, assim... vai esmiuçando por parágrafos... o que ali... o que dava pra entender dali? Né? O que que a gente entendeu? O que estava subentendido ali? Que que a gente pressupõe dessa parte? O que... Aí depois de esmiuçar com eles, né... direcionando... o que que pode, o que que não pode... Porque o que eles fazem muitas vezes da leitura é muito superficial, né, é muito só o que tá escrito. Eu tenho os sextos anos, mas quando tu dá um texto pra interpretar e tu dá questões pra eles, eles chegam pra ti às vezes e “É daqui à aqui?” [Ela indica com os dedos na folha o intervalo de uma linha/frase] Aí tem uma limi... Aí por isso que todo texto que tu trabalha tu tens que... deixar ler sozinho... Aí... Eu faço né, deixo ler sozinho. Aí eu leio junto, né, faço uma segunda leitura com eles. Aí a partir dali eu vou puxando deles, mas nem todo mundo consegue chegar, e aí tu tens que

ir buscando... de cada um em cada um... E vai juntando, vai meio que direcionando. A gente acaba dando a nossa impressão, né, a nossa interpretação, mas é uma forma... Não tem... às vezes não sai só deles... Tem que direcionar. Aí depois dali, sim, “Então agora a gente entendeu? Vamos registrar isso?”. Aí aquela coisinha clássica, com umas perguntinhas dentro do “O que que tu compreendeu disso? O que que tu achou?” Né? “Que que tu acha do que aconteceu? O que não aconteceu... Se é legal... Dá para relacionar com alguma coisa da vida da gente isso? Isso acontece? Não acontece?”. E sempre tentando relacionar com alguma coisa deles. Alguma vivência, alguma coisa da escola, com alguma... para que eles consigam se posicionar, pra ver o que que eles acham da...

Pesquisadora: Tá... E aí nesse sentido eu queria perguntar como é que tu reages quando tem algum aluno que tem uma interpretação diferente da esperada?

Participante 4: Normal. (Risos) Tu apresenta um texto e vai... sei lá... tem um comportamento não muito correto, digamos assim... né? E aí... tu esperas que ele entenda que aquilo era errado, por exemplo. Não sei se é isso que tu me perguntou. E aí ele vem e acha que não é. O que a gente faz é tentar...fazer ele se colocar naquela posição pra ver que era errado. Que que acontece?... A gente, sei lá... Trouxe um texto em que alguém fez mal para alguém, alguém fez alguma coisa errada, alguém roubou ou alguém... passou a perna em alguém, enganou, né... Roubar é uma palavra forte, mas enganou... né? E aí tu queres que eles entendam que não é legal enganar as pessoas, por exemplo. Mas daqui a pouco alguém vai dizer “Bah, mas ele foi tri esperto, ele se deu.”. Como é que eu vou julgar? Se às vezes essa é a vivência que tem e é o exemplo que tem. Então tá. Então vamos parar tudo. Vamos tentar fazer tu te colocar no lugar de quem vivenciou isso “Tu gostarias? Tu não gostarias?”. Porque dizer que está totalmente errado... Como é que eu vou chegar e dizer... “Olha, tá errado o que tu pensa sobre isso” porque eu vou tá indo contra toda uma... questão social, cultural de onde vive, que acha que talvez aquilo seja certo ou talvez nem ache, simplesmente faça. Né? Aí “Vamos ah, vamos se colocar no lugar... Vamos parar pra pensar se isso é legal” Se... Quando surge alguma coisa assim, isso já vira temática de uma próxima aula, aí já vamos buscar alguma coisa assim pra gente parar pra pensar... porque mais do que... trabalhar com texto ou com qualquer outra coisa a gente... Aqui principalmente a gente tem muita

necessidade de trabalhar com valores, né... que faltam, infelizmente... em algumas situações. Vamos buscar, então vamos aproveitar isso como base já pra... seguir e ver essas noções de... correto ou incorreto... fazer ou não fazer... Mas não posso dizer que “Ai, é errado”. Né?

Pesquisadora: E aí eu queria te perguntar se tu gostas de ler.

Participante 4: Já gostei mais. (Risos) Também. Sendo bem sincera. Sempre curti ler, né... Até por isso a escolha [do curso de Letras] na época, mas eram outros tempos quando eu tinha mais tempo. Hoje com... vida corrida, 40 horas de sala, filho, família, corre... eu leio bem menos do que eu lia... antes, né. E tu vai... perdendo, o prazer não, mas tu não encontra às vezes muito tempo... Tu vai abrindo mão de uma coisa... E tu vai te acostumando. É o que eu digo pra eles, que leitura também é hábito, né. Porque tu... Eu noto isso em mim, eu já li muito mais... e eu encontrava brechas pra ler, aí tu vai... tendo tempo corrido, tu vai deixando de fazer algumas coisas, evitando, “Ah, vou, depois, vou...” e aí tu vai lendo menos, tu não vai sentindo tanta falta. Também tem isso. Mas eu curtia. Eu sempre gostei. Né?

Pesquisadora: E aí... É... Tem alguma obra que tu possas dizer, assim, que tu leste... A última que tu leste?

Participante 4: Hum... la te falar até agora que, tipo, que eu consiga ler faz muito tempo. Porque... O que que acontece? A gente acaba lendo mais o que vai trabalhar. Sabe o que é ter... horário corrido, tu não consegue... Mal consegue tempo pra ti, aí tu vai... vai parar pra ler o quê? Para buscar obras pra eles... No caso deles que são pequenos agora... e que a maioria das obras que a gente lê é as do ensino... são do fundamental, quase o 1, na verdade, né. Que é as obras que a gente trabalha com eles mais, assim, algumas que a gente até releu, mas... leitura minha, por gosto, como eu te disse: já foi, hoje eu não consigo nem tempo...

Pesquisadora: E tu acha que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura?... ao longo da trajetória deles na escola?

Participante 4: Se eles perdem... Eles têm? (Risos) esse interesse? Né? Acho que pra perder tu tem que ter. Acho que depende muito. Alguns chegam aqui mesmo sem... Vindo todos da mesma origem, sem ter o incentivo, sem ter... Alguns chegam, raros, com esse gosto... pela leitura, acho que quem tem esse gosto, fica, né? Mas no geral, a maioria nossa aqui não curte, infelizmente. Não gosta. E aí é difícil tu perguntar se eles perdem algo que a gente passa aqui bastante tempo com eles, né... passa anos tentando fazê-los ter, né... Não, não... Eles mal têm, né, então perder... eu não sei. Alguns poucos curtem, né. A gente teve a entrevista com o autor e tudo... Então... “Gente quem é que gostaria, quem é que quer saber como é que é sobre escrever, sobre...” tipo, em cada turma tinha dois... que se interessavam realmente, o resto... iam, acharam legal como um todo, como atividade, mas não que tivesse aquele interesse pela literatura, pela leitura, pela... Mais porque era uma atividade fora da sala, assim, sendo bem sincera, né... Mas tinha, tipo, em cada turma uns dois que curtem, esses talvez... não vão perder. Talvez. Não sei.

Pesquisadora: E aí... será que... agora, né... Divagando agora assim... Esses poucos que têm interesse em ler... Já vem deles, vem de antes da escola ou vem... ou consegue ser formado na escola lá nos anos iniciais, na educação infantil?!

Participante 4: Pois é, então... Como eu disse, a maioria deles não tem o hábito em casa, não tem essa experiência, né, de se acostumar com livros desde criança. Aqui na escola, eu falo pela nossa, é ofertado porque eu vejo, tanto que eu fico à tarde, eu sou dos anos finais, mas eu faço substituição à tarde, estava inclusive na turma ali, e te falei, uma das atividades era a leitura. “Vamos ler um livro, vamos falar...” e tal... Então eles têm esse hábito, as gurias trabalham... Onde barra esse negócio deles gostarem ou não... eu não sei. A escola apresenta pra eles, a escola tenta, né... fazer com que eles tenham o gosto pela leitura, que eles tenham o hábito de ler desde cedo... porque eu acompanho o trabalhos das gurias dos anos iniciais... e eu sei que elas fazem. Eu acho que esses que vem é uma coisa muito pessoal, muito deles... sabe? Que já vão gostar... porque curtiram já desde o início. Outros... A gente tem muito problema aqui também... da dificuldade de se alfabetizar e isso acho que também dá uma segurada porque se tu não consegue... Se tu não entende, se tu não lê, lá no início, tu não vai curtir. Se tu não curtiu no início, dificilmente tu vai curtir depois. É difícil depois tu resgatar, fazê-los gostar. Ou é aqueles poucos, tipo dois

por turma que desde cedinho, né, vem gostando de ler e já gostam. E a maioria, tipo, são 25 por turma, tira 2 mais ou menos. Essa é a média que eu tenho hoje em cada sala... que gostam de ler, o resto é... impondo, de certa forma, né... Eu digo: “Gente tem que...”, “Ah, sempre tem texto, sora”, “Sempre tem...”. “Matemática não tem número sempre?”, “Tu questionas a professora de matemática? Porque todo dia ela coloca número no quadro? Não!”. “Então, né”... “Paciência! A gente vai ler. A gente vai ler”. “Por que que tem que ler? Ai, de novo...”, “A gente não pode só conversar?”. Eu digo: “Tá, então pode.”, “Então vamo fazer assim, eu vou ler e a gente vai só conversar sobre aquilo”. Né?... Às vezes eu tenho que “ganhar” eles assim na conversa, porque eles não querem ler, mas eu digo: “Não, tem que ler vocês... Vocês têm que ter a primeira... né? Depois a gente lê de novo. Lê de novo. Se não entender, eu leio, mas eu preciso que você leiam.” E são... dois ali que vão querer, vão gostar... vão ler e vão entender. Os outros vão esperar que a gente interprete pra eles, muitas vezes... E esses dois são os que já lá no início talvez tenham conseguido se alfabetizar rápido, tenham curtido as leituras, ou porque já vem deles mesmo, também...

ENTREVISTA 5 (Professora Helena – 6º, 7º e 8º ano)

Pesquisadora: O que que é literatura para a senhora?

Participante 5: Que que é literatura? É tudo que tu consegue entender. Né?! Tanto um texto, uma fotografia... um anúncio... Tudo que tu consegue entender é literatura.

Pesquisadora: A senhora acredita que os seus alunos gostam de ler?

Participante 5: Muito poucos. Porque eu leio muito. Eu gosto muito de ler, né?! E eu procuro incentivá-los a ler. Às vezes até... alguns... Eu trago alguns livros quando elas: “Ah, professora, eu gosto desse tipo de livro”, se eu tenho – porque eu tenho bastante livro – eu trago, eu empresto, às vezes até eu dou porque eu não guardo muito livro, né. E... Porque como eu leio muito, se eu vou guardar todos não vou ter espaço, né. Mas... muito poucos; muito poucos gostam. Eles... quando tu dá um texto, às vezes, quando tu vai fazer um trabalho ou vai fazer uma interpretação, uma prova, uma prova principalmente, eu sempre procuro um texto que tenha alguma coisa a ver com aquela turma, com aquela faixa etária deles. Aí eu procuro, pesquiso na Internet “Ah, esse não dá, esse não...” até que eu acho o texto que eu quero, que eu... E eles nem leem, né, muitos nem leem, eles vão direto na pergunta e na resposta, na pergunta e na resposta. Então é muito poucos que leem mesmo, que gostam de ler.

Pesquisadora: E a senhora acredita que a formação de leitores literários é responsabilidade da escola?

