

LITERATURA NA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

LITERATURE IN THE TRAINING/PERFORMANCE OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Célia Regina Costa¹


Emanuela Carla Medeiros de Queiros²

RESUMO: O artigo discute acerca da formação literária dos professores que atuam na formação de leitores em Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no estado da Paraíba. É um recorte da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Partir do pressuposto de que trilhar um caminho para a formação do leitor literário na escola apresenta-se como um dos grandes desafios do professor de Língua Portuguesa na atualidade, que, na sua maioria, distancia-se de uma prática de leitura de literatura que promova experiências literárias significativas, considerando as especificidades para formar alunos/as leitores em sua prática pedagógica. Para geração e análise do corpus da pesquisa, adotou-se a abordagem da pesquisa qualitativa com base na pesquisa-ação, ancorada nas teorias de Bogdan e Biklen (1994), Chizotti (2003), Demo (2011), Gil (1999, 2002) e Minayo (2021), através de questionário e participação em três encontros formativos como produto de intervenção. O referencial teórico parte dos estudos de Souza e Feba (2017, 2020), Cosson (2021), Colomer (2007), Britto (2003; 2015), Petit (2009), Castrillón (2011) entre outros. Os resultados encontrados nas análises do questionário revelam a ausência de formação em literatura dos professores que atuam nesse contexto. Os sujeitos pesquisados desconhecem concepções de leitura como prática social, dialógica, comunicativa e formativa pelas vias do texto literário, inferindo que o compromisso do ser leitor só caberia ao estudante em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor leitor. Letramento literário. Contexto escolar.

ABSTRACT: The article discusses the literature in the training of Portuguese language teachers who work in the first grades of the Elementary School in a public school in the city of Cajazeiras/PB. It is a part of the ongoing research, in the Professional Master's Degree in Languages (PROFLETRAS), at the Pau dos Ferros Advanced Campus (CAPF) at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). It starts from the assumption that following a path for the formation of literary readers at school is one of the main challenges for teachers of the Portuguese language, especially with regard to the practice of literature reading that promotes meaningful experiences. The objective is to analyze the reading profile of this professional to understand the perspectives of reading training in the context of their pedagogical practice. For the generation and analysis of the research corpus, it was adopted a qualitative approach based on action research studies by Bogdan and Biklen (1994). An investigative questionnaire with open and closed questions, was used to analyze the profile of five working teachers. The theoretical framework is based on studies by Souza and Feba (2017, 2020), Cosson (2021), Colomer (2007), Britto (2003; 2015), Petit (2009), Castrillón (2011) and others. The results found so far reveal a lack of training in literature with regard to theoretical knowledge, as well as significant experiences with the literary text throughout training. There is already a superficial conception of reading and literature, moving away from a social and dialogical understanding that educates, forms and humanizes readers through the literary text.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: celiacostacz@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0009-0007-5375-9837>

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: emanuelamedeiros@uern.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0664-9068>

● [Informações completas no final do texto](#)

KEYWORDS: Reader teacher formation. Literary literacy. School context.

Primeiras ideias

Considerar a formação de leitores de literatura na atualidade das escolas públicas brasileiras, sem dúvida, nos remete a grandes reflexões e nos apontam desafios peculiares enfrentados pelos professores da educação básica, principalmente no que diz respeito às experiências literárias significativas que contribuam positivamente no percurso formativo de seus leitores. Pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica e a leitura é, portanto, uma prática de inserção do sujeito nas ações coletivas das comunidades das quais participam, essas discussões se fazem necessárias e urgentes.

Porém, constata-se que apesar dos esforços dispensados na consolidação de habilidades leitoras dos estudantes, de ações diversas implementadas pela escola e até por outros segmentos da sociedade para a formação de leitores literários, esse objetivo não tem atingido seu potencial esperado (BRITTO, 2003; COLOMER, 2011).

Com a atribuição de um compromisso mais profícuo para termos leitores autônomos, com leituras mais assíduas e significativas, considerando o destaque de Britto (2003), que pontua a leitura como um ato político e social, essa prática deve proporcionar experiências com o texto literário de maneira mais formativa, de modo que os sujeitos possam atuar como leitores mais qualificados, interagindo em comunidade, enfrentando os desafios ideológicos/sociais e identitários que a sociedade letrada estabelece.

Nesse sentido, cabe aos professores mediar essas atividades de leitura de uma forma mais consciente e humanizada, através das leituras individuais e compartilhadas no fazer pedagógico pelas vias da literatura (CANDIDO, 2011). Só assim, haverá o alcance do letramento literário que perpassa as práticas usuais escolares (COSSON, 2019), não somente para consolidar habilidades escritoras e leitoras, mas sim como práticas sociais em uso real dos contextos aos quais pertencem os leitores. Esse é um dos principais desafios quando se fala em leitura e formação de leitores no nosso país.

Notadamente, a efetivação do resultado da articulação desse processo de formação de leitor apresenta uma distorção entre a expectativa e a realidade, ocupando cenários de discussões que trazem um certo desconforto, por se caracterizar também por grandes equívocos no fazer pedagógico. E, no entanto, nos perguntamos: até que ponto as

experiências com a leitura de literatura dos professores da Educação Básica (anos iniciais) contribuem em sua prática pedagógica para formar leitores na escola?

Sendo há tempos a escola como espaço privilegiado para a atuação do professor enquanto leitor, condição necessária para a formação de estudantes leitores, pensar essa formação é tão importante quando a repercussão dos saberes para com os estudantes, afinal, é a mediação que terá um papel primordial no desenvolvimento dessa formação. De acordo com Kleiman (2005, p. 51), “[...] nesse processo de formação de leitores, será essencial que o professor possua habilidades consolidadas de letramento; necessita ter consciência de sua ação enquanto agente de transformação na sociedade”.

Como cabe à escola essa responsabilidade, é que se torna indispensável discutir como essas práticas têm sido efetivadas (ou não), e qual a percepção dos professores em torno da articulação entre sua prática e a leitura/escrita que promova a formação do sujeito-leitor.

Pesquisas divulgadas recentemente demonstram o quanto o trato literário nos anos iniciais carece de um olhar mais comprometido e sensível. Não que nas outras etapas de ensino possa deixar de ter esse fazer negligenciado, mas de acordo com os dados publicados no Instituto Pró-Livro (IPL), com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 5ª edição, em 2019 (lançada em 2020), com o intuito de analisar o comportamento do leitor em nosso país, constatou-se uma acentuada redução nas leituras realizadas de maneira espontâneas de livros de literatura em diversos segmentos da sociedade, cerca de 4,6 milhões de leitores nos últimos anos. A única faixa etária que apresentou aumento no número de leitores foi de 5 a 10 anos de idade: passou de 67% (2015) para 71% (2019).

Verifica-se ainda que, nos anos escolares iniciais, as leituras de literatura são realizadas por predileção e com uma frequência desejável, demonstrando que a continuidade dessas experiências precisa ser incentivada de maneira sistematizada, com um fazer permeado de criatividade, redesenhado por uma mediação transformadora, que tem no protagonismo do professor o principal agente, capaz de promover o diálogo entre texto, o leitor e contexto, envolvendo os diferentes contextos suscitados no ato de ler/sentir literatura.

Com o convencimento de que a experiência literária do professor, suas formações acadêmicas e continuadas se fazem necessárias no processo de formação de leitores na escola, torna-se pertinente atribuir notoriedade a essa discussão. Há uma urgência em

atribuir sentidos à leitura. A literatura é, portanto, um lugar de valorização desses saberes que formam estudantes, não somente para aquisição de conteúdo, mas para a vida além da escola.

Feitas as devidas considerações e contextualizações acerca da temática, o objetivo deste artigo é analisar a formação leitora dos professores da educação básica, especialmente os que atuam com a disciplina de língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do estado da Paraíba.

O desenho do artigo está organizado em diversas partes. Inicialmente, discorreremos sobre as motivações da existência da pesquisa em andamento no mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UERN, dada sua relevância quando se depara com a preocupação pedagógica de professores de língua portuguesa na formação de leitores nas escolas. Traz-se ainda um contexto da temática a partir de ideias de alguns estudos e pesquisas recentes, as quais apontam aspectos que necessitam de uma discussão mais aprofundada, como é o caso desta produção, a qual se debruça sobre a formação leitora dos professores.

Na sequência, apresentamos os caminhos metodológicos, aqueles traçados para a aplicação e a coleta de dados para compor o corpus da pesquisa, selecionando trechos importantes que permitem (re) pensar o lugar da literatura na formação dos professores.

Em seguida, dialogamos com alguns estudos da área, trazendo contribuições de autores e autoras que revelam achados importantes no cenário atual das pesquisas sobre leitura, formação de leitores e letramento literário no contexto escolar. Por fim, apresentam-se alguns dados específicos da formação leitora dos professores da pesquisa e algumas conclusões acerca do processo formativo investigado até o momento, bem como as referências utilizadas para composição deste trabalho.