Participante 5: Eu acredito que não. Porque assim ó, eu tenho um filho que tem 28 anos, que trabalha em Santa Catarina, e com... Eu sempre li para ele. Eu tenho mais filhos que gostam muito de ler, eu tenho 4 filhos e... Mas esse é que eu tinha mais tempo de me dedicar à ele, né, então assim ó... eu, desde pequenininho, que eu já me deitava com ele, lia pra ele, antes dele aprender... de ele se alfabetizar, eu mostrava as figurinhas e eu ia lendo e ia mostrando as figurinhas dos livros, né, os desenhos e ele... Hoje em dia ele é assim ó: adora ler! Devora tudo que aparece pela frente de livros, né. Ele adora... Todos... Tenho 4 filhos, todos gostam de ler, mas ele

assim... foi o que... assim... o que mais lê porque ele... acho que toda semana ele lê um livro, né, ele lê muito. Então eu acho que desde pequeno que a gente tem que começar porque se a criança não vê ninguém ler em casa, como é que ela vai aprender a gostar de livros, de leitura, né?! E hoje em dia eu reparo assim ó que... que está muito difícil porque assim ó, os pais não compram mais livros pros filhos, né?! Talvez por dificuldades financeiras, não sei, ou talvez porque é muito mais fácil tu pegar um celular e tu dar pro teu filho um desenho, uma coisa, do que tu ler pra ele, né, do que tu incentivar a leitura. Então eu acho que pra ter gosto pela leitura, acho que vem de casa isso, o gosto pela leitura tem que vir de casa, de pequeno, desde pequeno.

Pesquisadora: E qual deve ser o papel do professor na mediação da leitura literária?

Participante 5: O professor deve incentivar também, né. O professor deve ajudar, deve incentivar, deve mostrar os livros. Eu começo, com o sexto ano, eu começo assim ó: eu pego um... um livro, quando eu começo o ano com eles eu pego um livro... que não seja muito extenso, lógico, pra dar tempo de eu trabalhar em sala de aula e eu começo a ler pra eles, mas eu não termino. Eu deixo “Ah, professora, e aí?”, “Agora vocês vão terminar de ler pra vocês descobrir o final desse livro” Então... E eu faço assim em diversas vezes com diversos livros, diversos tipos de leitura, até textos. Eu pego um texto, começo a ler, né, para incentivar e “Ah, professora, tá e aí?”, “Agora vocês leem”, “Vocês leem pra vocês ver o final”. Então eu acho que todo professor deve fazer isso porque tu vai criar neles aquela curiosidade pelo livro, “Ah, esse livro...”, ou então tu comenta o livro “Bah, esse livro é bom”, “Esse livro...”, tu comenta a história do livro, né, “Esse livro é bom, ele é assim, assim...”, “Ah, professora e aí?”, “Vocês leem pra ver o final, né”. Então acho que isso... se todos professores fizessem isso, desde o início, do 1º ano, no 2º ano... eu acho que a gente criaria mais leitores. Acredito que a gente criaria mais leitores.

Pesquisadora: É... A senhora trabalha com textos literários na sala de aula, né? Já falou...

Participante 5: Sim, sim, tudo que é tipo, qualquer tipo de texto, né. Eu acredito em todo tipo. Eu trabalho com anúncio, eu trabalho com outdoor, eu trabalho com

qualquer tipo de texto, né, fotografia... Gosto de trabalhar... Gosto muito de trabalhar com textos, gosto bastante. Qualquer tipo.

Pesquisadora: E aí... Eu queria que a senhora falasse um pouquinho sobre como é que a senhora faz, que tipo de atividade... Como é que funciona?

Participante 5: Bom... Quem trabalha no Estado sabe que a gente tem um programa a cumprir, né?! Então a gente tem... até... a gente tava comentando ali que não... que com esse negócio de chuva, de paralisação, a gente não conseguiu esse ano cumprir todo o programa, então a gente tem aqueles conteúdos que são obrigatórios que a gente tem que trabalhar, que às vezes são até pré-requisito para um outro ano, pro ano seguinte, né, então eu não tenho... Eu... Eu aprendi na faculdade a trabalhar conteúdos e eu só sei trabalhar dessa maneira, dando conteúdos, mas aí assim ó: eu dou o conteúdo e eu trabalho esse conteúdo em cima de textos, tá. Eu dou os textos pra eles retirar os conteúdos, pra eles procurar os conteúdos, pra eles justificar os conteúdos em cima dos textos, que eu acho que... não adianta nada tu dar um conteúdo e não contextualizar. Eles não vão saber por que aquele, por exemplo, que uma palavra é um adjetivo, porque uma palavra pode ser um adjetivo, mas outra hora ela pode ser um substantivo. Né?! Então como que tu vai dizer pra ele “Essa palavra é um adjetivo”, aí daqui a pouco aparece... “Ela é um substantivo”, né. Então como que tu vai dizer? Dentro do texto é que tu vai mostrar isso, no contexto, nos textos, nas frases que tu vai mostrar que ela pode ser um substantivo e teve uma hora que ela vai funcionar como um adjetivo, então tu precisa do texto pra isso, pra contextualizar os teus conteúdos, eu trabalho bastante isso. Bastante texto. O nosso livro, inclusive, daqui da escola, ele é todo com textos, todos em cima de texto, é bem... é bem bom de trabalhar mesmo.

Pesquisadora: E a senhora encontra material adequado para trabalhar com a leitura?

Participante 5: É, a gente... Eu tenho muito... Eu tenho a Internet, né, que tu encontra tudo que tu quer na Internet, mas nós temos muita dificuldades porque, por exemplo, é difícil tirar um Xerox, tu precisa imprimir e a dificuldade nas escolas é bem grande, né, a gente às vez... Por exemplo, o Xerox tá estragado ou não tem toner ou a gente...

Então... nós trabalhamos muito com o livro didático, é o que a gente mais trabalha, às vezes tira um Xerox, traz alguma coisa por fora, né, mas a maior parte do tempo é no livro didático mesmo. Eu gosto muito de textos, tô sempre procurando texto, eu tenho pastas de textos porque tu... Tu tem um texto bom “Ah, me dá uma cópia”, já pega, né, mas às vezes pra ti trabalhar na sala de aula fica caro, fica caro tu “xerocar” aquele texto para um monte de aluno, fica bem caro. Então fica difícil. Às vezes em provas, em trabalhos ainda tu... A escola faz os Xerox, né, de provas, de trabalhos, mas pro dia a dia fica muito difícil, fica muito caro, né, então... a dificuldade toda é essa. Que é uma utopia, né, tu achar que as escolas... que tu pode conseguir tudo o que tu quer, né, não tem, não tem isso, as escolas estão falidas, então fica bem difícil de tu fazer essas coisas, né, de tu tirar Xerox, o Xerox tu tem pra trabalhos avaliados, o resto tu que tem que te virar, então a gente imprime em casa, a gente... mas não é sempre, né, de vez em quando.

Pesquisadora: E aí os critérios que a senhora usa para selecionar as obras pra eles, selecionar os textos?

Participante 5: Eu uso o... a turma, né, e principalmente idade porque a gente tem que ter muito cuidado com isso, né, porque nós temos... Aqui nessa escola nós temos uma clientela bem difícil, tá, então assim, os pais reclamam bastante, depende... depende do que tu vai usar, do texto que tu vai usar, do que tu vai fazer. Só, assim, vou te dar um exemplo: a gente fez uma festa de Halloween agora e nós... a maioria dos professores iam avaliar os trabalhos que eles iam fazer sobre a festa e teve muitos pais que não deixaram os filhos fazerem esses trabalhos e nem participar da festa porque são evangélicos, são de outras religiões, né. Então a gente aqui tem uma clientela bem reclamatória, que reclama bastante. Então eu procuro por idade, por exemplo, eu tenho o sexto ano, que são de pequenos, são aqueles que vieram do quinto ano, o ano passado que estão na idade certa, né - porque tem o outro sexto ano que é de repetentes que é da outra professora - então eu procuro... usar fábulas, uso algum texto que seja mais adequado pra idade deles, né, que eu vou... Porque assim, não adianta tu trazer um texto que eles não entendam, de difícil entendimento, que aí eles vão ler e não vão conseguir entender, não vai servir pra nada pra eles, porque o texto, ele sempre tem que te passar uma mensagem, né,... não importa que tipo de mensagem, mas ele... Tu tem que ler aquele texto e aquele texto tem que

fazer tu refletir de alguma maneira, então eu sempre trago voltado pra turma, pra idade da turma, o conjunto, né, da turma.

Pesquisadora: Que práticas que a senhora considera que contribuam para a formação de leitores na escola? A senhora já falou um pouco...

Participante 5: É, já falei, né, que... Eu acho que... Começar desde a 1ª série mostrando texto pra eles, né,... diversos tipos de texto e os livros principalmente, os livros de histórias, pra eles irem conhecendo; mesmo no 1º ano lá que eles não tão alfabetizados ainda, deixar... Ler pra eles, mostrar os desenhos dos livros, né, as ilustrações, pra eles irem aprendendo a gostar, porque manusear um livro é uma coisa muito boa, né. Eu como eu sou leitora, assim, eu adoro pegar um livro novo. Outro dia estava conversando com meu marido sobre isso. Eu comprei uns livros e aí eu... Eu cheirava, assim, os livros e ele dizia “Que isso?!”, eu digo: “Ai, adoro cheiro de livro novo”. Então, é muito bom, né, tu ensinar as crianças esse gosto pela leitura, né. Eu tenho muita pena porque quando eu pego nas séries finais eles já tão viciados, eles são mais de computador, de... do que de livro, né. Mas nós temos uma turminha boa aqui que gosta, que lê bastante, que gosta ainda. Os pequenos da tarde, eles são frequentadores assíduos da biblioteca, eles têm dia pra ir na biblioteca pegar livro, eles vão. Se eles leem não sei, né, porque eu não tenho convívio com eles, mas eles têm dias, eles vão na biblioteca, eles trocam os livrinhos, então é... As professoras do currículo incentivam bastante a leitura, aqui nessa escola eles incentivam bastante. Tem bastante... Fazem Hora do conto, fazem... É bem...

Pesquisadora: E aí, pelo contrário, quais as práticas que a senhora acha que desestimulam o gosto pela leitura na escola?

Participante 5: Eu acho que a Internet desestimula bastante, né. Claro, tem algumas... alguns alunos que gostam de ler na Internet. Eu tenho, por exemplo, as minhas netas, elas não gostam... elas não leem livros, elas não pegam livros, elas leem na Internet porque... É claro, a gente sabe que o livro é caro... pra ti comprar por exemplo um livro toda semana ou uma vez por mês já é um gasto bem, né... Então elas... Elas têm programas que elas leem, gostam de ler e leem na Internet, mas eu acho que isso aí, TV, Internet, isso aí, eles desestimulam a leitura, né, porque

tu vê, tu senta ali, tu senta na frente do computador e tu vê tudo o que tu quer, então tu não precisa pegar o livro. Porque o gostoso é tu pegar um livro, tu sentar bem tranquila, né, relaxar e ficar lendo o teu livro e a Internet não, a Internet tu faz quinhentas coisas ao mesmo tempo, tu olha quinhentos sites ao mesmo tempo, quinhentas páginas, então tu não te fixa em nenhuma, então eu acho que desestimula, ela desincentiva bastante a leitura. As mídias, né, as mídias: a Internet, a TV... Eu acho que esses...

Pesquisadora: E... Nas suas aulas a senhora desenvolve alguma atividade após a leitura, após o texto?