Trajetória da pesquisa e os caminhos percorridos

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa em sua primeira fase estão apresentados e acompanhados da filiação teórica. Apresentamos a abordagem da pesquisa qualitativa, cenário do estudo e seus sujeitos, o instrumento de coleta de dados e os caminhos para as análises. Para tanto, ancoramo-nos metodologicamente em Bogdan e Biklen (1994), Chizotti (2003), Demo (2011), Gil (1999,2002) e Minayo (2021).

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva, o que se caracteriza como pesquisa-ação, pois ocorre o conjugamento do processo investigativo com as ações que podem assumir processos diversificados, quando ao mesmo tempo, têm-se a investigação e a produção de conhecimento com processos interventivos. Segundo Teixeira e Neto (2017, p.156) “[...] podemos testar ideias e propostas curriculares, [...] desenvolver processos formativos, nos quais, os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado”.

Na pesquisa qualitativa, a aproximação do pesquisador com o grupo pesquisado é necessária, ou seja, acontece de forma interacional. Sobre isso, Minayo (2021, p. 58) retrata que “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”. O fato de fazer parte do grupo de professores da escola, na qual a pesquisa está sendo desenvolvida, fortalece o vínculo de confiança e as devolutivas no processo que tende a acontecer sem muita resistência e com a possibilidade da parceria nos diálogos, e as reflexões fluírem com mais naturalidade.

De acordo com Gil (2002), tal processo constitui um percurso realizado por fases necessárias, um caminhar por entre o pensar a problematização até o resultado com a apresentação destes, e com essa mesma percepção, Minayo (2021) caracteriza a pesquisa qualitativa justamente como um fazer cíclico, que no transcorrer do processo ao seu final sempre permitirá que dali suscitem novas abordagens e outros questionamentos.

Nessa perspectiva, desenvolvemos essa investigação, tendo como foco inicial as vozes dos professores que atuam nesse segmento da educação básica anos iniciais (1º ao 5º anos) de uma escola municipal localizada no município de Cajazeiras – PB, com a reflexão acerca da sua prática com vivências e das experiências de leitura literária que o professor adquiriu em seu percurso formativo, que ecoam nessas práticas, atribuindo-as os sentidos da leitura a partir de uma atuação que reflita a formação de leitores na perspectiva do letramento literário. Para a constituição dos dados, utilizamos um questionário enviado em formato *on-line*. De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 140), o questionário caracteriza-se por:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamentos presente ou passado, etc.

Compusemo-lo com perguntas abertas e fechadas na propositura de colher informações pessoais, profissionais e de suas experiências literárias, que correspondam às hipóteses que foram elaboradas no planejamento das pesquisas. Esse instrumental de coleta de dados, segundo Gil (2002, p.116), [...] “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Organizado em três partes, em que na primeira buscamos coletar informações pessoais para compor o perfil com identificações pessoais dos professores. Na segunda parte, nos ocupamos em coletar informações relacionadas à formação profissional e acadêmica, estando a terceira e última parte do questionário, com questões subjetivas, na intenção de coletar informações sobre as experiências desses professores.

Para este artigo, priorizamos as questões referentes à formação literária dos pesquisados e suas concepções referentes à leitura que versavam sobre suas memórias literárias, práticas, enquanto professor/ leitor e formação.

Zelo e atenção permearam a análise dos dados. A expectativa foi rebuscar esses dados de maneira a extrair o implícito, atendendo ao que Minayo (2021, p. 73) pontua, “[...] o propósito é ir além do descrito”. Portanto, buscamos o sentido de cada contribuição para se chegar a compreensões que vão além do escrito ou falado. Os dados foram analisados considerando os pressupostos das devolutivas dos envolvidos frente às teorias abordadas nas quais a pesquisa está ancorada.

Leitura literária: aprendizados permeados de significados

A escola como espaço privilegiado para prática da leitura literária concebe uma responsabilidade irrefutável quando se vislumbra a formação do leitor literário, partindo do pressuposto de que o professor propiciará experiências de leituras envolventes, visto que a relevância na construção desse processo não se concentra apenas ao fazer pedagógico; envolve assentir os aspectos da vida que se relacionam com a linguagem do texto lido, estabelecendo essas conexões nos exemplos e nas situações expostas advindas do texto. Concebemos a possibilidade de formar leitores estimulados às práticas mais assíduas de leituras e um deslumbramento para novas conexões propostas por leituras diversas.

Prevalecendo a partilha entre o professor e o estudante em um processo de mediação das leituras literárias carregadas de significados para os envolvidos, com base no que Petit (2009, p.148) pontua: “[...] que a leitura é influenciada por um contexto mais

amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. E vimos também que é uma história de encontros”.

O termo leitura literária na atualidade constitui uma nomenclatura muito utilizada dos fazeres pedagógicos e muitas rotinas escolares dialogam com esse termo. Isso porque a própria BNCC (2018), que normatiza e estabelece de maneira bem definida os objetivos de aprendizagens através de habilidades, apresenta no seu leque de competências gerais da educação básica a literatura como fruição, destacando a valorização das diversas manifestações artísticas e elencando como direito de o estudante vivenciar tais experiências.

E sobre isso Britto (2015, p. 25) nos inspira quando diz que: “a arte, de certa forma, alivia o espírito, porque sublima a falta de emoção e conduz ao júbilo. Perco-me em transcendência, torno-me múltiplo, ocupo-me com o inusitado e eternizo-me na fantasia de ser também em outros mundos”.

Com isto, inferimos que a literatura é a arte de conhecer o mundo através das experiências e vivências, na troca constante das interpretações e partilha de saberes; traz inquietações ou consentimentos, consegue suscitar a recriação daquilo que ecoa em nós.

Além disso, há a representação da humanização que Candido (2011) preconiza, de que a literatura tem de suscitar no ser, por ser objeto construído e trazer no cerne da essência o humano que habita em nós, em um contínuo duelo entre a razão e a emoção no qual o fazer linguístico empresta forma e sentido na contínua apropriação de sentidos.

A função humanizadora da literatura amplia nosso entendimento sobre os acontecimentos à nossa volta, transformando nosso interior, afinal, reflete nossas experiências humanas. Todorov (2009, p.76) nos diz algumas benesses que a literatura acrescenta em nós, como leitores:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro [...].

Inferimos, portanto, o quanto a humanização da literatura recompõe o ser humano de compreensões sobre si e o mundo que o cerca, possibilitando de alguma maneira mudanças interiores das quais refletirá, conseqüentemente, do ser na sua integralidade.

Britto (2015), quando trata do direito à literatura, indaga: “Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo”. (Britto, 2015, p. 53). Isso nos faz refletir sobre as faces do ensino da literatura, nessa seara conflitante na qual a subjetividade e a praticidade disputam espaços. Se por um lado o pragmatismo domina, impulsionando os saberes técnicos, por outro lado a necessidade do ser humano de fazer arte, de representar suas emoções e desejos, insatisfações e angústias da sua existência, recorre à literatura para essa representatividade.

Assim, carecemos de encontrar um ponto de equilíbrio sugerido nas palavras do autor:

Por um lado, está a demanda pragmática: premida pela necessidade de dar conta das exigências das sobrevivências (não pela natureza, mas pela condição de vida, de trabalho e de formação), a gente não encontra o espaço necessário para fruir o saber e o sabor estético, qualquer que seja sua forma de manifestação (Britto, 2015, p. 54).

Precisamos, portanto, enquanto atores desse processo educativo, defender esse direito à Literatura na mais sublime ousadia do valor estético e da fruição, para que essas condições não sejam usurpadas de nossas crianças. Precisamos promover estratégias bem planejadas, motivadas por um fazer pedagógico equilibrado que resulte na construção de uma comunidade de leitores que perpasse os muros da escola, salvaguardando as funções da leitura, preconizadas por Candido (2011). Este estabelece que esse vínculo significativo marcado nessa comunidade de leitores deve se realizar através da experimentação do mundo através da imaginação, fazendo uso da função psicológica da literatura, a qual expressa a necessidade de nos abandonarmos nas narrativas que nos transcendem através do imaginário, tão necessário à existência humana.

À vista disso, nas considerações de Cosson (2021), a leitura literária é reposicionada na perspectiva de metodologias sistematizadas, através de mediação com práticas efetivas e encaminhamentos que fomentem uma receptividade agregada a um potencial de entendimento e partilha, no qual os estudantes envolvem-se e aferem um maior entendimento na leitura de literatura na escola.

Portanto, devemos capacitar os professores de maneira que possam desconstruir modelos aprendidos pela tradição do fazer, hoje, em alguns casos, descontextualizados diante das mudanças e que exigem reflexão e ações mais efetivas com o uso de textos literários. Precisamos de professores formados, também, como leitores, pois entendemos

que essa será uma das condições essenciais que contribuirá na formação de leitores reflexivos e atuantes, para que assim, nas palavras de Yunes (2013) tenhamos, sim, escolas leitoras.