Participante 5: A gente conversa... Sempre que eu pego um texto pra ler com eles, nós lemos... Eu tenho assim ó... duas vezes no mês ou três vezes, não tem um momento certo, eu pego um texto, eu trago um texto, nós lemos o texto, eles leem, procuro pedir pra eles lerem, eles leem, aí nós conversamos sobre aquele texto, como eu te falei eu procuro sempre trazer alguma coisa que tenha a ver com eles, né, ãn... Por exemplo, 8º ano é uma turma bem... bem difícil, então... Tem problema grande de *bullying* ali naquela turma, então a gente trabalha... Agora mesmo eu trouxe o filme Extraordinário pra eles, ãn... que é um filme que retrata esse assunto *bullying*, né. Esse tema. E aí nós trabalhamos... foi uma manhã pro filme, depois outra manhã a gente conversou sobre o filme,... Conversamos sobre o bullying,... as diversas práticas, sobre o que que ele causa nas pessoas pra...o tanto pra quem sofre como pra quem pratica o *bullying*, né. E depois, aí sim, teve um trabalho escrito como se fosse uma interpretação com algumas questões referente ao filme e uma produção textual, tá?! Então sempre que eu pego um texto a gente faz isso: primeiro... Primeiro momento ali eles leem, fazem uma leitura oral, uma leitura silenciosa, depois nós fazemos uma leitura oral do texto e depois nós conversamos antes de fazer a parte de interpretação de texto. Sempre, sempre trabalho assim dessa maneira.

Pesquisadora: E assim... Como que a senhora reage quando a interpretação do aluno é diferente da esperada?

Participante 5: Eu acho... Interpretação de texto é uma coisa muito pessoal. A não ser quando tu faz aquelas perguntas: “Quem é o autor do texto?”, “Quem são as

personagens do texto?”, que são perguntas diretas que tu vai direto no texto, né?! Agora... As mensagens que o texto passa cada pessoa vê de uma maneira. Eu sempre falo pra eles isso porque... Os alunos têm muito aquilo assim ó, é resposta pessoal, então eles botam qualquer coisa, eu digo: a resposta pessoal, mas tem a ver com o assunto que a gente tá trabalhando, né. Claro que eu vou ter uma opinião, tu vais ter outra, cada aluno vai ter a sua, mas tem que ver com aquele assunto, tem que ter, né, a ver com o assunto porque acho que... como já diz: interpretação de texto, cada um interpreta da sua maneira. Não tem como 3, 4 alunos interpretar da mesma maneira. Eu digo pra eles assim: as respostas estão certas desde que tenha a ver com o assunto do texto, então, geralmente, quando eu faço provas, essas coisas, eu tenho muito trabalho pra corrigir porque eu tenho que ler duas, três vezes cada pergunta, cada resposta deles pra ver se tem a ver com o texto que eles leram... que eu acabei de passar ou não. Porque é bem difícil, né, cada um responde de uma maneira, então... E tem uns que botam nada a ver, né, nem leem o texto, botam qualquer coisa ali, então tu tens que ver se tem a ver com o texto pra ti aceitar ou não porque é bem pessoal, é de cada um. Eu aceito todas as opiniões e sou bem flexível. Aceito todas as opiniões desde que tenha a ver com o assunto que a gente tá tratando.

Pesquisadora: Eu ia perguntar se a senhora gosta de ler... Já me respondeu que sim.

Participante 5: Gosto muito.

Pesquisadora: E aí, então... se a senhora poderia citar a última ou as últimas que a senhora leu. Os últimos livros.

Participante 5: Eu gosto muito de livros espíritas. Eu leio bastante... Zíbia Gasparetto, Nicolas Sparks... Agora tem outro que eu estou lendo, o... Roberto... Eu não me ligo muito em autores porque eu não escolho o livro pelo autor, né. A Zíbia Gasparetto acho que eu já li todos os livros dela, né, e... Mas eu gosto muito assim de... Eu olho... Eu olho o livro, o título do livro e aí eu vejo se tem alguma coisa a ver com o tipo de gosto que eu leio. Agora, ultimamente, eu li os últimos da Zíbia Gasparetto. Até nomes assim, títulos de livro... Porque quando eu vou comprar o

livro, eu tenho que ler a sinopse dele para ver se eu já não li aquele livro porque eu não gravo muito nome, não. Porque acho que eu leio muito, então eu não gravo muito nome. Eu gosto de ler. Não importa que tipo de livro, desde... Só não gosto de... de livro de terror, de guerra, essas coisas assim eu não gosto. Gosto de romance, eu gosto de livro espírita, eu gosto de poesia, eu adoro poesia, Cecília Meireles, gosto bastante de ler Drummond, eu gosto. Inclusive eu estou trabalhando com o magistério lá em Literatura [em outra escola] eu estou trabalhando os poemas de Drummond que eu gosto bastante de... gosto bastante de trabalhar com poesia, às vezes aqui até eles reclamam: “Pô, professora, poesia de novo”. Eu faço meus exercícios... por exemplo, de conteúdo e eu pego fragmentos de poesia pra eles tirarem, então é “Bah, professora, só poesia”. Então eu gosto bastante de poesia. Drummond, Mário Quintana, Cecília Meireles e... leitura, assim, livro, qualquer um, qualquer tipo de livro, tá?! Que não seja de terror porque eu não gosto nem de filme de terror eu não gosto, eu gosto de bastante de drama, de romance, de... Não gosto de autoajuda também. Eu não gosto de livros de autoajuda, não acredito em autoajuda.

Pesquisadora: A senhora acha que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura ao longo da trajetória deles?

Participante 5: Assim, ó: Faz muitos anos que eu não trabalho com a disciplina de literatura, tá?! Faz uns 8 anos, eu acho que eu trabalhei com ensino médio com literatura, mas os alunos não dão valor à literatura. Eu tô reparando... Eu tenho duas turmas de literatura... que eu dou aula de literatura, eu tenho... E são professores porque é magistério, vão ser professores. Eu digo assim ó: esses vão ser os próximos educadores. E eu tô tendo uma visão muito triste desses próximos educadores. Celular o tempo inteiro na mão, né. 2º e 3º ano que eu tenho. Terceiro ano, estão se formando, né. O celular o tempo inteiro na mão, não param para nada e nem pra conversar com uma pessoa, nem pra... É sempre com o celular, sempre com o celular na mão, né. E leitura... Ontem mesmo eu fiquei assim que eu... eu estava vendo um... Elas estavam fazendo um trabalho sobre uma poesia, tá, do Cruz e Souza, que é uma poesia... As poesias dele são bem, né. E aí tinha as rimas ricas e rimas pobres. No 2º ano. Isso aí elas às vezes veem no 9º ano, né. Elas não sabiam o que que era rimas ricas e rimas pobres, né. Aí eu expliquei. Até quando eu penso assim eu tenho

que... Porque assim, 2º ano de magistério... Meus pequenos aqui até já sabem isso, que rimas ricas eram quando eram classes gramaticais diferentes e rimas pobres eram quando eram as mesmas classes gramaticais. “Como, professora, classe gramatical?”, “Como?”. Eu disse: substantivo, adjetivo... Mas elas me olharam como se eu tivesse falando uma barbaridade, um palavrão. Elas não... Não conseguiam assimilar. Claro que elas... O que que era substantivo, o que que era adjetivo no 2º ano do magistério. Então aquilo assim eu digo... Essas são as futuras educadoras que o Brasil vai ter, né. Eles não leem. Eles não leem, eles não sabem. Tu fala... os autores do romantismo, os autores... Os contemporâneos agora... Cecília Meireles, eles não sabem, eles não sabem... Claro que eles já ouviram falar na Cecília Meireles, mas eles não conhecem nem uma obra dela, eles não conhecem nem uma poesia dela, eles não conhecem Mário Quintana, eles não conhecem nem uma poesia, então eu digo assim: eles não leem nada. Pelo que eu estou percebendo, eles não leem nada. Principalmente acho que ensino médio. Ensino médio acho que tá bem difícil. Aí eles vão fazer um vestibular, né, um ENEM, e aí como é que eles fazem?! Que nem eles falaram assim no 3º ano: “Ah, professora, a gente só tá interessado em coisas do ENEM”. Então tá, quando terminar o ENEM a gente volta às nossas aulas normais, eu disse pra eles, por que o que que tu vai fazer?! Não tem como tu... Então eu acho que eles não estão lendo. Os pais não incentivam também, né?! Eu acho que os pais não incentivam. É muito mais fácil tu deixar na frente de uma TV, na frente dum computador, do que tu incentivar uma leitura, ter uma hora pra leitura, né. “Olha agora é uma hora de tu pegar os teus cadernos...”, porque nem... nem os próprios conteúdos das escolas eles não leem porque às vezes eu vejo eles dizerem assim ó: ãn... “Ah, professora, não tenho livro”. Hoje tem aula de Português: “Ah, professora, não trouxe o meu livro”. “Como? Tu não sabia que tinha aula de Português hoje? que tu tinha que trazer o teu livro?”. “Ah, professora, nem mexi na minha pasta quando cheguei em casa”. Então, como que tu vai incentivar um aluno a ler se tu não dá opções pra ele de leitura? Não sei como é que fala... não é opções, é... não ajudas ele, né, a começar a entender que ele precisa ler pra interpretar, pra responder exercício... Não é só em Português. Tu interpreta toda... A tua vida toda tu faz uma interpretação, né, tu interpreta em Matemática, tu tem que interpretar os exercícios, em Ciências, em História, em Geografia, em todas as disciplinas. E tudo na tua vida, tudo que tu fala tu tá interpretando alguma coisa, de alguma maneira, mas os pais não dão muitas condições às vezes também pra eles fazerem isso,

então... E aí a gente cria não-leitores, né, porque as escolas também, muitas escolas também não incentivam, né. Eu vejo... eu vejo professores, eu ouço às vezes as conversas “Ah, não, para, pra que que eu vou pedir, fazer um trabalho de um livro”. Eu fiz com eles esse ano, aqui com o 7º ano, eu já fiz um trabalho. Eles liam, tinham que ler textos, tinham que me trazer textos para nós conversarmos na sala de aula. Agora nós estamos trabalhando entrevista, né, fiz um trabalho com eles sobre entrevista, eles tão fazendo as entrevistas, então assim ó, eu procuro fazer minha parte, né, mas sem a ajuda dos pais, porque a escola é o... a escola e a família junto, né. E se a família não faz a parte dela, a escola sozinha não consegue muita coisa. Então é bem difícil mesmo de conseguir criar leitores já no 6º ano, é bem mais difícil.

Pesquisadora: Pois é, assim, o que eu vejo é que parece que quando eles são pequenininhos, eles gostam né...

Participante 5: Eles gostam.

Pesquisadora: ...de ouvir histórias, de ir na biblioteca, de pegar os livrinhos...

Participante 5: Porque é assim que tu ensina... Manusear, começa a manusear os livrinhos, né. Eu tenho, eu tenho, por exemplo, um sobrinho e ele tem um filho. Desde bebezinho já, acho que ele tinha 9 meses, 10 meses, já davam celular pra ele. Aí outro dia tava perguntando pra ela: ele nunca pegou... Tu não compra livrinho pra ele? “Ah, não, ele gosta do celular”. Claro, ela acostumou ele assim. Então, assim ó, se ela ia numa casa, se ela ia... Ela trabalha, não saia muito, mas às vezes de noite a gente ia numa pizzaria ou a gente ia comer fora, ela sentava ele na cadeirinha e dava o celular pra ele. Ele ficava quietinho. Era uma criança que tu dizia assim: “Bah, que criança comportadinha”. Ele nem falava, tu sabe?! Ele nem falava. Ele ficava o tempo inteirinho assim com o celular. Já com... Acho que ele tem 4 anos, ele sabe tirar foto com o celular, ele sabe tudo, porque com 9 meses acho que ele já pegava o celular. Então fica difícil, né, como é que tu vai... Se tu der um livrinho, eles vão gostar. Porque o livro chama muita atenção, né. Se tu pegar... quando eles tão pequenos, assim, tu tem que começar a pegar livrinhos bem coloridos e ir mostrando, lendo e mostrando as figurinhas. O meu filho, eu lia e depois ele me contava as histórias “Mãe, hoje eu que vou ler pra ti”. Aí ele pegava o livrinho, não sabia nem ler,

né, ele pegava o livrinho, ele me lia a história do jeito dele, pelas figuras, então, isso aí acho que... Se todos os pais acho fizessem isso acho que criariam bastante leitores, bem mais leitores. Eu, assim ó, eu gosto muito de falar sobre leitura, né, porque como eu gosto de ler acho que é isso, e eu converso bastante com meus alunos sobre leitura, mas tem assim ó... No início do ano mesmo eu trouxe gibis para a aula porque... Eu tenho muito gibis do meu filho porque ele foi embora, mas ele não levou os livros dele né, então eu tenha uma... um cesto assim de livrinho de história, de... como é que se diz, de... história em quadrinhos, história em quadrinhos de todos os tipos, e aí eu trouxe pro 6º ano, foi uma festa. Tinha alunos que nunca tinham visto aquele tipo de livrinho, aqueles mais antigos em preto e branco, aquelas... Então assim ó... isso deixou eles muito curiosos e eles já queriam que eu trouxesse no outro dia e no outro dia... Eu digo, não... tenho que dar aula. Então, porque eles queriam ler os livrinhos, entende?! Não tinham tempo, em duas aulas eles não tinham tempo. Alguns mais... conseguiram ler, mas eles queriam ler todos, eles queriam, né. Então, eu digo assim... Agucei a curiosidade deles sobre aquele tipo de leitura. E se os pais fizessem isso eu acho que a gente teria muito mais leitores. Vai chegar uma época que ninguém vai ler livros, né. Eu acredito que... Assim como eu acredito que vai chegar uma época que não vai ter mais professor, eu acredito que vai chegar uma época que não vai ter mais livro porque eles... Tudo é na Internet, tudo é na Internet, né. Então eu acho que vai chegar uma época que os livros vão deixar de existir, vão ser... só nas bibliotecas de... exposição, só na exposição. Para lembrar “Olha! Isso aqui é... Quantos anos atrás, a minha vó lia esses livros”. (Risos) Acho que vai ser assim. Vai chegar uma época que acho que vai ser isso. Mas é muito triste, né, tu ver uma... uma geração que não gosta de ler. Claro, a gente tem as exceções porque eu tenho alunos aqui que leem muito, né, que comentam comigo “Ah, professora, eu li esse livro” e comentam comigo porque eles sabem que eu gosto. E eu tenho alunos que nunca abriram um livro para ler, que não leem nem o didático, né. Nem os textos do didático, é uma tristeza para conseguir que eles leiam. Então... Então acho que é... O principal motivo é a falta de incentivo por parte das famílias, né, com a leitura. A gente sabe que é difícil, que as famílias são... tão muito corridas. Tanto... o pai trabalha, a mãe trabalha, às vezes chega em casa, a mãe geralmente, às vezes tem jornada dupla, chega em casa..., mas não incentivam a leitura, né. Porque é de pequeno, desde pequeno é... Não é a escola, é a família que tem que começar a leitura, tem que começar a incentivar.

ENTREVISTA 6 (Professora Greice – 5º ano)

Pesquisadora: Eu queria saber o que que é Literatura para você?

Participante 6: Nossa! Literatura é... tudo praticamente, né. Eu gosto bastante, né, então assim tipo, eu acho que literatura está presente em tudo aquilo que a gente trabalha durante todo o tempo com os alunos, né. Não é só aquela coisa de “Ah, fazer eles lerem”. Não. Eu acho que a gente pode colocar a literatura em tudo aquilo que a gente trabalha com os nossos alunos e eu acho que independente da idade já é bom a gente ir fazendo isso, né. Mas, pra mim, ai... Eu não sei definir exatamente assim o que que é literatura para mim. Complexo, né.

Pesquisadora: É difícil essa.

Participante 6: Ai, sei lá. Acho que literatura tá presente em tudo aquilo que a gente faz, né, principalmente durante a aula, mas... Ai, literatura é... Não sei te dizer exatamente o que que é literatura... Ah, uma perguntinha mais fácil. Não sei te explicar o que que é literatura.

Pesquisadora: Tá, vamos pular essa. Tu acredita que os teus alunos gostam de ler?

Participante 6: Hoje em dia é difícil a gente pegar aluno que gosta de ler. Eu sempre costumo perguntar no começo assim: “Quem é que gosta de ler aqui?”. Porque às vezes até eles falam que não gostam, mas eles leem e não se dão conta de que leem. Né?! Porque às vezes eles pensam... “Ai, quem é que gosta de ler?”, “Ninguém”. Porque não gosta de pegar um livro pra ler e não necessariamente eles não gostam de ler por conta disso, né. Então eu costumo fazer... Os menores ainda têm mais esse hábito de gostar de ler, de... pegar livro específico pra ler. Os maiores já são mais difíceis por causa do acesso à Internet e tal, mas até fazer eles entenderem que eles leem da mesma forma ao invés de tá, pegou um livro pra ler. Eles acham que ler é só isso, né. Então, assim... Os pequenos gostam, a maioria. Os maiores eles sempre alegam que não, mas na verdade eles gostam, sim. Claro, eles

gostam de ler o que é de interesse deles, né, mas eles gostam, sim. É que não necessariamente o livro em si, né. Mas eles...

Pesquisadora: E quando tu dizes “os pequenos” é até que... que faixa assim?

Participante 6: É o do ensino fundamental, mas as séries iniciais, né, assim, até os 10, 11 anos eles... que tão no 5º, né, entre 10 e 11 anos, eles gostam. Pelo menos os... os das turmas que eu trabalho os menores gostam de ler, sim.

Pesquisadora: Tu acreditas que a formação de leitores literários é responsabilidade da escola?

Participante 6: Não. É também da escola. Mas... também é da família, né. A família é a primeira escola deles, então é ali que eles vão adquirir os hábitos da leitura, o hábito de ler livros mesmo, de ter acesso à leitura. A escola continua isso, mas não é a única pessoa, né, não é o único responsável não é a escola. Eu acho que os pais também deveriam incentivar. A família tem que incentivar porque senão eu acho que o gosto da leitura vem daí, né, e... são as crianças vendo os pais lerem, é... recebendo livros de presente, eu acho que é aí que começa a desenvolver esse hábito da leitura.

Pesquisadora: E qual tu achas que deve ser o papel do professor na mediação da leitura literária?

Participante 6: Ai, eu acho que o professor deve incentivar sempre, assim. Tem que fazer com que a leitura seja algo prazeroso pro aluno e não aquela obrigação. “Ah, vocês têm que ler esse livro porque a gente vai fazer um trabalho”... Não. Eu acho que tem que ser algo que desperte o prazer na criança, né. Desde pequeno até o adolescente, o maior. Tem que ser algo que seja... que eles gostem de fazer e não que eles vejam como uma obrigação.

Pesquisadora: Tu trabalhas com textos literários na sala de aula?

Participante 6: Trabalho. Costumo trabalhar. Até pra já eles irem... Os que não têm contato... Porque hoje em dia é difícil, os menores, as crianças que já vêm tendo contato, né. Eles gostam e tudo, mas eles... nem todos têm o acesso, né. Então, assim, eu costumo trazer. Eu gosto de trazer textos literários pra eles terem acesso.

Pesquisadora: Eu queria que tu falasses um pouquinho sobre como é que tu trabalha. Como é que tu...

Participante 6: Tem diferença, né, dos menores, das crianças do 5º ano pros adolescentes, assim, mas eu costumo sempre... Num primeiro momento eu deixo eles escolherem, né, algum texto... Ou até quando eu trabalho com poemas e tudo eu deixo eles escolherem e tal, mas depois eu trago já alguns específicos que eu acho que é interessante de eles trabalharem. Mas eu sempre procuro trabalhar de uma forma que seja mais prazerosa para eles, assim. Que não seja aquela coisa que tu vem com um texto, vem com um trabalho, vem com aquelas perguntas assim “Quem é o autor?, Que isso...?, Que isso...?”. Não gosto de trabalhar desse jeito, sabe?! E não gosto de... Por exemplo, às vezes tu busca alguns trabalhos que... pra realizar com algum tipo de texto e aí vem já aquela... aquele formato pronto, eu não gosto. Eu gosto mais que eles discutam, que eles debatam, que eles falem as impressões deles de acordo com aquilo que eles leram, sabe?! Procuo trazer muito pra realidade deles mesmo, procuro relacionar muito, né, alguns textos de acordo com o que eles tão vivendo então, assim... Às vezes a gente percebe algumas situações, aí eu já procuro trazer algum texto ou algum livro que seja de acordo com aquela situação que eles tão vivendo pra eles conseguirem entender, né, não só achar que a literatura é algo que tá lá fora, que é algo externo, que eles não podem ter acesso, pra eles verem que é algo que... que faz parte da rotina deles, assim. Então eu procuro fazer com que... Às vezes eles nem percebem que eles tão trabalhando um texto assim ou que eles tão... fazendo um trabalho, alguma coisa relacionada à literatura, mas que seja algo que eles consigam relacionar com a vida deles mesmos. Não gosto muito daquelas perguntas prontas, assim, já. Gosto de fazer eles refletirem bastante e relacionar com a vida deles assim.

Pesquisadora: E tu encontras material adequado para trabalhar com leitura na tua aula? Adequado para eles?

Participante 6: Pra eles, assim... Eu encontro material e tal, mas eu procuro muitas vezes assim... Tá, eu vejo um texto, alguma coisa que eu possa e o restante eu procuro adaptar de acordo com eles, sabe?! Eu nunca pego um trabalho... Porque às vezes a gente vê professores que ah! buscam na Internet e tal, já vêm com todas as perguntas e tudo pronto. Não. Eu procuro adaptar às realidades das minhas turmas, assim, tanto que eu nunca tenho um mesmo planejamento, mesmo que eu trabalhe, por exemplo, com dois sextos anos ou dois nonos eu não tenho um mesmo planejamento para as duas turmas porque eu gosto de ver... trabalhar de acordo com a turma, assim, e não com uma coisa já pronta, sabe?! Então eu procuro adaptar de acordo com a realidade da turma.

Pesquisadora: E que critérios que tu usas pra selecionar os textos e as obras que tu vai ler com eles?

Participante 6: Exatamente isso. Assim, é... De acordo com os problemas que eu vejo que eles enfrentam porque hoje, assim, a gente dá aula, mas a gente é mais um... um meio assim para ajudar eles a resolver e entrar em contato com a vida deles do que... especificamente tu dar aula. Hoje o professor muitas vezes para a própria aula pra falar sobre algum assunto que tá tendo algum conflito, alguma coisa assim, então eu procuro trazer exatamente nesse sentido. Até quando eu trabalho produções de texto, eu procuro trabalhar alguma produção que seja relacionada àquilo que eles tão trabalhando... que eles vivenciando naquele momento, sabe?! E os textos também, eu sempre procuro trazer de acordo com as necessidades da turma no momento. Então eu nunca costumo já trazer algo pronto, tipo, engessado assim, sabe?! “Ai, que eu trabalho há anos com o 6º ano, então vou trabalhar sempre a mesma coisa”. Não. Eu costumo trazer de acordo com aquela turma que eu estou trabalhando naquele momento. Agora mesmo eu trabalho com dois quintos anos e eu não tenho o mesmo planejamento para os dois, apesar de ser a mesma faixa etária, apesar de ser a mesma quantidade de alunos, eu tenho planejamentos específicos de acordo com a realidade de cada turma. Dá mais trabalho? Dá. Mas eu acho que o resultado final é bem melhor do que tu já chegar com uma coisa preparada, assim, pré-pronta que tu acha que funciona pra todo mundo porque não funciona, né. Nem sempre tu consegues atingir todos da turma, mesmo que tu faça

uma coisa específica para aquela turma, mas a grande maioria tu consegue já fazer um trabalho mais voltado. Porque hoje em dia a gente tem muita dificuldade, a gente não tem muito apoio dos responsáveis, dos pais, da família. Então muitas vezes a gente tem que fazer esse trabalho de... Tentar ajudar eles no crescimento tanto do aluno quanto da pessoa que tá ali. Então eu procuro fazer dessa forma.