Experiências do fazer literário na prática da docência

Subtende-se que o fazer literário do professor será sempre permeado de uma formação profícua e experiências que compõem um grande repertório que o conduz a práticas exitosas, e que todo docente de Língua Portuguesa é por natureza um leitor. No entanto, esse tema apresenta algumas contradições e que nem todo profissional que atua nessa área, ministrando aulas de literatura, necessariamente descobriu a potencialidade dos textos literários e desenvolveu práticas assíduas de leituras literárias.

Na verdade, esse distanciamento dessas leituras não significa necessariamente que esses professores não tenham nenhuma experiência internalizada para compartilhar, que em nenhum momento de sua trajetória não tenham vivenciado experiências literárias significativas, o que podem simplesmente estarem adormecidas entre tantos afazeres pedagógicos e modelos prontos, que por sistematização das redes de ensino, são impelidos a executar. Imbernón (2011, p. 20) chama de “[...] formação padronizada”, pela qual torna-se um mero executor de um currículo, ocorrendo o que Soares (1999) sistematiza como uma escolarização da literatura de forma inadequada, sem o zelo pelo caráter literário do texto. Isso porque, em muitas situações, o livro didático se torna o único aporte pedagógico utilizado pelo professor, que na sua grande maioria prioriza recortes de textos para atingir objetivos gramaticais e ortográficos. Cosson e Sousa (2018) pontuam que “[...] por seu inelutável caráter fragmentado, ele acaba por substituir a leitura do livro, que é o veículo preferencial da leitura”.

Propiciar o reencontro com essas leituras que habitam em cada professor e potencializar o protagonismo adormecido na formação do estudante leitor, bem como ampliar a visão por vezes distorcidas e ao mesmo tempo perceber-se na perspectiva de um professor-leitor, que possa atuar como mediador na formação de leitores, pode ser uma alternativa para que a ideia do ensino de literatura na escola adquira uma socialização mais pujante de diálogos, rica em ludicidade e fruição, e que o prazer pelo literário componha esse momentos de interação.

O professor deve estar como foco nesse processo, em que lê, em que dialoga com o aluno e o texto, aproximando-o da obra, não meramente do escrito, pois segundo Petit (2009, p.154) “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros”. É essa mediação, essa convergência de um olhar em duas vias, uma na qual ele próprio busca sua formação literária e outra que depois de posse desse aperfeiçoamento parte em auxílio do estudante a encontrar-se nesse universo de experiências literárias, pois,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper limites os limites do tempo e do espaço de nossas experiências e, ainda assim, seremos nós mesmos. (Cosson, 2021, p.17).

E nessa perspectiva de preencher de sentidos as aulas de literatura é premente enveredar no letramento literário para descortinar um horizonte permeado de emoções e representações que contribuem grandemente à prática docente que carece de uma formação literária por parte do professor, tanto pessoal como profissional aconteça.

Entretanto, podemos afirmar que essa intervenção não ficou na esfera do discurso, do aconselhamento, mas sim, de práticas sistematizadas, como Faria (2004) legitima quando cita que “é importante que se tenha claro que somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores”. Análogo a esse entendimento, Colomer (2007, p. 11), preconiza que “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura”, atividades essenciais que permeiam o rol da prática docente e que só acontecem de maneira plena quando o professor tem consciência do que faz e porque faz.

O lugar da literatura nas vozes dos professores para formar novos leitores

Os professores desempenham um papel central no desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos. Eles têm a capacidade de moldar a experiência deles com a literatura, despertando o interesse e a paixão pelos livros, histórias e textos literários. Na perspectiva de entender esse processo na escola, através das contribuições dos professores nesse processo, aplicamos o primeiro instrumental de coleta de dados da pesquisa que tratou de um questionário, através de um *google forms*, o qual foi respondido pelos professores que atuam na educação básica, anos iniciais da escola, na qual a pesquisa está sendo aplicada.

Ao longo do seu percurso formativo enquanto professores, as diferentes concepções de leitura literária que adquiriram têm passado por evoluções e mudanças. No entanto, percebe-se, em alguns momentos, que há desencontros entre o que categoricamente se atribui à figura desses profissionais e o que se espera deles, em termos de alinhamento entre suas práticas docentes e suas concepções estabelecidas no seu caminho único como ser humano.

Em sua total integralidade, as professoras se consideram leitoras de literatura. No entanto, ao indagá-los sobre as justificativas para suas respostas, algumas colaboradoras da pesquisa apresentaram justamente destoantes concepções de leituras literárias.