Pesquisadora: Que práticas que tu consideras que contribuam pra formação de leitores na escola?

Participante 6: Ai, tem várias práticas que poderiam ser feitas... Na escola tu diz, né? Ai, eu acho que poderia ser feitas várias práticas. Às vezes o tempo na escola não permite porque eu acho que não só na turma que tu pode trabalhar, mas tu pode trabalhar na escola como um todo, por exemplo, hoje tá funcionando uma feira de ciências, né, então é uma prática que vai agregar muito conhecimento pra eles nessa área e eu acho que na Literatura também poderia ser feitos mais trabalhos nesse sentido, né. Poderia ser feito saraus literários, poderia ser feito é... Sei lá, gincanas de... literárias, coisas assim que... Mas só que às vezes por falta de... de tempo até no calendário fica um pouco difícil de... de fazer, às vezes não são todas as pessoas que se propõem a trabalhar juntas nesse sentido, então... Mas eu acho que poderia ser feito muito mais coisas assim com relação à Literatura. Até pra eles criarem o gosto mesmo pela Literatura.

Pesquisadora: E aí, pelo contrário, quais práticas tu acredita que desestimulem o gosto pela leitura?

Participante 6: Isso. Assim essa coisa de o professor chegar com um texto, as perguntas específicas aquelas assim de coisas, sabe, que não vão além, sabe, na interpretação. É aquela coisa assim de tu chegar com um texto, com aquelas perguntas já engessadas, aquela coisa “Ai, quem é o autor do texto? Quais são os personagens?, O que que o autor quis dizer?”. Sabe?! Essa coisa eu acho que afasta muito eles da realidade, da... Afasta muito eles da literatura. O que que interessa pra eles, né, coisas que são óbvias demais, eu acho que atrapalha muito isso. Eles acabam não vendo exatamente qual é, né, a necessidade da literatura na vida deles.

Pesquisadora: E quando tu trabalhas com leitura com eles tu desenvolves alguma atividade depois da leitura? Que atividades tu desenvolves?

Participante 6: Desenvolvo, né. Nunca costumo trazer... Depende do tipo de leitura, se for algum texto que eu vi que é algo que tá acontecendo, que eu trouxe relacionado a algum conflito muito grande que esteja existindo com eles, assim, eu procuro realizar debates, conversas, até atividades em grupo dependendo do conflito que esteja acontecendo, alguma atividade em grupo que eles possam trabalhar e conversar e discutir sobre isso eles mesmo pra eles conseguirem chegar a uma conclusão sobre aquilo que eles tão vivendo. Então eu procuro fazer atividades assim que pra eles sejam mais produtivas, assim, que tenham uma resposta pra eles, assim, pra vivência deles mesmo. Principalmente nessa faixa etária que eu trabalho agora, né, que eles têm muitos conflitos internos e muitos conflitos de convivência, então eu procuro sempre fazer com que eles trabalhem juntos, assim, pra chegar... pra atingir um objetivo, né.

Pesquisadora: E tu trabalha com questões de... atividades de interpretação do texto literário e que tipos de atividades seriam?

Participante 6: Ah, vários tipos de atividades, assim. Depende, assim, depende do tipo... Depende do texto que a gente vai trabalhar, né, depende também do objetivo pelo qual eu trabalhei aquele texto, né. Tem interpretações que eu realmente trabalho interpretações escritas, né. Dependendo... Porque às vezes tem textos que trazem assuntos mais pessoais, aí eu costumo trabalhar com interpretações escritas, que funciona bastante até pra eles falarem coisas que... que eles não têm... não querem falar com todo mundo. Então depende do objetivo que eu... que eu escolhi aquele texto, né, depende da minha intenção. Mas tem vários tipos... Às vezes eu faço a interpretação só oral, ou às vezes eu trago um texto e faço algumas perguntas antes pra eles prestarem atenção e eu só falo o texto, não trago o texto escrito pra eles, então ãn... E aí eles têm que responder depois as perguntas de acordo com aquilo que eles lembram do que eles ouviram, assim, então depende da minha intenção ao preparar aquela aula.

Pesquisadora: E aí... não sei se acontece de... às vezes ter algum aluno com uma interpretação diferente da esperada, assim, e como é que tu lidas, como é que tu reage?

Participante 6: Acontece. É que normalmente, assim, de acordo com... com as séries, com o ano que a gente trabalha, a gente já tem uma ideia do... do nível da interpretação que eles vão ter, né. Mas tem aqueles alunos que às vezes já vem com aquela interpretação mais profunda, assim, sabe?! Até aqui nesse 5º ano que eu trabalho tem um aluno que... ele sempre vai além daquilo que a gente já... que é o esperado pra série, né, que é o esperado pro ano. Eu tenho um aluno que é muito bom nisso porque ele sempre vai além daquela interpretação que... daquela primeira interpretação que a maioria faz, sabe?! Então ele é muito bom nisso, qualquer... Até quando a gente tá falando, que a gente tá conversando ele sempre consegue ir além, sabe, ele tem essa maturidade mais, assim, pra idade deles. Mas é muito difícil, pelo menos nas turmas que eu trabalhei... alguma interpretação que não tenha nenhum tipo de relação... Eu sempre deixo eles terem essa interpretação mais livre, assim, porque às vezes aquilo que eu vi não é necessariamente daquela forma que o aluno vai perceber, né. Então se eu vejo que é um pouquinho diferente eu vou tentar descobrir porque que ele chegou nesse pensamento. Mas às vezes a gente tem, como esse aluno assim, que ele interpreta já além, faz uma interpretação mais profunda daquela que é pra faixa etária deles, assim.

Pesquisadora: E aí... Tu pessoalmente gostas de ler? E se tu leste alguma obra literária nos últimos meses, tu poderia citar qual foi a última?

Participante 6: Eu gosto. Gosto bastante de ler. Quando eu era... né, quando eu tinha mais tempo eu lia assim... Eu era daquela pessoa que andava com livro andando na rua assim, sabe, ao invés de andar com o celular, eu andava com um livro e... Sempre gostei muito de ler, assim. Eu tinha uma meta que eu queria ler um livro por mês, assim. Eu me lembro que chegou em agosto eu já tinha lido 15 então eu parei de contar e continuei lendo... Mas agora, esse ano, realmente eu não tive tempo de ler muitos livros. Eu li, mas sabe quando tu lê um capítulo, daqui a três meses tu vai lá e lê o outro?! Então?! Então eu não considero que eu li porque eu não consegui... sabe?! Mas esse ano eu trabalhei em 5 escolas já até agora, então,

pra mim foi meio confuso, assim. Então eu não vou te dizer que eu consegui ler um livro inteiro assim tipo... não. E eu tenho mania de ler vários livros ao mesmo tempo também, então... Mas eu não vou te dizer “Ah, eu li todo” porque não li, mentira. Mas eu gosto bastante de ler e eu acho que não só enriquece o nosso trabalho porque... [toca o telefone] enriquece o nosso trabalho eu acho que... não só... Eu acho que isso não é só pra professor de Português, né, eu acho que pra todos os professores porque a gente professor apesar de ser professor de Português, apesar de ser professor de Matemática, a gente não trabalha só isso num aluno, então eu acho que ler deveria ser fundamental pra todos, né. Mas hoje em dia a gente não tem muito tempo, né. Os professores hoje em dia não têm muito tempo de ler e é verdade. É exigido da gente que a gente sempre esteja em formação, mas a gente tem que trabalhar 60 horas. Então fica complicado, né. E eu ainda fiz outro curso de Pós esse ano, então... pra mim livro que eu vou te dizer “Ah, eu li todo”. Não, não li. Eu vou tá te mentindo se eu vou te dizer que eu li todo um livro. Mas só de... só de estudo mesmo, só... só livro didático.

Pesquisadora: Tu achas que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura ao longo da trajetória deles na escola?

Participante 6: Acho que sim, mas acho também que perdem por causa do jeito que é trabalhado. Eu acho que quando o professor vem assim apaixonado pela literatura e apaixonado por Português, o aluno se apaixona junto, sabe?! Eu acho que não tem isso de tu... Eu já comecei muitas... vários anos dando aula perguntando: “Quem é que gosta de Português?”, ninguém gostava. E eu já terminei anos perguntando: “Quem é que gosta de Português?” e todo mundo gostava porque eu gosto, eu sou apaixonada por isso, então eu já falo pra eles “Eu amo Português!”, então eu vou contagiar todo mundo. E acaba acontecendo isso, sabe?! Eu acho que o professor quando gosta daquilo que faz, quando gosta da disciplina que... que trabalha, eu acho que tu acaba contagiando o aluno e tu tem mais... Tu tem mais recursos eu acho pra chegar até o aluno pra... pra conseguir fazer com que ele perceba aquilo que tu já percebe, entendeu?! Então eu acho que eles vão perdendo pelo jeito que vai sendo trabalhado. Eu acho que se tu trabalhas com paixão, que tu faz com que o aluno perceba isso, o aluno acaba gostando também, acaba influenciando. A gente até acaba influenciando os amigos a gostar de ler, a gostar... só pelo... pelo jeito que

a gente lê, pelas coisas que a gente fala, então eu acho que a gente pode contagiar os alunos, sim, pelo jeito que a gente trabalha. Se a gente chegar com aquilo pronto já, todo dia a mesma coisa, sai de uma turma, vai pra outra e trabalha a mesma coisa, do mesmo jeito, faz o mesmo trabalho, a mesma proposta... com eles não vai funcionar, né. Claro que eles vão perder o gosto. Mas tudo aquilo que tu faz, que tu incentiva os alunos que... por gostar mesmo, eles vão gostar. Mas com o tempo acho que eles vão perdendo porque nem todo mundo tem a mesma paixão, nem todo mundo trabalha fazendo com que o aluno tenha esse incentivo.

ENTREVISTA 7 (Professora Flávia – 2º ano e Professora Eveline – 1º ano)

Pesquisadora: O que que é literatura para vocês?

Participante 7: É ter contato... Literatura para mim é ter contato com livros, com histórias. É o primeiro contato pra mim. Isso pra mim já é o início da literatura. Não é aquela literatura acadêmica. Tu começa na descoberta, né, das... Desde lá da fase do simbolismo eu acho que já começa a descoberta, né, a imaginação, os contos de fadas, isso aí pra mim já é literatura.

Participante 8: Sim, é quando as crianças já começam a contar, né, o que elas tão vendo do mundo, já é uma forma de interagir, né.

Participante 7: É. Leitura do mundo.

Participante 8: Por exemplo, os meus eles não sabem ler ainda, né. Mas eles contam essas coisas de sonhos que eles têm e... Já é como se fosse contar uma história. Aí esses dias até a gente começou, né, a falar sobre isso de escrever histórias, que eles ainda não escrevem, mas a Valentina [aluna] começou até a falar “Ai, eu posso fazer uma” porque aí de uma coisa que eles escutaram lá de uma atividade de literatura, eles já começam a inventar e delirar nas deles, né. Então eles já pegam alguns... Pincelam algumas coisas que eles ouviram e aí eles começam a inventar também histórias. E essa parte já é pra mim também já é, primeiro passo pra ser um leitor, né.

Pesquisadora: E vocês acreditam que os alunos de vocês gostam de ler?

Participante 7: Assim não é que... É que vai muito do... da educação em casa. Como eles... Eles não tão muito... Eles não são estimulados a leitura em casa é... Eles chegam pra nós assim meio bloqueados pra isso, então cabe a nós a despertar a leitura neles através, né, de... de histórias... Imagens onde eles vão usar a imaginação em cima daquela imagem, dramatização... Então eles veem... Muitos dos nossos alunos não são letrados, não vêm dum mundo letrado, então têm mais

dificuldade. Então eu não posso dizer assim: “Não gostam”. Se eu fosse analisar minha turma hoje, muitos eu diria “Não gostam”, mas é porque não foram estimulados. Porque eu acredito, particularmente eu acredito que aquele... aquela criança, aquele indivíduo que é estimulado desde pequeno, ele vai adorar leitura, a ler. Isso aí se torna um hábito, né. Então, tem que ser estimulado.

Participante 8: É, os meus o que eu percebi assim que eu... A parte que eles ficam mais calmos na sala de aula, mais prestando atenção é quando eu vou ler histórias, sempre é.

Participante 7: E eles adoram a hora do conto, né!

Participante 8: Sempre. Eles ficam quietinho, quietinho, quietinho. É a única hora que até os mais agitados, aqueles que não param, sabe, conseguem se concentrar e... e... Aí um desses dias até testei... O Patrick foi sair pra ir no banheiro, eu tava lendo... Eu ia começar a ler um livrinho de história, aí ele já voltou atrás porque às vezes ele vai acho que nem tá com muita vontade, sabe, só pra dar uma volta... E eu fui começar a ler, ele voltou ligeirinho e já ficou escutando, nem precisei brigar com ele, nada. “Ah, tu vai no banheiro sem hora”, não sei quê... Não. Porque ele sentou e foi ouvir. Então eu acho que eles se interessam, mas é que em casa não tem mesmo muita gente que leia. E eu acho que passa pelo exemplo. Assim mais... estimula a leitura, mas as pessoas não leem na casa.

Participante 7: Quanto mais estímulo...

Participante 8: Dizem assim “Tem que ler”, não sei quê, mas não leem, então eles não veem as pessoas com livros, com... Então, não leem. Mas quando eles começam a ler, eles ficam extremamente interessados em pegar tudo pra ler. Eles vão ali e pegam a caixa dos livros e querem tentar ler alguma coisa daquele livro, entendes?! Eles se interessam pra começar, mas depois eu acho que isso vai se perdendo porque não tem muito exemplo mesmo, não pegam em casa. Um dia eu peguei revista também. Aquela revista Nosso amiguinho o Felipe me deu pra eu trazer, né, o meu filho, me deu pra eu trazer pra escola. Aí eu disse assim “Ah, é uma outra coisa pra eles começarem a ler, né”, não só os livros, né. Que aí às vezes tu lê o

enunciado e aí eu pergunto pra eles: “Ah, lê aquilo ali e vê se tu entende o que quer dizer”, Sobre o que vai ser a reportagem?, ver se eles sabem explicar, né. Os que já leem fazem isso. Pra ter um outro estímulo, uma outra coisa também porque em casa eles têm jornal, têm revista, mas não têm livrinho de história, né, então é um outro caminho, né, pra tentar que eles leiam alguma coisa. Porque eu acho que não é muito mesmo é do ambiente familiar. Eu acho que não é muito de ler, não.

Pesquisadora: E vocês acham que a... a formação de leitores literários é responsabilidade da escola?

Participante 7: Começa... Eu acho que começa pela família. A escola só vai dar uma continuidade a isso. Eu acho que tem que começar na família pra criar o gosto e a escola dá continuidade.

Participante 8: É. É, a hora do conto mesmo é muito legal, né?! Depois que parou de ter...

Participante 7: Toda escola deveria ter.

Participante 8: Porque a hora do conto o que acontece: Como eles tiram do ambiente da sala de aula e levam lá pra biblioteca pra fazer a hora do conto, era totalmente diferente, a gente percebia, assim, que eles gostavam, eles faziam alguma coisa depois artística, assim, da...

Participante 7: E eles esperam a Hora [do conto]

Participante 8: Eles adoravam! Então quer dizer que era bem o estímulo da... da escola, né, manter essa... até os... os anos mais adiantados, assim, porque eu acho que depois de 6º, o que eu percebo, por exemplo, como professora de 1º ao 5º, eu penso que depois de 6º ao 9º se torna uma coisa mais obrigatória do que prazerosa e antes era mais prazeroso, né, ler. Eles iam lá, ouviam a pessoa e... né, imaginar... Depois começa a ser mais assim: Vamos cobrar isso, né. No entanto o que eu acho que se fosse bem feito de início, talvez não precisasse do 6º ao 9º ano fazer tanto...

Participante 7: Se torna um hábito.

Participante 8: É se tornaria um hábito, não seria uma obrigação. Como parece que é, né, depois, que aí tu tens que dar nota, tem que... puxar pra conseguir, né, que alguém leia um livro inteiro. Quando tem gente que é leitor mesmo, lê uns 4 ou 5, né, numa tocada só.

Pesquisadora: E qual vocês acham que deve ser o papel do professor na mediação da leitura literária?

Participante 7: É... Como assim o papel?! É estimular, fazer a hora do conto, dramatizações, trazer os livros até eles, entendeu?! Estimular.

Participante 8: É pensar em novas formas, que às vezes tem uns que não gostam de um jeito, né, da história. Porque também tem gente... tem criança que já é bloqueada, mas... Vai lá, né, por exemplo, tá, e aí não quer fazer aquela parte... Eu chegava com... Muitos às vezes choravam “Ai, não consegui fazer” a parte artística não sei o quê... “Ah, entendeu a história? Conversou sobre a história?” Puxar pra um outro lado que às vezes eles vão, né, focados numa coisa, se tu direcionar, eles... de repente gostam daquela coisa. Então acho que cabe a gente mudar às vezes, né. Não gosta de um jeito, gosta de outro. Tem uns que não conseguem ficar... Eu percebi que uns não gostavam de ficar em roda quando eu leio as histórias... também. Várias turmas gostavam. Tem umas turmas que eles já não gostam, porque aí olham assim “Ai, aqui tu olha todo o livrinho”, né, mas eles não gostam de ficar. Tem uns... Eles ficam mais agitados se eles ficarem se olhando assim, do que se eu ficar lendo o livro e eles ali [nas cadeiras] olhando, então... às vezes depende da turma. Então tudo isso eu acho que é papel do professor, perceber essas coisas pra não... assim, depois: “Eles não gostam de ouvir história, não gostam de ler”. Às vezes eles não gostam do jeito que a gente fez, né. Então pode ser que seja isso, às vezes, a prática.

Pesquisadora: É... Vocês trabalham com textos literários na sala de aula e como é que é essa experiência?

Participante 8: É, eu introduzo um pouco assim, né. Porque os textos são bem curtos. A gente trabalha mais com parlendas, trava-línguas, musiquinha...

Participante 7: É, com música. Eu gosto de trabalhar muito com música, parlendas... Direto.

Participante 8: É. Porque é fácil deles decorarem, né. Até para a leitura.

Participante 7: É, e em cima disso. Daí peço para desenharem a história, eles contam a parte que mais gostam e aí...

Participante 8: Porque primeiro a leitura é memorizada para eles. Se a gente fizer bastante isso de trava-língua, de música, eles memorizam o que está escrito, né. Sempre passo a escrita, por exemplo, aí eles memorizam o que está ali, então até para eles sentirem que estão lendo de verdade, né. Faz uma memorização daquilo que está escrito. Então acho que é bom para esse passo. Textos é difícil no 1º ano, assim. Textos muito grandes.

Participante 7: É. 2º ano também. Eles não têm maturidade, é.

Participante 8: A não ser a gente ler para eles, né. A gente lê às vezes histórias mais longas para eles, mas aí depende que eu vejo que a história tem bastante “ganchos” para eu puxar, se não perde o interesse também. Se for coisas mais curtinhas é mais fácil.

Pesquisadora: E vocês encontram material adequado para trabalhar com eles?

Participante 7: Sim.

Participante 8: Sim. A escola tem bastante livro.

Participante 7: Isso aí o governo investe.

Participante 8: É. Eu tenho mesmo essa caixa aí foi porque foi ficando, né. Porque teve uma época que eles deram uma... aquela caixa de livros, né, que foi do 1º, dizia ali, dava até a orientação de como usar no 1º, 2º, 3º ano que a história fosse, né, pra 4º ou 5º, então já tinha uma... Era bem bom. E quando ela [se referindo à bibliotecária, provavelmente] deixava eles recolherem da biblioteca, acho que também ela usava o mesmo sistema, né.

Participante 7: Isso. Usava bastante.

Participante 8: Ela fazia o sistema assim. Dava os livros que são mais adequados para aquela idade, aí eles pegavam...

Participante 7: Ela fazia... Ela deixava... Ela escolhia os livros para cada faixa etária, em cima disso eles escolhiam os próprios livrinhos que queriam.

Participante 8: Então material a gente tem.

Pesquisadora: E que critérios vocês usam para selecionar os textos? Seria mais...

Participante 7: De acordo com o nível, a faixa etária. E a realidade deles também, né. Tem crianças que não... Nunca ouviram falar em contos de... É difícil, mas tem... em contos de fadas. Daí a gente traz para ilustrar, né, pra dar um...

Participante 8: Eu gosto de selecionar também várias versões da mesma história. Porque dá uma polêmica isso. Chapeuzinho vermelho, por exemplo, tu dá uma versão da história, aí eles: "Mas não era assim", não sei quê... Eu disse: "Pois é, mas a outra pessoa que escreveu resolveu escrever de uma outra forma, foi só baseada naquele". Aí eles ficam indignados. "Não pode mudar a história". Aí eu digo: "Não, mas é que eles fazem uma adaptação". Aí eu já expliquei, aproveitei, eles adoram fazer isso...

Participante 7: É, eu nunca fiz isso. Eu sempre trago os clássicos...

Participante 8: É, eles ficam bravos. Esses dias deu uma polêmica aqui na sala.

Participante 7: Interessante isso!

Participante 8: Deu uma polêmica porque a história era totalmente diferente, né. A da Branca de neve mudou não sei o quê que não comia... Da Chapeuzinho que não comia... Porque nas primeiras versões ela comia... Lembra que o lobo comia a vovozinha, depois tirava da barriga...?! Tem outras histórias que já mudaram. E aí eles gostaram de ouvir outras coisas, outras versões, mas uns ficam indignados “Não, não pode mudar”, uns acham que tem que ser igual como aquela que eles tinham ouvido. Porque eles queriam contar, claro. Mas não saberiam contar aquela versão, né. Aí eu expliquei que era adaptação, que... né, que o autor, não sei quê. Porque no 1º ano eu foco muito eles olharem a capa do livro, olharem a contracapa, essas coisas bem chatinhas, assim, mas eu fico perguntando. “Ai, onde tá...?”

Participante 7: Para eles terem noção do que é um livro, que tem...

Participante 8: Claro. Que eles não têm casa. “Quem é que ilustrou o livro?”. Porque eu digo assim “Ai, esse aqui tá bonito”. Tem uns que eles dizem assim “Ai, tá muito feio, né”. As ilustrações, né. Aí eu digo assim “Ai, porque é o jeito da pessoa desenhar”, né. Eles pegam uns ilustradores que tem um jeito de desenhar, né, uma marca. Mas eles tudo acham já... Então até isso a gente tem que observar, né, na hora de trazer para eles. Uns que são bonitinhos, livro mais arrumadinho, que aí chama atenção, né. Quando são muito feinhos já não gostam.