Quadro 1. Leitores de literatura: compreensão dos conceitos

Você se julga um leitor/a de literatura?
Gosto de apreciar a literatura para ter mais segurança ao transmitir os conteúdos para os alunos. (Sujeito A, Questionário online, 2023)
Sempre estou me atualizando com leituras de livros que me capacitam e leituras pessoais que me fazem refletir sobre muitos assuntos. (Sujeito B, Questionário online, 2023)
Estamos sempre lendo e renovando a aprendizagem. (Sujeito C, Questionário online, 2023)

Fonte: Produção da pesquisadora, (2023).

Em relação ao potencial da leitura literária, algumas contribuições apresentadas mostraram equívocos evidentes, especialmente ao considerar a literatura como um conhecimento consolidado. Esse ponto de vista fica claro no registro do sujeito A e C. Pensar a literatura como algo rígido e passível de ser transmitido como qualquer outro conteúdo curricular vai contra a visão de Cosson (2021, p.23), que destaca que: “[...] precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura”. Ademais, esse depoimento sugere que a leitura de literatura, sendo uma experiência pessoal, não recebe o destaque merecido.

As palavras de Petit (2008) dialogam com as reflexões aqui expostas, quando preconiza que a literatura carece de ir para além de conteúdos, uma vez o sujeito, estabelecendo esse vínculo, [...] “pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge, [...]. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo” (PETIT, 2008, p. 161).

Contudo, o sujeito B evidencia em seu relato que suas leituras são utilizadas como ferramenta para a construção e reconstrução de significados e para se conectar com a experiência do outro. O que Todorov (2009) diz que a literatura não é apenas entretenimento, mas uma forma de nos tornarmos seres humanos mais completos, respondendo melhor à nossa vocação.

Isso demonstra que não existe uma linearidade na concepção do potencial benéfico das leituras de literatura entre professores que atuam no mesmo segmento.

Quando indagados sobre a formação literária ao longo da vida escolar, fica evidente nos registros dos sujeitos D e A a concepção de que somente o estudante precisa conceber-se leitor. Vejamos o quadro 2.

Quadro 2. Formação leitora dos professores mediadores

Como você avalia o processo de formação leitora ao longo da sua vida escolar?
A avaliação do processo de formação leitora ao longo da vida escolar é essencial para identificar o progresso dos estudantes e orientar as práticas pedagógicas. Essa avaliação pode ser conduzida de várias maneiras, considerando as diferentes habilidades e competências que os alunos desenvolvem ao longo de sua trajetória escolar. (Sujeito D, Questionário online, 2023).
Como se percebe a necessidade de alcançar vários objetivos a formação leitora ficou um pouco a desejar. (Sujeito A, Questionário online, 2023).

Fonte: Produção da pesquisadora, (2023).

Nesse aspecto, o sujeito D evidencia apenas o vínculo das suas memórias literárias com o processo avaliativo/quantitativo da escola. Porém, é indiscutível que a trajetória de um leitor é um processo em constante evolução, moldado por encontros que deixam marcas indelévels em nossa mente. Moldado por encontros com livros, autores e ideias que deixam marcas indelévels em nossa mente e coração. Então, cabe uma reflexão sobre o lugar ocupado pela literatura nas experiências desses professores ao longo do seu processo formativo, tanto pessoal como docente.

Nesse caso, concordamos com estudos de (Cosson, 2021; Souza e Cosson, 2018; Lajolo, 1988), quando afirmam que um professor não terá muito sucesso na formação de leitores, sem conceber-se leitores. Sobre isso, Lajolo (1986) também pontua que uma vez o professor não estabelecendo com o texto uma relação de significados, provavelmente ele não obterá êxito na formação do leitor, pois transparece para o aluno essa insignificância, mesmo que a devolutiva dos alunos seja satisfatória às respostas estabelecidas por ele.

Essa relação do ser literário e do estabelecer práticas de leituras literárias nas vivências de sala de aula está muito intrínseca. Cosson (2021, p. 23) pontua que para

alguns professores “falta uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo de reprodução [...], permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. Isso fica evidenciado na devolutiva de alguns pesquisados, quando indagados sobre experiências literárias efetivadas em sala de aula.

Atividades pontuais com o uso do texto literário muitas vezes não apresentam o resultado desejado, justamente por primar na aplicabilidade apenas como fenômeno cognitivo relacionado ao uso da gramática e da ortografização, deixando os aspectos de fruição, de reflexão, de uma leitura como ação social em segundo plano. Apresentando-se na maioria dos depoimentos como simples decodificação. Leituras voltadas unicamente para a resolução de atividades, quando provavelmente, a professora não desenvolveu uma metodologia na qual o foco fosse a interação entre a obra e o leitor. Deve-se estabelecer esse diálogo, desenvolvendo saberes e habilidades de maneira contínua através, não somente da leitura de textos literários, mas das experiências advindas dessas leituras.