Pesquisadora: E aí... Acho que até vocês já mencionaram algumas coisas, né, mas... Que práticas que vocês consideram que contribuam para a formação de leitores na escola?

Participante 8: Sim, eu acho que é isso mesmo. É fazer bastante mesmo leitura na aula, fazer leitura compartilhada. Depois que eles são maiores... Os meus ainda não fazem, mas os maiores faziam isso já, no 3º ano. A gente fazia eles lerem uns pedacinhos, assim... Eu dizia “Ah, vamos ler uma história”. Aí um lia um pedacinho depois na aula, outro lia o outro pedaço pra eles verem como é que o outro lê, como é que é a entonação do outro. Porque às vezes eles não pegam esse lado, né, de

fluência da leitura, né. Claro, no 1º ano eles tão lendo bem devagarinho, né. Mas lá no 3º, eu queria já que eles ganhassem fluência, então eu pedia pra eles lerem em voz alta. Aí um dizia assim “Ah, mas o outro leu tava tão bonito”, continua com o outro. Até a crítica assim saía. Porque os outros liam baixo, então tem criança que não... Eu acho que isso dá mais...

Pesquisadora: E aí, pelo contrário, as práticas que vocês consideram que desestimulam o interesse e o gosto pela leitura na escola.

Participante 7: Quando a coisa é forçada, é cobrada demais. “Ah, tu tem que ler” Né?! Ou também pegar livros que não tem nada a ver com a realidade da turma que tu estás. O livro que tá muito acima do... do intelecto deles, né?! Do nível de aprendizagem, isso aí desestimula. Cria um bloqueio. A cobrança. Mas eu acho que é a cobrança. Porque pra tu estimular a leitura, tu tens que se desarmar, né. Tu tens que entrar na história, né, e não aquela coisa cobrando... Tem escolas que fazem...

Participante 8: É, lê tantos livros... [inaudível]

Participante 7: Leva o livro para casa. Tem que trazer segunda-feira lido, não sei quê... Aquilo é chato. Né, então... Uma coisa diferente.

Pesquisadora: E... Nas aulas, assim, quando vocês trabalham a leitura, se vocês desenvolvem alguma atividade depois da leitura, o que que vocês fazem?

Participante 7: Eu sempre faço... Assim, primeiro... Na minha turma eu trago a imagem, a gente cria uma história coletiva, né, e... eles copiam a história e depois... Eles têm grupos que gostam de dramatizar, tem outros que gostam só de desenhar, daí... Sempre dar um feedback para aquilo ali e eu tento sempre trazer pra realidade deles. Os clássico que eu trago pra leitura às vezes a gente sempre questiona “Ah”... Tipo do Chapeuzinho vermelho, vamos dizer. Traz. “Ah, vocês acham legal o lobo ter...” né, assim, fazer com que eles desenvolvam a criticidade deles. E saber o que que é o certo e o errado. Mesmo na fantasia. Né?! Eu tento fazer assim.

Participante 8: Sim. A gente sempre usa, né. A gente usa bastante massinha de modelar, para às vezes eles fazem cenários com as coisas que aconteceram na história... Eles adoram fazer.

Participante 7: Também. Tem gente que... Eu tenho um menino muito habilidoso que ele adora fazer... Como é que é... Criar as imagens com... Né?! Então ele faz. Daí os outros que não têm muita habilidade pedem pra ele ajudar, daí fica nessa... Isso aí é prazeroso. Sai daquele, né... Do tradicional, de só... escutar e...

Participante 8: Sim. É, eles faziam bastante coisa. Na hora do conto eles sempre faziam uma atividade artística depois...

Participante 7: Sempre, eles sempre tinham uma atividade...

Participante 8: Traziam para a aula. Às vezes ela fazia dedochê, aqueles fantochezinhos, alguma coisa assim elas faziam. Elas sempre faziam. Eles sentem uma baita falta porque a gente lê na aula, né, também, mas eu acho que é bem essa questão de mudar assim às vezes o foco, né, o ambiente, tudo muda.

Participante 7: Porque lá eles vão ficar 1 hora... É diferente da gente.

Participante 8: Isso. E ficam só com os livros na volta também. Na biblioteca que é diferente também. Eu acho que isso eles gostavam. Porque eles me falam bastante assim. Da hora do conto.

Pesquisadora: Quem é que fazia a hora do conto?

Participante 8: Era uma professora mesmo daqui da escola. Só que agora ela está doente, aí tá de atestado...

Pesquisadora: E vocês fazem atividades de interpretação do texto?

Participante 7: Ah, sim. Sempre.

Pesquisadora: E aí que tipos de atividades vocês fazem?

Participante 7: É, eu faço mais oral. Nós fazemos mais oral porque é o 1º e 2º ano... Eu percebo que o 3º, a partir do 3º já é...

Participante 8: Sim. O que eu tentei fazer com eles é de pintar, assim... Às vezes eu boto uma pergunta, aí eu leio, tá, ou alguém que já lê, lê a pergunta lá da história, tá. Se eu botar escrita. E aí eles têm que pintar a resposta porque isso eles já conseguem achar, né. Ou o desenho que é mais próximo da história. Aquele negócio de achar qual é a ordem da história também que tem as figuras. É “Como é que tu botaria a ordem?”. E tem gente que se perde totalmente, né, depois. Aí bota outra coisa. Aí a gente diz “Ah, mas como é que tu ia contar isso aí?”. Isso aí... Aí ele conta de outra maneira porque não sabe contar porque não conseguiu, né. Se colou errado a ordem da história. Então eles têm uma... Aí já dá uma polêmica na aula. Tudo é motivo pra dar crítica do... Isso aí é fato. Mas com os do 1º é bem... [inaudível] No 1º e no 2º a gente não consegue fazer uma interpretação escrita, assim, total, mas a gente pergunta, assim, bastante coisa. E desenvolve bastante eles falarem, a oralidade mais do que a escrita ainda.

Pesquisadora: E aí, não sei se acontece, assim, de ter algum aluno que sai com uma interpretação bem diferente da esperada, aí como é que vocês lidam?

Participante 7: Eu não tive experiência assim. Não tive. Tu já teve?

Participante 8: Eu tenho uns que ainda não se focam assim muito no... Não entendem muito assim a história. A gente lê e aí os outros começam a comentar e aí começam a puxar... Os outros começam a falar. Aí, tipo, sempre tem umas crianças que falam mais do que o outro falou. Entendes?! Não conseguem desenvolver mais além daquilo, sabe?! Mas, claro, sempre tem uns que salvam... Coisa assim de falar uma coisa assim tri diferente que dá uma... Outra coisa para a gente discutir, né. Um fala uma coisa “Ah, pensei tal coisa...”. Um dia que a gente fez uma história do monstro aconteceu bem isso. O monstro era o monstro da impaciência, não sei quê. Aí eu falei “Ah, mas e quem é que é impaciente?”, “Quem vocês conhecem que é impaciente?” Né?! Ah, a Valentina já saiu com quinhentas pessoas que eram

impacientes. Coisa mais bonitinha! “Ah, eu conheço não sei quem que não tem paciência” Aí eu disse “Ai, por que será que o nome do monstro...” Ah, o nome do monstro era Jajá monstro. Aí eu perguntei pra eles assim por que que era Jajá monstro, nenhum soube, tu acredita?! Aí ela levantou o dedo e disse assim “Porque ele tinha pressa pra tudo”. Ora já já já já já monstro. Ela que se deu conta que era do já já já repetição do “já”, né, porque nenhum tinha se dado conta que o nome tinha a ver com o motivo da história. [Inaudível] Jajá monstro porque ele queria tudo ligeiro. E ela se deu conta. Aí, depois que ela falou isso, todos queriam – na hora de criar o monstrinho lá – queriam dar o nome que tivesse a ver com o que o monstro tinha. Porque antes ninguém saberia fazer, mas como ela falou, aí depois todo mundo queria dar o nome que tivesse a ver com a personalidade do bichinho, né. Antes não tinham se dado conta. Então, sempre tem um que puxa. Quando nenhum se dá, um dá um “tchan”.

Pesquisadora: E... Aí eu queria saber se vocês gostam de ler e se vocês conseguem, né, ler e leram alguma obra nos últimos meses.

Participante 7: É, eu vou ser sincera assim ó: Eu leio só... Eu... Como é que se diz... A parte...Conteúdo, entendeu?! Eu busco, mas livro de lazer, não. Não tô tendo tempo pra isso.

Participante 8: É difícil.

Participante 7: Não. Porque o tempo que a gente tem livre a gente está pesquisando coisa pra escola.

Participante 8: É, a gente lê muita coisa referente a isso, né. Alfabetização... Lê coisa para ajudar...

Participante 7: Isso. É, tu tá sempre em cima... Sempre tá pensando... Mesmo nas férias, para o outro ano, tu já tá... Sempre tá ligada nisso. Agora... Faz, olha, eu... Faz o quê... Olha, mais de 2 anos que eu não sei o que é pegar um livro para lazer, tipo, romance que eu gostava ou... Sabe um clássico... né... Não... Faz horas.

Participante 8: Esses dias eu estava pensando nisso...

Participante 7: Não consigo. Não consigo ler um livro inteiro.

Participante 8: É. Porque a minha mãe é uma leitora muito assídua, assim, a minha mãe lê muito. Então ela lê muito romance. Às vezes ela lê 3 romances num mês, ela leu, já leu 3 romances. Aí eu digo “Mãe, aquele que eu te dei por último”, que eu sempre dou livro para ela, aí ela diz “Ah, já li aquele”. Eu digo “Pô, não tenho mais tempo de ler nenhum”. E eu pegava todos dela e lia depois que ela tinha lido. Romance e coisa. Mas agora já tenho 2 filhos também, né, aí chego em casa não dá tempo.

Participante 7: Não, e assim... Esses livros mais assim, já fazem filme. Eu tenho...

Participante 8: Também tem isso, é.

Participante 7: É. Daí eu sou mais de ver o filme do que ler. Eu tenho conhecidas que gostam de ler o livro e ver o filme depois pra fazer... análise. Eu já não. Ou eu faço uma coisa ou faço outra. Né?! E o último livro que eu li foi aquele... Ai, esqueci o nome agora... Olha, isso faz 3 anos eu acho. Ai, aquele famoso ali...

Participante 8: Ah, tá, eu sei... Do cinza.

Participante 7: Isso! Eu vi todos. Eu li os... É o 1, o 2... Li. Tudo aquilo. Aquilo me fascinou, né.

Participante 8: Eu leio romance... [inaudível]

Participante 7: Como é que é o...

Pesquisadora: O “Cinquenta tons”?

Participante 7: Isso! *Cinquenta tons de cinza*.

Participante 8: O *Cinquenta tons de cinza*, que aí agora tem os *Cinquenta tons mais escuros*.

Participante 7: Exato! Tá, mas eu li os dois: O *Cinquenta tons* e o...

Pesquisadora: E o “*Mais escuros*”?

Participante 7: É. E agora não faz muito tempo que saiu o filme, mas daí eu não quis ver o filme. Porque daí eu ouvia conhecidos que foram ver o filme e não tinham lido o livro e daí não me...

Participante 8: É muito difícil o lazer já, né, quando a gente tá... pra ver assim... [Inaudível] é mais difícil. Eu leio mais é biografia que é mais ligeirinho também de ler. Que a gente lê, não precisa tá com uma continuidade muito grande porque a gente lembra geralmente da história de alguém...

Participante 7: Esse foi o último livro. Que loucura!

Participante 8: ...É mais fácil de ler. Porque romance assim é mais difícil que aí a gente se envolve mais. Aí se tu dá uma parada grande porque às vez tem uma parada porque a gente tem muita coisa... Agora mesmo tinha a feira de ciências pra organizar... Aí a gente acaba...