No transcorrer das análises das contribuições das professoras que participaram do questionário, podemos concluir grandes lacunas na formação pessoal enquanto leitoras, como também, na postura metodológica atrelada ao trabalho pedagógico com a leitura literária na escola. Não nos cabe juízo de valor quanto as razões que essas profissionais ainda possuem práticas muitas vezes equivocadas, porém, percebe-se a vontade do fazer e isso cabe destaque, pois a carência de formação pode em algumas situações ser a causadora dessas dificuldades.

Quadro 3. Experiências significativas com a leitura literária em sala de aula

Cite uma experiência sua com a leitura literária em sala de aula e conte suas impressões acerca da repercussão desta na formação de leitor.
Sempre que faço a leitura deleite com meus alunos, sinto e vejo o quanto encanta as crianças, elas participam e interagem positivamente. (Sujeito B, Questionário online, 2023)
Através da leitura e discussão de obras literárias, os alunos desenvolvem habilidades de interpretação e ampliam seu repertório cultural. Desperta o interesse pela leitura. Ao expor os alunos a diferentes gêneros literários, como contos, poesias, fábulas e romances, desperta o interesse deles pela leitura. O acesso a obras diversificadas permite que os estudantes explorem novos universos e se identifiquem com personagens e situações. A inclusão da literatura na sala de aula do 5º ano considero uma estratégia valiosa para a formação de leitores e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. Além disso, a literatura pode ser um instrumento poderoso para ampliar a visão de mundo e promover o gosto pela leitura ao longo da vida. (Sujeito D, Questionário online, 2023)
Ao trabalhar o Dia do Livro Infantil, depois de apresentar a história de Monteiro Lobato e nomear vários personagens, fizemos minilivros para que contassem a sua história. Alguns fizeram apenas em forma de desenhos, outros tentaram escrever e ainda deram nome aos personagens. (Sujeito A, Questionário online, 2023)

Fiz recentemente a técnica de leitura doce. Dividi um livro pequeno em várias partes, os alunos eram sorteados e convidados para ler trecho dos livros. Quando concluíam ganhavam um chocolate. (Sujeito E, Questionário online, 2023)

Fonte: Produção da pesquisadora, (2023).

A fala da professora (Sujeito B) carece de uma compreensão de leitura como um ato significativo, o qual perpassa o deleite e o entretenimento. Mais que isso, perpassa a ideia de texto como pretexto. Esse “vazio”, quando se discute leitura literária na escola, evoca aquilo que Colomer (2007) e Cosson (2021) já discutiam, ou seja, a leitura literária ainda é vista como categoria brincante da rotina escolar. Essa constatação também pode ser visualizada nas falas dos Sujeitos A e E, os quais colocam a leitura literária em um patamar convencional e didatizada, não se configurando em uma experiência a ser realizada pelos leitores, pelo contrário, é tida como algo sem valor educativo, que se “troca por chocolates” e se “divide em partes”.

Sobre essas questões, fica evidente uma lacuna no tocante à compreensão da leitura literária como uma experiência significativa. Apenas o Sujeito D nos permite identificar uma compreensão de formação em literatura que educada, forma e humana, além de viabilizar o acesso ao conhecimento e à cultura por meio dos textos, condições primordiais da literatura apontadas pelos estudos de Candido (2011).

Tais contribuições nos faz refletir sobre o lugar da literatura no percurso formativo do professor, tanto como indivíduo social, quanto profissional. Atrelado a tudo isso, a busca por evidenciar e valorizar esses potenciais e despertá-los para a reflexão e para consequentes mudanças de práticas que auxiliem a atingir objetivos na formação do leitor literário constitui o objetivo dessa pesquisa de natureza interventiva.

Souza (2004, p. 81) pondera sobre isso, quando afirma que: “[...] é necessário que o professor se veja como sujeito-leitor, um ente que se sinta desafiado, diante dos “objetos de leitura” e suas diferentes linguagens. No entanto, concordamos com a autora quando na sequência da sua exposição cita que: “[...] professores cada vez mais ameaçados em sua condição de sujeitos-leitores e de mediadores qualificados para o ensino de leitura”.

Nossa pretensão não é analisar as razões dessas ameaças, mas de promover reflexões que possam resgatar aspectos que tornam a expectativa bem destoante da realidade, quando a questão é a formação de leitor de literatura na escola. Constata-se que a precariedade histórica da formação do professor compromete significativamente o

trabalho com o texto literário em sala de aula. Ademais, o processo torna-se desforme, como Castrillón (2011, p. 9) bem pontuou: “[...] se a leitura não é comprometida como horizonte para o conhecimento, como porta para a compreensão para os fazeres da humanidade e suas novas proposições.” Por conseguinte, teremos a continuidade da precariedade na formação de leitores.

Considerações finais

Diante das considerações dos sujeitos pesquisados e suas contribuições iniciais analisados até o momento, podemos constatar o quanto os professores carecem de uma melhor formação para exercer seu papel na formação do leitor na escola. O quanto suas memórias literárias ficaram adormecidas, esquecidas entre o transitar em várias escolas, programas a serem seguidos e resultados que precisam ser apresentados em avaliações externas. E o fazer literário ficou esquecido entre os afazeres do cotidiano.

Uma vez conscientes do seu papel como mediador nesse processo na formação do leitor na escola, o professor poderá a partir de motivações e do conhecimento sistematizado, propor intervenções que despertem o que de melhor um texto literário pode avultar, de maneira a trazer à tona uma expectativa mais contundente, quando nos referimos à formação de leitores na escola.

Ao analisarmos as experiências literárias vivenciadas pelos professores, percebemos a lacuna na formação desse profissional, apresentando iniciativas bem-intencionadas, mas com grandes equívocos que em algumas situações impossibilita a tão almejada formação de um leitor que transcorre o tempo escolar e se descortina em leituras autônomas e fluidas ao longo da sua vida. Despendem energia em atividades de leitura rasas, genéricas, faltando-lhes um objetivo profícuo, sabendo o que faz e porque faz.

Sempre será tempo de iniciar na contemplação despretensiva de uma leitura. O professor precisa se descobrir como um leitor em potencial, capaz de repensar sua prática e analisar o espaço ocupado pela literatura em suas aulas de língua portuguesa e da qualidade dessas interações. Sempre será tempo de reconstruir paradigmas e reformular currículos muitas vezes determinados pelo livro didático, com recortes de textos que se confundem com literatura, e por falta de conhecimento teórico, é tratado como tal.

Mas para que isso se torne realidade, precisamos levar tais questionamentos aos entes capazes de fazer essa mudança necessária, ou seja, os professores, para que

avanços significativos nos conduzam rumo a vivenciar escolas mais leitoras, guiando-os por diferentes gêneros, estilos e temas. E por consequência, teremos uma sociedade com indivíduos capazes de intervir em realidades próprias e de fazer alcançar em cada um a humanização tão necessária, enriquecendo nosso ser e construindo-nos como leitores ao longo de nossa trajetória.

Referências

- BRITTO, L. P. L. Leitura e Participação. *In*: BRITTO, L. P. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.99-114.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**- Leitura e formação. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e escrever** - Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. **O cantinho da leitura como prática de letramento literário**. Disponível em: [SciELO - Brasil - O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário](#). Acesso em: 01 ago. 2023.
- FARIA, V. L. B. de. Memórias de leitura e Educação Infantil. *In*: SOUZA, R. J. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p.50 a 59.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, 40).



KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” letramento? –Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC Campinas: CIFEL/ UNICAMP, 2005.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. (Manuais Acadêmicos)

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2ª ed. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUZA, R. J. de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: ([01d16t08.pdf \(unesp.br\)](#)). Acesso em: 20 ago. 2023.


YUNES, E. L. M. **Um ensaio para pensar a leitura**. Verbo de Minas, Juiz de Fora, v.14, n.23.p. 5-18, jan./jul.2013. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/index> Acesso: 19 nov. 2022.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Célia Regina Costa. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica do município de Cajazeiras, Estado da Paraíba/PB. Mestranda do ProfLetras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: celiacostacz@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0009-0007-5375-9837>

Emanuela Carla Medeiros de Queiros. Professora Doutora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), curso de Pedagogia. Atua na área da linguagem, especificamente: Literatura e Infância. Membro dos Grupos de Pesquisas: “Estudos em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem” - (GEPPE)/CAPF/UERN), na linha de pesquisa: Linguagem, formação do leitor e TICs. Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” UFOP/MG/(UNESP/SP), na área da formação de professores leitores.

E-mail: emanuelamedeiros@uern.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-0664-9068>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM



Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 06/09/2023 - Aprovado em: 21/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

COSTA, C. R.; QUEIROS, E. C. M. Literatura na Formação/Atuação de Professores de Língua Portuguesa. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 327-344. 2023.