Participante 7: É, aí a gente procura é coisa de... É, tudo em função da escola.

Participante 8: É muita coisa para fazer. Aí demora mais, se não a gente lia. Até notícia eu leio no celular. Porque a notícia eu gosto de me acordar e ler as notícias, mas só que antes a gente lia o jornal, agora a gente abre no celular e vai vendo...

Participante 7: Isso. No tempo que dá...

Participante 8: Então é mais fácil. Eu já não leio isso também. Já parou um pouco. Por isso que eu te disse que é o exemplo. Porque o meu mesmo... O meu gurizinho, sempre eu dei livros desde pequeno. Mas ele agora não vê tanto a gente ler coisas

diferentes e para lazer. Ele vê a gente ler coisas de serviço mesmo. Até ele fala “Mãe que que é isso? Esse livro diferente aí”. Claro. Daí geralmente não é livro ilustrado, não é livro assim né. São livros mais... secos.

Participante 7: Na verdade... Eu tô lendo então. Agora tu falou do teu filho. Porque toda a semana tem livro para eu ter que ler para o meu. O meu tem 6 anos e está na Educação infantil. Agora eu tô com um livro pra entregar amanhã. Um livrinho que era para ele ler.

Participante 8: Sim. Ah, eles mandam a gente ler.

Participante 7: Chegou na sexta-feira eu... Eu vou entregar amanhã. Eu vou ler hoje de noite com ele. É o único horário que eu tenho. Para ele entregar. Até leio, então. Livrinho assim.

Participante 8: Eu tenho um aluno agora que já está lendo, que ele lê pro irmãozinho pequenininho de noite. Eu perguntei pra ele esses dias “Ah, quando é que tu leu alguma coisa?”. Porque eu vi que ele tinha melhorado mais a leitura, estava mais fluente, assim. Ele é mais fluente que os outros todos. Aí ele disse assim pra mim “Ai, é que eu leio de noite pro meu irmão”. Né?! Eu disse: “O que que tu lê pro teu irmão?”. Ele disse “Ah, eu pego lá uns gibi que eu tenho, qualquer coisa, eu leio pra ele”. O outro pequenininho eu acho que vai pro “Jardim”, deve ser. E ele disse pra mim “Ai, eu leio pra ele”. Eu disse “Ai, que bom, então tu vai aprimorar a tua leitura em voz alta”. Porque eles têm vergonha de ler em voz alta, né. Claro que à princípio eles não leem tão bem, então... Eu vi que a dele estava bem melhor. Está mais alto, tá assim, ele deve tá lendo, né, de alguma outra forma.

Pesquisadora: E aí... Vocês acham que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura ao longo da trajetória deles?

Participante 7: Perdem. Eu acredito que a educação ajuda também bastante nisso. Vai... Eu, assim, ó... De manhã eu sou coordenadora numa escola. E eu percebo assim que num... Nas séries iniciais, eles têm um gosto, não sei se tu percebes isso, quando eles chegam nas séries finais parece que se quebra. Tem um... Né?! Eu não

sei em que momento... a educação está pecando... nisso aí. Porque no início... Porque eles passam da educação infantil que tem muito disso de usar a imaginação, a criatividade...

Participante 8: O lúdico.

Participante 7: É. 1º, 2º ano e o 3º vai indo... Eu acho que depois do 3º ano eu acho que vai quebrando. O 1º, o 2º, o 3º ainda vai, mas depois do 3º eu acho que aí, eu acho que perdem...

Participante 8: Eu noto assim.

Participante 7: Perdem pela educação. Eu acho que nós... A educação está falhando nisso. Que daí eles chegam nas séries finais, assim, não querem nada com nada. Alguma coisa está acontecendo, entendeu?! Nisso aí.

Participante 8: É, eu acho que o lúdico se perde depois, né.

Participante 7: Isso. Se perde.

Participante 8: Começa a ser muito...

Participante 7: Mecânico, muito...

Participante 8: É, só para ler para interpretar alguma coisa para uma prova. Então fica muito pesado. Eu sei por que eu percebo bem por que o meu de 8 anos, o meu tem 8 tá no 2º ano, ele não gosta de ler. Ele não gosta de pegar um livro assim e ler. Ele adora cheiro de livro, sabe?! Ele compra os livros, ele lê, mas ele não lê assim que nem a gente sabe que devorava um livro. Ele pega e lê uma parte, aí ele diz “Ah, eu tô cansado” ... Também não sei se eles entraram muito pequenos pro colégio, tem outras histórias atrás. Mas ao mesmo tempo, eu percebo outros interesses, assim. Quando o lúdico tá, assim, eles tão fazendo. Tipo, no teatro ele pega a folha... O professor deu um baita de um texto pra eles decorarem, sabe. Ele tinha... Acho que tem 5 folhas a história que eles vão narrar lá, vão contar, né. A pecinha. E ele tem as

falas dele. Aí eu disse “Aí, meu filho, tu decorou tudo isso?” e ele decorou. Tu vê! Ele tem 8 anos. Mas ele decorou e fala bem entonado, sabe?! Fala com entonação e coisa. Então digo, quando começa a envolver o lúdico e eles se acharem... Tão, né... Isso já desperta para eles lerem melhor. Se tu pegar o livrinho mesmo, não vai te ler assim com tanta fluência, tão bonito assim que nem ele faz ali. Como ele está envolvido com tudo do teatro, ele ali fala parece que ele... Se alguém vê, diz que ele lê bem... E não é assim. Então eu acho que ali ele envolveu no lúdico, deu uma melhorada nesse aspecto. Eu acho que isso que depois perde. Do 6º ao 9º ano assim, por exemplo, aí vem Português... Aí é só aquilo.

Participante 7: Que daí vem outros interesses. E a tecnologia, celular... Daí eles vão pra outras... Aí perde um pouco isso.

Participante 8: É difícil. Por isso que até a gente tem que incentivar, né. Levar à feira do livro, essas coisas assim, mostrar para eles os livros mesmo.

Participante 7: É. E a escola... Não é geral, né. Tem escolas e escolas. Mas eu vejo também que a gente peca nisso. Um pouco.

Participante 8: E a gente fica, né... Querendo ou não querendo se prende nas coisas mais... Ditas... da escola do que...

Participante 7: É. Como é que se diz... De conteúdo mesmo assim, né. Então vai se perdendo esse lado assim. A gente vai podando um pouco a criatividade, né, a imaginação deles.

Participante 8: É. Com certeza.

Participante 7: Eu acho, né.

Participante 8: Com certeza. Eu acho que não foi, não evoluiu no mesmo passo... do que as outras coisas.

Participante 7: Os colegas vão me matar. Mas é. É. Eu acho que a gente perde.

Participante 8: Não tem o mesmo espaço, né. O lúdico na escola. Né. Não tem. Porque se tivesse, né, uma coisa diferente. Ah, por exemplo, aula de Artes, aula de Canto, outras coisas junto, né. Eles ampliariam mais a visão deles. Mas é muito só sala de aula, né. Então fica mais restrito. Por mais que a gente faça, coisas diferentes, é a mesma pessoa fazendo coisas diferentes. Também às vezes é pessoas diferente fazendo as coisas que dá o tom, né.

Participante 7: Isso. É.

Participante 8: Eu acho que muda. Para mim tem muito valor isso. Porque... Eu percebo por causa do Felipe mesmo. Porque quando ele troca de ambiente às vezes ele diz assim “Ah, hoje tem bastante aula extra”. Então ele estava mais animado porque tem bastante coisa diferente. [Inaudível] ah, vão pra outra sala, vão fazer outra coisa. Então muda. Os nosso são mais... Só ficam aqui, né, porque no Estado não tem essa... Não tem muita coisa que fazer. Não tem nem pessoal, né, para ficar.

Participante 7: É. Não temos recursos humanos pra... Tanto é que a nossa... Nossa bibliotecária ficou doente, não teve ninguém para seguir a hora do conto que é uma coisa legal, né...

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. **Título do projeto:** Da leitura imposta à leitura disposta: mediação pedagógica da leitura literária no ensino fundamental.
2. **Objetivos da pesquisa:** O objetivo central desta pesquisa é investigar os saberes e práticas de professores de Língua Portuguesa e Literatura acerca da mediação pedagógica da leitura literária e da formação de leitores na cidade de Rio Grande.
3. **Procedimentos realizados:** Os procedimentos a serem realizados para a obtenção de material de pesquisa são: observação das aulas, entrevistas com os professores e rodas de conversa com o grupo de professores participantes, visando conhecer os saberes e práticas desses professores no que tange à mediação pedagógica da leitura literária e à formação de leitores.
4. **Descrição dos riscos para o participante:** A pesquisa foi elaborada de modo que não haja riscos para os participantes. No entanto, se houver qualquer desconforto ou indisposição por parte do participante em alguma etapa da pesquisa, ele deverá reportar à pesquisadora responsável que tomará as medidas cabíveis. O participante poderá também desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar. A pesquisadora garantirá assistência integral e gratuita ao participante em caso de evento adverso relacionado à pesquisa.
5. **Descrição dos benefícios para o participante:** O participante contribuirá para o desenvolvimento de pesquisas e de novas práticas de mediação pedagógica do texto literário no espaço escolar que objetivam a formação de leitores proficientes em nosso município, estado e país.

6. **Garantia de acesso:** Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora responsável é a mestrande Carla Carvalho Pedroso, que pode ser contatada pelo telefone (___) _____ e e-mail _____. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora responsável.
7. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;
8. **Direito de confidencialidade:** As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos sujeitos participantes da pesquisa.
9. **Despesas e compensações:** Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se houver qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.
10. O pesquisador se compromete em utilizar os dados e o material coletado apenas para este projeto de pesquisa.
11. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Da leitura imposta à leitura disposta: mediação pedagógica da leitura literária no ensino fundamental”. Eu discuti com a pesquisadora Carla Carvalho Pedroso sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer

momento, antes ou durante o mesmo, incluindo em um momento posterior à coleta de dados, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Nome completo do participante

Assinatura do participante/representante legal (quando menor de idade)

Contato: (__) _____

Assinatura do pesquisador responsável

Contato: (__) _____

Rio Grande, _____ de 2019.

CEPAS – Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde
cepas@furg.br – (53) 3237 4652

ANEXO 3
GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados do(a) professor(a):

- 1 – Nome:
- 2 – Idade:
- 3 – Gênero:
- 4 - Há quanto tempo leciona?
- 5 - Atua em quais anos/séries?

Questões específicas:

1. O que é literatura para você?
2. Você acredita que os seus alunos gostam de ler? Por quê?
3. Você acredita que a formação de leitores literários é responsabilidade da escola? Em caso afirmativo, qual deve ser o papel do professor nessa tarefa?
4. Qual deve ser o papel do professor na mediação de leitura literária?
5. Você trabalha com textos literários em sala de aula? Como você faz? Fale um pouco sobre sua experiência.
6. Você encontra material adequado para trabalhar com leitura na sua aula?
7. Que critérios você usa para selecionar os textos/obras a serem lidos?
8. Que práticas você considera que contribuam para a formação de leitores na escola?
9. Que práticas você acredita que desestimulem o gosto pela leitura no ambiente escolar?
10. Em suas aulas, você desenvolve alguma atividade após a leitura? Que tipo de atividade?
11. Como você aborda as atividades de interpretação do texto literário? Que tipo de atividades você desenvolve? (Como você reage quando a interpretação do aluno é diferente da esperada, seja pelo material didático ou por você mesmo (a)?).
12. Você gosta de ler? Você leu alguma obra literária nos últimos meses? Poderia dizer quais as últimas que leu?
13. Você acha que os alunos perdem o interesse pela leitura de literatura? Se sim, por que você acha isso?